

ISSN 2522-4360 (Print)
ISSN 2522-4379 (Online)

Міністерство освіти і науки України
Запорізький національний університет

Заснований
у 1998 р.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого
засобу масової інформації
Серія КВ № 24761-14701Р
від 25 березня 2021 р.

Адреса редакції:
Україна, 69095,
м. Запоріжжя,
вул. Жуковського, 66, корп. 4, ауд. 323

Телефон
для довідок:
+38 066 53 57 687

Педагогічні науки: теорія та практика

№ 2 (38), 2021



Видавничий дім
«Гельветика»
2021

DOI Педагогічні науки: теорія та практика

<https://doi.org/10.26661/2522-4360>

DOI № 2/2021

<https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-2>

Педагогічні науки: теорія та практика. Запоріжжя: Видавничий дім «Гельветика», 2021. № 2 (38). 290 с.

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet вченою радою ЗНУ (протокол засідання № 3 від 28.09.2021 р.)

На підставі Наказу Міністерства освіти і науки України № 886 від 02.07.2020 р. (додаток 4) журнал включено до Переліку наукових фахових видань України категорії «Б» у галузі педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки, 014 – Середня освіта (за предметними спеціальностями), 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями).

До 25 березня 2021 р. журнал виходив під назвою «Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки». У зв'язку зі зміною назви журналу було внесено відповідні зміни до Переліку наукових фахових видань України на підставі Наказу Міністерства освіти та науки України № 735 від 29.06.2021 р. (додаток 3). Журнал індексується в міжнародних наукометричних базах даних Index Copernicus (Польща), Norwegian Register for Scientific Journals, Series and Publishers (Норвегія). Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

РЕДАКЦІЙНА РАДА:

Головний редактор

– Довга Т. Я., кандидат педагогічних наук, професор

Заступник головного редактора

– Локарева Г. В., доктор педагогічних наук, професор

Відповідальний редактор

– Турбар Т. В., кандидат педагогічних наук, старший викладач

– Філь О. В., кандидат педагогічних наук, старший викладач

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Андрєєв А. М.

– доктор педагогічних наук, доцент

Басик Г.

– доктор соціології, старший викладач (Швеція)

Богданов І. Т.

– доктор педагогічних наук, професор

Гура О. І.

– доктор педагогічних наук, професор

Гуренко О. І.

– доктор педагогічних наук, професор

Іваницький О. І.

– доктор педагогічних наук, професор

Клопов Р. В.

– доктор педагогічних наук, професор

Кукоєв К.

– доктор психологічних і педагогічних наук, професор (Румунія)

Литвинова С. Г.

– доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник

Лопатіна Г. О.

– кандидат педагогічних наук, доцент

Лопес А.

– професор (Португалія)

Мірошніченко О. А.

– кандидат педагогічних наук, доцент

Новіцька І. В.

– кандидат педагогічних наук, доцент

Павленко О. О.

– доктор педагогічних наук, професор

Павлюк Є. О.

– доктор педагогічних наук, доцент

Пахомова Т. О.

– доктор педагогічних наук, професор

Пономаренко О. В.

– доктор педагогічних наук, доцент

Сущенко А. В.

– доктор педагогічних наук, професор

Сущенко Л. О.

– доктор педагогічних наук, професор

ISSN 2522-4360 (Print)

ISSN 2522-4379 (Online)

© Запорізький національний університет, 2021

ЗМІСТ

РОЗДІЛ I. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Navran M. I., Busko M. I.	
<i>THE DEVELOPMENT OF UKRAINIAN AND POLISH PRIVATE HIGHER EDUCATION IN THE PROCESS OF DEMOCRATIZATION (FROM 1990 TO 2010)</i>	9
Федурко-Попик Ю. С.	
<i>ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ ГІМНАЗІЙ СХІДНОЇ ГАЛИЧНИНИ (1867–1914 РОКИ)</i>	15

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

Bahlai O. I.	
<i>THE APPLICATION OF INTERACTIVE METHODS OF ESP TEACHING IN A HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT</i>	22
Благодир Л. А.	
<i>ПОПЕРЕДЖЕННЯ ПОМИЛОК УЧНІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «ЦІЛІ ВИРАЗИ»</i>	28
Кушнір І. М.	
<i>ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ ПІД ЧАС МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ ДО КЛІНІЧНОЇ ПРАКТИКИ</i>	33
Рускуліс Л. В., Ковалик М. О.	
<i>МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОБОТИ З НАУКОВИМ ТЕКСТОМ У ЗВО: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ</i>	39
Статівка О. О.	
<i>МЕТОДИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТІВ ЗВО МІНІСТЕРСТВА ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ</i>	46
Трифонов О. М.	
<i>3D-РУЧКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ STEM-КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ФІЗИКИ</i>	52
Цуруль О. А.	
<i>ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ДИСТАНЦІЙНОГО КУРСУ «МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ БІОЛОГІЇ»</i>	59
Черненко В. П., Грицюк О. С., Ляшенко В. П., Киба І. І.	
<i>ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ПІДВИЩЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ПРОВЕДЕННЯ БІНАРНИХ УРОКІВ ІНФОРМАТИКИ ТА ЕКОНОМІКИ</i>	66
Яремчук С. М.	
<i>ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ (НА МАТЕРІАЛІ ТЕРМІНОЛОГІЇ БУДІВНИЦТВА)</i>	75

РОЗДІЛ III. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Боряк О. В., Чобанян А. В.	
<i>РОБОТА З БАТЬКАМИ НЕМОВЛЕННЄВИХ ДІТЕЙ</i>	80
Расвська І. М., Кабельнікова Н. В.	
<i>ФОРМУВАННЯ УМІНЬ РОЗВ'ЯЗУВАТИ СЮЖЕТНІ ЗАДАЧІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІЗ ДИСЛЕКСІЄЮ</i>	85

РОЗДІЛ IV. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Балануца О. О.	
<i>ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ДИПЛОМАТА: СОЦІОКУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ</i>	91
Білецька М. В., Сопіна Я. В., Підварко Т. О.	
<i>ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ</i>	96

Білик Л. В., Снісар О. А., Ліфер К. О. <i>РОЛЬ І МІСЦЕ БІОЛОГІЧНОЇ ХІМІЇ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З МЕДИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ</i>	101
Біляковська О. О. <i>ЯКІСНА ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ АКсіОЛОГІЧНОЇ ПАРАДИГМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ</i>	107
Боровик М. О. <i>УДОСКОНАЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ У СЛУЖБОВО-БОЙОВИХ ЗАВДАННЯХ У ЗОНІ ПРОВЕДЕННЯ ООС</i>	112
Гордієнко Т. В., Дубровська Л. О., Дубровський В. Л. <i>ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ</i>	120
Долинний Ю. О., Черненко С. О., Олійник О. М. <i>ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СФОРМОВАНOSTІ ДІЯЛЬНІСНОГО КОМПОНЕНТА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ДО СПОРТИВНО-МАСОВОЇ ТА ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ</i>	126
Іванчук А. В. <i>МОДЕЛЬ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ОСОБИСТОЇ БЕЗПЕКИ ВІД ШКІДЛИВОЇ ЗВИЧКИ</i>	132
Мариківська Г. А. <i>СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ ДО ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ</i>	138
Солоня Ю. О., Сидорович М. М. <i>ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ З МОЗАІЧНИМ ТИПОМ МИСЛЕННЯ ДО ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ</i>	145
Швецова І. В. <i>СУТНІСТЬ І СПЕЦИФІКА ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ НАВІГАЦІЇ Й УПРАВЛІННЯ МОРСЬКИМИ СУДНАМИ</i>	152
Шевченко О. В. <i>ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ СПОРТИВНО-ХОРЕОГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН</i>	158
Шугайло Я. В., Парашак Т. І., Желізна К. О. <i>ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА» ДО РОЗРОБКИ ЗАСОБІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОНТРОЛЮ</i>	163

РОЗДІЛ V. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Liashevych A. M., Lupaina I. S. <i>PSYCHO-EMOTIONAL BURNOUT OF A TEACHER OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE EDUCATIONAL PROCESS</i>	170
---	-----

РОЗДІЛ VI. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Мосякова І. Ю. <i>РОБОТА ІЗ ПЕДАГОГАМИ БАГАТОПРОФІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЩОДО СТВОРЕННЯ ІННОВАЦІЙ: ЗАПОБІГАННЯ РИЗИКІВ В ОСВІТНЬОМУ МЕНЕДЖМЕНТІ</i>	176
---	-----

РОЗДІЛ VII. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Бєлова О. Б. <i>ПРОБЛЕМАТИКА МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ</i>	181
--	-----

Тробюк Н. Ю., Зінченко В. П. <i>СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ У ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ</i>	188
Трофімчук Н. В. <i>ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІКО-ГУМАНІТАРНИХ ТА ІНЖЕНЕРНИХ КОЛЕДЖІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ</i>	197
РОЗДІЛ VIII. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Курчатова А. В. <i>ВПЛИВ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОГО ВИБОРУ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ</i>	206
РОЗДІЛ IX. ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ	
Vasylchenko O. I. <i>WAYS TO RAISE UNIVERSITY STUDENTS GENDER AWARENESS AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS</i>	211
Гарбуза Т. В., Тесленко Н. О. <i>ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА</i>	217
Дідківська Ю. А. <i>КОУЧИНГОВИЙ ПІДХІД ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ</i>	224
Лу Сін <i>МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАТОРСЬКОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ</i>	230
Ма Цзе, Демидова М. Г. <i>ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТЕМБРОДИНАМІЧНОГО СЛУХУ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В СУЧАСНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ</i>	236
Самохвалова І. Ю., Харченко С. М. <i>АКМЕОЛОГІЧНІ СКЛАДНИКИ РОЗВИТКУ РУХОВИХ ЯКОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ</i>	243
Severina T. M. <i>PAIR AND GROUP WORK ACTIVITIES FOR REDUCING ENGLISH SPEAKING ANXIETY</i>	249
Уварова Т. Ю. <i>ІНТЕГРАЦІЯ ОЧНОЇ ТА ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ</i>	256
РОЗДІЛ X. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ	
Babenko O. V. <i>MECHANISMS OF TEACHER AUTONOMY REALIZATION: MULTIMEDIA & INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY IN TEACHING ENGLISH</i>	263
Гаврилова О. В., Максименко Ю. С. <i>РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ДИСТАНЦІЙНІЙ ОСВІТІ</i>	270
Тігова О. О. <i>СТВОРЕННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ДОДАТКІВ ДО ЗАНЯТЬ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ВИКОРИСТАННЯМ ОНЛАЙН-СЕРВІСІВ</i>	276
РОЗДІЛ XI. ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Navrán M. I., Kaviak L. M. <i>PECULIARITIES OF TRAINING INTERNATIONAL RELATIONS SPECIALISTS IN CANADA</i> ...	281

CONTENTS

SECTION I. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

- Havran M. I., Busko M. I.**
*THE DEVELOPMENT OF UKRAINIAN AND POLISH PRIVATE HIGHER EDUCATION
 IN THE PROCESS OF DEMOCRATIZATION (FROM 1990 TO 2010)*.....9
- Fedurko-Popyk Y. S.**
*TRAINING OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS
 FOR GYMNASIUMS OF EASTERN GALICIA (1867–1914)*.....15

SECTION II. THEORY AND TEACHING METHODS (BY SUBJECT AREA)

- Bahlai O. I.**
*THE APPLICATION OF INTERACTIVE METHODS OF ESP TEACHING
 IN A HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT*.....22
- Blagodyr L. A.**
*PREVENTION OF STUDENTS MISTAKES WHILE STUDYING
 THE TOPIC “WHOLE EXPRESSIONS”*.....28
- Kushnir I. M.**
*PECULIARITIES OF APPLICATION OF THE CASE METHOD DURING LANGUAGE
 TRAINING OF FOREIGN MEDICAL STUDENTS
 TO CLINICAL PRACTICE*.....33
- Ruskulis L. V., Kovalyk M. O.**
*METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF WORKING
 WITH SCIENTIFIC TEXT IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS:
 THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECT*.....39
- Stativka O. O.**
*METHODS OF DISTANCE LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES
 FOR STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS
 OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF UKRAINE*.....46
- Tryfonova O. M.**
*3D-PEN AS A MEANS OF FORMING STEM-COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL
 STUDENTS IN TEACHING PHYSICS*.....52
- Tsurul O. A.**
*CONTENT AND STRUCTURE OF DISTANCE COURSE
 “METHODS OF FORMATION OF THE SECONDARY SCHOOL STUDENTS’ MOTIVATION
 FOR LEARNING BIOLOGY”*.....59
- Chernenko V. P., Grytsiuk O. S., Lyashenko V. P., Kyba I. I.**
*RESEARCH OF METHODS FOR INCREASING STUDENTS COGNITIVE ACTIVITY USING
 BINARY LESSONS THAT TEACH COMPUTER SCIENCE AND ECONOMICS*.....66
- Yaremchuk S. M.**
*THE USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES DURING LESSONS OF RUSSIAN
 AS A FOREIGN LANGUAGE (USING MATERIAL OF TERMINOLOGY OF CONSTRUCTION)*.....75

SECTION III. CORRECTIONAL PEDAGOGY

- Boriak O. V., Chobanian A. V.**
WORKING WITH PARENTS OF NON-SPEAKING CHILDREN.....80
- Raevska I. M., Kabelnikova N. V.**
*FORMING OF SKILLS TO SOLVE THE NARRATIVE TASKS OF PRIMARY SCHOOL
 PUPILS WITH A DYSLEXIA*.....85

РОЗДІЛ IV. THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

- Balanutsa O. O.**
PREPARATION OF A FUTURE DIPLOMAT: SOCIO-CULTURAL ASPECTS.....91

Biletska M. V., Sopina Y. V., Pidvarko T. O. <i>THE FORMATION OF ARTISTIC-CREATIVE COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER OF MUSICAL ART IN THE PROCESS OF THE PROFESSIONAL PREPARATION</i>	96
Bilyk L. V., Snisar O. A., Lifer K. O. <i>THE ROLE AND PLACE OF BIOLOGICAL CHEMISTRY IN THE SYSTEM OF TRAINING OF MEDICAL REHABILITATION SPECIALISTS</i>	101
Bilyakovska O. O. <i>QUALITATIVE TEACHER TRAINING IN THE CONTEXT OF THE AXIOLOGICAL PARADIGM OF PEDAGOGICAL EDUCATION</i>	107
Borovyk M. O. <i>IMPROVEMENT OF STRESS RESISTANCE OF POLICE OFFICERS DURING COMBAT MISSIONS OF THE JOINT FORCES OPERATIONS THROUGH PHYSICAL TRAINING</i>	112
Hordienko T. V., Dubrovska L. O., Dubrovsky V. L. <i>PECULIARITIES OF THE ORGANIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL</i>	120
Dolynniy Yu. O., Chernenko S. O., Oliynyk O. M. <i>EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE EFFICIENCY OF THE FORMATION OF THE ACTIVITY COMPONENT OF THE PREPAREDNESS OF FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS</i>	126
Ivanchuk A. V. <i>THE MODEL OF STUDENT'S READINESS FOR PERSONAL SAFETY FROM A BAD HABIT</i>	132
Marykivska H. A. <i>SPECIFICS OF TRAINING FOR BUSINESS COMMUNICATION OF FUTURE POLICE OFFICERS IN UKRAINIAN LANGUAGES OF PROFESSIONAL ORIENTATION</i>	138
Solona Yu. O., Sidorovich M. M. <i>MODERN APPROACHES OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF BIOLOGY TO RESEARCH ACTIVITIES IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS</i>	145
Shvetsova I. V. <i>ESSENCE AND SPECIFICITY OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN NAVIGATION AND SHIP HANDLING AT SEA</i>	152
Shevchenko O. V. <i>INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF FORMATION OF PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS OF SPORTS AND CHOREOGRAPHIC DISCIPLINES</i>	158
Shuhailo Ya. V., Parashchak T. I., Zhelizna K. O. <i>TRAINING OF MASTERS OF SPECIALTY VOCATIONAL EDUCATION FOR THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL CONTROL MEANS</i>	163
SECTION V. SOCIAL PEDAGOGY	
Liashevyeh A. M., Lupaina I. S. <i>PSYCHO-EMOTIONAL BURNOUT OF A TEACHER OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE EDUCATIONAL PROCESS</i>	170
SECTION VI. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT	
Mosyakova I. Yu. <i>WORK WITH TEACHERS OF MULTIPROFILE INSTITUTIONAL EDUCATION INSTITUTIONS FOR INNOVATION: RISK PREVENTION IN EDUCATIONAL MED</i>	176
SECTION VII. THEORY AND METHODOLOGY OF UPBRINGING	
Bielova O. B. <i>PROBLEMS OF MOTIVATIONAL READINESS FOR LEARNING IN SCHOOL FOR CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE</i>	181
Trobiuk N. I., Zinchenko V. P. <i>CONTENT OF FORMATION OF TOLERANCE OF FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE IN MILITARY INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION</i>	188

Trofimcuk N. V.	
<i>FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF STUDENTS ECONOMICS, HUMANITIES AND ENGINEERING COLLEGES BY MEANS OF AN INTEGRATIVE APPROACH</i>	197

SECTION VIII. PRESCHOOL EDUCATION

Kurchatova A. V.	
<i>INFLUENCE OF MORAL AND ETHICAL CHOICE ON THE DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY OF A PRE-SCHOOL CHILD</i>	206

SECTION IX. PEDAGOGY OF HIGHER EDUCATION

Vasylchenko O. I.	
<i>WAYS TO RAISE UNIVERSITY STUDENTS GENDER AWARENESS AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS</i>	211

Harbuza T. V., Teslenko N. O.	
<i>INNOVATIVE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINIAN SOCIETY TRANSFORMATION CHANGES</i>	217

Didkivska Yu. A.	
<i>COACHING APPROACH AS AN EFFECTIVE TOOL FOR DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF HIGHER EDUCATION APPLICANTS</i>	224

Lu Xing	
<i>METHODOLOGICAL PROVIDENCE OF FORMATION OF INTERPRETATION CULTURE OF FUTURE MUSIC TEACHERS</i>	230

Ma Jie, Demydova M. H.	
<i>THEORETICAL FUNDAMENTALS OF THE STUDY OF TIMBRE-DYNAMIC HEARING OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN MODERN SCIENTIFIC DISCOURSE</i>	236

Samokhvalova I. Yu., Kharchenko S. M.	
<i>DETERMINATION OF ACMEOLOGICAL FOUNDATION OF STUDENTS' MOTOR SKILLS DEVELOPMENT</i>	243

Severina T. M.	
<i>PAIR AND GROUP WORK ACTIVITIES FOR REDUCING ENGLISH SPEAKING ANXIETY</i> ...	249

Uvarova T. Yu.	
<i>INTEGRATION OF FULL-TIME AND DISTANCE LEARNING OF THE UKRAINIAN LANGUAGE AS A FOREIGN</i>	256

SECTION X. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Babenko O. V.	
<i>MECHANISMS OF TEACHER AUTONOMY REALIZATION: MULTIMEDIA & INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY IN TEACHING ENGLISH</i>	263

Havrylova O. V., Maksymenko Yu. S.	
<i>ROLE OF INFORMATION AND COMPUTER TECHNOLOGIES IN DISTANCE EDUCATION</i>	270

Titova O. O.	
<i>CREATION OF ELECTRONIC APPENDICES TO CLASSES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS USING ONLINE SERVICES</i>	276

SECTION XI. COMPARATIVE EDUCATION

Havran M. I., Kaviak L. M.	
<i>PECULIARITIES OF TRAINING INTERNATIONAL RELATIONS SPECIALISTS IN CANADA</i> ...	281

РОЗДІЛ І. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

UDC 378(438+477)

DOI <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-2-01>

THE DEVELOPMENT OF UKRAINIAN AND POLISH PRIVATE HIGHER EDUCATION IN THE PROCESS OF DEMOCRATIZATION (FROM 1990 TO 2010)

Havran M. I.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
Lviv Polytechnic National University
S. Bandera str., 12, Lviv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-1345-9235
Mariana.i.havran@lpnu.ua*

Busko M. I.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
Lviv Polytechnic National University
S. Bandera str., 12, Lviv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-7233-6457
mariya.b.busko@lpnu.ua*

Key words: *private higher education, development stages, non-state higher education institution, Ukraine, Poland.*

The comparative analysis presented in this article aims to analyze the development of private higher education in Ukraine and Poland during the process of democratization from 1990 to 2010, the time when both countries underwent transformation processes of creating new democratic legislation and new market conditions. The authors have conducted the analysis of historical and social preconditions for private higher education formation in both countries. The necessity to analyse Polish experience and its contribution to the development of private higher education have been provided. The works of famous Polish and Ukrainian scientists on the given problem have been studied. The objectives of the article have been defined. The authors substantiate the theoretical, methodological and legislative principles of private higher education development in both countries. Analysing the dynamics of Ukrainian and Polish non-state higher education institutions development during the democratization period and considering legislative changes in the system of education of countries, their social and political peculiarities, the authors determined three different development stages of private HE in Ukraine and Poland and substantiated them. It was concluded that at the last stage the system of private higher education in both countries had been well organized and stabilized. The authors have found out not only common, but also distinctive characteristics of private higher education in two countries during three distinguished periods. The structural and functional features of private higher education institutions have been presented and the essential features of private higher education institutions of Ukraine and Poland in terms of institution types, student number and specialists' training have been characterized. The authors formulate the proposals for possible ways to adapt Polish experience in private higher education in Ukraine, highlight the perspectives of their development and also provide suggestions for future research in the area of private higher education development.

РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОЇ ТА ПОЛЬСЬКОЇ НЕДЕРЖАВНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ (З 1990 ПО 2010 Р.)

Гавран М. І.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Національний університет «Львівська політехніка»
вул. Степана Бандери, 12, Львів, Україна
orcid.org/0000-0003-1345-9235
Mariana.i.havran@lpnu.ua*

Бусько М. І.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Національний університет «Львівська політехніка»
вул. Степана Бандери, 12, Львів, Україна
orcid.org/0000-0002-7233-6457
mariya.b.busko@lpnu.ua*

Ключові слова: *недержавна вища освіта, етапи розвитку, заклад вищої освіти недержавної форми власності, Україна, Польща.*

Стаття присвячена порівняльному аналізу розвитку приватної вищої освіти в Україні та Польщі у період демократизації, а саме з 1990 по 2010 рік, часу, коли обидві країни зазнали трансформаційних процесів, які були зумовлені необхідністю створення нового демократичного законодавства та нових ринкових умов. Автори навели коротку компаративну характеристику історичних та соціальних передумов формування приватної вищої освіти в Україні та Польщі. Зазначено необхідність вивчення та аналізу польського досвіду розвитку приватних закладів вищої освіти. Вивчено та проаналізовано праці відомих польських та українських учених із цієї проблеми з метою обґрунтування теоретичних, методологічних та законодавчих засад розвитку приватної вищої освіти в обох країнах. Наведено динаміку розвитку українських та польських недержавних вищих навчальних закладів упродовж періоду демократизації, враховуючи кількість закладів вищої освіти та студентів, які там навчалися. Беручи до уваги кількісні показники, законодавчі зміни в системі освіти країн, їх соціальні та політичні особливості, автори визначили три різні етапи розвитку приватних закладів вищої освіти в Україні та Польщі та охарактеризували їх. Встановлено, що на останньому етапі система приватної вищої освіти в обох країнах була добре організована та стабілізована, досягнувши найвищих показників. Виокремлено не лише спільні, але й відмінні характеристики приватної вищої освіти у двох країнах протягом трьох визначних етапів розвитку. Наведено структурно-функціональні особливості приватних вищих навчальних закладів та охарактеризовано особливості приватних вищих навчальних закладів України та Польщі щодо типів навчальних закладів, кількості студентів, форм отримання освіти та напрямів підготовки фахівців. Сформульовано пропозиції щодо можливих шляхів адаптації польського досвіду приватної вищої освіти в Україні, висвітлено перспективні напрями розвитку недержавних закладів вищої освіти, а також надано пропозиції щодо майбутніх досліджень у галузі розвитку приватної вищої освіти.

Introduction. The process of globalisation causes the necessity of socio-economic, political, cultural transformations in higher education. The intention of Ukraine to integrate into the European and world community and European education area predetermined the reforming of higher education system, aimed at training highly qualified specialists, forming competent as well as competitive individuals with the high level of hard and soft skills, moralities, and citizenship. The growth of private higher education (HE) in Ukraine, which in cooperation with the state one promotes not only meeting socio-economic needs of society but also European education standards. In the process of development of private HE in Ukraine, some contradictions and difficulties that determine the necessity to study the experience of foreign countries appeared. Ukrainian scientists take a widespread interest in Poland due to the fact of its considerable achievements in the field of HE. Moreover, mentality and the system of values of Poland are historically close to Ukrainian culture and society.

There is a vast amount of literature on the problems of historical, socio-cultural, and political aspects of private HE development in different countries. Among the scientists who devoted their research to the given problem there are: Ball S. who outlined an analytic history of privatisation of HE [1]; Shah M., Nair C., and Bennet L. who analysed the factors that influence students choice of private HE institution [2] and many others. The fundamental issues of studying management, organization, governance, and funding state and private HEs were published in scientific papers of Fried J., Glass A., and A. Baumgartl who conducted a comparative analysis on European private HE [3]; Scott P. who investigated the tendencies of private HE in Europe [5].

Many attempts have been made by Ukrainian and Polish scientists with the purpose of research findings in theoretical and methodological principles of the non-state HE development in Poland and Ukraine (Astakova V., Romanchuk Ya., Kruszewski Z., Lewowicki T., etc), advantages and drawbacks of private HE (Dobryanskyi I., Korsak K., Pawlowski K., Duczmal W., Kwiek M. [5], etc).

Despite this interest, we realize the lack of systemic and complex comparative research of private HE in Ukraine and Poland in the period of their democratization, when both countries underwent transformation processes of creating new democratic legislation and new market conditions, developing private enterprises that caused the revival of private HE as “market relations inevitably penetrate into the education system, which is focused on existing social groups in society and their interests [6, p. 43]. We take under consideration the twenty-year period (1990-2010) from the time when there were the first attempts of establishing non-state HEs after the

democratic elections in Poland in 1990 and Ukraine in 1991, to one of the most successful stages of their development.

The topicality of the research theme is caused by the fact that there is still some controversy surrounding market needs, educational demands of youths, social interest to getting qualitative educational services and financial opportunities of state HE of Ukraine to satisfy them. In this context we consider the necessity of searching for perspective ways of Ukrainian private higher education improvement and development through creative applying of Polish innovative experience in this field.

The purpose of the article is to analyze the development of private HE in Ukraine and Poland in the process of their democratization from 1990 to 2010.

In the light of the above we define the following objectives: 1) to substantiate theoretical, historical and legislative basis of the development of private HE of Ukraine and Poland; 2) to distinguish and analyze private HE development stages in Ukraine and Poland during 1990–2010; 3) to highlight the perspectives of non-state HEs future development.

Results of the research. Private higher education in Ukraine and Poland has long traditions. The facts of existence of higher schools that were financed not by the state but by individuals in Ukraine were discovered in XVI – XVII century. There are also historical facts that non-state HEs had even worked in Eastern Ukraine by 1917. In Poland, HEs that appeared on personal initiative existed since 1595; their activities had been observed by 1949. However, later due to political and ideological thinking of countries’ authorities, non-state HEs were closed.

In the context of social and economic transformations caused by democratization processes at the beginning of 1990s, there was a revival of Polish and Ukrainian private HE. Along with state HEs private ones became leading means for reforming HE system in both countries. The establishment of non-state HEs provided the opportunity to introduce new specialities according to labour market demands and European education requirements, to train highly qualified specialists, to satisfy educational needs and professional interests of a new democratic knowledge society.

The analysis of philosophical and pedagogical sources proves that dynamic pattern in social and economic development of the state has a direct impact on establishing philosophical and conceptual basis, principles of HE development, and private HE in particular. We determine that theoretical and methodological principles of development of private HE in Ukraine and Poland are similar and are based on the ideas of humanist philosophy and pedagogy, ideas of new educational paradigm that is formed according to the needs and requirements of post-industrial

society, knowledge society and focuses on demands of labour market and person's interests. The main basis for private HE in Ukraine and Poland are considered to be partnership pedagogy (supporting equitable subject-to-subject relationship, cooperation between a lecturer and a student in academic process), and also learner-centered pedagogy (emphasizing the personality uniqueness and directing educational environment on individual development of every student).

The analysis of the legislation of Ukraine and Poland as well as previous reports has shown that non-state sector of HE is absolutely legal in both countries, which enables them to award state-recognized degrees and secures their graduates' recognition on labour market. Non-state HEIs in Ukraine are both educational establishments and for-profit organizations, for this reason they are deprived of state financing and their incomes are taxed at a rate of about 70 percent. American researchers of private HE in Ukraine Stelar J. and Stocker J. state that in addition to paying these onerous taxes, Ukrainian private HEIs need to support daily operations, meet standards for state-controlled licensing and accreditation, and cope with the old Soviet administrative command [7, p. 14]. Law in Poland provides more democratic conditions for functioning of non-state HEIs, as they can obtain a fellowship not paying income tax and value-added tax.

The analysis of previous studies as well as historical documents gave us the possibility to define the common historical preconditions for developing of private HE in Ukraine and Poland, among which we single out: switching to democratic form of state rule; creating market economic conditions; developing private entrepreneurship; passing new educational legislation; establishing democratic principles in educational system (administrative decentralization, HEI autonomy, availability, humanization, national identity, etc.).

Another significant result of our comparative analysis is that some social and cultural preconditions for developing Ukrainian and Polish private HE are common for both countries, such as: political and public persons' understanding the necessity of private HE revival; availability of non-budgetary financing; increasing social interest to getting HE; focus of non-state HEIs on labour market and youth requirements. However, the current study also proves that during the

period of democratic changes non-state HE sector of Poland in comparison with Ukraine was characterized by intensive development of self-government, significance of reforms in education, decentralized management, prompt and faster response to market demands and youth educational requirements.

Due to urgent implementation of reforms in education, liberalization of educational and tax policy, government confidence in non-state HEIs, from 1990 to 2010, there were established more non-state HEIs in Poland than in Ukraine, and consequently higher number of students were engaged into educational services of private HE (see Table 1).

Having analysed the dynamics of Ukrainian and Polish non-state HEIs development during the democratization period of 1990–2010 and considering legislative changes in the system of education of both countries, their social and political peculiarities, we can determine and substantiate development stages of private HE in Ukraine and Poland. In this research paper, stage is considered as a clearly defined period of time characterized by qualitatively different events and features that affect the evolution of private HE. The development of Ukrainian non-state HE is distinguished by such stages as:

- the first stage (1990–1996) is characterised by establishing of the first non-state HEIs according to Law “On Education” since 23rd June 1991 (Article 3 states that an extensive network of educational institutions based on non-state and other forms of ownership can provide education) [10, p. 943], establishing Interdepartmental Accreditation Committee and consequently stabilizing quantitative indicators of non-state HEIs (in 1996 there were 111 private HEIs);

- the second stage (1996–2008) refers to gradual increase in number of non-state HEIs according to the first democratic legislation – Law “On Higher Education” (17.01.2002 p.) (in 2008 there were 202 private HEIs), awarding first state-recognized degrees; improving the work of non-state HEIs in accordance with principles and tasks of Bologna process;

- the third stage (2008 – 2010) is determined by gradual decrease of the number of non-state HEIs (from 202 in 2008 to 188 in 2010 [5]).

We also make three-stage development classification for Polish private HE, such as:

Table 1

The development of Ukrainian and Polish non-state HEIs and number of their students until 2010

Name	Ukraine		Poland	
	Number	% (from the total number)	Number	% (from the total number)
non-state HEIs	188	22	328	71,3
students of non-state HEIs	309	12,4	580	31,5

Source: own authors' analysis based on the data from [8; 9]

– the first stage (1990–1998) is characterised by establishing non-state HEIs according to the first democratic Law “On Higher Education” (12.01.1990), dynamic process of increasing the number, establishing the network of non-state professional HEIs according to Law “On Post-secondary Schools” (26.06.1997) (in 1998 there were 158 non-state HEIs [8, p. 28]);

– the second stage (1998 – 2006) refers to qualitative and quantitative development of private HE (in 2006 – 318 non-state HEIs) according to Law “On Higher Education” (27.08.2005), accreditation of non-state HEIs, employment of the first graduates; becoming a member of European Union, development of non-state HEIs according to the requirements of Bologna process, exemption from paying income tax and value-added tax;

– the third stage (2006 – 2010) – achieving the highest quantitative indicators since its appearance in the democratic educational area (328 non-state HEIs).

Therefore, the comparative analysis of private HE in Ukraine and Poland shows three different stages of their development that vary according to time, democratic legislation, social and political initiatives and quantitative indicators. The last stage proves that until 2010 the system of private higher education in both countries had been well organized and stabilized.

Considering structural and functional features of private HE in both states we disclose that during three stages institutions of this sector focus their activities on the professional directions that are the most popular among employers and high school graduates and thanks to which it is possible to get profit. During the first stage, as first priority Ukrainian HEIs provided educational services in such fields as: Finance, Accounting, Management, and Economics of enterprises. The situation did not change much during the following years when the majority of non-state HEIs in Ukraine trained specialists in Economics and Entrepreneurship. But during the third stage we observe some changes in specialities offered by private HEIs, because of labour market oversupply with managers and economists. These institutions reoriented training of bachelors in the scarcest and newest professions among which there were Law, International relations, Computer sciences.

In Poland, non-state HE structure mostly consists on higher schools and universities. With the increase of the number of non-state HEIs the variety of suggested training directions of different educational levels extends. In 2010, according to the syllabus of the first level (bachelor’s degree), there were more than 418 thousand students among whom over 54 thousand engineers and 364 thousand licentiates [8]. The demand for getting HE according to the second level (master’s degree) was also increasing and during the third stage their number increased by 11,193 students. The analysis of education fields in private HE system

of Poland proved that during these three stages most HEIs offered training programme in Management and Administration. However, such fields as Education, Informatics, Tourism and Recreation, Architecture, Medicine were also in demand. At the same time Management and Administration, Informatics, Education, Economics were still among the most popular specialities [11, p. 474].

It is worth mentioning that one of the distinguishing features of Polish non-state HE is large-scale implementation of part-time programmes, where more students studied during all the stages in comparison with full-time programmes. Having analyzed statistical data, we found out that comparing with Poland, Ukrainian students mostly chose full-time programmes. For instance, in 2010 among 580 thousands of students in Polish non-state HEIs 481932 students (83%) chose distance education programmes, while in Ukrainian non-state HEIs, there were 61,5 % full-time students and 38,5 % part-time students [8; 9].

The research has outlined the possibility of non-state HEIs in Ukraine and Poland to create innovative structures, test fundamentally new educational models that satisfy people’s needs in lifelong learning. One of the structural features of non-state HEIs is their compactness (a few faculties and departments) that allows them to experience high level of mobility in organizing academic process, develop flexible curricula, introduce new courses, provide intensive professional training of specialists taking into account students’ requirements.

Conclusions. Considering democratic legislative changes in the system of education of Ukraine and Poland during 1990–2010 and analysing the dynamics of non-state HEIs development relating to their numbers and students studied there, development stages of private HE in Ukraine and Poland were determined and substantiated. Having defined three different stages of their development that vary according to time, democratic legislation, social and political initiatives and quantitative indicators, we concluded that at the last stage the system of private higher education in both countries had been well organized and stabilized. We believe that it is worth adapting and using productive ideas of Polish experience for development of modern private HE in Ukraine: to extend areas of professional training; adaptation of specialities to labour market demands; development and improvement of alternative forms of studying (distance learning, online learning); to provide favourable conditions for involving foreign students to study in Ukraine.

We are confident that our research paper will serve as a base for future studies on organization of post-graduate training, distance education, training adults and foreigners in non-state HEIs of Poland.

BIBLIOGRAPHY

1. Ball S. Education plc. Understanding Private Sector Participation in Public Sector Education. London, Routledge, 2007. 230 p.
2. Shah M., Sid Nair C., Bennet L. Factors influencing student choice to study at private higher education institutions. *Quality assurance in education*. 2013. P. 402–416.
3. Fried J., Glass A., Baumgartl B. Summary of an extended comparative analysis on European private higher education. *Higher Education in Europe*. 2006. Vol. 31(1), P. 3–9.
4. Scott P. Reflections on private higher education tendencies in Central and Eastern Europe. *Private higher education in post-communist Europe*. 2007. P. 299–315.
5. Kwiek M. From growth to decline? Demand-absorbing private higher education when demand is over. *A Global Perspective on Private Higher Education*. Cambridge, MA: Elsevier, 2016. P. 53–79. DOI:10.1016/B978-0-08-100872-0.00004-5
6. Огаренко В.М. Недержавна вища освіта в Україні: перше десятиліття: Історичний нарис. Запоріжжя, 2000. 162 с.
7. Stetar, J., Stocker, J. Reform and Innovation: Ukraine's New Private Universities. *International Higher Education*. 1997. URL:<https://doi.org/10.6017/ihe.1997.7.6378>
8. Szkoły wyższe i ich finanse w 2010 r. Informacje i opracowania statystyczne. Warszawa: Główny urząd statystyczny. 2011. 377 s.
9. Статистичний щорічник України за 2010 р. [за ред. О.Г. Осауленка]. Київ: ТОВ «Август Трейд», 2011. 560 с.
10. Про освіту. Закон Української РСР від 23 червня 1991 року. Відомості Верховної Ради Української РСР. 1991. № 34. С. 943–962.
11. Мукан Н.В., Гавран М.І. Проблеми розвитку приватної вищої освіти Польщі на етапі становлення європейського суспільства знань. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Дод. 3 до Вип. 31. К.: Гнозис. 2014. С. 472–478.

REFERENCES

1. Ball S. (2007). Education plc. Understanding Private Sector Participation in Public Sector Education. London, Routledge. 230 p.
2. Shah M., Sid Nair C., Bennet L. (2013). Factors influencing student choice to study at private higher education institutions. *Quality assurance in education*. P. 402–416.
3. Fried J., Glass A., Baumgartl B. (2006). Summary of an extended comparative analysis on European private higher education. *Higher Education in Europe*, 31(1). P. 3–9.
4. Scott P. (2007). Reflections on Private Higher Education Tendencies in Central and Eastern Europe. *Private higher education in post-communist Europe*. P. 299–315.
5. Kwiek M. From growth to decline? Demand-absorbing private higher education when demand is over. *A Global Perspective on Private Higher Education*. Cambridge, MA: Elsevier, 2016. P. 53–79. DOI:10.1016/B978-0-08-100872-0.00004-5
6. Oharenko, V.M. (2000). *Nederzhavna vyshcha osvita v Ukraini: pershe desyatylyttia: istorychnyi narys* [Private higher education in Ukraine: historical essay]. Zaporizhzhia. 162 p. [in Ukrainian].
7. Stetar J., Stocker J. (1997). Reform and Innovation: Ukraine's New Private Universities. *International Higher Education*, 7. URL:<https://doi.org/10.6017/ihe.1997.7.6378>
8. Szkoły wyższe i ich finanse w 2010 r. (2011). Informacje i opracowania statystyczne. Warszawa: Główny urząd statystyczny, 377. [in Polish].
9. Statystychnyi shchorichnyk Ukrainy za 2010 rik [Statistic diary of Ukraine for 2010]. (2011). Kyiv: TOV Avhyst treid. [in Ukrainian].
10. Pro osvitu. Zakon Ukrainskoi PSP vid 23 chervnya 1991 roku [Education. The law of Ukrainian SSR from June 23 1991]. (1991). Vidomosti Verkhovnoii Rady Ukrainskoi RSR. № 34, 943–962. [in Ukrainian].
11. Mukan N.V., Havran M.I. (2014). Problemy rozvytku pryvatnoii vyshchoii osvity Polshchi na etapi stanovlennya yevropeiskoho suspilstva znan [The problems of private higher education of Poland on the stage of formation of European knowledge society]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ "Pereyaslav-Khmelnyskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriya Skovorody"*. Ad. v. 3 in Issue 31. K.: Hnosys, 472–478. [in Ukrainian].

УДК 378.011.3-051:81'243 (091) (477.83/.86)
DOI <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-2-02>

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ ГІМНАЗІЙ СХІДНОЇ ГАЛИЧИНИ (1867–1914 РОКИ)

Федурко-Попик Ю. С.

*аспірант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, Львівська область, Україна
orcid.org/0000-0002-9995-2129
ufedurko@gmail.com*

Ключові слова:

*Австро-Угорська імперія,
Східна Галичина, класична
гімназія, іноземні мови,
підготовка вчителя іноземних
мов, кваліфікаційний іспит.*

У статті йдеться про специфіку підготовки вчителів іноземних мов для класичних гімназій Східної Галичини в період її перебування у складі Австро-Угорської імперії. У ній, зокрема, стверджено, що класична гімназія була основним елементом тогочасної системи середньої освіти, оскільки до початку ХХ століття тільки її завершення уможливило доступ до університетських студій. Це, з одного боку, засвідчувало особливу роль класичних гімназій у розвитку інтелектуальних сил українського народу та формуванні його еліти, а із другого – розширювало систему вимог до фахової підготовки гімназійного вчителя, його особистісних якостей і загальної ерудиції.

Автор наголошує на актуальності гімназійної проблематики в контексті Східної Галичини в сучасному історико-педагогічному дискурсі, увиразнює основні аспекти тих досліджень, що послугували підґрунтям для її розвідки й уможливили досягнення поставленої мети – простежити джерела, чинники й особливості професійної підготовки вчителів іноземних мов для гімназій Східної Галичини в автономічну добу. У статті продемонстровано багатоступеневість процесу формування особистості гімназійного вчителя загалом та вчителя іноземних мов зокрема, названо його ступені, виокремлено завдання та сутнісні ознаки кожного з них. Першим ступенем для вчителів іноземних мов визнано навчання на філософському факультеті університету. До його особливостей зараховано опанування профільних і допоміжних дисциплін, предметів психолого-педагогічного циклу, участь у практикумах і семінарах. Другий ступінь – складання складного і трудомісткого кваліфікаційного іспиту перед комісією, склад і чинність якої регламентувало віденське Міністерство віросповідань і освіти. Він містив етап домашнього завдання (підготовка письмової роботи на певну тему з основної й допоміжної дисциплін із подальшим їх оцінюванням), етапи письмового й усного екзамену перед комісією. Сутність наступного ступеня становили самоосвіта й саморозвиток, спрямовані на збагачення власного педагогічного досвіду й піднесення свого інтелектуального рівня.

TRAINING OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS FOR GYMNASIUMS OF EASTERN GALICIA (1867–1914)

Fedurko-Popyk Y. S.

Postgraduate Student at the Department of General Pedagogy and Preschool Education

Drohobych State Pedagogical University named after Ivan Franko

Ivana Franka str., 24, Drohobych, Lviv region, Ukraine

orcid.org/0000-0002-9995-2129

ufedurko@gmail.com

Key words: *Austro-Hungarian Empire, Eastern Galicia, classical gymnasium, foreign languages, training of foreign language teachers, qualifying exam.*

The article deals with the specifics of training foreign language teachers for the classical gymnasiums of Eastern Galicia during its stay in the Austro-Hungarian Empire. In it, in particular, it is stated that the classical gymnasium was the main component of the then system of secondary education, because by the beginning of the twentieth century, only its completion provided access to university studies. This, on the one hand, testified to the special role of classical gymnasiums in the development of intellectual forces of the Ukrainian people and the formation of its elite, and on the other – expanded the system of requirements for professional training of high school teachers, his personal qualities and general erudition.

The author emphasizes the relevance of gymnasium issues in the context of Eastern Galicia in modern historical and pedagogical discourse, highlights the main aspects of research that served as a basis for its exploration and made it possible to achieve the goal – to trace the sources, factors and features of foreign language teachers' training. in the autonomous era. The article demonstrates the multi-stage process of forming the personality of a high school teacher in general and a foreign language teacher in particular, names its degrees, highlights the tasks and essential features of each of them. The first degree for foreign language teachers is recognized at the Faculty of Philosophy of the University. Its features include mastering specialized and auxiliary disciplines, subjects of the psychological and pedagogical cycle, participation in workshops and seminars. The second stage is passing a complex and time-consuming qualifying examination before a commission, the composition and validity of which were regulated by the Vienna Ministry of Religion and Education. It contained a stage of homework (preparation of written work on a certain topic in the main and auxiliary disciplines with their subsequent assessment), stages of written and oral examination before the commission. The essence of the next degree was self-education and self-development, aimed at enriching their own pedagogical experience and raising their intellectual level.

Постановка проблеми. Особлива увага суспільства до освіти і школи в сучасну інформаційну добу пояснює і його високі вимоги до вчителів, бо насамперед від їхньої кваліфікації, компетентностей, настанов, особистісних характеристик значною мірою залежить успішність навчання й виховання. «Немає, – наголошує відомий польський педагог В. Оконь, – жодної такої освітньої системи, яка б легковажила роллю вчителя в навчальному процесі. Попри наявні поміж цими системами суттєві відмінності, їхні представники єдині в думці, що добра освіта й добре виховання може бути справою лиш доброго вчителя-вихователя» [8, с. 357]. У підготовці такого вчителя для сучасної української школи загалом

та вчителя іноземних мов зокрема важливим є врахування досвіду попередніх поколінь, у скарбівню якого немало цінного внесли освіта і школа Східної Галичини 1867–1914 рр.

Досвід шкільництва Галичини в період її вимушеного перебування під австрійським пануванням в останні 30 років залишається предметом ретельного опрацювання дослідників (праці С. Гелей, І. Курляк, Н. Мисак, Г. Ріккарді, З. Саф'янюк, В. Стинської, Б. Ступарика, Р. Яковишина, Б. Янишина й інших). Виявляємо деяке зацікавлення і проблемами підготовки вчительських кадрів – див., наприклад, дисертаційну працю А. Вараниці про вчителів народних шкіл [1], статтю З. Нагачевської про джерела, спеціфіку, чинники формування системи професійної

підготовки вчителів на українських етнічних територіях Галичини до 1939 р. [7], І. Гавришак й О. Проців про кадровий склад гімназій Галичини у другій половині XIX ст. і особливості його формування [2]. Не залишаються поза увагою вчених і питання розбудови у Східній Галичині гімназійної освіти, як і підготовки фахівців для неї; тут попереду польські дослідники [15; 16]. Український історик О. Коцюмбас проаналізувала вчительський склад Львівської академічної гімназії від другої половини XIX ст. до початку XX ст. і дійшла висновку про незмінно високий рівень його фаховості та про національну спрямованість діяльності, оскільки всі вчителі за «своїм науково-методичним рівнем відповідали тогочасним вимогам європейських стандартів», а плекання національної еліти вважали найважливішим зі своїх обов'язків [4, с. 59–60]. Цей період, особливо перелом XIX–XX ст., позначений розвитком нових концепцій навчання і виховання, найважливішими характеристиками яких учені вважають увагу до учня, урахування його можливостей і здібностей, особистісних якостей, виховання самостійності й активності, розвиток навичок самонавчання й самовиховання, а також досягнення індивідуального успіху [18, с. 88].

Згадані розвідки продовжують у певний спосіб дослідження, підготовлені в аналізованій період або ж у часі, що йшов безпосередньо після нього [12; 17]. Проте праця із розгляду особливостей підготовки вчителів іноземних мов усе ж бракує, попри те, що мовна освіта в тогочасних класичних гімназіях займала понад 60% навчального часу, а кількість гімназій, хоч і повільно, та все ж зростала [5]. Паралельно збільшувалась і чисельність педагогічних працівників: якщо вчительський збір Львівської академічної гімназії в 1875/1876 н. р. становив 17 осіб [19, с. II], то в 1893/1894 н. р. – уже 28 [8, с. 5].

Мета статті – проаналізувати джерела, чинники та специфіку професійної підготовки вчителів іноземних мов для гімназій Східної Галичини в автономічну добу.

Виклад основного матеріалу дослідження. XIX ст. започаткувало на галицьких землях, що стали після переділів Польщі частиною Габсбурзької монархії, новий тип учителя, головним обов'язком якого стало формування духовно багаті особистості, яка «дбатиме про минуле рідного народу, любитиме свою мову, свою літературу і шануватиме великих людей своєї нації» [20, с. 37].

Суттєво, що підґрунтя для так трактованого педагогічного вишколу в середовищі українців (по-тодішньому – русинів) Галичини на той час уже було сформоване [7, с. 21–22], хоча стан галицького шкільництва на початок австрійського панування оцінюють досить критично.

Польський дослідник Ч. Галек після проведення аналізу вимог австрійської влади до особи-

стісних характеристик учителя автономічної доби дійшов таких висновків: він мав бути «<...> релігійним, благочестивим, лояльним, лагідним, невибагливим, послужливим, безкорисним, людяним, ніжним, терплячим, скромним, чемним, статечним, тактовним, стриманим, ввічливим, сумлінним, справедливим, поступливим, врозумілим, веселим, розумним, практичним, розважливим, хазяйновитим, пильним, старанним, працьовитим, свідомим, кмітливим, пунктуальним, слівним, енергійним, освіченим, обережним, послідовним, музикальним, здоровим» [15, с. 122]. Цей набір якостей був, звісна річ, ідеалом, до якого мав змагати кожен, хто зробив чи прагнув зробити вчительство справою свого життя. Більшість з учителів цьому ідеалові відповідала: вони «були дійсними приятелями молодіжці, уміли єднати собі її прихильність і довірливість, поступали в школі оглядно, тактовно і по найбільшій часті безсторонньо, заохочували оскільки мож до самостійного мислення, до застанови над предметом, до котрого вміли збудити цікавість» [11, с. 11]. Проте траплялися серед учительського загалу й такі одиниці, що не вважали за обов'язкове плекати в собі згадані вище якості – див., для прикладу, оповідання І. Франка «Отець-гуморист».

Тогочасне вчительське середовище не було однорідним: його репрезентували вчителі народних шкіл, однокласних, двокласних, трикласних, чотирикласних, класичних гімназій, учительських семінарій, реальних шкіл і гімназій. Учителі класичних гімназій належали до педагогічної еліти [16, с. 6] як з погляду рівня освіти й активності в науковому та культурному житті краю, так і з огляду на місце гімназії в тодішній системі освіти. Її роль у формуванні молодих характерів І. Франко, випускник Дрогобицької гімназії, вустами головного героя з оповідання «Борис Граб» окреслив так: «Гімназія вчить вас володіти духовними органами, виробляє пам'ять, порядне думання, систематичність, а нарешті критичність. Отсе мета гімназії. Гімназія – се та ж гімнастика, лише на широкій, духовій основі» [10, с. 179].

Тож абсолютно переконливим виглядає твердження автора опублікованої 1891 р. статті про діяльність семінарії з підготовки вчительських кадрів, заснованої 1780 р., згідно з розпорядженням Едукаційної комісії, першого в Європі Міністерства народної освіти [3, с. 79], при головній школі Кракова: «Реформа сучасної системи навчання кандидатів на вчителів середніх шкіл – одна з найважливіших проблем у системі галицького шкільництва, нею переймаються не тільки педагоги, але й ті прошарки нашої суспільності, яким не байдуже майбутнє нашої молоді» [17]. Адаже здобуття ґрунтовної загальної освіти як провідної мети діяльності гімназій могли забезпечити лиш ті, хто самі її мали.

Відповідно вимоги щодо підготовки вчительських кадрів для середніх шкіл загалом і гімназій зокрема щораз зростали. Чи не найважливішою серед них треба визнати ту, що визначила: від 1859 р. кандидати на посаду гімназійного вчителя мають відбувати 4-річні університетські студії: 5 семестрів на філософському факультеті, 3 – на філософському чи будь-якому іншому, пов'язаному з майбутньою спеціалізацією. Хоч молодь Східної Галичини могла навчатися і в університетах Берліна, Варшави, Відня, Праги тощо, проте обирала в основному Львівський чи Краківський університети. Були деякі відмінності в підготовці фахівців із тих чи тих спеціальностей. Скажімо, майбутні вчителі фізики, математики, геометрії перші 2 роки, хімії – 3 роки мали навчатися в політехніці, а студенти-філологи, для яких філософський факультет був основним і здебільшого єдиним, могли відбувати піврічне стажування у країні виучуваної мови (замість 2-х семестрів практики), щоб набути вправності у володінні мовою. До речі, стипендію на навчання в закордонних університетах Крайова шкільна рада надавала й після завершення повного університетського курсу. Так, у 1905/1906 н. р. вона виділила 60 стипендій для навчання вчителів німецької мови в університетах Відня, Граца, Інсбрука, 13 – на студії в Парижі для майбутніх учителів французької мови [21, с. 19].

Високі вимоги висувалися не лише до фахової підготовки, але й до загального розвитку майбутніх учителів: на думку університетських влад, студенти мали набувати й тих знань, які можуть їм пригодитися на кваліфікаційному / вчительському іспиті чи у професійній діяльності. Крім фахових дисциплін, кожен із них мав вивчати філософію (зокрема, антропологію і психологію) та педагогіку разом з історією педагогіки [14, с. 302]. Суттєво, що і тодішня шкільна влада, і вчителі-практики усвідомлювали важливість не лише знань із психології та педагогіки, але й практичних умінь і навичок для успішної професійної діяльності, акцентували на необхідності більшого пристосування університетських викладів до потреб середньої школи [13, с. 165]. І це попри те, що програми навчання передбачали участь у семінарах і практикумах, вивчення курсу методики навчання того предмета, який обрано майбутньою спеціалізацією, також шкільної гігієни, фізичного виховання й мови навчання [16, с. 54], якою в тогочасних гімназіях Східної Галичини могла бути одна із двох крайових мов – польська (в основному) чи українська: із чинних тут у 1913/1914 н. р. 28 гімназій тільки 6 були українськими, 2 – у Бродях та II гімназія Львова – німецькими [16, с. 24–28]. Обов'язковим було опанування суміжних дисциплін. Для майбутніх учителів класичних мов (грецька

й латинська) такою була археологія: 2 семестри теоретичного навчання й 1 семестр практики [16, с. 55]. Важило також, який предмет майбутньої діяльності студенти вибирали основним (вимоги були вищими), а який – допоміжним.

Однак завершення університетського курсу ще не давало повноцінного права на працю в гімназії, університет лиш відкривав дорогу до його здобуття. Ця дорога було непростою, а нерідко й тривалою, бо необхідно було скласти кваліфікаційний іспит перед спеціальною комісією початково із 12, а згодом – із 20 осіб. Доктор філософії, ц.-к. професор Костянтин Лучаківський у посмертній згадці про свого колегу й давнього друга, професора Львівської академічної гімназії Дам'яна Гладилевича наголошує на такому: «Тодішні професори університетські допускали хочби і найліпших своїх студентів до іспиту доперва по 8–10 літах» [6, с. 45]. Тож нерідко випускники подавалися в ті краї (скажімо, до Віденського університету, як згаданий проф. Д. Гладилевич), де ймовірність скласти іспит швидше була вищою. Комісія при Львівському університеті працювала з 1850 р. і була підзвітною, як і всі інші в державі, Міністерству віросповідань і освіти.

Основу таких комісій становили професори університетів, хоч до їхнього складу могли бути залучені за поданням обраного із членів комісії директора також відомі у краї вчителі-практики. Кожен претендент на посаду вчителя (у нашому випадку – учителя іноземних мов), яким міг бути і студент останнього курсу університету, хоч найчастіше – учитель-суплент, до початку екзаменаційних випробувань мав подати в комісію відповідні документи, а саме: а) документ про завершену середню освіту; б) легітимаційну книжку студента університету; в) свідоцтво про працю в гімназії; г) документи, які підтверджують участь у практикумах і семінарах, – для майбутніх учителів живих (новочасних) мов; г) характеристику, якщо із часу завершення університетських студій минуло більше ніж 1 рік і випускник не був задіяний у сфері освіти; д) детальну автобіографію [2, с. 55; 16, с. 56].

Відповідно до тогочасної практики працю в гімназії розпочинали з посади заступника вчителя (суплента по-тодішньому). Право на її заміщення давала відповідна ухвала Крайової шкільної ради [19, 1876, с. III]. У суплента було традиційне для вчителя коло обов'язків, поряд із якими – ще й підготовка до кваліфікаційного іспиту [2, с. 54]. Проте заробітна плата була суттєво нижчою, що стримувало більш здібних і підприємливих людей від професії вчителя [13, с. 145–146]. Із 70–80-х рр., коли суспільство стало щораз активніше виявляти зацікавлення гімназійною освітою, рішенням Крайової шкільної ради суплентам надавано оплачувану

піврічну відпустку для підготовки до іспиту або знижуванотижневенавантаження. Зокрема, у 1905/1906 н. р. оплачувану відпустку отримав 31 кандидат на вчителя, а менше навантаження – 36 [21, с. 20].

За пропозицією Леона Кульчинського із Кракова, озвученою на Першому педагогічному конгресі [13, с. 164], при деяких гімназіях – св. Анни та III Кракова, Академічній, V та VI Львова – з 1895 р. стали організовувати курси практичної підготовки кандидатів на вчителів із призначенням стипендії в 500 корон і винагороди тим учителям, які керували цією підготовкою [20, с. 18]. Гімназіям, які мали відповідні на це умови, дозволено новопризначених суплентів віддавати під оруду досвідчених учителів, зрозуміло, за відповідну винагороду останнім [20, с. 18].

Кваліфікаційний іспит для вчителів усіх спеціальностей проходив у 3 етапи й вимагав певних фінансових затрат, зокнайменше 90 корон – на оплату допуску до кваліфікаційного іспиту загалом та за повідомлення про можливість приступити до II його етапу [16, с. 66]. I етап передбачав виконання домашнього завдання – письмової роботи (з головного й допоміжного предметів) загальнофілософського, педагогічного чи дидактичного характеру, у якій автор мав продемонструвати не лише знання свого предмета, а й загальну ерудицію та вміння працювати з науковою літературою. Термін виконання цих завдань – 3 місяці; продовження терміну до пів року потребувало поважного обґрунтування. II етап – завдання при комісії – мав виявити обсяг знань із предмета викладання; він не допускав використання допоміжної літератури; час виконання завдань з основного предмета – 8 годин, допоміжного – 4. III етап – усний екзамен; на ньому перевіряли рівень володіння предметом; для вчителів іноземних мов – це насамперед практичні навички володіння мовою [2, с. 56; 16, с. 159–60].

Як видно з наведеного, кожен із претендентів мав право екзаменуватися з основного й допоміжного предметів. Перший давав право викладати у вищих (V–VIII) класах гімназії, другий – тільки в нижчих (I–IV класах). Усний іспит з основного предмета тривав понад 1 годину, допоміжного – пів години. Для вчителів іноземних мов традиційним було таке поєднання предметів: класична філологія і польська мова, класична філологія та руська мова, польська мова і класична філологія, руська мова і класична філологія, польська і французька мови, польська і німецька мови, німецька мова і класична філологія, філософська пропедевтика і класична філологія [2, с. 56]. Претенденти на викладачів класичних мов виконували домашню письмову роботу латинською або грецькою мовами, але з обов'язковим засвідченням знання обох, живих – тією мовою, на викладання якої кожен із них пре-

тендував. Екзаменовані мали право подавати на розгляд комісії власні опубліковані праці, докторську роботу чи семінарські виклади, які рецензували визначені директором експерти. Позитивно оцінена робота давала право на проходження наступного етапу – завдань при комісії. Під час їх виконання екзаменовані з основного предмета, наприклад класичних мов, мали продемонструвати глибокі знання із граматики і стилістики грецької та латинської мов, обізнаність з античною літературою, історією, культурою, політикою, археологією, метрикою; німецької мови – із граматикою, історією літератури й сучасною літературою, науково-критичними працями, політичною історією; до того ж нею як державною мав володіти кожен із претендентів. Вимоги з допоміжного предмета були нижчими [2, с. 56; 16, с. 61–62]: ішлося насамперед про ступінь володіння мовою, якщо це була якась з іноземних мов.

У разі отримання незадовільного висновку комісії претендент мав право на повторне (через рік, а за наявності спеціального розпорядження – через пів року) складання іспиту. Третя спроба була можлива лише з дозволу Міністерства віросповідань і освіти. Після успішного складання всіх трьох етапів іспиту екзаменовані відбували річну практику під керівництвом одного з дійсних учителів гімназії: розширену – у гімназіях, де діяли спеціальні семінари під керівництвом директора, чи звичайну, де умов для таких семінарів не було. Працю на посаді суплента часто зараховували як оцей рік «проб». Упродовж першого півріччя майбутній учитель відвідував лекції свого керівника й інших учителів, давав пробні заняття, а у другому – проводив лекції з екзаменованих предметів. Наприкінці отримував свідоцтво про проходження практики за підписом директора гімназії та вчителя-керівника [16, с. 63].

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Викладене дає підстави стверджувати, що в досліджуваний період Міністерство віросповідань та освіти Австро-Угорської імперії, а також Крайова шкільна рада Королівства Галичини й Володимирії як її складової частини приділяли увагу середній ланці шкільництва. У суспільстві було розуміння високої місії класичної гімназійної освіти, оскільки лише вона відкривала дорогу до університетських студій, а значить, і до плекання національної еліти. Проблема кадрового потенціалу гімназій належала до переліку найважливіших: від її розв'язання залежала ефективність їхньої діяльності. Підготовку вчителів іноземних мов для гімназій Східної Галичини як центральної групи в кожному вчительському колективі здійснювано відповідно до тогочасних вимог і програм. Її започатковувало навчання на філософському факультеті Львівського, Краківського й інших університетів

держави, а продовженням слугували самоосвіта й саморозвиток кожного упродовж усього професійного шляху, особливо активні в період підготовки і складання кваліфікаційного іспиту. Особливим здобутком аналізованого періоду є усвідомлення

ролі педагогічної теорії та практики у професійному становленні вчителя загалом та іноземних мов зокрема. **Перспективним** вважаємо вивчення особливостей підготовки вчителів іноземних мов для гімназій Східної Галичини в міжвоєнну добу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вараниця А. Учителі народних шкіл Галичини другої половини XIX – початку XX ст. : дис. ... канд. істор. наук: 07.00.01. Львів, 2018. 315 с.
2. Гавришчак І., Проців О. Галицькі гімназії II половини XIX ст.: кадровий склад і система підготовки педагогічних працівників. *Sciences of Europe*. 2021. № 66 (3). С. 53–57.
3. Завгородня Т., Прокопів Л., Стражнікова І. Історія педагогіки : навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ, 2014. 160 с.
4. Коцюмбас О. Викладацький склад Академічної гімназії у Львові (друга половина XIX – початок XX ст). *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія «Історія»*. 2017. Вип. 2 (1). С. 56–61.
5. Курляк І. Українська гімназійна освіта у Галичині (1864–1918 рр.) : монографія. Львів, 1997. 222 с.
6. Лучаковський К. Дамян Ромуальд Гладилович. Посмертна згадка – з портретом покійника. *Справозданє директора ц. к. гімназії академічної у Львові за рік шкільний 1892*. У Львові : Зь друкарні товариства імені Шевченка, 1892. С. 43–48.
7. Нагачевська З. Становлення і розвиток системи професійної підготовки та підвищення кваліфікації учителів у Східній Галичині. *Обрії*. 2016. № 1 (42). С. 21–26.
8. Справозданє директора ц. к. академічної гімназії за шкільний рік 1894. У Львові : З друкарні Наукового товариства імені Шевченка, 1894. 24 + 56 с.
9. Оконь В. Введение в общую дидактику. Москва, 1990. 382 с.
10. Франко І. Зібрання творів : у 50 т. Київ : Наукова думка, 1978. Т. 18. С. 177–190.
11. Франко І. Допис про дрогобицьку гімназію. *Додаткові томи до зібрання творів у 50 т.* Київ, 2008. Т. 53. С. 10–15.
12. Buzek J. Rozwój stanu szkół średnich w Galicyi w ciągu ostatnich lat 50 (1859–1909). *Muzeum*. 1909. Roc. XXV. Dod. 3. S. 176 + VII.
13. Chodakowska J. Udział Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych w walce o polską szkołę średnią w Galicji w latach 1884–1914. *Rozprawy z dziejów oświaty*. 1984. T. XXVI/84. S. 141–172.
14. Gajak-Toczek M. Franciszek Próchnicki – polonista na wczoraj i dziś. *Acta Universitatis Lodzianis. Folia Litteraria Polonica*. 2009. Vol. 12. S. 301–325.
15. Galek Cz. Szkoła i nauczyciel w II połowie XIX wieku na północno-wschodnich terenach Monarchii Austro-Węgier w polskiej literaturze pamiętnikarskiej i beletrystycznej. Zamość : Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Zamościu, 2012. 295 s.
16. Kramarz H. Nauczyciele gimnazjalni Galicji 1867–1914: Studium historyczno-socjologiczne. Kraków : Wydawnictwo naukowe WSP, 1987. 218 s.
17. Leniek J. Kandydaci Stanu akademickiego. *Sprawozdanie Dyrekcyi c. k. gimnazjum wyższego w Tarnopolu za rok szkolny 1891*. Tarnopol : Z drukarni J. Pawłowskiego. 1891. S. 3–42.
18. Mazur P. Zawód nauczyciela w ciągu dziejów: Skrypt dla studentów z historii wychowania. Chełm : Państwowa wyszcza szkoła zawodowa, 2015. 135 s.
19. Sprawozdanie dyrekcyi c. k. gimnazjum akademickiego za rok szkolny 1875/6. Lwów : Z drukarni Towarzystwa imienia Szewczenki, 1876. 67 + XXV s.
20. Sprawozdanie c. k. Rady szkolnej krajowej o stanie szkół średnich galicyjskich w roku szkolnym 1902/3. We Lwowie : Z drukarni Wł. Łozińskiego, 1903. 91 s.
21. Sprawozdanie c. k. Rady szkolnej krajowej o stanie szkół średnich galicyjskich w roku szkolnym 1905/6. Lwów : Z drukarni Wł. Łozińskiego, 1906. 80 s.

REFERENCES

1. Varanytsia, A.O. (2018). *Uchyteli narodnykh shkil Halychyny druhoi polovyny XIX – pochatku XX stolittia* [Teachers of public schools of Galicia in the second half of the XIX – early XX century] (Candidate's dissertation). Lviv [in Ukrainian].
2. Havryshchak, I.I., Protsiv, O.Ia. (2021). Halytski himnazii II polovyny XX st.: kadrovyy sklad i systema pidhotovky pedahohichnykh pratsivnykiv [Galician gymnasiums of the second half of the XIX century: staff and system of training of pedagogical workers]. *Sciences of Europe*, 66 (3), 53–57 [in Ukrainian].

3. Zavorodnia, T.K. (2014). *Istoriia pedahohiky: navchalno-metodychnyi posibnyk [History of pedagogy: a textbook]* / T.K. Zavorodnia, L.M. Prokopiv, I.V. Strazhnikova. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
4. Kotsiumbas, O. (2017). Vykkladatskyi sklad Akademichnoi himnazii u Lvovi (druga polovyna XIX – pochatok XX st.) [Teaching staff of the Academic Gymnasium in Lviv (second half of the XIX – beginning of the XX century)]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii: Istoriia – Scientific notes of the Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatiuk. Series: History* (Issue 2 (1)) (pp. 56–62) [in Ukrainian].
5. Kurliak, I.Ye. (1997). *Ukrainska himnaziina osvita u Halychyni (1864–1918 rr.): monohrafiia [Ukrainian gymnasium education in Galicia (1864–1918): monograph]*. Lviv [in Ukrainian].
6. Luchakovskiy, K. (1892). Damian Romuald Hladylovych. Posmertna zghadka – z portretom pokiinyka [Damian Romuald Gladilovich. Posthumous mention – with a portrait of the deceased]. *Spravozdanie dyrektora ts. k. gimnazii akademichnoy u Lvovъ za rokъ shkôlnyyi 1892 – Director's report to the c. k. academic gymnasium in Lviv during the school year 1892* (pp. 43–48). U Lvovъ : Z drukarni tovarystva ymeny Shevchenka [in Ukrainian].
7. Nahachevska, Z. (2016). Stanovlennia i rozvytok systemy profesiinoi pidhotovky ta pidvyschennia kvalifikatsii uchyteliv u Skhidnii Halychyni [Formation and development of the system of professional training and advanced training of teachers in Eastern Galicia]. *Obrii – Horizons*. № 1 (42), 21–26 [in Ukrainian].
8. (1894). *Spravozdanie dyrektora ts. k. akademichnoy gimnazii za shkôlnyyi rik 1894 [Report of the director c. to the academic gymnasium for the school year 1894]*. U Lvovi : Z drukarni Naukovoho tovarystva imeny Shevchenka [in Ukrainian].
9. Okon, V. (1990). *Vvedenie v obschuyu didaktiku [Introduction to general didactics]*. Moskva [in Russian].
10. Franko, I. (1978). Zibrannia tvoriv [Collected works] (Vols. 1–50; Vol. 18) (pp. 177–190) Kyiv : Naukova Dumka [in Polish].
11. Franko I. (2008). Dopys pro drohobytsku himnaziuu [An article about the Drohobych gymnasium]. In I. Franko, *Dodatkovy tomy do zibrannia tvoriv u 50 t. – Additional volumes to the collection of works in 50 vols.* (Vol. 53) (pp. 10–15) [in Polish].
12. Buzek, J. (1909). Rozwój stanu szkół średnich w Galicyi w ciągu ostatnich lat 50 (1859–1909) [Development of the state of high schools in Galicia in the last 50 years (1859–1909)]. *Muzeum – Museum* (Ann. XXV. Add. 3) (pp. 176 + VII) [in Polish].
13. Chodakowska, J. (1984). Udział Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych w walce o polską szkołę średnią w Galicji w latach 1884–1914 [Participation of the Society of Higher School Teachers in the fight for a Polish secondary school in Galicia in 1884–1914]. *Rozprawy z dziejów oświaty – Dissertations on the history of education* (Vol. XXVI/84) (pp. 141–172) [in Polish].
14. Gajak-Toczek, M. (2009). Franciszek Próchnicki – polonista na wczoraj i dziś [Franciszek Próchnicki – Polish teacher for yesterday and today]. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica – Acta Universitatis Lodziensis. Litteraria Polonica foil* (Vol. 12) (pp. 301–325) [in Polish].
15. Galek, Cz. (2012). *Szkola i nauczyciel w II połowie XIX wieku na północno-wschodnich terenach Monarchii Austro-Węgier w polskiej literaturze pamiętnikarskiej i beletrystycznej [School and teacher in the second half of the nineteenth century in the north-eastern territories of the Austro-Hungarian Monarchy in Polish diary and fiction literature]*. Zamość : Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Zamościu [in Polish].
16. Kramarz, H. (1987). *Nauczyciele gimnazjalni Galicji 1867–1914: Studium historyczno-socjologiczne [Gymnasium teachers in Galicia 1867–1914: Historical and sociological study]*. Kraków : Wydawnictwo naukowe WSP [in Polish].
17. Leniek, J. (1891). Kandydaci Stanu akademickiego [Candidates of the academic status]. *Sprawozdanie Dyrekcyi c. k. gimnazjum wyższego w Tarnopolu za rok szkolny 1891 – Report of the Directorate of c. k. higher secondary school in Ternopil for the school year 1891* (pp. 3–42). Tarnopol : Z drukarni J. Pawłowskiego [in Polish].
18. Mazur, P. (2015). *Zawód nauczyciela w ciągu dziejów: Skrypt dla studentów z historii wychowania [The teaching profession throughout history. Script for students of the history of education]*. Chełm : Państwowa wyszcza szkoła zawodowa [in Polish].
19. (1876). *Sprawozdanie dyrekcyi c. k. gimnazjum akademickiego za rok szkolny 1875/6. Lwów [Report of the director of the c. k. Academic junior high school for the school year 1875/6]*. Lviv : Z drukarni Towarzystwa imienia Szewczenki [in Polish].
20. (1903). *Sprawozdanie c. k. Rady szkolnej krajowej o stanie szkół średnich galicyjskich w roku szkolnym 1902/3 [Report of the c. k. Of the National School Council on the condition of Galician secondary schools in the 1902/3 school year]*. We Lwowie : Z drukarni Wł. Łozińskiego [in Polish].
21. (1906). *Sprawozdanie c. k. Rady szkolnej krajowej o stanie szkół średnich galicyjskich w roku szkolnym 1905/6 [Report of the c. k. Of the National School Council on the condition of Galician secondary schools in the 1905/6 school year]*. Lwów : Z drukarni Wł. Łozińskiego [in Polish].

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

UDC 811. 111:004.031.42:37.091.39

DOI <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-2-03>

THE APPLICATION OF INTERACTIVE METHODS OF ESP TEACHING IN A HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

Bahlai O. I.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
The Institute of Humanitarian and Social Sciences
Lviv Polytechnic National University
Stepan Bandera str., 55, Lviv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-1040-8483
oksanabaglay@yahoo.com*

Key words: *ESP, foreign language, interaction, brainstorm, role-play, presentation.*

The article is dedicated to the application of interactive methods of teaching in ESP classroom. The author states that social and economic changes, globalisation in all the areas of international cooperation have influenced the emergence of new professions which need broad-minded and flexible employees able to adapt to the new requirements appearing at a workplace. It is stressed that the knowledge of a foreign language is a key to success in any career nowadays and makes a candidate a competitive professional. The researcher emphasises the fact that teaching an ESP course in a higher educational establishment motivates teachers to look for and select the most relevant and appropriate learning materials to keep abreast of the times. Interactive methods presuppose cooperation and mutual responsibility for achieving an expected result. The author suggests that interactive methodology makes students work hard to form the competence necessary for success in their professional career and flexibility in the present-day conditions as well as their ability to use initiative when needed. The main characteristic of this methodology is the presence of a dialogue, exchange of viewpoints as well as for and against arguments while discussing or debating. Brainstorming as a way of making a group of people all think about something at the same time with a view to solving a problem or generating new ideas has been singled out by the author. Its main principle is not to criticise or judge others no matter how ridiculous or absurd the ideas may sound. The distribution of secretarial roles among students to keep records of the suggested ideas is another element of a brainstorm. In a role-play, learners are expected to simulate true-to-life professional situations playing, for instance, tour operators and customers or hotel receptionists and hotel guests being still in class, and create their own reality. The researcher stresses the importance of a presentation in ESP classroom as a method making students overcome their emotional barriers, form their foreign language communicative competence as well develop their motivation to perform efficiently and sound more persuasive.

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Баглай О. І.

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов

Інститут гуманітарних та соціальних наук

Національного університету «Львівська політехніка»

вул. Степана Бандери, 55Б, Львів, Україна

orcid.org/0000-0003-1040-8483

oksanabaglay@yahoo.com

Ключові слова: *англійська мова для спеціальних цілей, іноземна мова, взаємодія, мозковий штурм, рольова гра, презентація.*

Стаття присвячена застосуванню інтерактивних методів викладання англійської мови для спеціальних цілей. У статті зазначено, що соціальні та економічні зміни, які відбулися за останні десятиліття, зокрема глобалізація у всіх сферах міжнародної співпраці, вплинули на виникнення професій, які потребують працівників із широким кругозором, бажанням вдосконалюватися, здатних адаптуватися до змінних вимог професійної сфери. Увага дослідження зосереджена на тому, що саме знання іноземної мови є тим ключем до успіху у професійному житті, який робить кандидата конкурентоздатним професіоналом, спроможним приймати швидкі та розумні рішення. Автор наголошує на тому, що викладання англійської мови для спеціальних цілей мотивує викладача вищого навчального закладу до пошуку та відбору найбільш актуальних та відповідних навчальних матеріалів, щоб іти в ногу з часом. Інтерактивні методи навчання передбачають наполегливу співпрацю та взаємну відповідальність за досягнення бажаного результату. Загалом підкреслено, що саме інтерактивна методика змушує студентів добросовісно вивчати матеріал для формування компетентності, необхідної для прояву власної ініціативи за необхідності. У статті звернено увагу на те, що характерною рисою такої методики є діалог, тобто взаємообмін думками, аргументами «за» та «проти» під час дискусій чи дебатів. Дослідниця виокремлює «мозковий штурм» як інтерактивний спосіб змусити студентів задуматися про щось одночасно з метою вирішення проблеми чи генерування нових ідей, основним принципом якого є не критикувати чи засуджувати інших незалежно від того, наскільки абсурдними чи смішними здаються їхні ідеї. Одним з елементів «мозкового штурму» є наявність секретаря обговорення, який записує запропоновані думки. У рольовій грі студенти симулюють ситуації професійної взаємодії, наближені до реальності. Також автор наголошує на важливості презентації під час викладання англійської мови для спеціальних цілей як методу подолання емоційних бар'єрів комунікативної взаємодії, формування комунікативної компетентності та розвитку мотивації для якісного навчання та вміння переконливо висловлювати свої думки.

Teaching English for Specific Purposes (ESP) requires a variety of approaches aimed at making a learner communicate in a foreign language professional environment. The acquisition of good communication skills is a long process demanding that a teacher should customise already existing methods of teaching a foreign language to a group taking into account the anticipated result.

The turn of the 21-st century has introduced new tendencies of Ukraine's development and its

positioning at the world labour market. Social and economic changes, globalisation in all the areas of international cooperation have influenced the emergence of new professions which need broad-minded and flexible employees able to adapt to the new requirements appearing at a workplace. The knowledge of a foreign language is a key to success in any career nowadays and makes a candidate a competitive professional. WCO Framework of Principles and Practices on Customs Professionalism

[11] states that present employers place great emphasis on the applicants' foreign language proficiency. In fact, how much you earn directly depends on what you know and how well you can speak a foreign language.

Developing communicative competence necessary for interaction in everyday, academic, and professional context is the general aim of ESP course in a higher educational institution. The objectives of the course presuppose forming students' ability to discuss specific topics related to the field of study in order to avoid misunderstandings; make speeches on a variety of topics connected with the subject area they specialise in as well as culture, economy, politics, applying verbal and non-verbal means of communication; analyse the information given in foreign sources of professional purpose; write business letters in a foreign language; participate in both national and international events, students exchange programmes, etc.

The usage of interactive methods of a foreign language teaching are directed at the interaction between a teacher and a student making both collaborate at a communicative level to solve professionally-oriented problems in true-to-life situations selected by a teacher.

The analysis of theoretical sources of the problem under research shows that a great deal of research has been done in this sphere in the following areas: the professional training of future experts by means of a foreign language was researched by L. Kalinina, S. Karychkovska, I. Samoiliukevych, I. Chuchmii; foreign language competence formation was studied by L. Andreiko, N. Bidiuk, M. Kanal, N. Sura; Y. Zadunayska, N. Hodovanets, V. Lehan, N. Breslavets, and others, investigated and described interactive methods of teaching an ESP course.

Based on the results of the theoretical sources analysis as well as constantly growing demands of the present labour market, it can be assumed that the researched problem is still topical and needs further investigation.

The aim of the paper to substantiate the significance of foreign language interactive teaching methods application in an ESP classroom in a higher educational establishment.

The term "English for Specific Purposes" (ESP) was introduced in the late 1960s to denote the need for a professional able to work in a specific sphere (politics, economy, law, engineering, business, finance, etc.) following the society's expectations [1]. The effective fulfillment of this task prompted higher educational establishments to respond to it by designing syllabi considering the current tasks set by businesses on their road to diversifying internationally. Teaching an ESP course in a higher educational establishment motivates teachers to

look for and select the most relevant and appropriate learning materials to keep abreast of the times.

The main idea of the course is to ensure interaction between a teacher and students to meet learners' communicative needs. In contrast to active methods of teaching that imply mutual exchange of ideas by asking and answering questions, interactive methods presuppose cooperation and mutual responsibility for achieving an expected result. All the participants, both a teacher and students share equal roles, the main prerequisite of which is their inner motivation to interact, realise their own significance for a team success and support in case of a failure. As L. Bulekbaieva states [2], interactive technologies promote students' independent work, encourage them to be self-analytical, self-evaluative, and well-organised. Such an approach makes them work hard to form the competence necessary for success in their professional career and flexibility in the present-day conditions as well as their ability to use initiative when needed. The main characteristic of the interactive methodology is the presence of a dialogue, exchange of viewpoints as well as for and against arguments while discussing or debating [5]. It should be stressed that learners are to know why mastering a foreign language is essential for their future and in what situations they may have to demonstrate their knowledge at best. This is the impulse for learners to better consolidate an ESP course as its information content is targeted at communicative situations taking place in a particular professional area [1].

Among the most effective interactive methods of teaching a foreign language, we can single out brainstorming, role-playing, and individual or group presentations. The main principles of interactive methodology are as follows:

- students' involvement – all the participants are active and are responsible for the development of their skills;
- an individual's self-development – all the students have favourable conditions for personal development, arena for cognitive interest and creative independence;
- self-evaluation and self-correction – students can clearly see what they are capable of in comparison with the rest and be able to eliminate the mistakes, for instance, by watching the recorded material in class or at home.

As defined in Oxford Advanced Learners Dictionary, brainstorming is "a way of making a group of people all think about something at the same time" [7], with a view to solving a problem or generating new ideas. N. Unina and P. Bearing [10] emphasise a student-centred leaning method implementation due to brainstorming that encourages students' engagement in an activity as they usually speak at a lesson involuntarily. That makes a challenge for a

teacher to keep all the students involved in a speaking-aimed activity. The main principle is not to criticise or judge others no matter how ridiculous or absurd the ideas may sound. In a brainstorm, everyone is equal. Another element of such an activity is the distribution of secretarial roles for them to keep records of the suggested ideas.

International Relations students at Lviv Polytechnic National University in their first year, following their syllabus, study a topic "Ideas". A teacher is recommended to organise the teaching process in the following way: first, the students are informed about what brainstorming means by introducing its main rules to them; then, the students are expected to listen to a brainstorm on ways to make children like eating fruit and vegetables [4, p. 62]. Before listening, the students are asked to write three ideas they suggest on this topic. After that, they listen to the first part of the recording and check if their ideas coincide with those mentioned in the recording. Listening to the second part, they hear which ideas are rejected and why, and which one is chosen in the end. As well as that, students are provided with phrases for them to practice suggesting ideas such as: How do you feel about this idea? What do you think about/ Would you consider trying something different? I'd be great if we could get a celebrity spokesperson; to react to or comment on ideas: That's a great/fantastic idea. Let's go for it; to express uncertainty: I can't make up my mind. I'm torn between this idea and that one. It doesn't grab me, etc. [4, p. 136]. The point is to activate students to generate new ideas and enrich their vocabulary.

Another activity to add afterwards is to make students work in pairs and look at ideas for getting people to walk to work. Students are to consider which ones are the best [4, p.62]:

- put articles in popular newspapers;
- invite a celebrity to promote this idea;
- interview doctors to make people hear;
- organise a "Walk-to-work week marathon".

This is the activity to be done in class. For their homework, the students are suggested to choose a topic out of those on the list and brainstorm at least five ideas. Such an activity promotes students' independent work, makes them bear responsibility for the final result as well as builds their tolerance to other people and the ideas they strongly oppose to.

Another interactive method worth implementing is role-playing. As G. Kovacs suggests [6], role-playing implies students' playing somebody's part in a professionally-oriented environment. They are expected to simulate true-to-life professional situations playing, for instance, tour operators and customers or hotel receptionists and hotel guests being still in class, and create their own reality. The idea is that there are no spectators, viewers or

audience, only participants equally treated in their emotionally relaxed atmosphere where they "do not feel threatened by the risks of behaviour or the lack of skills and knowledge" [6, p. 2].

Among the topics Tourism students study is Travel agent. Before moving on to a role-playing activity, students deal with a lead-in task to understand what they are going to learn. The next activity is Reading when students work with the text "Six steps to successful selling" and are asked to answer the questions on the text. The point is to familiarise students with the topic and equip them with the vocabulary items necessary for understanding and discussing the background information [8]. Role-playing is implemented through a speaking activity "Investigating a client's needs" [8, p. 37]. Students are asked to take turns to play the sales assistant and the customers who are interested in an adventure holiday in South America, but they are not sure where to go exactly. The travel agent's task is to customise an already existing tour to the tourists' needs and develop patience with the clients who in conditions of stiff competition may turn to another travel agent. The task of students as customers is to imitate the situation based on the one recorded at the travel agent's in real life. A good idea is to film the students' performance to enable them to correct the mistakes they may make because of the lack of knowledge or self-consciousness. This is an effective method to encourage weaker students to be engaged and not to feel underestimated.

Another example of a role-play method application is for International Economic Relations students who study the topic "Brands". Students are suggested to play the three directors of Jeanne de Brion, a jewellery company in Boston, USA whose company launched a line of jewellery with the brand name Cecile [3, p. 11]. But, the Cecile line has not achieved its sales targets. The task is to play parts of the directors of the company to discuss how to improve sales. Students are provided with the role cards, the list of vocabulary items for them to be able to role-play the discussion.

Presentation is an effective method of interactive methodology used to "motivate students and create a tension free environment" [9]. Using presentation as a method makes students overcome their emotional barriers and develop their foreign language communicative competence. Today, teachers are mostly willing to encourage students to make video presentations due to which it is better to stimulate students' critical thinking skills and develop their motivation to perform efficiently and sound more persuasive.

Thus, taking into account the information mentioned above, it can be concluded that the application of such interactive methods of teaching as brainstorming, role-playing and presentations are

definitely the most effective ways of teaching an ESP course to students of different fields of study. Students' ability to express themselves in different true-to-life professional situations, solve problems, share responsibility for an individual or team result, discuss various issues and present their own ideas, and arguments, if necessary, is of paramount importance regarding current labour market requirements to future specialists. Making learners capable of dealing with people in a professionally-oriented situation, evaluating their own skills and

correcting their mistakes due to self-analytical skills will motivate a future expert to better themselves further as professionals and become flexible copying with challenging and unpredictable tasks.

Though the findings of the research have some positive effects on teaching practice, they do not claim to cover the full scope of the problem under research. Among the prospective areas of further study can be the investigation of the information and communication technologies for teaching ESP in the present-day conditions.

BIBLIOGRAPHY

1. Морська Л.І. Англійська мова для спеціальних цілей (ESP): Історія виникнення підходу та його специфіка. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2012. Вип. 25. С. 136–138.
2. Bulekbayeva L.A. Innovative and interactive methods of teaching foreign language. Kazakh State Women's Teacher Training University. Kazakhstan. Created by FolderMill/www.foldermill.com.
3. David Cotton, David Falvey, Simon Kent. Market Leader, intermediate, 3rd edition. Business English. *Course book*. Pearson Education Limited, 2010.
4. Frances Eales, Steve Oakes. Speakout, upper intermediate. Student's book. Pearson Education limited, 2011.
5. Gorbanyova O. Interactive technologies in teaching a foreign language at higher educational establishment. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*. 2016. № 71. P. 54–59. URL: <https://doi.org/10.18052/www.scipress.com/ILSHS.71.54>.
6. Kovács G. (2014). Role-plays in teaching English for specific purposes. 10th Conference on British and American Studies – Crossing Boundaries – Approaches to the Contemporary Multicultural Discourse. Retrieved from https://www.academia.edu/35988488/ROLEPLAYS_IN_TEACHING_ENGLISH_FOR_SPECIFIC_PURPOSES, 01.08.2021.
7. Oxford Advanced Learners Dictionary. A S Hornby New 8th Edition. *Oxford University Press*. 2010.
8. Walker R., Harding K. Tourism 1. Oxford English for careers. Student's book. *Oxford University Press*. 2011. [in English].
9. Radosavlevikj N., Hajrullai H. (2019). Using video presentations in ESP classes (a study conducted at the language centre Skopje, SEEU). Review Volume 14 Issue 1, pp. 178–195. DOI: 10.2478/seeur-2019-0010 SEEU.
10. Unina N., Bearing P. (2016). Brainstorming as a Way to Approach Student-Centered Learning in the ESL Classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 224. 6th International Research Symposium in Service Management, IRSSM-6 2015, 11–15 August 2015. PP. 605–612.
11. WCO Framework of Principles and Practices on Customs Professionalism. World Customs Organisation. URL: https://clike.wcoomd.org/pluginfile.php/30120/mod_label/intro/Section%20III_EN.pdf. 31.07.2021.

REFERENCES

1. Morska L. I. (2012) Anhliiska dlia spetsialnyh tsilei (ESP): Istoriia vynyknennia ta yoho spetsyfyka [English for specific purposes (ESP): The history of its emergence and specifics]. Scientific bulletin of Ushhorod National University. Issue 25, pp. 136–138. [in Ukrainian].
2. Bulekbayeva L.A. Innovative and interactive methods of teaching foreign language. Kazakh State Women's Teacher Training University. Kazakhstan. Created by FolderMill/www.foldermill.com. [in English].
3. Gorbanyova, O. (2016). Interactive technologies in teaching a foreign language at higher educational establishment. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 71, PP. 54-59. <https://doi.org/10.18052/www.scipress.com/ILSHS.71.54> [in English].
4. Kovács G. (2014). Role-plays in teaching English for specific purposes. 10th Conference on British and American Studies – Crossing Boundaries – Approaches to the Contemporary Multicultural Discourse. Retrieved from https://www.academia.edu/35988488/ROLEPLAYS_IN_TEACHING_ENGLISH_FOR_SPECIFIC_PURPOSES, 01.08.2021. [in English].
5. Unina, N., Bearing, P. (2016). Brainstorming as a Way to Approach Student-Centered Learning in the ESL Classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 224. 6th International Research Symposium in Service Management, IRSSM-6 2015, 11-15 August 2015. PP. 605–612. [in English].

6. Oxford Advanced Learners Dictionary. (2010) A S Hornby New 8th Edition. Oxford University Press. [in English].
7. R. Walker, K. Harding. (2011). Tourism 1. Oxford English for careers. Student's book. Oxford University Press. [in English].
8. Frances Eales, Steve Oakes. (2011) Speakout, upper intermediate. Student's book. Pearson Education limited. [in English].
9. Radosavlevikj, N., Hajrullai, H. (2019). Using video presentations in ESP classes (a study conducted at the language centre Skopje, SEEU). Review Volume 14 Issue 1, pp. 178-195. DOI: 10.2478/seeur-2019-0010 SEEU. [in English].
10. David Cotton, David Falvey, Simon Kent. (2010) Market Leader, intermediate, 3rd edition. Business English. Course book. Pearson Education Limited. [in English].
11. WCO Framework of Principles and Practices on Customs Professionalism. World Customs Organisation. Retrieved from https://clikc.wcoomd.org/pluginfile.php/30120/mod_label/intro/Section%20III_EN.pdf. 31.07.2021. [in English].

ПОПЕРЕДЖЕННЯ ПОМИЛОК УЧНІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «ЦІЛІ ВИРАЗИ»

Благодир Л. А.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри вищої математики та методики навчання математики

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

вул. Садова, 2, Умань, Черкаська область, Україна

orcid.org/0000-0003-3730-6049

blagodirla@gmail.com

Ключові слова: *методичні прийоми, базова середня освіта, алгебра, типові помилки, превентивна діяльність.*

Серед змістових ліній шкільного курсу алгебри суттєво значущою є лінія виразів та їх перетворень. Вільне виконання основних видів перетворень цілих і дробових, раціональних та ірраціональних виразів є передумовою подальшого успішного засвоєння інших змістових ліній. Тому забезпечення міцних знань і вмінь щодо тотожних перетворень виразів має стати предметом постійної уваги вчителя математики.

У статті розглядаються типові помилки учнів під час вивчення змістової лінії виразів та перетворення виразів курсу алгебри в закладах, що забезпечують базову середню освіту, а саме у процесі вивчення теми «Цілі вирази». Здійснюється аналіз найпоширеніших математичних помилок школярів, психолого-педагогічних передумов їх появи. Пропонується методика організації превентивної діяльності вчителя математики (під превентивною діяльністю вчителя математики розуміємо діяльність, яка ініціюється необхідністю попередити математичні помилки учнів, виправити допущені, з'ясувавши причини їх появи, та дібрати раціональні методи, форми роботи і засоби навчання) під час вивчення цілих виразів та перетворень цілих виразів.

Превентивна діяльність має організовуватися як процес взаємодії вчителя і здобувачів освіти, під час якої через спеціально дібрані методи, по-перше, виявляється походження помилок, а по-друге, організовується робота з їх попередження та виправлення. Головним завданням формування превентивної діяльності здобувачів освіти є розвиток у них вміння самостійно дотримуватися всіх її структурних компонентів.

Результат здійснення такої діяльності значною мірою залежить від того, наскільки вчитель розуміє структуру психічної діяльності школярів у конкретних умовах навчання, уміє врахувати об'єктивні закономірності засвоєння навчального матеріалу, психолого-педагогічні закономірності сприймання та запам'ятовування.

Ефективність запропонованої методики перевірена автором у процесі дослідження: «Методична система аналізу та запобігання математичним помилкам у процесі вивчення алгебри в основній школі».

PREVENTION OF STUDENTS MISTAKES WHILE STUDYING THE TOPIC “WHOLE EXPRESSIONS”

Blagodyr L. A.

Candidate of Pedagogical Sciences,

*Associate Professor at the Department of Higher Mathematics and Methods
of Teaching Mathematics*

Uman State Pedagogical University named after Pavel Tychyna

Sadova str., 2, Uman, Cherkasy region, Ukraine

orcid.org/0000-0003-3730-6049

blagodirla@gmail.com

Key words: *methodical receptions, basic secondary education, algebra, typical mistakes, preventive activity.*

Among the semantic lines of the school course of algebra, the line of expressions and their transformations is essentially significant. Free execution of the main types of transformations of whole and fractional, rational and irrational expressions is a prerequisite for further successful mastering of other semantic lines. Therefore, the provision of strong knowledge and skills on identical transformations of expressions should be the subject of constant attention of the mathematics teacher.

The article considers typical mistakes of students during the study of the semantic line of expression and transformation of expressions, the course of algebra in institutions that provide basic secondary education, namely in the process of studying the topic "Whole expressions". The analysis of the most widespread mathematical errors of schoolboys, psychological and pedagogical preconditions of their occurrence is carried out. The method of organization of preventive activity of the teacher of mathematics is offered (under preventive activity of the teacher of mathematics we understand activity which is initiated by necessity: to prevent mathematical mistakes of pupils, to correct the admitted, having found out the reasons of their occurrence and to choose rational methods and transformations of whole expressions).

Preventive activities should be organized as a process of interaction between teachers and students, during which through specially selected methods, firstly, reveals the origin of errors, and secondly, organizes work to prevent and correct them. The main task of the formation of preventive activities of students is to develop their ability to independently adhere to all its structural components.

The result of such activities largely depends on how the teacher understands the structure of mental activity of students in specific learning conditions, is able to take into account the objective patterns of learning material, psychological and pedagogical patterns of perception and memory.

The effectiveness of the proposed method was tested by the author in the research process: "Methodical system of analysis and prevention of mathematical errors in the study of algebra in primary school".

Постановка проблеми. Математика завжди вважалася і вважається одним із найскладніших шкільних навчальних предметів. В останні роки знижується інтерес до вивчення цього предмета, зокрема до вивчення алгебри в базовій школі. Вивчаючи її, учні допускають багато помилок. Забезпеченню якісної математичної підготовки сприяє робота із запобігання, виявлення та виправлення таких помилок у знаннях та вміннях учнів.

Щоб успішно навчати учнів, кожен учитель повинен знати не тільки те, чому навчати учнів,

а й як навчати: знати різні методи формування понять, доведень теорем, розв'язування задач; знати переваги і недоліки кожного методу навчання, уміти передбачати, як той чи інший із них сприяє успішному навчанню учнів; які помилки вони допускають під час вивчення певної змістової лінії; вміти вчасно допомагати учням самостійно знаходити помилки, усувати їх, запобігати появі інших.

У науково-методичній літературі пропонуються різні шляхи вдосконалення освітнього процесу,

використовуються нові методики та сучасні технології навчання, однак аналіз практики навчання математики, результати ДПА та ЗНО свідчать про те, що робота над помилками учнів є проблемною зоною в організації освітньої діяльності. Удосконалення програм і методів навчання, нові підручники, як свідчить практика, не викоринують автоматично математичні помилки учнів. Ось чому ця проблема і на сучасному етапі розвитку освіти потребує належної уваги методистів та педагогів-практиків. Важливе значення має *попередження помилок* учнів, діяльність, яка має ґрунтуватися на знаннях учителем особливостей засвоєння учнями навчального матеріалу, змісту типових помилок, яких припускаються учні, розумінні причин їх появи. Методичні особливості організації *превентивної діяльності сучасного вчителя математики*, яка спрямована на попередження появи можливих математичних помилок учнів, здійснення аналізу та виправлення допущених помилок, визначено в роботах [1, 2].

Аналіз актуальних досліджень. Проблема виявлення та виправлення математичних помилок учнів знаходить своє відображення у працях вчених-математиків, психологів і педагогів протягом усієї історії розвитку математичної освіти. Зокрема, в роботах Г.П. Бєвза, В.О. Далінгера, О.С. Дубинчук, І.М. Кирилецького, Л.М. Литвиненко, Н.О. Менчинської, З.І. Слєпкань, О.А. Тарасової, Л.П. Черкаської П.О. Шеварьова та інших.

Однак помилки, яких припускаються учні, продовжують з'являтися і бути проблемною зоною на шляху успішного навчання. На нашу думку, однією із причин появи помилок є певні недоліки у самій організації освітнього процесу.

Мета статті – розглянути типові помилки учнів, розкрити причини їх виникнення та запропонувати методичні прийоми організації діяльності з їх попередження час вивчення цілих виразів та перетворень таких виразів.

Виклад основного матеріалу.

За результатами проведення великої кількості контрольних зрізів (констатувальний експеримент дисертаційної роботи), анкетувань учителів математики, аналізу відповідної методичної літератури, упорядкування та осмислення власного досвіду нами були встановлені емпіричним шляхом такі найпоширеніші помилки учнів під час вивчення теми «Цілі вирази» і причини їх появи:

Під час піднесення до степеня одночлена учні:

– *коефіцієнт основи степеня множать на показник степеня:* $(2x^2y^3)^3 = 6x^6y^6$. Причиною такої помилки є неправильна аналогія дії піднесення до степеня з дією множення (інтерференція);

– *підносять до степеня тільки коефіцієнт основи:* $(6m^2n)^2 = 36m^2n$. Причиною появи цієї помилки є перенесення знань щодо множення одночлена на число та незнання правила піднесення до степеня добутку;

– *коефіцієнт основи не підносять до степеня, наприклад:* $(3x^2y^3)^3 = 3x^6y^9$. Причина в тому, що під час множення одночленів сформувалася помилкова асоціація. Тому під час піднесення до степеня учні підносять лише один із множників, а в кращому разі всю буквену частину одночлена. Якщо не викоринити та не попередити появу таких помилок, вони можуть з'являтися під час піднесення ірраціональних виразів до степеня та розв'язування ірраціональних рівнянь;

– *показники степенів додають або підносять до степеня, наприклад:* $(x^3y^2)^2 = x^5y^4$; $(2a^2b^3)^2 = 4a^4b^9$. Такі помилки є наслідком поверхового знання правил піднесення до степеня добутку і правил піднесення степеня до степеня.

Досить часто учні порушують правило розкриття дужок, особливо якщо перед дужкою стоїть знак «мінус», наприклад: $(5x - 1) - (-1 + 3x) = 5x - 1 + 1 + 3x = 8x$. Причиною таких помилок є формально завчені правила розкриття дужок та нерационально дібрана вчителем система вправ на осмислення та закріплення правил.

Типовими є помилки, які виникають під час множення многочлена на одночлен: $c(2x + b) = 2xc + b$; $(a + b - c) \cdot 4a^2 = a + b - 4a^2c$.

Розкриваючи дужки, учні множать на одночлен тільки той член многочлена, який знаходиться в дужках першим. Це свідчить про те, що вивчення розподільної властивості множення відносно додавання відбулося на формальному рівні.

Розповсюдженою помилкою є втрата знаків коефіцієнтів алгебраїчних виразів. Часто учні вважають, що коефіцієнти одночленів a^2c ; $-bc^2$ дорівнюють нулю. Причиною є несформовані вміння учнів визначати коефіцієнт одночлена. Зокрема, втрата з поля зору знаку коефіцієнта призводить до помилок у діях над одночленами і многочленами, а в подальшому – в розв'язуванні лінійних та квадратних рівнянь.

Значною кількістю помилок супроводжується зведення подібних доданків, зокрема учні:

– *коефіцієнти додають, а буквені вирази знищують, наприклад:* **Ошибка! Объект не может быть создан из кодов полей редактирования.**;

– *додають і коефіцієнти і показники степенів, наприклад* $3x^2 + 2x^6 = 5x^8$; $15y^5 - 3y^4 = 12y$.;

– *коефіцієнти додають, а буквені вирази перемножують, наприклад:* $4x + 7x = 11x^2$.

Причиною таких помилок є те, що учні не усвідомили поняття змінної, не розуміють, що замість букв можна підставляти будь-які числа, а тому зводять подібні доданки несвідомо.

Під час множення одночленів учні:

– *знаходять добуток тільки коефіцієнтів, наприклад:* $12x^2y7x^2y = 84x^2y$;

– множать кожен коефіцієнт окремо, наприклад: $3c^2b \cdot 4ca \cdot 2b = 12 \cdot 6c^3b^2a = 72c^3b^2a$;

– перемножують показники степенів, наприклад: $x^2y^4 \cdot 4x^2y^2 = 4x^4y^8$;

– під час піднесення одночлена до степеня знаходять добуток коефіцієнта на показник степеня; показники степенів додають: $(3a^2b^4)^2 = 6a^4b^8$;

– під час множення многочленів не використовують розподільну властивість множення, наприклад: $(2a+3b)(4c+5a) = 8ac+15ab$.

Помилки $(a \pm b)^2 = a^2 \pm b^2$; $(a \pm b)^3 = a^3 \pm b^3$ з'являються, якщо під час піднесення до степеня многочлена використовується хибна розподільна властивість. Помилкова асоціація, яка сформува-лася під час вивчення розподільної властивості множення відносно додавання, сприяла неправильній аналогії. Причиною таких помилок є зовнішня схожість виразів $(a+b) \cdot 2$ та $(a+b)^2$.

З метою попередження таких помилок, які досить часто з'являються під час вивчення формул скороченого множення та у подальшому використанні цих формул, доцільно під час множення многочленів розглянути завдання на піднесення двочленів до другого та третього степенів. Звернути увагу учнів на те, що кількість членів результату до зведення подібних буде 2^n , а після зведення подібних завжди буде більше показника степеня двочлена на один. Такий попередній підрахунок викликає інтерес і є певним засобом стійкого засвоєння формул.

Розкладаючи многочлени на множники, учні:

– втрачають один під час винесення спільного множника за дужки, наприклад: $8x^3 + 4x^2 - 2x = 2x(4x^2 + 2x)$. Причиною є невідпрацьований алгоритм винесення спільного множника за дужки і незрозуміння того, що результатом ділення виразу самого на себе є один;

– не завжди доводять перетворення до кінця, наприклад: $x^4 - y^4 = (x^2 - y^2)(x^2 + y^2)$;

– помиляються у знаках під час винесення за дужки від'ємного множника, наприклад: $ac - bc - a^2 + 2ab - b^2 = ac - bc - (a^2 + 2ab - b^2)$, що є наслідком несформованих умінь розкривати дужки та у разі необхідності брати вирази в дужки;

– допускають помилки у завданнях на використання формул, наприклад: а) $a^2 - b^2 = (a - b)(a - b)$;

б) $a^3 - b^3 = (a - b)(a - b)(a - b)$;

в) $a^3 + b^3 = (a + b)(a^2 + b^2)$;

г) $a^2 + b^2 = (a + b)(a + b)$; д) $(a + b)^2 = a^2 + b^2$.

Враховуючи специфіку вивчення алгебри, зокрема те, що рівень вивчення кожної наступної теми певної змістової лінії прямо залежить від рівня засвоєння вивченого навчального матеріалу на попередньому етапі, пояснення нового матеріалу слід будувати на основі повторення, узагаль-

нення і систематизації відомого. Зокрема, поширеною є помилка у нерозмежуванні виразів «сума квадратів» і «квадрат суми». Учні швидко запам'ятовують, що в обох виразах спільними є слова «квадрат» і «сума», що і призводить до помилки.

Часто учні допускають помилку $a - b = b - a$, що стає у подальшому причиною помилок у зведенні до спільного знаменника раціональних дробів. Тому ще на етапі вивчення правил розкриття дужок необхідно планувати діяльність так, щоб учні цілком свідомо і безпомилково виконували перетворення: $a - b = -(b - a)$.

Труднощі виникають: у виділенні спільного множника в запису многочлена та обчисленні показників степеня членів многочлена, які залишаються в дужках після винесення спільного множника за дужки; виділенні формули скороченого множення в цьому многочлені, наприклад: $4a^2 - 6ab + 9b^2 = (2a - 3b)^2$. Причиною появи таких помилок є порушення принципу повноти в системі тренувальних вправ.

Здійснюючи аналіз помилок, вчителю необхідно з'ясувати, які умови забезпечать правильне виконання завдання і які чинники можуть викликати його помилкове виконання.

Виходячи з асоціативно-рефлекторної теорії П.О. Шеварьова [3], учень може зробити помилкову дію у двох ситуаціях: якщо в нього актуалізується правильний ланцюг асоціацій, але актуалізується не повністю, відсутня певна ланка, або якщо в учня актуалізується помилкова асоціація. Завдання вчителя у першому разі – перевірити склад і міцність усіх ланок у правильному ланцюгу асоціацій, у другому – виявити помилкову асоціацію, що актуалізувалась у мисленні учня, та замінити правильною асоціацією.

Відомо, що якщо дві події відбуваються близько в часі чи просторі, то на основі сформованого зв'язку у людському мисленні під час настання однієї з них людина очікує другої. Так і під час розв'язування математичних задач: якщо із суб'єктивного погляду конкретна задача чи її частина здається учню схожою до розв'язаної раніше, то він переносить елементи відомої задачі на нову, не помічаючи суттєвої відмінності між ними.

Враховуючи специфіку вивчення алгебри, зокрема те, що рівень вивчення кожної наступної теми певної змістової лінії прямо залежить від рівня засвоєння вивченого навчального матеріалу на попередньому етапі, пояснення нового матеріалу слід будувати на основі повторення, узагальнення і систематизації відомого, необхідно здійснювати постійний зв'язок між вивченим і новим.

У процесі вивчення нових понять (тверджень) корисно пов'язувати їх з уже відомими, визначати загальні суттєві ознаки в характеристиці нових і відомих понять.

Помилки з'являються ще й тому, що математика вимагає чіткості означень, послідовності міркувань, правильності висновків. А учні намагаються охопити навчальний матеріал лише пам'яттю. Тому вчителю треба зменшити використання таких форм роботи, коли знання передаються в готовому вигляді. Потрібно, щоб матеріал вивчався під час напруженої розумової діяльності. Перш ніж сказати «тому що» або «звідси», треба, щоби в учнів виникло запитання «чому?» або «звідки?». Розглянемо детальніше найпоширеніші помилки учнів у процесі вивчення теми «Одночлени».

Як показало наше експериментальне дослідження, значну кількість помилок школярі допускають під час запису одночлена у стандартному вигляді та у виконанні дій додавання та множення одночленів. Причиною появи таких помилок є недостатньо сформоване поняття степеня та невміння правильно застосовувати властивості степенів.

Так, виконуючи тотожні перетворення виразів, учні не розмежують дії добутку степенів та піднесення степеня до степеня, допускають помилку: $(a^m)^n = a^{m+n}$ (*)

Практика показує, що з метою попередження такої помилки під час вивчення властивостей: $a^m \cdot a^n = a^{m+n}$, $m, n \in N$; $(a^m)^n = a^{m \cdot n}$, $m, n \in N$ необхідно закріпити в пам'яті учнів особливості Цих виразів, вказавши на *спільне* та *відмінне* в них.

Згідно з дослідженням П.О. Шеварьова [3], причиною появи помилки (*) є зовнішня схожість виразів $a^m \cdot a^n$ і $(a^m)^n$, $m, n \in N$ і помилковий асоціативний зв'язок, який сформувався під час вивчення властивості $a^m \cdot a^n = a^{m+n}$; $m, n \in N$. Тому з метою попередження помилки $(a^m)^n = a^{m+n}$, $m, n \in N$ ще на етапі засвоєння властивості $a^m \cdot a^n = a^{m+n}$; $m, n \in N$, необхідно звернути увагу учнів на *специфічну особливість* формули $a^m \cdot a^n = a^{m+n}$; $m, n \in N$ тобто на те, що *між степенями – дія множення, а в результаті показники степенів додаються*.

Більшого ефекту можна досягти, працюючи *фронтально* із класом та залучаючи всіх учнів.

Школярі повинні самі виділити згадану вище особливість, проговорити її та підкріпити прикладами.

Необхідно відзначити, що у підручниках є достатня кількість завдань на закріплення властивості $a^m \cdot a^n = a^{m+n}$; $m, n \in N$, що сприяє її стійкому запам'ятовуванню.

Після введення властивості $(a^m)^n = a^{m \cdot n}$; $m, n \in N$, доцільно також проаналізувати з учнями *особливості* цієї рівності, зокрема *наявність дужок, показника степеня за дужками, добутку показників степенів у правій частині рівності*.

Наступний етап – порівняння обох вивчених властивостей. Учні повинні або самі, або за підтримки вчителя виділити, що спільного та відмінного вони помітили, *суттєві* особливості обов'язково зафіксувати в зошитах чи спеціально відведених довідниках.

Як відомо з досліджень психологів, 80% інформації людина отримує через зоровий аналізатор. Для попередження математичних помилок учнів ми пропонуємо максимально використовувати *візуалізацію* навчального матеріалу, що забезпечить цілеспрямовану концентрацію уваги учнів на правильних діях, виділенні спільного і відмінного в формулах (особливо в місцях, де найчастіше виникають труднощі в учнів) під час вивчення нового матеріалу. Засобами візуалізації можуть бути опорні схеми, карти знань, піктограми.

Висновки. У статті розглянуто типові математичні помилки здобувачів освіти, які вони допускають в самостійних, контрольних роботах і під час складання державної підсумкової атестації. Розкрито психолого-педагогічні причини виникнення помилок. Запропоновано методичні прийоми організації діяльності з попередження типових помилок під час вивчення цілих виразів та перетворень таких виразів.

Подальших досліджень потребує організація превентивної діяльності вчителя математики під час вивчення дробових раціональних виразів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Благодир Л.А. Превентивна діяльність під час навчання школярів математики. *Математика в рідній школі*. 2014. № 2. С. 16–20.
2. Швець В.О., Благодир Л. А. Формування вмінь і навичок превентивної діяльності майбутнього вчителя математики. *Вища освіта України* №3 (46). 2012. Т. 2. С. 38–46.
3. Шеварев П.А. Опыт психологического анализа алгебраических ошибок. *Известия АПН РСФСР*, 1946. № 3. С. 135–180.

REFERENCES

1. Blahodir L.A. (2014) Preventyvna diialnist pid chas navchannia shkoliariv matematyky [Preventive activity during the teaching of mathematics to students]. *Matematyka v ridnii shkoli*. № 2. P. 16–20.
2. Shvets V.O., Blahodir L.A. (2012) Formuvannia vmin i navychok preventyvnoi diialnosti maibutnoho vchytelia matematyky [Formation of skills and abilities of preventive activity of the future teacher of mathematics]. *Vyshcha osvita Ukrainy* № 3 (46). T. 2. P. 38–46.
3. Hevarev P.A. (1946) Opyt psihologicheskogo analiza algebraicheskikh oshibok [Experience of psychological analysis of algebraic errors]. *Izvestiya APN RSFSR*, № 3. P. 135–180.

УДК 81'243:61:378.147.091.33
DOI <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-2-05>

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ ПІД ЧАС МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ ДО КЛІНІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Кушнір І. М.

*кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри мовної підготовки І
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
orcid.org/0000-0002-4349-9652
irina.kushnir.83@gmail.com*

Ключові слова:
*професійно-комунікативні
вміння, метод кейсів,
українська як іноземна.*

Актуальність статті зумовлена відсутністю в сучасній лінгводидактиці опису комплексного використання методу кейсів і виявлення його специфіки у процесі навчання української мови іноземних студентів медичних спеціальностей. Для таких студентів особливо важливими є вміння професійно-комунікативної взаємодії в реальних ситуаціях клінічної практики, сформованість яких стає запорукою створення професійно-комунікативного іміджу майбутніх лікарів, що безпосередньо впливає на ефективність лікування. Кейс-метод інтенсифікує навчання української мови як іноземної, а також може з легкістю прилаштовуватися до дистанційного формату проведення практичних занять.

Авторка статті визначає методичні особливості використання кейс-методу під час мовної підготовки іноземних студентів-медиків до реалізації необхідних комунікативних стратегій у реальних професійно-комунікативних ситуаціях. Наведено структуру та приклад навчального кейсу, описано специфічні критерії, якими доцільно послуговуватись укладачам кейсів; рекомендовано методичний алгоритм роботи з кейсом на практичному занятті. Якщо враховувати пропозиції, висвітлені в цій статті, то можна досягти таких результатів: мотивування іноземних студентів до вирішення професійно-комунікативних завдань засобами української мови; сформованості вмінь у комбінованих видах мовленнєвої діяльності; розвитку вмінь реалізації діагностувальних, рекомендаційних, лікувальних комунікативних стратегій; тактик знайомства, підтримки, емоційної рівноваги, категоричної рекомендації, пом'якшеної рекомендації та співробітництва з активним використанням мовних і мовленнєво-етикетних засобів.

Усі висновки статті зроблено на основі теоретичного аналізу лінгвістичних і лінгводидактичних досліджень і практики навчання іноземних студентів медичних спеціальностей у межах дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням».

PECULIARITIES OF APPLICATION OF THE CASE METHOD DURING LANGUAGE TRAINING OF FOREIGN MEDICAL STUDENTS TO CLINICAL PRACTICE

Kushnir I. M.

*Ph.D. in Pedagogic, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Language Training 1
Institute of International Education for Study and Research
V. N. Karazin Kharkiv National University
orcid.org/0000-0002-4349-9652
irina.kushnir.83@gmail.com*

Key words: *case method, professional and communicative skills, Ukrainian as a foreign language.*

The relevance of the article is due to the lack in modern linguodidactics of a description of the integrated use of the case method and the identification of its specifics in the process of Ukrainian language training for foreign medical students. For such students the skills of professional-communicative interaction in real situations of clinical practice are especially important, the formation of which becomes the key to creating a professional-communicative image of future doctors, which directly affects the effectiveness of treatment. The case method intensifies the learning of the Ukrainian language as a foreign language, and can also be easily adapted to the distance format of practical classes.

The author of the article identifies the methodological features of the use of the case method during the language training of foreign medical students to implement the necessary communication strategies in real professional and communicative situations. The structure and example of a case study are given, specific criteria are described, which should be used by case builders; the methodical algorithm of work with a case at a practical lesson is recommended. If we consider the proposals covered in this article, we can achieve the following results: motivating foreign students to solve professional and communicative tasks by means of the Ukrainian language; formation of skills in combined types of speech activity; development of skills of realization of diagnostic, recommendatory, medical communicative strategies; tactics of acquaintance, support, emotional balance, categorical recommendation, softened recommendation and cooperation with active use of language and speech etiquette means.

All conclusions of the article are made on the basis of the theoretical analysis of linguistic and linguodidactical researches and practice of training of foreign students of medical specialties within the discipline "Ukrainian language on a professional direction".

Вступ. Важлива риса сучасної освіти – міжнародна академічна мобільність студентів. Найбільш затребуваною на міжнародному ринку освітніх послуг є медична освіта. З метою підтримки престижу українських ЗВО доцільно забезпечувати якість мовної підготовки іноземних студентів медичних спеціальностей, яка створює базу ефективного навчання для тих, хто здобуває вищу медичну освіту як українською мовою, так і англійською (цей контингент переважає на сучасному етапі). Н. Ушакова та Т. Алексеєнко справедливо зазначають, що «інофони, які опановують в українських ЗВО майбутній фах англійською мовою, не потребують оволодіння всім набором

комунікативних умінь, що визначаються програмами з української мови як іноземної для тих, хто навчається цією мовою» [7, с. 222]. Але якщо проаналізувати комунікативні потреби обох контингентів іноземних студентів-медиків, можна зрозуміти, що для всіх є обов'язковою необхідність умінь професійної комунікації під час клінічної практики. Системна мовна підготовка передбачає комплексне формування вмінь у всіх видах мовленнєвої діяльності, зокрема в навчально-професійній сфері. Ці уміння складають зміст комунікативної компетентності іноземних студентів, яку ми (І. Кушнір) визначаємо як «здатність користуватись мовою як засобом спілкування, брати

участь у мовленнєвій комунікації відповідно до цілей і ситуації спілкування в межах вибраної сфери діяльності» [4, с. 90].

Інтенсифікувати україномовну підготовку майбутніх лікарів до професійної комунікації можна, зробивши особливий акцент на інтерактивних методах навчання. Одним з найефективніших інтерактивних методів для навчання комунікативної взаємодії у навчально-професійних ситуаціях вважають кейс-метод. Уже проаналізовано особливості його використання у навчанні іноземних мов українських студентів (Н. Демченко [2], В. Марцинюк [5]), описано теоретичні основи застосування у навчанні української як іноземної (М. Цуркан [8]) і лише один аспект практичного використання у мовній підготовці іноземців до клінічної практики – роботу з текстами-кейсами (Л. Даниленко [1]). Огляд наукової та навчально-методичної літератури показав, що нині відсутній опис і аналіз використання комплексного кейсу під час навчання української мови іноземних студентів медичних спеціальностей.

Метою цієї статті є узагальнення експериментального досвіду використання кейс-методу в навчанні української мови як іноземної англійської студентів-медиків і опис специфіки його застосування.

Виклад основного матеріалу. У галузі вищої освіти розроблені стратегії запровадження кейс-методу для підготовки студентів-медиків із профільних дисциплін до клінічної практики. Зазвичай його використовують із метою поєднання професійно-теоретичних знань із реальним клінічним контекстом [10]. Під час медичної підготовки кейси є інтерактивним засобом аналізу конкретної ситуації, що відбиває стан здоров'я пацієнта, проведення диференційної діагностики і вибору лікувальної тактики. Такі методичні кейси містять відомості з історії хвороби пацієнта, опис симптомів, а студенти на цій основі мають правильно діагностувати, знайти, обговорити шляхи вирішення проблеми – призначити лікування [9]. Мовна підготовка іноземних студентів українських ЗВО до комунікативної взаємодії в процесі клінічної практики засобами іноземної для них мови (української) кардинально відрізняється від професійної підготовки. Тож і застосування кейс-методу в навчанні української мови як іноземної такого контингенту студентів має свою специфіку.

Головні цілі кейс-методу – аналіз ситуацій і вироблення конкретних рішень проблеми. Процес навчання, заснований на кейс-технології, буде мати практичну значущість за умови дотримання двох основних вимог: кейс повинен бути добре продуманий, а також необхідно застосувати певну методику його реалізації. Наш досвід звернення до цього методу на заняттях з української мови

за професійним спрямуванням довів доцільність та ефективність для формування комунікативної компетентності іноземних студентів як характеристики професійно-комунікативного іміджу майбутнього лікаря (детально описаного у нашій (І. Кушнір) попередній публікації), який «проявляється в конкретних комунікативних ситуаціях у сформованих мовленнєвих уміннях емпатійного слухання, толерантного говоріння, а також читання та письма в україномовній лікарняно-практичній сфері» [3, с. 42]

Специфічним для навчання англійської студентів медичних спеціальностей є створення і застосування лише практично-орієнтованих кейсів, матеріали до яких ми підбирали з навчальних медичних видань і з реальних історій хвороб.

Кожен кейс має типову структуру (як показано в таблиці 1). У першому блоці кейсу наведено короткі тексти таких жанрів, як анамнез життя і хвороби пацієнта і його скарги. Другий блок містить проблемне запитання. Третій блок пропонує низку додаткових проблемних завдань. У четвертому блоці наведено посилання на додаткові допоміжні матеріали, тобто залучено інформаційно-комунікаційні технології навчання.

Наш досвід укладання навчальних професійно-комунікативних кейсів для іноземних студентів медичних спеціальностей показав, що необхідно враховувати такі специфічні для мовної підготовки критерії, як:


- змістова коректність щодо опису клінічних випадків;
- відповідність змісту рівню володіння мовою;
- урахування необхідності вживання мовно-мовленнєвих кліше, доцільних у професійній комунікації;
- методична доцільність завдань щодо розкриття проблемного професійного запитання;
- методична доцільність завдань відповідно до етапності й комплексності реалізації професійно-комунікативних стратегій.

Рекомендуємо підготовлені кейси реалізувати в навчальному процесі за таким алгоритмом:

Фаза 1. Виконання лексико-граматичних завдань. Визначити мовно-мовленнєві аспекти кейсу, що підлягають відпрацюванню залежно від рівня володіння українською мовою. Наприклад, виписати терміни з першого блоку кейсу, семантизувати їх за допомогою візуалізації або тлумачень, потренувати контекстне використання через укладання словосполучень і речень із ними.

Фаза 2. Ситуативно-змістовий аналіз. Перевіряємо розуміння проблемного запитання із другого блоку кейсу та додаткових завдань із третього блоку. Також розвиваємо імітаційні навички говоріння через проговорювання запитань, через «розігрування» діалогів «лікар – хворий (збір

**Кейс до дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням»
для іноземних студентів медичних спеціальностей (англомовна форма навчання)**

БЛОК 1	70-річний чоловік потрапив до відділення швидкої медичної допомоги з лихоманкою протягом місяця, відсутністю апетиту, втратою ваги та тривалим кашлем.
БЛОК 2	ЯКИЙ ДІАГНОЗ Є НАЙБІЛЬШ ВІРОГІДНИМ?
БЛОК 3	<p><i>1. Активні слова та словосполучення:</i> абсцес, вдих, видих, відхаркувати, задишка, запалення, кашель, кашляти / відкашлювати / відкашлюватися, кволість (слабкість), легені, мокротиння, навантаження, нездужання, нежить, піт, пітливість, плевков, правий / лівий бік, рух, спокій.</p> <p><i>2. План розпитування хворого:</i> А. Загальні скарги хворого. Б. Характер кашлю: наявність або відсутність мокротиння; інтенсивність; тривалість. В. Характер болю. Г. Місце локалізації.</p>
БЛОК 4	 <p>Рентгенівський знімок хворого. https://drmada.com/?fbclid=IwAR19DvDxMgumqmTuWRUay3iNFVXMV-ZEjwAW5tMXqXX3T6vERxHqBi7G9F0</p>

анамнезу)». Студенти ознайомлюються з матеріалами кейсу, поглиблюють власне розуміння, уточнюють у разі виникнення мовних лакун, формулюють необхідні аргументи лексико-граматичними і синтаксичними засобами української мови для обґрунтування своєї позиції щодо вирішення професійно-практичного проблемного запитання.

Фаза 3. Умовно-продуктивна. Студенти спочатку обговорюють у групах, а потім презентують свої пропозиції щодо вирішення проблеми з визначення діагнозу та пошуку шляхів лікування. На цьому етапі відбувається активізація мовних навичок і комунікативних умінь через продукування діалогів, полілогів і монологів українською мовою у ситуації «консиліум».

Фаза 4. Ситуативно-продуктивна. Етап виконання комунікативних завдань – створення та розгрукання діалогів «лікар – хворий (призначення лікування)». На четвертому етапі студенти-іноземці також здійснюють презентацію групової роботи, наприклад, у формі усного монологічного висловлення з елементами обговорювання.

Фаза 5. Оцінювання. На завершальному етапі викладач здійснює оцінювання студентів. Пара-

метрами оцінювання можна вибрати кількість помилок, що порушують порозуміння, повноту та логічність висловлення, мовленнєву активність студентів, швидкість виконання роботи тощо. Після завершення роботи студенти теж можуть взяти участь у власному або взаємному оцінюванні за розробленою викладачем анкетною.

Виконання кейсу можна реалізовувати і у форматі дистанційної роботи в режимі чатів або інтернет-конференцій, що є важливим для теперішньої нагальної необхідності запровадження дистанційно-аудиторного змішаного навчання.

Особливістю роботи з кейсами на заняттях із мови є зосередження роботи саме на мовному та мовленнєвому, тобто професійно-комунікативних, аспектах кейсу, а не на професійно-знанневих і професійно-практичних. Хоча у разі роботи з кейсом на заняттях з української мови як іноземної за професійним спрямуванням відбувається комплексне формування комунікативно-професійного іміджу іноземних студентів медичних спеціальностей на основі міжпредметних зв'язків.

Висновки. Практика використання кейс-методу під час мовної підготовки іноземних студентів

до клінічної практики в медичних закладах України дала змогу виявити методичні особливості, описані вище, і показала такі результати: 1) створює ефект занурення до мовного середовища та мотивує до вирішення професійно-комунікативних завдань шляхом створення україномовних комунікативних актів; 2) формує та розвиває вміння в комбінаторних видах мовленнєвої діяльності: слухання – говоріння; читання – говоріння, слухання – письмо; 3) формує такі елементи професійно-комунікативного іміджу, як уміння реалізації діагностувальних, рекомендаційних, лікувальних стратегій; тактик знайомства, підтримки,

емоційної рівноваги, категоричної рекомендації, пом'якшеної рекомендації та співробітництва; 4) формує навички активного вживання необхідних україномовних засобів: медичної термінології та мовленнєво-етикетних кліше, жанрово та стилістично відповідних граматичних і синтаксичних моделей.

Як напрям подальших досліджень виберемо науково-методичний пошук і обґрунтування принципів відбору текстових матеріалів і створення завдань професійно-комунікативних кейсів для навчання української мови іноземних студентів медичних спеціальностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Даниленко Л.В. Метод кейсу в професійному мовленні іноземних студентів спеціальності «стоматологія». *Мовна освіта в сучасних ЗВО: тенденції, виклики, перспективи*: збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 6–7 березня 2020 року. Біла Церква: БНАУ. С. 49–51.
2. Демченко Н.С. Формування іншомовної професійної комунікативної компетенції студентів-економістів. *Молодий вчений*. № 3 (67), 2019 С. 281–285. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-3-67-59>
3. Кушнір І.М. Інтегративна модель методичної системи навчання української мови англomовних здобувачів вищої медичної освіти. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*. Збірник наукових праць. Вип. 37. Харків, 2020. С. 36–51. DOI: 10.26565/2073-4379-2020-37-03
4. Кушнір І.М. Соціокультурна компетентність у структурі компетентнісної моделі міжкультурної мовної особистості іноземного студента. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків, 2009. № 15. С. 89–95.
5. Марцінюк В.Г. Кейс-методика вивчення іноземної мови як засіб формування самостійності в навчанні майбутніх менеджерів. *Вісник запорізького національного університету*. Запоріжжя, 2008. № 1. С. 168–170.
6. Романов І.І. Умови застосування методу кейсів при навчанні іноземних мов. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 5. Пед. науки: реалії та перспективи*. Київ, 2018. Том № 2(60). С. 98–102.
7. Ушакова Н.І., Алексєєнко Т.М. Концепція мовної підготовки іноземних здобувачів вищої медичної освіти (модель 1 – англomовна форма навчання). *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки* : Зб. наук. праць. Харків, 2019. Випуск 34. С. 219–235.
8. Цуркан М.В. Методична система навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00. 02–теорія та методика навчання (українська мова).–Київський університет імені Бориса Грінченка, МОН України. Київ, 2020. 518 с.
9. Elisabet D., Sensuse D. I. and S. AlHakim. Implementation of Case-Method Cycle for Case-Based Reasoning in Human Medical Health: A Systematic Review. 2019 3rd International Conference on Informatics and Computational Sciences (ICICoS), 2019, pp. 1–6, doi: 10.1109/ICICoS48119.2019.8982438.
10. McLean S. F. (2016). Case-Based Learning and its Application in Medical and Health-Care Fields: A Review of Worldwide Literature. *Journal of medical education and curricular development*, 3, JMECD. S20377. <https://doi.org/10.4137/JMECD.S20377>

REFERENCES

1. Danylenko L.V. (2020). Metod keisu v profesiinomu movlenni inozemnykh studentiv spetsialnosti «stomatolohiia» [Case method in professional speech of foreign students specialized in "dentistry"]. *Movna osvita v suchasnykh ZVO: tendentsii, vyklyky, perspektyvy: zbirnyk tez Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu*, 6–7 bereznia 2020 roku. Bila Tserkva: BNAU. S. 49–51.
2. Demchenko N.S. (2019). Formuvannia inshomovnoi profesiinnoi komunikativnoi kompetentsii studentiv-ekonomistiv [Formation of foreign language professional communicative competence of students-economists]. «Molodyi vchenyi». № 3 (67). S. 281–285. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-3-67-59>

3. Kushnir I.M. (2020). Intehratyvna model metodychnoi systemy navchannia ukrainskoi movy anhlomovnykh zdobuvachiv vyshchoi medychnoi osvity [Integrative model of the methodical system of teaching the Ukrainian language to English-speaking applicants for higher medical education]. Vykladannia mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky. Naukovi doslidzhennia. Dosvid. Poshuky. Zbirnyk naukovykh prats. Vyp. 37. Kharkiv. S. 36–51. DOI: 10.26565/2073-4379-2020-37-03
4. Kushnir I.M. (2009). Sotsiokulturna kompetentnist u strukturi kompetentnisnoi modeli mizhkulturnoi movnoi osobystosti inozemnoho studenta [Sociocultural Competence in the Structure of the Competence Model of the Intercultural Language Personality of a Foreign Student]. Vykladannia mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky. Kharkiv. №15. S. 89–95.
5. Marcinyuk V.G. (2008). Case-method of learning a foreign language as a means of forming independence in the training of future managers [Case-method of learning a foreign language as a means of forming independence in the training of future managers]. Bulletin of Zaporizhia National University. Zaporozhye. № 1. S. 168–170.
6. Romanov I.I. (2018). Umovy zastosuvannia metodu keisiv pry navchanni inozemnykh mov [Conditions for the use of the case method in teaching foreign languages]. Naukovyi chasopys NPU im. M.P. Drahomanova. Serii 5. Ped. nauky: realii ta perspektyvy. Kyiv. Tom № 2(60). S.98–102.
7. Ushakova N.I. and Alekseenko T.M. (2019). Koncepciya movnoyi pidgotovky inozemnykh zdobuvachiv vyshchoi medychnoi osvity (model 1 – anglomovna forma navchannia) [The concept of language training of foreign applicants for higher medical education (model 1: English language form of education)]. Vykladannia mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, vol. 34, S. 219–235. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2019-34-16>.
8. Tsurkan M.V. (2020). Metodychna systema navchannia ukrainskoi movy yak inozemnoi studentiv medychnykh zakladiv vyshchoi osvity [Methodical system of training the Ukrainian language as a foreign language for students of medical institutions of higher education]. Dysertatsiia na zdobuttia naukovoho stupenia doktora pedahohichnykh nauk zi spetsialnosti 13.00. 02–teoriia ta metodyka navchannia (ukrainska mova).–Kyivskyi universytet imeni Borysa Hrinchenka, MON Ukrainy. Kyiv, 518 s.
9. Elisabet D., Sensuse D. I. and S. AlHakim. Implementation of Case-Method Cycle for Case-Based Reasoning in Human Medical Health: A Systematic Review. 2019 3rd International Conference on Informatics and Computational Sciences (ICICoS), 2019, pp. 1–6, doi: 10.1109/ICICoS48119.2019.8982438.
10. McLean S. F. (2016). Case-Based Learning and its Application in Medical and Health-Care Fields: A Review of Worldwide Literature. Journal of medical education and curricular development, 3, JMECD. S20377. <https://doi.org/10.4137/JMECD.S20377>

УДК 811.161
DOI <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-2-06>

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОБОТИ З НАУКОВИМ ТЕКСТОМ У ЗВО: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Рускуліс Л. В.

*доктор педагогічних наук,
доцент кафедри лінгводидактики та стилістики,
завідувач кафедри української мови і літератури
Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського вул. Нікольська, 24,
Миколаїв, Україна
orcid.org/0000-0003-2293-5715
ruskulis_lilys@ukr.net*

Ковалик М. О.

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Первомайська філія
Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова
вул. Одеська, 107, Первомайськ, Миколаївська область, Україна
orcid.org/0000-0003-0165-9002
marichkakuz@gmail.com*

Ключові слова: науковий текст, науковий стиль, підстили наукового стилю, принципи укладання наукових текстів, науковий спосіб мислення, науковий предмет дослідження.

У статті наголошено, що доміантним завданням закладів вищої освіти є формування науково зрілого студента, який здатен створювати і продукувати наукову продукцію; на основі аналізу наукових джерел з'ясовано поняття «науковий текст», який визначено як засіб передавання наукового способу мислення, наукових знань про той чи той науковий предмет дослідження, який впливає на науковий прогрес людства; звернено увагу на поділ текстів за будовою на: первинні (основна мета – передавання первинної інформації, здобутої під час наукових студіювань (монографія, дисертація, дипломні роботи бакалавра та магістра)); вторинні (основна мета – аналіз змісту первинних текстів (наукова стаття, тези, реферати, анотації, огляди, звіти тощо)); охарактеризовано принципи укладання наукових текстів: змістовної насиченості; наукової інформативності; новизни наукового тексту; змістової завершеності; проблемності; доступності фахівцеві тієї чи тієї галузі; інтертекстуальності; доведено, що принцип інтертекстуальності дає можливість виокремити різновиди текстів, які є складниками наукового, а саме оглядового, методологічного, емпірико-фактологічного, теоретичного, пояснювального й додаткового текстів; висвітлено вимоги до наукового тексту: чітка структура; обдумане використання графічного матеріалу; системність у процесі написання тексту; виправдане використання цифр і фактів тощо; розроблено та запропоновано систему завдань, які пропонують роботу над текстами, що є взірцями різних підстилів наукового стилю (власне науковий, науково-методичний, науково-інформаційний, науково-діловий, науково-фантастичний); передбачено, що студенти не тільки аналізуватимуть тексти на лексичному, граматичному та стилістичному рівнях, а й самостійно укладатимуть словник термінів майбутньої професії; працюватимуть над написанням наукових статей та тез, укладаючи список необхідної літератури та reference.

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF WORKING WITH SCIENTIFIC TEXT IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECT

Ruskulis L. V.

*Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Linguistic Didactics and Stylistics,
Head at the Department of Ukrainian Language and Literature
V. O Sukhomlinsky Mykolaiv National University
Nikolska str., 24, Mykolaiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-2293-5715
ruskulis_lilys@ukr.net*

Kovalyk M. O.

*Candidate of Philology (Ph.D. in Philology),
Associate Professor at the Department of Social and Humanitarian Disciplines
Pervomaisk Branch of Admiral Makarov National University of Shipbuilding
Odeska str., 107, Pervomaisk, Mykolaiv region, Ukraine
orcid.org/0000-0003-0165-9002
marichkakuz@gmail.com*

Key words: *scientific text, scientific language (style), backgrounds of scientific style; principles of compiling scientific texts; scientific way of thinking; scientific subject of study.*

The article emphasizes that the dominant task of higher education institutions is to form a scientifically mature student who is able to create and produce scientific products. Based on the analysis of scientific sources, the concept of “scientific text” has been clarified, which is defined as a means of transmitting the scientific way of thinking, scientific knowledge about a scientific subject of study, which affects the scientific progress of mankind. Attention is paid to the division of texts by structure into: primary texts (their main purpose is to transfer primary information obtained during scientific study (e.g. monograph, dissertation, bachelor’s and master’s theses)) and secondary texts (their main goal is to analyse the content of primary texts (e.g. scientific article, abstracts, reports, annotations, reviews, etc.)). The principles of compiling scientific texts have been characterised: content saturation; scientific informativeness; novelty of the scientific text; semantic completeness; problemativeness; accessibility to an expert in a particular field and intertextuality. It is proved that the principle of intertextuality makes it possible to distinguish types of texts that are components of the scientific, namely: review, methodological, empirical and factual, theoretical, explanatory and additional texts. The requirements for the scientific text have been highlighted such as clear structure; deliberate use of graphic material; systematic in the process of writing the text and justified use of numbers and facts, etc. A system of tasks has been developed and proposed, which offers work on texts that are examples of different backgrounds of scientific style (actually scientific, scientific-methodical, scientific-informativeness, scientific-business and scientific-fantastic). It is envisaged that students will not only analyse texts at the lexical, grammatical and stylistic levels, but also independently compile a dictionary of terms of the future profession; will work on writing scientific articles and abstracts, compiling a list of necessary literature and references.

Постановка проблеми. Потреба максимально висвітлити наукову діяльність, розвиток суспільства в галузі науки, його прогресивні напрями спонукають науковців до розроблення єдиних вимог

до наукового тексту, його кодифікації та вдосконалення, бо, як наголошує О. Баженова, наукові твори стають складником наукового пізнання й, відповідно, культурного контексту суспільства

і поповнюють глобальний його зміст [1, с. 62]. Отже, одним із магістральних завдань сучасної вищої школи є формування науково зрілого студента, який здатен створювати й продукувати наукову продукцію, бо від якості тексту «може залежати доля дослідження, його сприйняття науковим співтовариством, вплив цього дослідження на процес розвитку науки», адже відмінно написаний текст широко цитується, до нього звертається багато науковців, а невдалий не сприймається науковою спільнотою [6, с. 80].

Теоретичною основою дослідження є накопичений досвід учених щодо з'ясування особливостей функціонування наукового стилю та його підстилів у системі стилістики сучасної української літературної мови (І. Білодід, Ф. Бацевич, П. Дудик, І. Кочан, Л. Мацько, М. Пентилюк, О. Семенов, Ю. Сурмін, О. Пономарів та ін.); дослідження теоретичних основ наукового тексту в лінгвістиці (Ф. Бацевич, І. Вихованець, К. Горденська, І. Кочан, М. Кочерган, Г. Онуфрієнко, Л. Паламар, М. Пентилюк, О. Семенов, Ю. Сурмін, О. Тараненко та ін.); студіювання шляхів упровадження навчально- та науково-дослідницької діяльності у ЗВО (Ю. Беляєв, О. Земка, М. Князян, О. Копусь, Н. Краус, Н. Кушнарєнко, В. Мельничайко, Ю. Набока, М. Пентилюк, Л. Рускуліс, О. Семенов, З. Слєпкань, Ю. Сурмін, Г. Цехмістрова, В. Шейко та ін.).

Мета статті полягає у з'ясуванні теоретичних основ наукового тексту, розробленні системи вправ для роботи над науковим текстом.

Виклад основного матеріалу. Основною одиницею наукового стилю є науковий текст, вивчення особливостей якого пов'язано «з цілою низкою чинників, серед яких можна назвати такі, як: процес глобалізації, що охоплює всі сторони суспільного життя, у тому числі і науку; активізація міжкультурної наукової комунікації як наслідок цього процесу; неослабний інтерес до проблем тексту взагалі і наукового тексту зокрема, зумовлений місцем тексту в процесі комунікації, і водночас недостатня вивченість феномену наукового тексту в міжкультурному, соціальному і комунікативно-когнітивному аспектах; визнання англійської мови глобальною мовою міжкультурної наукової комунікації; поява нової парадигми опису мови, а разом з нею і нових якісних методів дослідження» [2].

Науковий текст, як зазначає О. Семенов, – це «цілісний комунікативний блок, що має чітку, логічну структуру із внутрішньо завершеними частинами (розділами, підрозділами, пунктами, параграфами, абзацами), насиченими відповідною термінологією [9, с. 63]. Нам імпонує думка Г. Онуфрієнко про те, що науковий текст є вищою комунікативною одиницею «в межах наукового

дискурсу як вербальне, цілісне, структуроване, когнітивно-комунікативне утворення, що характеризується структурно-семантичною, композиційно-стилістичною і функціональною єдністю та набором константних текстових категорій» [7, с. 336]. У розвідці також звертаємося до праць Ю. Сурміна, де наголошено, що «науковий текст виступає способом подання наукової інформації, результатом наукового дослідження. Він є тим інтелектуальним продуктом, що доводиться до наукової громадськості» [10, с. 5]. Погоджуємося й із думкою науковців, що основною ознакою наукових текстів є вироблення й домінування нових знань, «індексування семантики тексту для інформаційного пошукування, творення баз даних і знань, укладання перекладних, тлумачних, дефініційних та інших словників, перекладання текстів з однієї мови на іншу тощо» [8]. Отже, науковий текст – засіб передавання наукового способу мислення, наукових знань про той чи інший науковий предмет дослідження, який впливає на науковий прогрес людства.

За будовою наукові тексти поділяються на: а) первинні (основна мета – передавання первинної інформації, здобутої під час наукових студіювань (монографія, дисертація, дипломні роботи бакалавра та магістра)); б) вторинні (основна мета – аналіз змісту первинних текстів (наукова стаття, тези, реферати, анотації, огляди, звіти тощо)) [9, с. 20–21]. Вважаємо за необхідне також звернути увагу на класифікацію Ю. Сурміна щодо поділу наукових текстів на тексти-констатації, що висвітлюють результат дослідження, фіксування його, утвердження дійсності, та тексти-міркування, в яких наявна не тільки констатація фактів, а й висловлені сумніви до окремих положень, пропонуються власні думки чи припущення [10, с. 5–7].

У науковій літературі знаходимо визначення принципів укладання наукових текстів: змістовної насиченості – інноваційність запропонованої інформації, пізнавальна цінність її; професійне ядро – необхідність проаналізованої інформації для конкретної сфери діяльності; наукової інформативності – авторська концепція репрезентованого дослідження; новизни наукового тексту – наявність нових положень, які можна буде впровадити в практику; змістової завершеності – цілісність розкритих положень; проблемності – кодування проблемних питань; доступність фахівцеві тієї чи тієї галузі – легкість сприйняття інформації та розуміння її; інтертекстуальність – зв'язок наукового тексту з іншими видами текстів [9, с. 63–64]; декларативності тексту – чіткий порівняльний аналіз певного процесу або явища [6, с. 80]. Принцип інтертекстуальності дає можливість виокремити різновиди текстів, що є складниками наукового,

а саме: оглядового тексту (ступінь репрезентації питання в наукових колах), методологічного (узагальнення підходів, закономірностей, принципів, методів дослідження з метою опису особливостей авторської методології проведення пошуку), емпірико-фактологічного (опис, класифікація, групування, узагальнення фактів), теоретичного (тлумачення предмета дослідження), пояснювального (примітки, пояснення, покликання на інші джерела) й додаткового (схеми, малюнки, графічні зображення) [4; 9].

До наукового тексту виставлено певні вимоги, а саме: чітка структура (поділ на розділи (які є самостійним складником загальної теми дослідження), параграфи, абзаци й речення (утворення цілісної думки та без надмірного їх дроблення), що тісно пов'язані між собою), виключення повторів (зокрема у висновках до розділів та в загальних висновках); обдумане використання графічного матеріалу [3, с. 7]; системність у процесі написання тексту, що полягає в умінні відшукувати системоутворювальні фактори; уникнення понять, які не можна однозначно інтерпретувати, бо це призводить до зменшення конкретизації їх; виправдане використання цифр і фактів, оскільки необдуманно велика кількість їх – великий недолік роботи; цілісність тексту [6, с. 87].

Отже, науковий текст репрезентує особливості наукового стилю сучасної української літературної мови. Його характеризують певні структурні, змістові, мовні особливості, які слід засвоїти студентів закладу вищої освіти, щоб вести активні наукові пошуки.

Визначені теоретичні засади дослідження наукового стилю сучасної української літературної мови та особливості навчально- й науково-дослідницької роботи студентів закладів вищої освіти визначають систему вправ для вивчення підстилів наукового стилю та вдосконалення науково-дослідницької роботи. Наведемо приклади завдань.

Завдання 1. Прочитайте текст. До якого підстилю наукового стилю його слід віднести? Думку обґрунтуйте.

Зразок 1. Дистанційна освіта (ДО) – сукупність інформаційних технологій, що забезпечують доставку студентів основного обсягу матеріалу; інтерактивну взаємодію студентів та викладачів в просі навчання; надання студентам можливості самостійної роботи із засвоєного матеріалу, а також оцінку їх знань та навичок у процесі навчання [1, с. 200]; комплекс освітніх послуг, що надаються за допомогою спеціалізованого інформаційно-освітнього середовища на будь-якій відстані від освітніх установ [6, с. 131]; універсальна форма навчання, що базується на використанні можливостей широкого спектра традиційних, нових інформаційних, теле-

комунікаційних технологій та технічних засобів, які створюють для користувача умови вільного вибору дисциплін, діалогового обміну з викладачем без урахування відстані та часу [5, с. 211].

Зразок 2. До професійних компетентностей I. Змінює відносить: а) пізнавальну діяльність (створення, дослідження й нестандартні розв'язання проблемних завдань, ситуацій); б) діяльність (планування, проектування й розігрування гри, дослідницька діяльність); в) інформаційні технології (отримання й опрацювання інформації, презентація її; навички користування електронною поштою, упровадження мультимедійних проектів, розвиток комп'ютерної досконалості) [77, с. 40]. Вбачаємо за необхідне звернутися до класифікації О. Малихіна, що охоплює такі види професійної компетентності: психолого-педагогічну; фахово-предметну; методологічну; методичну; самоосвітню [109, с. 69].

Післятекстові завдання:

1. Фахівцям якої галузі адресований текст? Проаналізуйте лексеми на підтвердження ваших міркувань.

2. Які мовні кліше репрезентують особливості наукового стилю в наведеному уривку?

3. Зверніть увагу на особливості синтаксичних конструкцій, вжитих у тексті. Зробіть висновки.

4. Зверніть увагу на правила оформлення покликань у тексті та вимоги до укладання списку використаних джерел. Укладіть список джерел до теми, яка розкривається в уривку. Оформіть references. Чому в процесі написання наукових статей reference є обов'язковим елементом?

Запропоновані завдання базуються на опрацюванні текстів, узятих із дисертацій на здобуття кандидата (перший уривок) та доктора (другий уривок) педагогічних наук. Їхня основна мета – повідомити наукову інформацію, проаналізувати її. Уривки насичені мовними кліше, термінами, книжними словами. Виклад матеріалу чіткий, логічний та лаконічний, оскільки невеликі тексти охоплюють аналіз значного мовного матеріалу. Робота над текстами супроводжується аналізом на наявність термінологічної лексики, укладанням списку посилань.

Завдання 2. Ознайомтеся із запропонованим текстом. Яке, на вашу думку, його призначення та до якого підстилю наукового стилю цей текст слід уналежити? З'ясуйте основне призначення підстилю та його особливості на лексикологічному рівні.

Із часу виникнення науки про мову можна говорити й про складову частину мовознавства – культуру мовлення. Адже, створюючи словники, граматики, тлумачення текстів, завжди доводиться добирати, оцінювати, класифікувати мовні факти. А узагальнені в лінгвістичних працях, вони сприяли усталенню, поширенню тих чи

інших норм, їх кодифікації. Культура мовлення як галузь мовознавства оформилася в системі лінгвістичних дисциплін як власне практичний курс у 50–60 роки ХХ століття.

Над питанням культури мовлення працювали українські вчені, методисти Н. Бабич, О. Біляєв, Д. Ганич, М. Жовтобрюх, С. Єрмоленко, А. Коваль, М. Пентилюк, М. Пилинський, І. Синиця, Є. Чак та інші; серед російських науковців можна назвати Б. Головіна, В. Костомарова, С. Обронського, Л. Скворцова, В. Чернишова, Л. Щербу та ін.

Післятекстові завдання:

1. З'ясуйте різницю між поняттями «культура мови» та «культура мовлення», відредагуйте запропонований текст.

2. Випишіть термінологічну лексику, що використана в уривку, дайте визначення цим термінам. Укладіть власний термінологічний словник термінів вашої майбутньої професії.

3. Схарактеризуйте особливості мовленнєвого етикету українців. Які специфічні мовленнєві форми звертання, привітання чи прощання характерні носію української мови?

4. Укладіть тези, в яких розкрийте запропоновану проблему. Виступіть із повідомленням перед студентською аудиторією.

5. Підготуйте анотацію на статтю (автор за вибором), в якій розкрито проблеми формування мовленнєвої культури сучасної молоді.

Запропоноване завдання передбачало опрацювання науково-навчального та науково-інформативного підстилів наукового стилю. Текст завдання – яскравий взірць науково-навчального підстилю, оскільки репрезентує фрагмент методичного посібника. Інформацію подано чітко, аргументовано, доступно як для викладачів закладів вищої освіти, так і для студентів. Запропоновані післятекстові завдання охоплюють роботу над опрацюванням особливостей термінологічної лексики, розрізнення подібних понять, звернення до історичних коренів української мови щодо з'ясування особливостей українського мовленнєвого етикету.

Завдання 3. Проаналізуйте словникові статті. З'ясуйте, яке магістральне призначення науково-довідкового підстилю наукового стилю.

Земля, ж. 1. Суша (на відміну від водного простору). Верхній шар кори нашої планети. Обробіток землі. 3. Розсипчаста темна бура речовина, що входить до складу нашої планети. Піщана земля. 4. Територія з угіддями, що перебуває в чьому-небудь володінні, користуванні. Країна, держава. 6. (з великої літери) Третя від Сонця планета сонячної системи, на якій ми живемо. 7. Місяць – супутник Землі. 7. перен. Місце життя і діяльності людей (Зі словника).

Післятекстові завдання:

1. Яке місце займають словники в професійній діяльності? Проаналізуйте особливості побудови словників.

2. Дайте відповіді на такі запитання: які функції виконують словникові статті; які види словникових статей визначають науковці; від яких умов залежить розмір наукової статті; що таке реєстр словникових статей; дайте визначення поняття «реєстрове слово»; які виокремлено джерела поповнення словникових статей?

3. Які рівні мовної норми зафіксовано в лінгвістичних словниках? Які у словниках використовуються позначки для демонстрації акцентологічних, орфоепічних, лексичних, фразеологічних, граматичних норм?

4. Укладіть невеликий словник термінів майбутнього фаху, вибудувавши словникову статтю, яка б відповідала усім вимогам оформлення такого виду робіт.

5. Схарактеризуйте основні напрями словникової роботи, написавши наукові тези (до трьох сторінок). Укладіть список використаної літератури, підготуйте reference.

Запропоноване завдання об'єднує опрацювання науково-інформаційного та науково-ділового підстилів наукового стилю сучасної української літературної мови. Студенти, ознайомившись зі словниковими статтями, зможуть не тільки охарактеризувати домінуючі особливості науково-інформаційного підстилю (чіткість, лаконічність, терміносистемність тощо), а й самостійно вибудувати словникову статтю відповідно до вимог, які з'ясовано в післятекстових завданнях. Виконання такого виду завдань не лише уможливорює кропітку наукову діяльність студентів, а й сприяє розширенню їхнього тезаурусу, уточненню значень слів, які вони використовують у повсякденному мовленні, збагачує їхній активний словник, допомагає витіснити нелітературну лексику.

Завдання 4. Ознайомтеся зі змістом тексту. Розставте розділові знаки і звірте їх з авторськими.

У Буенос-Айресі Зуріта дізнався, що доктор знаменитий своїми сміливими операціями. «Під час імперіалістичної війни він був на французькому фронті, де займався майже виключно операціями черепа». Після війни Сальватор повернувся в Аргентину і зайнявся наукою.

Одного разу до Сальватора прийшов старий індіанець Крісто (Христофор) з хворою онукою. Доктор вилікував дівчинку. Із вдячності Крісто захотів присвятити доктору залишок свого життя. Сальватор «неохоче і обережно брав нових слуг», але роботи було багато, і Крісто потрапив у будинок доктора. Спочатку індіанець працював у зовнішньому саду, обгородженому двома високими стінами. Там жило безліч дивних

тварин: двоголові змії і жури, горобці з головою папуги, лами з кінськими хвостами і мавпи, що могли розмовляти. Обслуговували цей сад дуже мовчазні негри (За О. Беляєвим).

Післятекстові завдання:

1. До якого підстилю наукового стилю слід уналежити текст? Які його особливості? Думку обґрунтуйте. Які міжстильові вкраплення в ньому ви можете визначити.

2. Доведіть приналежність тексту до науково-фантастичного підстилю, проаналізувавши його на лексичному рівні. Проаналізуйте граматичний рівень тексту.

3. Перебудуйте текст так, щоб він репрезентував: а) власне науковий підстиль; б) науково-інформаційний; в) науково-діловий; г) науково-навчальний.

4. Виконайте зіставний аналіз власне наукового (академічного) підстилю та науково-фантастичного. Вкажіть спільні й відмінні ознаки.

Запропонований текст є взірцем науково-фантастичного підстилю наукового стилю. Виконання

завдань базувалося на специфічних принципах навчання стилістики – стилістичному редагуванні та стилістичному конструюванні.

Висновки і перспективи подальших розробок.

Отже, розроблена та запропонована система вправ із формування навичок роботи з науковим текстом, на нашу думку, повністю відповідає тим вимогами, які ми визначили в процесі їх розроблення. Завдання, вибудовані на текстоцентричній основі, безумовно, формують лексикологічну, граматичну, правописну, стилістичну компетентності, оскільки студенти повинні вміти витлумачити значення слова, здійснити його лексикографічну характеристику, з'ясувати місце в системі сучасної української літературної мови, проаналізувати морфологічну й синтаксичну структуру текстів, розставити розділові знаки. Ми переконані, що розроблені вправи ефективно формуватимуть наукову компетентність студента закладу вищої освіти. У подальшому планується розкриття проблем академічної культури студента в процесі навчання в закладі вищої освіти під час продукування текстів наукового стилю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баженова Е. Научный текст и среда. Вестник Пермского университета. *Российская и зарубежная филология*. 2010. Вып. 2. С. 60–64.
2. Іщенко Н., Ліпінська В. Лексико-граматичні доміанти наукового тексту. *Вісник НТУУ «КПІ». Філологія. Педагогіка: зб. наук. пр.* 2014. С. 32–41.
3. Клименюк О. Виклад та оформлення результатів наукового дослідження: підр. Ніжин: Аспект-Поліграф, 2007. 398 с.
4. Корюкова, А.А., Дера В.Г. Основы научно-технической информации: учеб. пособ. М.: Высш. шк., 1985. 224 с.
5. Краус Н.М. Методологія та організація наукових досліджень: навч.-метод. посіб. Полтава: Оріяна, 2012. 183 с.
6. Методологія наукових досліджень. Тексти лекцій для студентів галузі знань 05 – Соціальні та поведінкові науки, спеціальності 051 – Економіка, освітньої програми «Економіка довкілля та природних ресурсів» денної форми навчання / Укладачі: Дерій Ж. В., Зосименко Т. І. Чернігів: ЧНТУ, 2018. 113 с.
7. Онуфрієнко Г.С. Науковий текст у сучасному лінгводидактичному вимірі. *Вісник Запорізького національного університету. Філологічні науки*. № 1, 2012. С. 334–339.
8. Пшенична Л., Шевченко В., Шишкіна Н Термінологічна робота: науковий текст як джерело нових знань. URL: http://vlp.com.ua/files/02_38.pdf.
9. Семенов О.М. Культура наукової української мови: навч. посіб. К.: ВЦ «Академія», 2010. 216 с. (Серія «Альма-матер»).
10. Сурмін Ю.П. Наукові тексти: специфіка, підготовка та презентація: навч.-метод. посіб. К.: НАДУ, 2008. 184 с.

REFERENCES

1. Bazhenova, E. (2010). Nauchnyi tekst i sreda [Scientific text and environment]. *Vestnik Permskogo universiteta. Rossiiskaia i zarubezhnaia filologiia*, 2, 60–64 [in Russian].
2. Ishchenko, N., & Lipinska, V. (2014). Leksyko-hramatychni dominanty naukovoho tekstu [Lexico-grammatical dominance of the scientific text]. *Visnyk NTUU "KPI". Filolohiia. Pedagogika*, 32–41 [in Ukrainian].
3. Klymeniuk, O. (2007). *Vyklad ta oformlennia rezultativ naukovoho doslidzhennia* [Presentation and registration of research results]. Nizhyn: Aspek-Polihraf [in Ukrainian].
4. Koriukova, A.A., & Dera, V.G. (1985). *Osnovy nauchno-tekhniceskoi informatsii*. [Fundamentals of scientific and technical information]. Moskva: Vyssh. shk. [in Russian].

5. Kraus, N.M. (2012). *Metodolohiia ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen* [Methodology and organization of scientific research]. Poltava: Oriiana [in Ukrainian].
6. Derii, Zh.V., & Zosymenko, T.I. (Ed.). (2018). *Metodolohiia naukovykh doslidzhen. Teksty leksii dlia studentiv haluzi znan 05 – Sotsialni ta povedinkovi nauky, spetsialnosti 051 – Ekonomika, osvithoi prohramy «Ekonomika dovkillia ta pryrodnykh resursiv» dennoi formy navchannia* [Research methodology. Texts of lectures for students of the field of study "05 Social and behavioural sciences", Programme Subject Area "051 Economics", Educational Program "Economics of Environment and Natural Resources" full-time mode of study]. Chernihiv: ChNTU [in Ukrainian].
7. Onufriienko, H.S. (2012). Naukovyi tekst u suchasnomu linhvodydaktychnomu vymiri [Scientific text in the modern linguodidactical dimension]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Filolohichni nauky*, 1, 334–339 [in Ukrainian].
8. Pshenychna, L., Shevchenko, V., & Shyshkina, N. (2008). *Terminolohichna robota: naukovyi tekst yak dzhereło novykh znan* [Terminological work: a scientific text as a source of new knowledge]. Retrieved from http://vlp.com.ua/files/02_38.pdf [in Ukrainian].
9. Semenoh, O.M. (2010). *Kultura naukovoï ukrainskoi movy* [Culture of the scientific Ukrainian language]. Kyiv: VTs «Akademiia» (Seriia «Alma-mater») [in Ukrainian].
10. Surmin, Yu.P. (2008). *Naukovi teksty: spetsyfika, pidhotovka ta prezentatsiia* [Scientific texts: specifics, preparation and presentation]. Kyiv: NADU [in Ukrainian].

МЕТОДИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТІВ ЗВО МІНІСТЕРСТВА ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ

Статівка О. О.

кандидат педагогічних наук,

завідувач кафедри іноземних мов

Харківський національний університет внутрішніх справ

просп. Льва Ландау, 27, Харків, Україна

orcid.org/0000-0002-9956-9082

orlovahelena@gmail.com

Ключові слова: *дистанційне навчання, пандемія, методи дистанційного навчання, вищі навчальні заклади Міністерства внутрішніх справ України, Moodle.*

Глобальна пандемія COVID-19 і стрімкий розвиток мережі Інтернет та інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) сприяли масовому впровадженню в навчальний процес ЗВО Міністерства внутрішніх справ України дистанційної форми навчання. У статті розглянуто особливості організації навчання в дистанційному форматі та методи дистанційного навчання, які використовуються під час вивчення іноземних мов студентами. Наведено перелік популярних освітніх платформ для дистанційного вивчення англійської мови (Coursera, edX, Futurelearn, Udemy, Khan Academy, Openlearning, Alison, Stanford Online, Canvas, Yale). З'ясовано, що використання освітніх платформ дозволяє реалізувати значний спектр завдань, які виникають у момент переформатування навчального процесу, допомагає вирішити питання створення комунікаційного простору, що забезпечує взаємодію викладача і студента з метою оволодіння комунікативними навичками, які забезпечують вільне спілкування як на професійному, так і на особистому рівні. Зазначено, що використання викладачем освітньої платформи Coursera дозволяє сконструювати індивідуальний план вивчення англійської мови для кожного студента. Доведено, що найбільш ефективним і перевіреним рішенням у контексті електронного навчання і дистанційних освітніх технологій є система «Moodle», яка поєднує різні класи інформаційних систем: систему управління сайтом, систему управління процесом навчання, віртуальне середовище навчання і може використовуватись як інструментальне середовище для розробки як окремих електронних навчальних курсів, так і освітніх сайтів. З'ясовано, що «Moodle» фактично є універсальним порталом і може слугувати платформою для створення комплексу електронних курсів із вбудованою системою тестування і забезпечення комунікації між викладачами та студентами. З'ясовано, що професійна спрямованість вивчення студентами закладів вищої освіти Міністерства внутрішніх справ України іноземної мови зберігається, але вузька професійна орієнтованість дисципліни «Іноземна мова» змінюється загальнопрофесійною спрямованістю.

METHODS OF DISTANCE LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES FOR STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF UKRAINE

Stativka O. O.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Head of the Department of Foreign Languages
Kharkiv National University of Internal Affairs
Lya Landau Avenue, 27, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-9956-9082
orlovahelena@gmail.com*

Key words: *pandemic, distance learning, distance learning methods, higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine, Moodle.*

The global pandemic COVID-19 and the rapid development of the Internet and information and communication technologies (ICT) have contributed to the mass introduction of distance learning in the educational process of the institutions of higher education Ministry of Internal Affairs of Ukraine. The article considers the peculiarities of the organization of distance learning and distance learning methods used in the study of foreign languages by students. The list of popular educational platforms for distance learning of English is given (Course, edX, Futurelearn, Udemy, Khan Academy, Openlearning, Alison, Stanford Online, Canvas, Yale). It was found that the use of educational platforms allows to implement a wide range of tasks that arise when reformatting the learning process, helps to solve the problem of creating a communication space that provides interaction between teacher and student to master communication skills. It is noted that the use of the Coursera educational platform by the teacher allows to construct an individual plan of learning English for each student. It is proved that the most effective solution in the context of e-learning and distance learning technologies is the system Moodle, which combines different classes of information systems: site management system, learning management system, virtual learning environment and can be used as a tool for developing separate e-learning courses and educational sites. It is noted that using a wide range of Moodle resources, teachers of Kharkiv National University of Internal Affairs have developed a number of electronic educational and methodological complexes for learning foreign languages, each of which includes educational content, knowledge control unit, hyperlinks to websites and online resources, recommended reading. It was found that the professional orientation of students of higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine in foreign language is maintained, but the narrow professional orientation of the discipline "Foreign Language" is replaced by a general professional orientation.

Постановка проблеми. Глобальна пандемія COVID-19 була викликом для всієї системи освіти України, проте з найбільшими труднощами зіткнулася вища школа. Перехід на дистанційне навчання змусив заклади вищої освіти України використовувати засоби організації освітнього процесу, які раніше були допоміжними. Основний акцент в умовах дистанційного навчання зроблено на використання цифрової бази освітнього середовища. До пандемії дистанційне навчання вважалося найбільш привабливим для людей, мотивованих на отримання додаткової освіти, підвищення рівня професійних навичок,

студентів, які з різних причин не мають можливості відвідувати заняття (географічна віддаленість, зайнятість, обмежені можливості здоров'я і т.д.). В умовах пандемії COVID-19 дистанційне навчання стало масовим. Уся система української освіти перемістилася в кіберпростір, і цифрове середовище стало основним засобом організації освітнього процесу.

Проблеми методики дистанційного навчання іноземних мов є предметом дослідження багатьох вітчизняних вчених. Зокрема, О.В. Олійник вивчала особливості впровадження інноваційних технологій дистанційного навчання

іноземної мови для студентів немовних закладів вищої освіти; В.Б. Дацюк окреслив перспективи дистанційної освіти в Україні, Б.І. Шуневич – у країнах Європи та Північної Америки; О.О. Новомлинець та О.П. Дрозд підготували методичні рекомендації щодо підготовки веб-ресурсу дисциплін при дистанційній формі навчання; Ю.В. Дишлева оцінила можливість використання наявних на навчальному ринку методик викладання іноземної мови у програмах дистанційного навчання. Разом із тим залишається недостатньо вивченою і потребує подальшого дослідження методика дистанційного навчання іноземних мов студентів закладів вищої освіти Міністерства внутрішніх справ України.

Мета статті – розглянути методи дистанційного навчання, які використовуються під час вивчення іноземних мов студентами ЗВО Міністерства внутрішніх справ України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Модернізація процесу організації навчання студентів змушує по-іншому подивитися на функціонування цифрової бази освітнього середовища в українських закладах вищої освіти.

З одного боку, дистанційне навчання дозволяє вирішити безліч проблем, пов'язаних із технічною організацією навчального процесу, зокрема знизити витрати на утримання навчальних корпусів. З іншого боку, уразливість дистанційної освіти полягає в її орієнтованості на самостійну роботу, на високу вмотивованість студентів отримати професійні знання, уміння і навички дійсно високого рівня. Під час вивчення іноземної мови ця проблема проявляється частіше, ніж під час вивчення інших предметів [1, с. 239].

Дистанційне навчання вимагає значних інвестицій як із боку вищих навчальних закладів, так і з боку держави, що допоможе забезпечити дійсно ефективне навчання і підтримку студентів в умовах цифрового середовища.

Розглянемо особливості організації навчання в дистанційному форматі [2].

Гнучкість. Дистанційне навчання дозволяє організувати навчання без відриву від середовища або діяльності студента, що, у свою чергу, дає можливість закладу вищої освіти розширити географію освітніх послуг. Освоєння цифрового простору забезпечує вищому навчальному закладу перевагу над іншими. Зникло жорстке обмеження щодо можливості здобуття вищої освіти в рамках кордонів національних держав або за місцем проживання, що відразу ж позначилося на конкурентоспроможності невеликих регіональних навчальних закладів. Тому самі ЗВО зацікавлені в перепідготовці викладачів для роботи у цифровому освітньому середовищі.

Модульність. Викладачі іноземних мов використовують можливість онлайн-навчання під час

проведення індивідуальних занять, групових вебінарів, для формування індивідуальної програми навчання для кожного студента. Однак дистанційне навчання – це, перш за все, готовність і мотивація студента до самостійної роботи. Отримуючи від викладача необхідний обсяг навчальних матеріалів, студент розвиває здатність до самоорганізації і самоконтролю. Використання уніфікованих навчальних блоків дозволяє забезпечувати повноцінну взаємодію викладача і студента: студент отримує необхідний обсяг знань, умінь і навичок, а викладач має можливість контролювати якість і обсяг засвоєної студентом навчальної інформації. Крім того, блоки навчальної інформації сприяють активізації розумової діяльності студента, адже для того, щоб аргументовано відповісти на запитання викладача, йому необхідно не просто прочитати запропонований навчальний матеріал, але й дати розгорнуті відповіді. На цьому етапі викладач може оцінити і рівень засвоєного матеріалу студентом, і визначити якість його самостійної роботи.

Спеціалізовані форми контролю. Дистанційне навчання, форматуєчи навчальний процес, вимагає застосування нових форм контролю засвоєння навчального матеріалу. Зокрема, широко використовуються дистанційно організовані іспити, співбесіди, практичні, курсові і проектні роботи, екстернат, комп'ютерні інтелектуальні тестові системи, які дозволяють діагностувати не тільки засвоєні студентом знання, вміння і навички, а й рівень сформованості певної соціально-особистісної компетенції.

Використання цифрових технологій. Дистанційне навчання базується на відмінних від класичного способу організації навчального процесу технологіях і методиках. Технологія дистанційного навчання включає сукупність методів, форм і засобів, спрямованих на взаємодію учня і викладача без безпосереднього контакту. Основною характеристикою дистанційного навчального процесу є самостійний, неконтрольований викладачем процес засвоєння навчального матеріалу. Використання комп'ютерних технологій у вивченні іноземних мов дозволяє не тільки забезпечити доступ до необхідних інформаційних ресурсів, але й створити новий освітній простір, активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів, підвищити ефективність навчання та посилити інтерес до всіх культурознавчих аспектів вивчення мови [3, с. 12].

Нова роль викладача. Перехід на дистанційне навчання актуалізував проблему професійної готовності викладачів до роботи в умовах цифрового освітнього середовища. Викладач повинен знати свій предмет, володіти відповідними освітніми методиками, методами навчання, мати достатній рівень компетентності не тільки

у вузькопрофесійній сфері, але й вміти організувати комунікативний процес таким чином, щоб стимулювати студентів до міжкультурного спілкування, оскільки учасники вебінару не обов'язково є мононаціональною або монокультурною групою. На викладача покладаються функції координатора навчального процесу, який оперативно коригує навчальний курс, консультує студентів, визначає порядок вивчення окремих навчальних модулів. Викладач повинен подати матеріал таким чином, щоб зацікавити свою віртуальну аудиторію, спонукати її не просто вислухати його, але і включитися у загальну роботу. Можливості інформаційних та комунікаційних технологій все-таки є лише доповненням, що допомагає і полегшує вирішення викладачем поставлених перед ним педагогічних завдань [4, с. 35].

Потрібно зазначити, що тип дистанційного навчання, який застосовувався навесні-влітку 2020 року, не повністю відповідає поняттю «дистанційне навчання», яке трактується як навчальний процес, у якому використовуються спеціально розроблені дистанційні навчальні програми і застосовуються технічні засоби, що сприяє його ефективній організації [5]. Для дистанційного навчання характерна непряма взаємодія викладача і студентів через мережу Інтернет. Відбувалося перекроювання традиційних методик викладання з метою використання їх в умовах електронного навчання.

Цифрове середовище – це не тільки Інтернет, передусім це спеціально розроблені освітні платформи з інтуїтивно зрозумілими інтерфейсами (наприклад, MSTeams, Webex), на базі яких здійснюється дистанційне навчання, а також перепідготовка викладачів. Основне призначення цих платформ полягає в оволодінні навичками ведення навчання в рамках цифрового середовища за допомогою сучасних цифрових засобів комунікації.

Під час нагального переходу вищої школи на дистанційне навчання багато ЗВО Міністерства внутрішніх справ скористалися безкоштовними онлайн-курсами від провідних зарубіжних університетів, розміщеними на міжнародних платформах, зокрема Coursera. Однак навіть наявність таких курсів не врятувала українську вищу школу від проблем. Виявилось, що деякі викладачі, особливо старшого віку, ніколи не працювали з віртуальними освітніми платформами. Багатьом довелося у процесі навчання опанувати такий формат роботи, а також нові навчальні засоби і методики.

Розглянемо окремі методи дистанційного навчання, що використовуються в навчальному процесі закладів вищої освіти Міністерства внутрішніх справ України, до яких належать: Національна академія внутрішніх справ, Харківський національний університет внутрішніх справ, Дніпропетровський державний університет внутріш-

ніх справ, Львівський державний університет внутрішніх справ, Одеський державний університет внутрішніх справ, Донецький юридичний інститут МВС України.

Професійна спрямованість вивчення студентами закладів вищої освіти Міністерства внутрішніх справ України іноземної мови зберігається, але набуває інших сутнісних характеристик. Вузька професійна орієнтованість дисципліни «Іноземна мова» змінюється загальнопрофесійною спрямованістю з необхідністю вивчення студентами способів самостійної роботи над матеріалами іншомовного змісту [6, с. 17].

Використання електронних технологій під час вивчення іноземної мови дозволяє розширити спектр засобів й інструментів організації освітнього процесу для вирішення навчальних завдань. Існує низка популярних освітніх платформ для вивчення англійської мови: Coursera, edX, Futurelearn, Udemy, Khan Academy, Openlearning, Alison, Stanford Online, Canvas, Yale. Використання викладачем такої освітньої платформи, як Coursera дозволяє сконструювати індивідуальний план вивчення англійської мови для кожного студента.

Найбільш популярною в даний час у вищих навчальних закладах Міністерства внутрішніх справ України є освітня платформа Moodle, яка використовується для створення динамічних веб-сайтів і дозволяє організувати взаємодію викладача і студентів у віртуальному освітньому середовищі. Причому специфіка платформи Moodle дозволяє використовувати її не тільки у процесі дистанційного навчання, але й у традиційній організації навчального процесу [7].

Moodle реалізує філософію «педагогіки соціального конструкціонізму» через використання певного набору модулів для кожного курсу. Варіюючи поєднання різних елементів курсу, викладач може організувати вивчення навчальної дисципліни таким чином, щоб форми навчання відповідали цілям і завданням конкретних занять [8].

Так, наприклад, викладачі Харківського національного університету внутрішніх справ, використовуючи широкий спектр ресурсів системи Moodle, розробили низку електронних навчально-методичних комплексів із вивчення іноземних мов (англійської, німецької, французької), кожен з яких включає освітній контент, блок для контролю знань, гіперпосилання на веб-сайти та інтернет-ресурси, рекомендовану літературу.

Освітні платформи дозволяють реалізувати значний спектр завдань, які виникають у момент переформатування навчального процесу, розвивають комунікативну компетентність студентів і всі її компоненти, полегшують роботу викладача з організації навчального процесу. Повноцінна регулярна самостійна робота студента і наявність

зворотного зв'язку з викладачем через освітню платформу сприяє оволодінню ним новими знаннями про систему мови, всіма видами мовленнєвої діяльності іноземною мовою, підвищенню рівня вільного володіння іноземною мовою. Вивчення іноземної мови в дистанційному форматі не виключає комунікативний процес, але значно його ускладнює. Тому використання освітніх платформ допомагає вирішити питання створення комунікативного простору, що забезпечує взаємодію викладача і студента з метою оволодіння комунікативними навичками, які, у свою чергу, забезпечують вільне спілкування як на професійному, так і на особистому рівні. Використання ресурсів таких платформ дозволяє викладачеві за необхідності змінити умови заняття, наприклад, запросити на вебінар іноземних викладачів вищих навчальних закладів із країни, мова якої вивчається. Це дозволяє не тільки урізноманітнити навчальний процес, ознайомитися з особливостями етикету країни, мова якої вивчається, з лінгвокраїнознавчими реаліями в умовах міжнародного спілкування, але й вирішити ряд специфічних навчальних завдань, серед яких – забезпечення контролю рівня володіння засобами мовної системи.

Дистанційне навчання акцентує увагу викладача на особистості студента і його пізнавальній діяльності, на відміну від механічної ретрансляції знань у традиційній системі навчання. У трикутнику «викладач – підручник – студент» відбувається трансформація зв'язків: «студент – підручник – викладач» [8].

Освітні платформи вищих навчальних закладів Міністерства внутрішніх справ України дозволяють з найменшими витратами вирішувати проблеми трансформації взаємодії викладача та

студента і значно скорочують час на розробку викладачем навчального курсу. ЕНМК освітніх платформ містять сучасні технології E-learning, що забезпечують реалізацію індивідуальних навчальних траєкторій під безперервним керівництвом викладача і підвищують успішність процесу вивчення іноземної мови [6]. Крім того, викладачі можуть використовувати вже розроблену бально-рейтингову систему.

Висновки. Дистанційне навчання, будучи невід'ємною частиною сучасної освітньої моделі, вимагає перегляду прийомів і методів навчання іноземній мові відповідно до нових технологій. Існує низка популярних освітніх платформ для вивчення англійської мови: Coursera, edX, Futurelearn, Udemy, Khan Academy, Openlearning, Alison, Stanford Online, Canvas, Yale. Найбільш популярною в даний час у вищих навчальних закладах Міністерства внутрішніх справ України є освітня платформа Moodle. Викладачі Харківського національного університету внутрішніх справ, на основі системи Moodle розробили низку електронних навчально-методичних комплексів із вивчення іноземних мов (англійської, німецької, французької). Кожен із них включає освітній контент, блок для контролю знань, гіперпосилання на веб-сайти та інтернет-ресурси, рекомендовану літературу. Професійна спрямованість вивчення студентами закладів вищої освіти Міністерства внутрішніх справ України іноземної мови зберігається, але вузька професійна орієнтованість дисципліни «Іноземна мова» змінюється загальнопрофесійною спрямованістю. Напрямок подальших досліджень є вивчення специфіки, переваг і недоліків дистанційного вивчення іноземної мови у ЗВО Міністерства внутрішніх справ України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Олійник О.В. Інноваційні технології дистанційного навчання іноземної мови для студентів немовних ВНЗ. *Лінгвістичні дослідження: зб. наук. праць ХНПУ імені Г.С. Сковороди*. 2014. Вип. 38. С. 238–246.
2. Дацюк В.Б. Перспективи дистанційної освіти та віртуальних університетів в Україні. URL : <http://media.enter.uz.ua/data/daciuk.pdf>. (дата звернення: 19.07.2021).
3. Новомлинець О.О., Дрозд О.П. Дистанційні курси. Методичні рекомендації щодо підготовки веб-ресурсу дисциплін при організації навчального процесу за дистанційною формою. Чернігів : ЧНТУ, 2013. 32 с.
4. Дишлева Ю.В. Роль та місце сучасних методик у вивченні англійської мови в курсі дистанційного навчання. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*. 2008. Вип. 13. С. 35–41.
5. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні : Постанова МОН України від 20 грудня 2000. *Освітній портал*: веб-сайт: URL : <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>.
6. Шуневич Б.І. Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2008. 36 с.
7. Дистанційне навчання у ХНВС. *Харківський національний університет внутрішніх справ*: веб-сайт. URL : <http://univd.edu.ua/uk/dir/613/dystantsiyne-navchannya-u-khnuvs> (дата звернення: 19.07.2021).
8. Simpson O. Supporting Students for Success in Online and Distance Education. New York and London : Routledge, 2012. 296 p.

REFERENCES

1. Oliynyk, O.V. (2014). Innovatsiyni tekhnolohiyi dystantsiynoho navchannya inozemnoyi movy dlya studentiv nemovnykh VNZ [Innovative technologies of distance learning of a foreign language for students of non-language universities.]. *Linhvistychni doslidzhennya: zb. nauk. prats' KHNPUI imeni H.S. Skovorody*. Vol. 38. Pp. 238–246 [in Ukrainian].
2. Datsiuk, V.B. Perspektyvy dystantsiinoi osvity ta virtualnykh universytetiv v Ukraini [Prospects of distance education and virtual universities in Ukraine]. URL: <http://media-center.uz.ua/data/daciuk.pdf> (Last accessed 15.07.2021) [in Ukrainian].
3. Novomlynets', O.O., Drozd, O.P. (2013). Dystantsiyni kursy. Metodychni rekomendatsiyi shchodo pidhotovky veb-resursu dystsyplin pry orhanizatsiyi navchal'noho protsesu za dystantsiynoyu formoyu [Distance courses. Methodical recommendations for the preparation of a web resource of disciplines in the organization of the educational process by distance learning]. Chernihiv: CHNTU, 32 p. [in Ukrainian].
4. Dyshleva, YU. V. (2008). Rol' ta mistse suchasnykh metodyk u vyvchenni anhliys'koyi movy v kursy dystantsiynoho navchannya. [The role and place of modern methods in the study of English in the course of distance learning.]. *Vykladannya mov u vyshchyykh navchal'nykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi Mizhpredmetni zv'yazky. Naukovi doslidzhennya. Dosvid. Poshuky*. Vol. 13. Pp. 35–41 [in Ukrainian].
5. Kontsepsiya rozvytku dystantsiynoyi osvity v Ukrayini (2020): Postanova MON Ukrayiny. *Osvitniy portal: veb-sayt*: URL: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>. (Last accessed 15.07.2021) [in Ukrainian].
6. Shunevych, B.I. (2008). Rozvytok dystantsiynoho navchannya u vyshchey shkoli krayin Yevropy ta Pivnichnoyi Ameryky [Development of distance learning in higher education in Europe and North America]: avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01. Kyiv. 36 p. [in Ukrainian].
7. Dystantsiynе navchannya u KHNVС. [Distance learning in HNVS]. *Kharkivs'kyi natsional'nyy universytet vnutrishnikh sprav: veb-sayt*: URL: <http://univd.edu.ua/uk/dir/613/dystantsiynе-navchannya-u-khnuvs> (Last accessed 15.07.2021) [in Ukrainian].
8. Simpson, O. (2012). Supporting Students for Success in Online and Distance Education. New York and London, Routledge. 296 p.

3D-РУЧКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ STEM-КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ФІЗИКИ

Трифонов О. М.

*доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри природничих наук та методик їхнього навчання
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка
вул. Шевченка, 1, Кропивницький, Україна
orcid.org/0000-0002-6146-9844
olenatrifonova82@gmail.com*

Ключові слова: освітній процес, навчання фізики, 3D-ручка, цифровізація, STEM-компетентність, активізація пізнавальної діяльності.

Особливого значення в сучасних умовах набуває процес навчання фізики як основи для розвитку автоматизованих систем, робототехніки, мехатроніки, STEM-технологій та науково-технічного прогресу в цілому. При цьому прослідковується ряд системних проблем щодо реального стану реалізації освітньої політики в Україні із впровадження засад цифровізації в освітньому процесі. Окреслені проблеми передбачають потребу створення та забезпечення систематичного функціонування STEM-освітнього середовища, основою якого є STEM-технології навчання природничо-математичних дисциплін. Як один із шляхів реалізації STEM-технологій автори запропонували навчання засобів тримірного зображення натурних і модельних явищ, процесів, що має інноваційно-орієнтоване спрямування. Методичні особливості реалізації зазначеного підходу передбачають: 1) ознайомлення здобувачів освіти з основами сучасного 3D-конструювання та моделювання; 2) формування вмінь використовувати 3D-пристрої, найпростішим з яких є 3D-ручка; 3) розвиток STEM-компетентності, здатності до організації власної проектної діяльності та передбачення її результатів; 4) активізацію пізнавальної активності здобувачів освіти, розвиток їхніх інтелектуальних і творчих здібностей, акцентування уваги на перспективності професій, пов'язаних із природничо-математичною галуззю знань. Із метою забезпечення формування STEM-компетентності учнів основної школи під час навчання фізики нами визначено особливості запровадження використання 3D-ручки в освітньому процесі. Запропоновані елементи впровадження 3D-ручки як засобу навчання в освітній процес із фізики забезпечують підвищення пізнавальної активності учнів, сприяють реалізації принципу політехнічної направленості навчання фізики. Формування таким чином STEM-компетентності вчить учнів самостійно мислити, отримувати та застосовувати знання, планувати свою діяльність, приймати рішення, презентувати результати діяльності, ефективно працювати в STEM-освітньому середовищі, сприяє розвитку в них комунікативної компетентності.

3D-PEN AS A MEANS OF FORMING STEM-COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN TEACHING PHYSICS

Tryfonova O. M.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Natural Sciences and Methods of their Training
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University
Shevchenko str., 1, Kropyvnytskyi, Ukraine
orcid.org/0000-0002-6146-9844
olenatryfonova82@gmail.com*

Key words: *educational process, teaching physics, 3D-pen, digitization, STEM-competence, activation of cognitive activity.*

Of particular importance in modern conditions is the process of teaching physics. Physics is the basis for the development of automated systems, robotics, mechatronics, STEM-technologies and scientific and technological progress in general. At the same time a number of system problems are traced. They reflect the real state of implementation of educational policy in Ukraine and the introduction of the principles of digitalization in the educational process. The outlined problems include the need to create and ensure the systematic functioning of STEM-educational environment. The basis of such an environment is STEM-technology of teaching natural sciences and mathematics. The authors proposed the implementation of STEM-technologies through the training of means of three-dimensional depiction of natural and model phenomena, processes, which has an innovation-oriented direction. Methodological features of the implementation of this approach include: 1) acquaintance of students with the basics of modern 3D-design and modeling; 2) the formation of skills to use 3D-devices, the simplest of which is a 3D-pen; 3) development of STEM-competence, ability to organize own project activity and prediction of its results; 4) activation of cognitive activity of students, development of their intellectual and creative abilities, emphasis on the prospects of professions related to the natural sciences and mathematics. In order to ensure the formation of STEM-competence of primary school students during the study of physics, we have identified the features of the introduction of the use of 3D-pen in the educational process. The proposed elements of the introduction of 3D-pen as a means of teaching in the educational process in physics provide an increase in cognitive activity of students, contribute to the implementation of the principle of polytechnic orientation of teaching physics. The formation of STEM-competence teaches students to think independently, receive and apply knowledge, plan their activities, make decisions, present results, work effectively in STEM-educational environment, promotes the development of communicative competence.

Постановка проблеми. Визначальними чинниками становлення та розвитку держави є сучасні наукоємні технології, які знаходять свою реалізацію у практиці життя людей. Нині в Україні, як і в усьому світі, спостерігається дефіцит фахівців здатних впроваджувати високотехнологічні процеси у практику життя суспільства.

Як зазначено в Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) [2], основною причиною такого дефіциту є втрата популярності науково-технічних, інженерних професій і, як наслідок, зниження рівня зацікавленості у вивченні предметів природничої, технологічної, математич-

ної освітніх галузей серед здобувачів освіти, про що свідчить, зокрема, негативна динаміка кількості випускників закладів загальної середньої освіти, які проходять зовнішнє незалежне оцінювання з математики, фізики, хімії та біології. Тож, на нашу думку, сприяти формуванню інтересу учнів до опанування предметів природного-математичного профілю слід починати з перших уроків.

Особливого значення в сучасних умовах набуває процес навчання фізики як основи для розвитку автоматизованих систем, робототехніки, мехатроніки, STEM-технологій та науково-технічного прогресу в цілому.

Проведені нами дослідження [8] дають змогу стверджувати, що сучасні цифрові (ЦТ) та хмарні технології дають змогу описувати теоретичну складову частину функціонування техногенно-цифрового освітнього середовища (рис. 1). ЦТ виконують уже інші функції практичного спрямування, до яких належать: дослідження конкретного явища, процесу; створення технології за схемою: прилад → датчик → дослідна чи виробнича система зв'язку з комп'ютером → спостереження (монітор комп'ютера) → вимірювання та обчислення → повторення процесу з новими завданнями; суб'єкти навчання чи виробничники є невід'ємною частиною установки, механізму; забезпечення практичної спрямованості, перетворення знань у безпосередню виробничу силу. Звідси випливає проблема створення нового освітнього середовища – STEM-орієнтованого освітнього середовища, яке передбачає поєднання природничих наук, технологій, технічної дослідницької творчості та математики. Отже, невід'ємною частиною зазначеного середовища є ЦТ.

Наказом Міністерства освіти і науки України від 29 квітня 2020 року № 574 затверджено «Типовий перелік навчально-методичного забезпечення, засобів навчання та обладнання для навчальних кабінетів і STEM-лабораторій» (<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0410-20#Text>), одним із компонентів якого визначено 3D-ручки разом із витратними матеріалами на навчальний рік. Хоча цей засіб навчання задекларований для використання в початковій школі, на нашу думку, його використання варто розширити на весь освітній процес у закладі загальної середньої освіти як засіб активізації пізнавальної активності учнів, формування

їхнього абстрактного мислення, інформаційно-цифрової та STEM-компетентності.

Метою статті є розроблення методики навчання фізики з використанням цифрових засобів як чинник забезпечення формування в учнів STEM-компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблемою вдосконалення методики навчання фізики у школі займалися багато вчених, серед них такі: П.С. Атаманчук, В.Ф. Заболотний, О. І. Іваницький, Б.Г. Кремінський, М.Т. Мартинюк, А.І. Павленко, М.І. Садовий, В.Д. Шарко та ін. Реалізації засад цифровізації в освітньому процесі шкільного курсу фізики та впровадженню STEM-технологій присвятили свої дослідження Ю.П. Бендес, А.М. Кух, О.С. Мартинюк, Н.А. Мислицька, І.О. Мороз, М.І. Садовий, І.А. Сліпучіна, Д.В. Соменко, М.В. Хомутенко, І.С. Чернецький та ін. Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених окресленій проблемі, стрімкі темпи цифровізації та розвитку науково-технічного прогресу вимагають систематичного оновлення та вдосконалення методики навчання фізики в закладах загальної середньої освіти.

Нами здійснено аналіз досліджень науковців, нормативних документів Міністерства освіти і науки України останніх п'яти років [8], який визначив ряд системних проблем щодо реального стану реалізації освітньої політики в Україні із впровадження засад цифровізації в освітньому процесі. Зокрема:

– за результатами зовнішнього незалежного оцінювання спостерігається зниження рівня предметної компетентності з фізики випускників закладів загальної середньої освіти та погли-

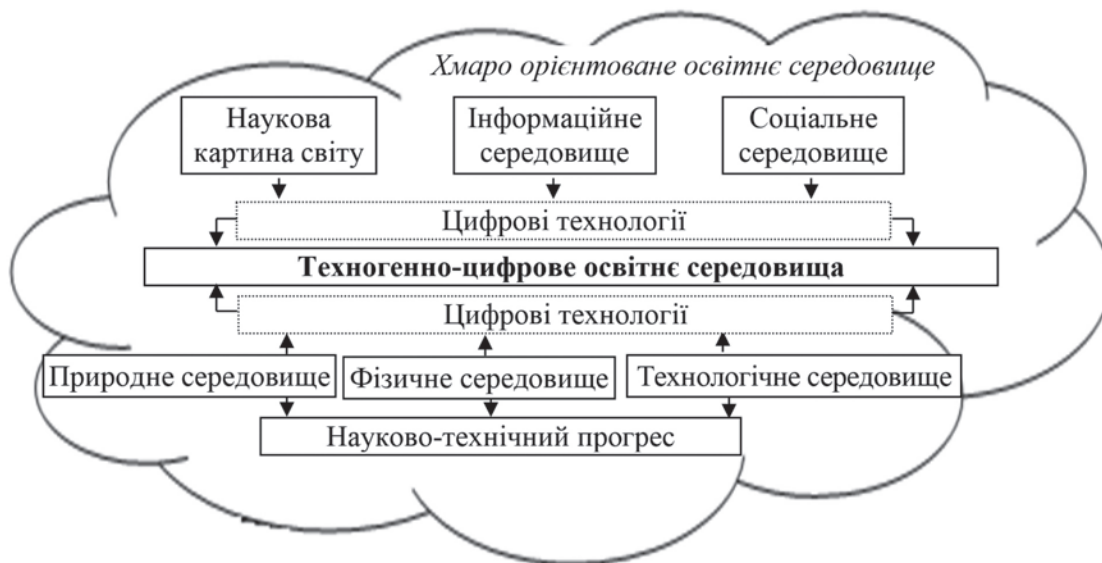


Рис. 1. Модель техногенно-цифрового освітнього середовища [8]

блення розриву між рівнями засвоєння фізико-математичних знань і вимогами суспільства до рівня STEM-компетентності сучасної особистості;

– поглиблення розриву між традиційними підходами до формування якості знань здобувачів освіти й об’єктивними потребами науки, техніки, виробництва та інших галузей людської діяльності в компетентних фахівцях, здатних до розв’язання нестандартних проблем в умовах становлення техногенно-інформаційного суспільства;

– неспроможність традиційних технологій навчання задовольнити потребу інтенсифікації процесу здобуття освіти засобами цифрових технологій;

– невідповідність рівня розвитку науки та сучасної наукової картини світу рівню розвитку випускників закладів загальної середньої освіти;

– зниження попиту серед абітурієнтів на спеціальності природничо-математичного спрямування.

Окреслені проблеми передбачають потребу створення та забезпечення систематичного функціонування STEM-освітнього середовища, основою якого є STEM-технології (рис. 2) навчання

природничо-математичних дисциплін. Як один із шляхів реалізації STEM-технологій ми вбачаємо навчання засобів тримірного зображення натурних і модельних явищ, процесів, що має інноваційно-орієнтоване спрямування. Методичні особливості реалізації зазначеного підходу передбачають: 1) ознайомлення здобувачів освіти з основами сучасного 3D-конструювання та моделювання; 2) формування вмінь використовувати 3D-пристрої, найпростішим з яких є 3D-ручка; 3) розвиток STEM-компетентності, здатності до організації власної проектної діяльності та передбачення її результатів; 4) активізацію пізнавальної активності здобувачів освіти, розвиток їхніх інтелектуальних і творчих здібностей, акцентування уваги на перспективності професій, пов’язаних із природничо-математичною галуззю знань.

Із метою забезпечення формування STEM-компетентності учнів основної школи під час навчання фізики нами визначено особливості запровадження використання 3D-ручки в освітньому процесі (табл. 1).

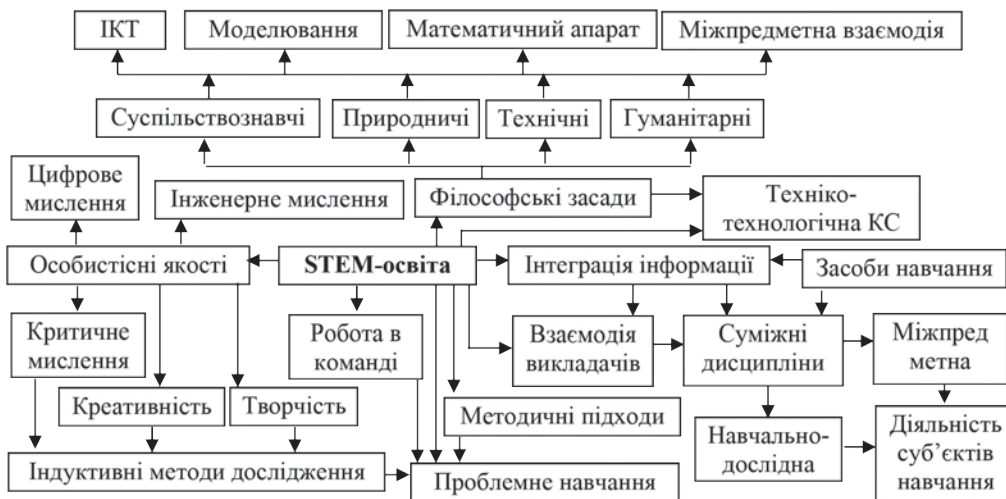


Рис. 2. Структурно-логічна схема моделі STEM-технологій [7]

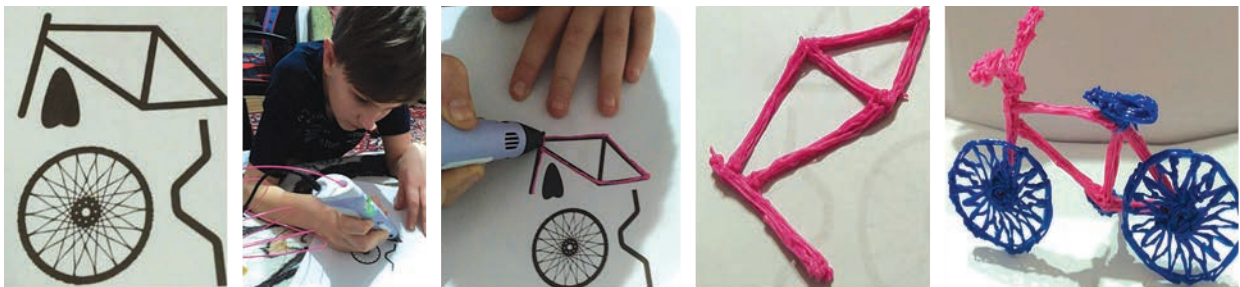


Рис. 3. Етапи створення велосипеда за допомогою 3D-ручки (на фото Левченко Антон Романович – учень філії «Богданівська загальноосвітня школа» опорного навчального закладу «Богданівська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів імені І.Г. Ткаченка Суботцівської сільської ради Кропивницького району Кіровоградської області»)



Рис. 4. Об'єкти створені за допомогою 3D-ручки (автор Левченко Антон Романович)

Таблиця 1

Особливості запровадження використання 3D-ручки в освітньому процесі з фізики основної школи

Зміст навчального матеріалу	Змістові компоненти, під час навчання яких ми пропонуємо використовувати 3D-ручки
7 клас	
ВСТУП. Фізика як навчальний предмет у школі	Виготовлення моделей окремих фізичних приладів, наприклад, штативів, динамометрів тощо.
Розділ 1. Фізика як природнича наука. Пізнання природи	Виготовлення моделей молекул різних речовин. Створення різноманітних фізичних об'єктів (на вибір учнів) та обговорення фізичних величин та одиниць їх вимірювання, які необхідні для опису розмірів та поведінки обраних учнями об'єктів.
Розділ 2. Механічний рух	Створення різноманітних фізичних об'єктів (на вибір учнів) та обговорення фізичних величин та одиниць їх вимірювання, які необхідні для опису поведінки обраних учнями об'єктів. Тобто створивши, наприклад, за допомогою 3D-ручки велосипед (рис. 3) або гелікоптер (рис. 4), учні можуть обговорити поняття руху, видів руху, часу, системи координат, відносності руху, швидкості, траєкторії руху і т.д.
Розділ 3. Взаємодія тіл. Сила	Виготовлення за допомогою 3D-ручки тіл різної форми і дослідження за допомогою створених моделей різних видів сил (наприклад, сили тертя ковзання і т.д.). Дослідження з однією з виготовлених моделей дії сили пружності, сили тяжіння. Вивчення понять деформації та ваги тіла. Дослідження дії виштовхувальної сили в рідинах на обраний (виготовлений за допомогою 3D-ручки) об'єкт.
Розділ 4. Механічна робота та енергія	Виготовлення за допомогою 3D-ручки простих механізмів та обговорення фізичних законів їхнього функціонування.
8 клас	
Розділ 1. Теплові явища	Обговорення понять температури, температури плавлення, зокрема, плавлення пластику у 3D-ручці. Виготовлення моделей твердих тіл.
Розділ 2. Електричні явища. Електричний струм	Обговорення будови і принципу дії 3D-ручки.
9 клас	
Розділ 1. Магнітні явища	Створення моделі досліду Ерстеда, магнітного поля Землі, гучномовця, постійного магніту із силовими лініями і т.д.
Розділ 2. Світлові явища	Моделювання за допомогою 3D-ручки реалізації законів прямолінійного поширення світла, законів відбивання та заломлення. Виготовлення моделей різних видів лінз та найпростіших оптичних приладів.
Розділ 3. Механічні та електромагнітні хвилі	Виготовлення моделі електромагнітної хвилі та обговорення особливостей її поширення у середовищі.
Розділ 4. Фізика атома та атомного ядра. Фізичні основи атомної енергетики	Виготовлення моделі атома за допомогою 3D-ручки, обговорення історичних етапів становлення уявлень про будову атома та сучасні погляди вчених на структуру атома.
Розділ 5. Рух і взаємодія. Закони збереження	Дослідження руху тіла під дією кількох сил. Створення моделі ракети.
Фізика й екологія	Обговорення проблем вторинного використання пластику, вплив пластику на екологію та живі організми.

Запропоновані елементи впровадження 3D-ручки (табл. 1) як засобу навчання в освітній процес із фізики забезпечують підвищення пізнавальної активності учнів, сприяють реалізацію принципу політехнічної направленості навчання фізики. Формування таким чином STEM-компетентності вчить учнів самостійно мислити, отримувати та застосовувати знання, планувати свою діяльність, приймати рішення, презентувати результати діяльності, ефективно працювати в STEM-освітньому середовищі, сприяє розвитку в них комунікативної компетентності.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Застосування сучасних цифрових засобів навчання в закладах загальної середньої освіти є визначальним формуючим чинником освітнього середовища, що сприяє вирішенню ряду навчальних задач та формуванню як предметної компетентності з фізики, так і STEM-компетентності учнів, сприяє підвищенню їхньої пізнавальної активності. Стрімкі темпи цифровізації всіх галузей суспільства вимагають систематичного удосконалення освітнього процесу з фізики та визначають перспективи подальших розробок у цьому напрямку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко П.С., Бойко М.С. Використання 3D-ручки на уроках фізики та математики. *Міжпредметні зв'язки природничо-математичних дисциплін в освітньому процесі*: матер. Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф., 10-12 березня 2021 р. Луцьк, 2021. С. 85–89.
2. Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) / розп. КМУ від 05.08.2020 р. № 960-р URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text> (дата звернення: 22.07.2021).
3. Садовий М.І. Моделювання хмарних послуг як практичне втілення STEM-освіти. *STEM-освіта – проблеми та перспективи*: зб. матер. III Міжнар. наук.-практ. семінару, 24-25 жовтня 2018 р., Кропивницький, 2018. С. 71–73.
4. Садовий М.І. Цифрові технології як засіб підвищення мотивації учнів в освітньому процесі з природничих дисциплін. *Реалії та перспективи природничо-математичної підготовки у закладах освіти*: матер. наук.-практ. конф., 12-13 вересня 2019 р. Херсон, 2019. С. 50–53.
5. Сліпучіна І.А., Чернецький І.С. Використання цифрового вимірювального комплексу в STEM орієнтованому освітньому середовищі. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2017. Vol. 5(1). P. 279–289. URL : <https://uesit.org.ua/index.php/itse/article/view/171/156> (дата звернення: 22.07.2021).
6. Соменко Д.В. Використання апаратно-обчислювальної платформи Arduino в навчальному процесі з фізики : посіб. для студ. фіз.-мат. фак-тів пед. унів-тів. Кіровоград : ПП «ЦОП «Авангард», 2013. 88 с.
7. Трифонова О.М. STEM середовище навчання фізико-технічних дисциплін. *Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка. Серія педагогічна*. Кам'янець-Подільський, 2018. Вип. 24: STEM-інтеграція як важлива передумова управління результативністю та якістю фізичної освіти. С. 37–41.
8. Трифонова О.М. Методична система розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців комп'ютерних технологій у навчанні фізики і технічних дисциплін : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02, 13.00.04 / ЦДПУ ім. В. Винниченка. Кропивницький, 2020. 595 с.
9. Фізика 7–9 класи: навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів / затв. Наказом МОНУ від 07.06.2017 № 804. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> (дата звернення: 16.07.2021).

REFERENCES

1. Boyko P.S., Boyko M.S. (2021) Vykorystannya 3D-ruchky na urokakh fizyky ta matematyky [Using a 3D-pen in physics and math lessons]. *Mizhpredmetni zv'yazky pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin v osviti'omu protsesi*: mater. Vseukr. nauk.-prakt. Internet-konf., 10-12 bereznya 2021. Luts'k. S. 85–89.
2. Kontseptsiya rozvytku pryrodnycho-matematychnoyi osvity (STEM-osvity) (2020) [The concept of development of natural and mathematical education (STEM-education)] skhvaleno rozporyadzh. KМУ vid 05.08.2020. № 960-r URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text> (data zvernennya: 22.07.2021).
3. Sadovyi M.I. (2018) Modelyuvannya khmarnykh posluh yak praktychne vtilennya STEM-osvity [Modeling of cloud services as a practical implementation of STEM-education]. *STEM-osvita – problemy ta perspektyvy*: zb. mater. III Mizhnar. nauk.-prakt. seminaru, 24-25 zhovtnya 2018 r., Kropyvnyts'kyu. S. 71–73.
4. Sadovyi M.I. (2019) Tsyfrovi tekhnolohiyi yak zasib pidvyshchennya motyvatsiyi uchniv v osviti'omu protsesi z pryrodnychykh dystsyplin [Realities and prospects of natural and mathematical training in

- educational institutions]. *Realiyi ta perspektyvy pryrodnycho-matematychnoyi pidhotovky u zakladakh osvity*: mater. nauk.-prakt. konf., 12-13 veresnya 2019 r. Kherson. S. 50–53.
5. Slipukhina I.A., Chernets'kyi I.S. (2017) Vykorystannya tsyfrovoho vymiryval'noho kompleksu v STEM oriyentovanomu osvith'omu seredovyshechi [Use of digital measuring complex in STEM oriented educational environment]. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. Vol. 5 (1). S. 279–289. URL: <https://uesit.org.ua/index.php/itse/article/view/171/156> (data zvernennya: 22.07.2021)
 6. Somenko D.V. (2013) Vykorystannya aparatno-obchyslyval'noyi platformy Arduino v navchal'nomu protsesi z fizyky [The use of hardware and computing platform Arduino in the educational process in physics]: posib. dlya stud. fiz.-mat. fak-tiv ped. univ-tiv. Kirovohrad : PP «TSOP «Avanhard». 88 s.
 7. Tryfonova O.M. (2018) STEM seredovysheche navchannya fizyko-tekhnichnykh dystsyplin [STEM learning environment for physical and technical disciplines]. *Zb. nauk. pr. Kam"yanets'-Podil's'koho nats. un-tu imeni Ivana Ohiyenka. Seriya pedahohichna. Kam"yanets'-Podil's'kyy*, Vyp. 24: STEM-intehratsiya yak vazhlyva peredumova upravlinnya rezul'tatyvnisty ta yakisty fizychnoyi osvity. S. 37–41.
 8. Tryfonova O.M. (2020) Metodychna systema rozvytku informatsiyno-tsyfrovoyi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv komp'yuternykh tekhnolohiy u navchanni fizyky i tekhnichnykh dystsyplin [Methodical system of development of information-digital competence of future specialists of computer technologies in teaching physics and technical disciplines]: dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02, 13.00.04 / TSDPU im. V.Vynnychenka. Kropyvnyts'kyy, 2020. 595 s.
 9. Fizyka 7–9 klasy: navchal'na prohrama dlya zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv (2017) [Physics 7-9 grades: curriculum for secondary schools] / zatv. Nakazom MONU vid 07.06.2017 № 804. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> (data zvernennya: 16.07.2021).

УДК 37.091.12: 005.963]: 37.018.43: 57
 DOI <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-2-09>

ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ДИСТАНЦІЙНОГО КУРСУ «МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ БІОЛОГІЇ»

Цуруль О. А.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
 доцент кафедри психолого-педагогічних дисциплін
 Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
 вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
 orcid.org/0000-0002-8298-8395
 olgatsurul@ukr.net*

Ключові слова: дистанційне навчання, освітній процес з біології, методична підготовка, мотивація, методика навчання біології, підвищення кваліфікації вчителів.

У статті розкрито особливості методичної підготовки вчителя біології до формування в учнів мотивації до вивчення біології. Відзначено, що формування відповідної методичної компетентності є важливим напрямом професійного розвитку сучасного вчителя біології. Мотивація є провідним чинником, що регулює активність, поведінку, діяльність особистості. Будь-яка педагогічна взаємодія вчителя з учнем стає ефективною лише з урахуванням особливостей навчальної мотивації. Актуальність спеціального дистанційного курсу для вчителів біології посилюється негативною динамікою навчальної мотивації учнів в умовах усесвітньої пандемії, спричиненої коронавірусом SARS-CoV-2. Дистанційний курс «Методика формування в учнів мотивації до вивчення біології» є короткотривалим онлайн-курсом на освітній платформі «Всеосвіта» (30 навчальних годин). В основу розробки курсу покладено авторське навчально-методичне забезпечення методичної підготовки майбутніх учителів біології в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова. Дистанційний курс складається із трьох модулів: «Теоретичні засади формування в учнів мотивації до вивчення біології», «Методичні особливості формування в учнів мотивації до вивчення біології» та «Контрольно-оцінний». Цей курс надає унікальну можливість вивчити інноваційні методи та засоби формування в учнів мотивації до вивчення біології. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології дозволяють кожному слухачу підбирати максимально ефективний темп та програму занять. Проектування навчального процесу здійснено на засадах компетентнісного підходу. Охарактеризовано особливості розгортання змісту курсу на рівні провідних форм організації навчання (лекції, практичні заняття), визначено відповідні результати навчання вчителів біології. Проведено аналіз перших результатів запровадження авторського дистанційного курсу. Усі складники авторського курсу (зміст, завдання, оцінювання) були позитивно відзначені слухачами – учителями біології. У статті наголошується, що малі дистанційні курси є новим напрямом не лише професійного розвитку вчителів, і й перспективною формою сучасної методичної підготовки

CONTENT AND STRUCTURE OF DISTANCE COURSE “METHODS OF FORMATION OF THE SECONDARY SCHOOL STUDENTS’ MOTIVATION FOR LEARNING BIOLOGY”

Tsurul O. A.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Psychological and Pedagogical Disciplines
National Pedagogical Dragomanov University
Pyrohova str., 9, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-8298-8395
olgatsurul@ukr.net*

Key words: *distance learning, educational process in biology, methodical training, motivation, methods of teaching biology, teachers’ professional development.*

The article deals with methodical training of biology teachers to formation of the secondary school students’ motivation for learning biology. It is noted that the formation of such methodical competence is an important area of biology teachers’ professional development. Motivation is a key factor which regulates activity, behavior and work of personality. Every pedagogical interaction between teacher and pupil becomes efficient only by taking into account his motivation peculiarities. The relevance of a special distance course for biology teachers is exacerbated by the negative dynamics of secondary school student’ motivation caused by the COVID-19 pandemic. The distance course “Methods of formation of the secondary school students’ motivation for learning biology” is a small online course at the educational platform “Vseosvita” (30 training hours). The basis of creating a course is authorial educational support of methodical training of future teachers of biology at the National Pedagogical Dragomanov University.

The distance course contains 3 modules: “Theoretical background of motivation formation to learn biology”, “Methodical features of motivation formation to learn biology” and “Control and evaluation”. This course provides a unique opportunity to study the innovative means of education and methods of motivation formation to learn biology. Modern information and communication technologies create opportunities to choose the most effective pace and program for each student. On the basis of competence-based approach carried out the design of the educational process. The peculiarities of realization of course content in different forms of methodical training (lectures and practical classes) are substantiated. The leading competences and methodical system of knowledge and skills are determined. The analysis of first results of introduction of this distance course is made. All the sections of the authorial course (objectives, contents, evaluation, etc.) were favorably evaluated by biology teachers. The article emphasizes that small online course is a new approach to teachers’ professional development and promising form of modern methodical training of students-future teachers of biology.

Постановка проблеми. Зміна освітньої парадигми, оновлення змісту освітніх галузей, методологічна переорієнтація освітнього процесу на розвиток компетентної особистості зумовлюють оновлення змісту та форм організації пізнавальної діяльності учнів. Перебіг та результативність такої діяльності визначаються насамперед методично правильною організацією процесу формування в учнів мотивації. Мотивація є одним з основних рушіїв успішності учнів. Результати міжнародного дослідження якості освіти PISA-

2018 «Для чого чи кого навчаються українські підлітки» [22] та шкільна практика навчання біології свідчать, що актуальною в умовах сьогодення є методика формування в учнів мотивації до вивчення біології (далі – ФМВБ), побудована на засадах компетентнісно орієнтованого освітнього процесу ЗЗСО. Актуальність посилюється негативною динамікою розвитку мотиваційної сфери учасників освітнього процесу, зумовленою переходом до змішаного й онлайн-навчання в умовах унесвітньої пандемії, спричиненої коронавірусом

SARS-CoV-2. Тому формування відповідної методичної компетентності є важливим напрямом самоосвіти сучасного вчителя біології, а одним із шляхів її реалізації є дистанційний курс «Методика формування в учнів мотивації до вивчення біології».

Мета статті полягає в розкритті змісту та структури авторського методичного дистанційного курсу, орієнтованого на розвиток у вчителів-практиків методичної готовності до використання інноваційних засобів, методів та методичних прийомів формування в учнів мотивації до вивчення біології.

Виклад основного матеріалу дослідження. Практико-орієнтований дистанційний курс «Методика формування в учнів мотивації до вивчення біології» [17] передбачає вивчення теоретичних засад та методичних особливостей формування в учнів мотивації в умовах компетентісно орієнтованого освітнього процесу з біології ЗЗСО.

В основу розробки авторського дистанційного курсу покладено:

1) результати критичного аналізу інформаційних джерел із проблеми розроблення навчальних онлайн-курсів (Т. Волобуєва (2010 р.), М. Смольсон (2012 р.), В. Биков (2008 р.)) та проблеми формування в учнів мотивації до вивчення біології:

а) психолого-педагогічні аспекти, досліджені в роботах В. Давидова (1986 р.), С. Занюка (2002 р.), Л. Божович (1972 р.), Т. Гладиш (2012 р.), Є. Ільїна (2000 р.), С. Канюк (2002 р.), В. Ковальова (1988 р.), О. Леонтьєва (2001 р.), А. Маркової (1993 р.), І. Скрипкіна (2010 р.), S. Vázquez-Toledo [24], L. Wijñia [25];

б) методичні аспекти, розкриті в дослідженнях Г. Опаренюк [8; 9], Т. Пилипченко [10], А. Терємова [12], Л. Шаповал [20], К. Castro [21];

2) результати аналізу сучасної шкільної практики формування в учнів мотивації до вивчення біології, практики методичної підготовки студентів-майбутніх вчителів біології в закладах вищої освіти (далі – ЗВО) та практики організації самоосвіти вчителів біології в межах післядипломної педагогічної освіти;

3) зміст авторського комплексу навчально-методичного забезпечення з дисципліни «Методика навчання біології» [6; 7; 13; 15; 16; 19];

4) інструктивно-методичні та дидактичні матеріали, створені у процесі власного багаторічного досвіду педагогічної, а також викладацької діяльності на факультеті природничо-географічної освіти та екології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, а саме:

а) викладання нормативної дисципліни «Методика навчання біології»;

б) керівництва виробничими педагогічними практиками майбутніх учителів біології, хімії та географії на базі провідних ЗЗСО м. Києва;

в) керівництва науковою роботою бакалаврів та магістрів спеціальності 014.05 «Середня освіта (Біологія та здоров'я людини)» [3; 4; 18];

г) розроблення й упровадження дистанційного курсу «Методика навчання біології» для підготовки бакалаврів заочно-дистанційної форми навчання [14].

Мета курсу – формування готовності до ФМВБ в умовах компетентісно орієнтованого освітнього процесу ЗЗСО.

Завдання курсу: опанування методики ФМВБ в умовах компетентісно орієнтованого освітнього процесу, розвиток професійно-методичної компетентності вчителя та формування професійно-методичних умінь.

Очікувані результати навчання охоплюють:

А) *знання і розуміння*: сутності поняття «мотивація навчальної діяльності»; місця та ролі мотивації у структурі сучасного освітнього процесу ЗЗСО; психолого-педагогічних засад процесу ФМВБ; оптимального добору та поєднання методів, методичних прийомів та засобів навчання у процесі ФМВБ; методичних особливостей ФМВБ засобами інноваційних технологій навчання; основних механізмів функціонування і реалізації компетентісної парадигми навчання;

Б) *розвинені вміння*: організувати педагогічну діяльність на компетентісних засадах (прогнозування, проектування, оцінювання тощо); конструювати та реалізувати сучасні програми навчання з використанням різноманітних методів, форм і технологій; діагностувати освітній процес і складати індивідуальні освітні маршрути для становлення учня як особистості, громадянина, інноватора; здійснювати добір та поєднання методів, методичних прийомів та засобів навчання у процесі ФМВБ; ФМВБ з урахуванням вікових особливостей учнів; діагностувати актуальний рівень сформованості мотивації до вивчення біології; організувати культуромовне освітньо-розвивальне середовище; проектувати власну програму професійно-особистісного зростання;

Прогнозовані результати опанування курсу:

– поглиблення розуміння особливостей організації компетентісно-орієнтованого освітнього процесу у ЗЗСО;

– розуміння місця і ролі методики ФМВБ у контексті реалізації завдань Нової української школи;

– знання психолого-педагогічних засад процесу ФМВБ;

– розуміння методичних особливостей процесу ФМВБ засобами інноваційних технологій навчання;

– розвиток навичок добору та поєднання методів, методичних прийомів та засобів навчання у процесі ФМВБ;

– розвиток навичок планування освітнього процесу з біології на основі поетапного формування мотивації навчальної діяльності;

– розвиток навичок планування та проведення різних видів навчальної діяльності;

– усвідомлення важливості врахування індивідуальних особливостей кожної дитини для створення безпечного й емоційно комфортного освітнього середовища;

– розвиток навичок організації освітнього середовища, орієнтованого на дитину та розвиток спільноти.

Структурування та побудова дистанційного курсу здійснені на основі модульного принципу (табл. 1).

Зупинимось детальніше на змісті навчального дистанційного курсу «Методика формування в учнів мотивації до вивчення біології».

Модуль 1. Теоретичні засади ФМВБ.

Тема 1.1. Поняття про мотивацію як провідний компонент освітнього процесу.

Лекція № 1 «Загальна структура мотиваційної сфери навчання».

План:

1. Поняття «мотив», «мотивація» як змістова основа детермінації поведінки учня.

2. Види та характеристика мотивів.

3. Класифікація мотивів навчання.

4. Типи та види мотивації навчальної діяльності.

Тема 1. 2. Психолого-педагогічна характеристика процесу ФМВБ.

Лекція № 2 «Психолого-педагогічні механізми формування мотиваційної сфери особистості у процесі навчання».

План:

1. Особливості розвитку мотиваційної сфери підлітків.

2. Механізми й етапи формування мотивації навчальної діяльності.

3. Дослідження стану сформованості мотивації навчання – важливий напрям роботи вчителя.

Практична робота № 1 «Загальні наукові засади ФМВБ».

Завдання:

1. Охарактеризуйте поняття «мотив», «мотивація», «навчальна мотивація».

2. Назвіть специфічні фактори, які визначають навчальну мотивацію.

3. Складіть схеми: а) «Класифікація мотивів навчання», б) «Види навчальної мотивації».

5. Ознайомтеся з інструментарієм дослідження стану сформованості в учнів навчальної мотивації [2; 5; 11]. Проведіть анкетування учнів основної школи (1–2 класи) за одним з опитувальників (на ваш вибір). Зробіть висновки про стан сформованості в учнів навчальної мотивації та складіть орієнтовну програму формування позитивної мотивації в опитаних учнів.

Модуль 2. Методичні особливості ФМВБ.

Тема 2.1. Добір та поєднання методів, методичних прийомів та засобів навчання у процесі ФМВБ.

Лекція № 3 «Особливості формування позитивної мотивації в умовах реалізації форм та методів навчання».

План:

1. Фактори ФМВБ.

2. Мотиваційні можливості уроку біології та їх поетапна реалізація.

3. Система методів, методичних прийомів та засобів навчання у ФМВБ.

Практична робота № 2 «Методика проектування процесу ФМВБ».

Завдання:

1. Назвіть провідні фактори мотивації навчання біології.

Таблиця 1

Навчальний план дистанційного курсу «Методика формування в учнів мотивації до вивчення біології»

Найменування тем	Кількість годин				
	Загальна	Лекції	Практичні роботи	Самостійна робота	Контролю
Модуль 1. Теоретичні засади ФМВБ (8 годин)					
Тема 1.1. Поняття про мотивацію як провідний компонент освітнього процесу	3	2			1
Тема 1.2. Психолого-педагогічна характеристика процесу ФМВБ	5	2	2		1
Модуль 2. Методичні особливості ФМВБ (12 годин)					
Тема 2.1. Добір та поєднання методів, методичних прийомів та засобів навчання у процесі ФМВБ	5	2	2		1
Тема 2.2. ФМВБ засобами інноваційних технологій навчання	7	2	4		1
Модуль 3. Контрольно-оцінний (10 годин)					
Тема 3.1. Індивідуальне навчально-дослідне завдання	5			5	
Тема 3.2. Контрольна робота	5				5

2. Укажіть етапи й охарактеризуйте діяльність учителя під час проектування мотиваційного циклу уроку біології.

3. За допомогою друкованих і електронних інформаційних джерел здійсніть аналіз шкільної практики ФМВБ, заповніть таблицю (табл. 2).

Таблиця 2

**Провідні форми, методи,
методичні прийоми ФМВБ**

Вікова група учнів	Вид мотивації	Форми, методи, методичні прийоми навчання
Основна школа	вступна	
	поточна	
	завершальна	
Старша школа	вступна	
	поточна	
	завершальна	

4. Розробіть мотиваційного цикл одного з уроків біології, заповніть таблицю (табл. 3):

Таблиця 3

Мотиваційний цикл уроку «__» (_ клас)

Етап уроку	Вид мотивації	Методи, методичні прийоми	Засоби навчання

Тема 2.2. ФМВБ засобами інноваційних технологій навчання.

Лекція № 4 «Особливості ФМВБ засобами інноваційних технологій навчання».

План:

1. Методика ФМВБ засобами технологій мобільного навчання.

2. Використання медіаконтенту для ФМВБ.

3. ФМВБ засобами технологій візуалізації «Сторітелінг» та «Скрайбінг».

Практична робота № 3 «Система методів, методичних прийомів та засобів ФМВБ».

Завдання:

1. Охарактеризуйте напрями використання ІКТ в освітньому процесі з біології.

2. За допомогою інтернету доберіть тематичні електронні ресурси, заповніть таблицю (табл. 4):

Таблиця 4

Методика використання інтернет-ресурсів для ФМВБ

Клас	Тема уроку	Вид мотивації	Метод (методичний прийом) навчання	Інтернет-джерело

Практична робота № 4 «Методика ФМВБ засобами інноваційних технологій навчання».

Завдання:

1. Охарактеризуйте можливості мобільного навчання для ФМВБ.

2. Назвіть напрями використання медіаресурсів для ФМВБ.

3. До однієї з навчальних тем створіть QR-коди для ФМВБ, заповніть таблицю (табл. 5).

Таблиця 5

Тема уроку	Вид мотивації	QR-код	Форми, методи, методичні прийоми навчання

Методика використання QR-кодів для ФМВБ

4. За допомогою інтернету доберіть відеофрагменти, основу яких становить методика сторітелінгу, заповніть таблицю (табл. 6).

Таблиця 6

Методика використання сторітелінгу для ФМВБ

Тема сторітелінгу	Посилання на джерело	Тема уроку	Вид навчальної мотивації
Історія про Карасика	[1]		

5. З контенту засобів масової інформації доберіть медіаповідомлення для ФМВБ, заповніть таблицю (табл. 7).

Таблиця 7

Назва ЗМІ	Тема медіаповідомлення, його вид	Тема уроку	Форми, методи, методичні прийоми навчання

Методика використання медіаресурсів для ФМВБ

Модуль 3. Контрольно-оцінний.

Тема 3.1. Індивідуальне навчально-дослідне завдання.

Розробіть (на вибір):

а) мотиваційні цикли до уроків біології з однієї з навчальних тем чинної програми;

б) мультимедійну презентацію «Методика використання сторітелінгу (або скрайбінгу – на вибір) для ФМВБ».

Тема 3.2. Контрольна робота.

Упровадження дистанційного курсу «Методика формування в учнів мотивації до вивчення біології» у процес післядипломної педагогічної освіти,

здійснене на освітній платформі «Всеосвіта», отримало схвальні відгуки від учителів-практиків. Так, зокрема, учителька біології Сніжнянської ЗОШ І–ІІ ст. Погребищенського р-ну Вінницької обл. С. Бобовська зазначає: «Дуже детально і зрозуміло описано поєднання методів, методичних прийомів та засобів навчання у процесі формування в учнів мотивації до вивчення біології; під час опрацювання модулів я ознайомила з новітніми технологіями, які мотивують учнів до сприйняття навчального матеріалу. Цікаві підібрані практичні роботи, які вже апробовано серед учнів мого навчального закладу» [17]. Таку думку поділяє і вчителька біології НВК «Інтелект» м. Одеси Т. Карішева, яка відзначає: «Дуже професійно продуманий, виважений курс, який дає змогу користуватися ним в умовах реальної шкільної роботи» [17].

Висновки та перспективи дослідження. Аналіз перших результатів упровадження авторського дистанційного курсу «Методика формування в учнів мотивації до вивчення біології» дає підстави для висновків про його ефективність та перспективність. Усі складники авторського курсу (зміст, завдання, оцінювання) були позитивно відзначені слухачами – учителями біології. Подальші дослідження проблеми вбачаємо в розробленні інших короткотривалих дистанційних курсів, спрямованих на формування методичних компетентностей інноваторів – учителів біології. Уважаємо, що малі дистанційні курси є не лише новим напрямом професійного розвитку вчителів, і й перспективною формою сучасної методичної підготовки студентів – майбутніх учителів біології у вітчизняних ЗВО. Їх упровадження вже започатковане в іноземних ЗВО як Small Private Online Courses (SPOC) [23].

ЛІТЕРАТУРА

1. Історія про Карасика, або весняні турботи риби. URL: <https://inlnk.ru/WyjQu> (дата звернення: 24.12.2020).
2. Коростелева Т., Курдюкова Н. Диагностика учебных мотивов школьников. *Биология в школе*. 2005. № 4. С. 23–27.
3. Козаченко М. Формування позитивної мотивації до вивчення біології в учнів 8 класу. *Освіта та наука у вимірах XXI ст.* : матеріали Звітньо-наукової студентської конференції, м. Київ, 17 квітня 2013 р. Київ, 2013. С. 87–90.
4. Маковецька А., Цуруль О. Формування мотивації до вивчення біології в учнів основної школи. *Педагогіка: традиції та інновації* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, м. Харків, 15–16 травня 2015 р. Херсон, 2015. С. 55–58.
5. Методика Г.М. Казанцевої «Вивчення ставлення до навчання». URL: <http://testoteka.narod.ru/ms/1/15.html> (дата звернення: 24.12.2020).
6. Методика навчання біології : програма навчальної дисципліни / авт.-уклад. : І. Мороз та ін. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. 28 с.
7. Методика навчання біології та природознавства : практикум / за ред. І. Мороза. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. 143 с.
8. Мотивація на уроках біології: 7-й клас / упоряд. Г. Опаренюк. Київ : Шк. світ, 2011. 120 с.
9. Мотивація на уроках біології: 8-й клас / упоряд. Г. Опаренюк. Київ : Шк. світ, 2012. 120 с.
10. Мотивація на уроках біології: 9-й клас / упоряд. Т. Пилипченко. Київ : Шк. світ, 2014. 128 с.
11. Пашнев Б. Психодіагностика обдарованості. Харків : Основа, 2007. 128 с.
12. Теремов А. О мотивации учебной деятельности школьников по биологии. *Биология в школе*. 2014. № 6. С. 15–24.
13. Цуруль О. Хрестоматія з методики навчання біології : навчальний посібник. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. 309 с.
14. Цуруль О. Дистанційний курс «Методика навчання біології»: досвід розробки та впровадження. *Збірник наукових праць Тернопільського Національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія «Педагогіка»*. 2017. Вип. 1. С. 167–177.
15. Цуруль О. Збірник завдань для самостійної роботи студентів з методики навчання біології : методичний посібник. Київ : НПУ, 2010. 61 с.
16. Цуруль О. Методика навчання біології : силабус нормативної навчальної дисципліни для студентів спеціальності 014.05 «Середня освіта (Біологія та здоров'я людини)» ОР «бакалавр». Київ, 2021. URL: <https://inlnk.ru/bnDR4> (дата звернення: 29.07.2021).
17. Цуруль О. Методика формування в учнів мотивації до вивчення біології : дистанційний курс підвищення кваліфікації. 2021 р. URL: <https://vseosvita.ua/course/metodyka-formuvannia-v-uchniv-motyvatsii-do-vyvchennia-biologhii-122.html> (дата звернення: 29.07.2021).
18. Цуруль О., Нестеренко М. Мотиваційний компонент уроку у змісті методичної підготовки учителя біології. *Методика навчання природничих дисциплін у вищій та середній школах* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Полтава, 29–30 травня 2014 р. Полтава, 2014. С. 175–177.
19. Цуруль О. Тестові завдання з методики навчання біології : навчальний посібник. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. 127 с.
20. Шаповал Л. Мотивація навчальної діяльності на заняттях з методики викладання біології як психолого-педагогічна проблема. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2012. Вип. 24. С. 402–407.
21. Studying natural history far from the museum: the impact of 3D models on teaching, learning, and motivation / K. Castro et al. *Journal of Biological Education*. 2021. DOI: 10.1080/00219266.2021.1877774.
22. PISA-2018: Україна в центрі уваги. Вип. 1. Для чого чи кого навчаються українські підлітки? URL: <https://inlnk.ru/WNP1n> (дата звернення: 29.07.2021).
23. The implementation of Small Private Online Courses (SPOC) as a new approach to education / J. Ruiz-Palmero et al. *Int J Educ Technol High Educ*. 2020. № 17. P. 27. DOI: 10.1186/s41239-020-00206-1.
24. Vázquez-Toledo S., Latorre-Coscolluela C. & Liesa-Orús M. Un análisis cualitativo de la motivación ante el aprendizaje de estudiantes de educación secundaria. *Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*. 2021. Vol. 32 (1). P. 116–131. DOI: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30743>.

25. Wijnia L. Students' motivation in secondary and post-secondary education. *Educational Psychology*. 2020. Vol. 40. № 8. P. 913–916. DOI: 10.1080/01443410.2020.1813404.

REFERENCES

- Istoriia pro Karasyka, abo vesniani turboty ryb [A story about Karasik, or the spring worries of fish]. URL: <https://inlnk.ru/WyjQy> (data zvernennia: 24.12.2020).
- Korosteleva T.V., Kurdyukova N.A. (2005) Diagnostika uchebnykh motivov shkolnikov [Diagnostics of the educational motives of schoolchildren]. *Biology at school*. Vol. 4. P. 23–27.
- Kozachenko M.S. (2013) Formuvannia pozytyvnoi motyvatsii do vyvchennia biolohii v uchniv 8 klasu [Formation of positive motivation to study biology in 8th class students]. *Osvita ta nauka u vymirakh XXI stolittia : materialy zvitno-nauk. stud. konf.* (Kyiv, 17 kvit. 2013 r.). P. 87–90.
- Makovetska A.S., Tsurul O.A. (2015) Formuvannia motyvatsii do vyvchennia biolohii v uchniv osnovnoi shkoly [Formation of motivation to study biology in primary school students]. *Pedahohika: tradytsii ta innovatsii : Materialy II Mizhnar. nauk.-prakt. konf.* (Kharkiv, 15–16 travnia 2015 r.). P. 55–58.
- Metodyka H.M. Kazantsevoi "Vyvchennia stavlennia do navchannia" [Methodology G.M. Kazantseva "Study of attitudes to learning"]. URL: <http://testoteka.narod.ru/ms/1/15.html> (data zvernennia: 24.12.2020).
- Metodyka navchannia biolohii : Prohrama navch. dystsypliny [Methods of teaching biology: Curriculum disciplines]. Avt.-uklad. : I.V. Moroz ta in. Kyiv : NPU imeni M.P. Drahomanova, 2012. 28 p.
- Metodyka navchannia biolohii ta pryrodovnavstva : Praktykum [Methods of teaching biology and natural sciences: Laboratory Manual]. Za red. I.V. Moroza. Kyiv : NPU imeni M.P. Drahomanova, 2010. 143 p.
- Motyvatsiia na urokakh biolohii: 7 klas [Motivation in biology lessons: 7th class]. Uporiad. H.A. Oporeniuk. Kyiv : Shk. svit, 2011. 120 p.
- Motyvatsiia na urokakh biolohii: 8 klas [Motivation in biology lessons: 8th class] Uporiad. H.A. Oporeniuk. Kyiv : Shk. svit, 2012. 120 p.
- Motyvatsiia na urokakh biolohii: 9 klas [Motivation in biology lessons: 9th class]. Uporiad. T. Pylypchenko. Kyiv : Shk. svit, 2014. 128 p.
- Pashniev B.K. (2007) Psykhodiagnostyka obdarovanosti [Psychodiagnostics of giftedness]. Kharkiv : Osnova. 128 p.
- Teremov A.V. (2014) O motivatsii uchebnoy deyatelnosti shkolnikov po biologii [About the motivation of the educational activity of schoolchildren in biology]. *Biology at school*. Vol. 6. P. 15–24.
- Khrestomatiia z metodyky navchannia biolohii: navch. posib. [A textbook on methods of teaching biology]. Avtor-uklad. O.A. Tsurul. Kyiv : NPU imeni M.P. Drahomanova, 2007. 309 p.
- Tsurul O.A. (2017) Dystantsiinyi kurs "Metodyka navchannia biolohii": dosvid rozrobky ta vprovadzhennia [Distance course "Methods of teaching biology": experience of development and introduction]. *The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: pedagogy* Vol. 1. P. 167–177.
- Tsurul O.A. (2010) Zbirnyk zavdan dla samostiinoi roboty studentiv z metodyky navchannia biolohii: metod. posib [Collection of tasks for students' self-study work on the methods of teaching biology]. Kyiv : NPU. 61 p.
- Tsurul O.A. (2021) Metodyka navchannia biolohii : sylabus normatyvnoi navch. dystsypliny [Methods of teaching biology : syllabus]. URL: <https://inlnk.ru/bnDR4> (data zvernennia: 29.07.2021).
- Tsurul O.A. (2021) Metodyka formuvannia v uchniv motyvatsii do vyvchennia biolohii : dystantsiinyi kurs pidvyshchennia kvalifikatsii [Methods of formation of the secondary school students' motivation for learning biology : distance teachers' professional development course]. URL: <https://vseosvita.ua/course/metodyka-formuvannia-v-uchniv-motyvatsii-do-vyvchennia-biolohii-122.html> (data zvernennia: 29.07.2021).
- Tsurul O.A., Nesterenko M.S. (2014) Motyvatsiinyi komponent uroku u zmisti metodychnoi pidhotovky uchytelia biolohii [Motivational component of the lesson in the content of methodical training of a biology teacher]. *Metodyka navchannia pryrodnych dystsyplin u vyshchii ta serednii shkolakh : materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf.* (Poltava, 29–30 travnia 2014 r.). P. 175–177.
- Tsurul O.A. (2010) Testovi zavdannia z metodyky navchannia biolohii : navch. posib. [Tests on the methods of teaching biology]. Kyiv : NPU. 127 p.
- Shapoval L.V. (2012) Motyvatsiia navchalnoi diialnosti na zaniattiakh z metodyky vykladannia biolohii yak psykhologo-pedahohichna problema [Motivation of educational activity in classes on methods of teaching biology as a psychological and pedagogical problem]. *The journal of humanities state higher educational establishment "Pereiaslav-khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda"* Vol. 24. C. 402–407.
- Castro K., Amado T., Bidau C. & Martinez P. Studying natural history far from the museum: the impact of 3D models on teaching, learning, and motivation. *Journal of Biological Education*. 2021. DOI: 10.1080/00219266.2021.1877774.
- PISA-2018: Ukraina v tseetri uvahy. Vyp. 1. Dlia choho chy koho navchaitusia ukrainiski pidlitky? [PISA-2018: Ukraine is in the spotlight. Vol. 1. What or whom do Ukrainian teenagers' study for?]. URL: <https://inlnk.ru/WNP1n> (data zvernennia: 29.07.2021).
- Ruiz-Palmero J., Fernández-Lacorte J.M., Sánchez-Rivas E. et al. The implementation of Small Private Online Courses (SPOC) as a new approach to education. *Int J Educ Technol High Educ*. 2020. 17, 27. DOI: 10.1186/s41239-020-00206-1.
- Vázquez-Toledo S., Latorre-Cosculluela C. & Liesa-Orús M. Un análisis cualitativo de la motivación ante el aprendizaje de estudiantes de educación secundaria. *Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*. 2021. Vol. 32 (1). P. 116–131. DOI: 10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30743.
- Wijnia L. Students' motivation in secondary and post-secondary education. *Educational Psychology*. 2020. Vol. 40. № 8. P. 913–916. DOI: 10.1080/01443410.2020.1813404.

ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ПІДВИЩЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ПРОВЕДЕННЯ БІНАРНИХ УРОКІВ ІНФОРМАТИКИ ТА ЕКОНОМІКИ

Черненко В. П.

*кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри інформатики і вищої математики
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського
вул. Першотравнева, 20, Кременчук, Полтавська область, Україна
orcid.org/0000-0002-2728-6876
varvara.chernenko@ukr.net*

Грицюк О. С.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інформатики і вищої математики
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського
вул. Першотравнева, 20, Кременчук, Полтавська область, Україна
orcid.org/0000-0003-2117-626X
hrytsiuk.elena@gmail.com*

Ляшенко В. П.

*доктор технічних наук, професор,
професор кафедри інформатики і вищої математики
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського
вул. Першотравнева, 20, Кременчук, Полтавська область, Україна
orcid.org/0000-0002-4538-631X
viklyash2903@gmail.com*

Киба І. І.

*старший викладач кафедри інформатики і вищої математики
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського
вул. Першотравнева, 40, Кременчук, Полтавська область, Україна
orcid.org/0000-0002-9672-3654
kibaira9@gmail.com*

Ключові слова: *пізнавальна активність, бінарний урок, інтегроване навчання, інформатика, заклади загальної середньої освіти, економіка.*

У статті висвітлено особливості інтегрованого навчання інформатики в закладах загальної середньої освіти, здійснено аналіз відповідної науково-методичної літератури. Запропоновано інтерактивні завдання з інформатики й економіки для учнів 7–9-х класів за допомогою сучасних онлайн-платформ та сервісів для організації онлайн-конференцій, відеозв'язку та проведення інтерактивних опитувань у режимі реального часу. Констатовано, що для підвищення пізнавальної активності учнів необхідне використання можливостей бінарних уроків, зокрема інформатики й економіки. Обґрунтовано, що в разі інтегрованого підходу необхідно спланувати бінарний урок так, щоб матеріали уроку з інформатики інтерпретували проблеми з тем, які вивчаються в економіці. Розкрито й охарактеризовано методику підвищення пізнавальної активності, що спирається на активне

застосування інтерактивних технологій, засобів інформаційно-комунікаційних технологій і містить такі методи: 1) метод творчих завдань; 2) метод проєктів; 3) метод кейсів. У роботі наведено результати емпіричного дослідження впливу бінарного навчання на підвищення пізнавальної активності учнів під час вивчення інформатики й економіки на базі Кременчуцького ліцею № 6 «Правобережний» Кременчуцької міської ради Полтавської області. Педагогічний експеримент проводився у три етапи. На першому етапі визначався рівень пізнавальної активності й основних знань і умінь з інформатики; аналізувалися отримані результати. На другому етапі дослідження здійснювався формувальний експеримент. На третьому етапі дослідження проводився контрольний експеримент і аналізувалися отримані результати після проведення формувального експерименту. Результати дослідження дають змогу дійти висновку, що методика підвищення пізнавальної активності учнів за допомогою проведення бінарних уроків інформатики й економіки забезпечує повноцінне засвоєння учнями окремих інформаційних і економічних понять і дій.

RESEARCH OF METHODS FOR INCREASING STUDENTS COGNITIVE ACTIVITY USING BINARY LESSONS THAT TEACH COMPUTER SCIENCE AND ECONOMICS

Chernenko V. P.

*Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Mathematics and Computer Science
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University
Pershotravneva str., 20, Kremenchuk, Poltava region, Ukraine
orcid.org/0000-0002-2728-6876
varvara.chernenko@ukr.net*

Grytsiuk O. S.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Mathematics and Computer Science
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University
Pershotravneva str., 20, Kremenchuk, Poltava region, Ukraine
orcid.org/0000-0003-2117-626X
hrytsiuk.elena@gmail.com*

Lyashenko V. P.

*Doc. Tech. Sc., Professor,
Professor at the Department of Mathematics and Computer Science
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University
Pershotravneva str., 20, Kremenchuk, Poltava region, Ukraine
orcid.org/0000-0002-4538-631X
viklyash2903@gmail.com*

Kyba I. I.

*Senior Lecturer at the Department of Mathematics and Computer Science
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University
Pershotravneva str., 20, Kremenchuk, Poltava region, Ukraine
orcid.org/0000-0002-9672-3654
kibaira9@gmail.com*

Key words: *cognitive activity, binary lesson, integrated learning, computer science, secondary education institutions, economics.*

The article highlights the features of integrated computer science training in institutions of general secondary education, analyzes the corresponding scientific and methodological literature. Interactive tasks in informatics and economics are offered for students of 7th – 9th grades with the help of modern online platforms and online services for organizing online conferences, video communications, and conducting real-time online surveys. It is stated that to increase the cognitive activity of students, it is necessary to use possibilities of binary lessons, in particular computer science and economics. It is proved that in the case of an integrated approach, it is necessary to plan a binary lesson so that materials of the computer science lesson interpret problems on topics studied in economics. The method of increasing cognitive activity based on the active use of online technologies and ICT tools is revealed and characterized, and contains the following methods: 1) the method of creative tasks; 2) the method of projects; 3) the method of cases. The paper presents results of an empirical study of the influence of binary learning on increasing the cognitive activity of students during the study of Computer Science and economics on the basis of the Kremenchuk Lyceum № 6 “Pravoberezhny” of Kremenchuk City Council of the Poltava region. The aim of study is to prove experimentally effectiveness of the developed methodology for conducting binary computer science and economics lessons among students in Grades 7–9 to increase their cognitive activity. The pedagogical experiment was conducted in three stages. At the first stage, the level of cognitive activity and basic knowledge and skills in Computer Science and economics were determined; results obtained were analyzed. At the second stage of the study, a forming experiment was carried out. At the third stage of the study, a control experiment was conducted and the results obtained were analyzed after the forming experiment. Results of the study allow us to conclude that the method of increasing students’ cognitive activity by conducting binary computer science and economics lessons ensures full assimilation of certain information and economic concepts and actions by students.

Постановка проблеми. Інформатизація всіх галузей, активне використання інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) у повсякденному житті, вимоги Державного освітнього стандарту, згідно з яким у межах концепції «Нової української школи» упровадження інтегрованого навчання покликане насамперед поліпшити якість навчання, підвищити пізнавальну активність учнів.

Пізнавальна активність – складне особистісне утворення, яке складається під впливом суб’єктивних (допитливість, наполегливість, воля, мотивація, старанність тощо) і об’єктивних (навколишні умови, особистість учителя, прийоми і методи викладання) чинників. Активізація пізнавальної діяльності передбачає певну стимуляцію, посилення процесу пізнання.

Отже, актуальності набуває проблема створення стійкої мотивації учнів до отримання нових знань, прискорення процесу засвоєння знань, що призвело до необхідності активного застосування бінарних уроків інформатики й інших навчальних предметів у закладах середньої освіти України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Предметом уваги науковців є різні аспекти підвищення пізнавальної діяльності учнів під час вивчення інформатики учнями, а саме: науковий

підхід у розумінні змісту, структури й умов підвищення пізнавальної діяльності учнів (М. Зінов’єва [1], І. Кузнецова [2], В. Яковлева [3]). Питання організації інтегрованого навчання інформатики із застосуванням засобів ІКТ вивчали М. Головата [4], В. Кайдан і Н. Кайдан [5], М. Лепкий і В. Сацик [6], Ю. Триус [7].

Методологічні й організаційні аспекти створення інформаційно-освітнього середовища з метою активізації пізнавальної діяльності учнів засобами ІКТ було проаналізовано нами в попередніх дослідженнях [8]. Активізувати пізнавальний інтерес учнів до знань з інших галузей на уроках інформатики засобами інформаційних технологій можна за допомогою міжпредметних зв’язків. А реалізувати їх можна за допомогою інтегрованих уроків [2, с. 20]. У цьому контексті розгляд навчального процесу як єдиного цілого потребує виділення ще однієї групи методів – бінарних (від лат. *binarius* – «подвійний», «такий, що складається із двох частин, компонентів» тощо) [9, с. 53].

Значний внесок у поширення бінарних уроків інформатики з іншими навчальними предметами внесли такі вчені: Т. Білецька [10], О. Лисицька [11], І. Ткаченко [12], С. Найчук [13], С. Пазич [14], Н. Щербакова [15]. Зокрема, упровадженню

бінарних уроків інформатики й економіки приділяли увагу Т. Корженко і Н. Аніщенко [16], О. Куца й О. Коваленко [17].

Водночас варто констатувати, що неналежно досліджені аспекти використання можливостей бінарного / інтегрованого навчання саме для підвищення пізнавальної активності учнів на уроках інформатики й економіки. Отже, актуальність і мала теоретична та практична розробленість питання використання засобів ІКТ для підвищення пізнавальної активності, необхідність розв'язання виявлених проблем зумовили вибір теми дослідження.

Метою статті є теоретичне обґрунтування й експериментальна перевірка ефективності використання бінарних уроків під час вивчення інформатики й економіки учнями 7–9-х класів для підвищення їхньої пізнавальної активності. Відповідно до мети визначені такі завдання дослідження: 1) розробити методіку підвищення пізнавальної активності за допомогою використання бінарних уроків інформатики й економіки; 2) дослідити рівень знань учнів 7–9-х класів з інформатики й економіки для визначення впливу інтерактивних технологій і засобів ІКТ на підвищення їхньої пізнавальної активності.

Виклад основного матеріалу. У процесі дослідження було проаналізовано досвід проведення бінарних уроків учителями інформатики й економіки у 7–9-х класах Кременчуцького ліцею № 6 «Правобережний» Кременчуцької міської ради Полтавської області.

У разі інтегрованого підходу необхідно спланувати урок так, щоб матеріали уроку з інформатики інтерпретували проблеми з тем, які вивчаються в економіці.

1. Тема бінарного уроку інформатики й економіки «**Форматування текстового документа**» для учнів 9-го класу.

Учитель економіки проводить частину заняття дистанційно на тему «**Безробіття. Правила складання резюме**» за допомогою Zoom-сервісу для

організації онлайн-конференцій та відеозв'язку (рис. 1).

Після проведення 15-тихвилинної лекції вчитель економіки пропонує виконати інтерактивне завдання «Визначення типу безробіття» (рис. 2), за допомогою, наприклад, сервісу [mentimeter.com](https://www.mentimeter.com) – онлайн-опитування в режимі реального часу.

Для інтерпретування знань з економіки на уроці інформатики використовується *метод творчих завдань*: учні створюють резюме за допомогою форматування шаблону текстового документа MS Word (рис. 3).

2. Тема бінарного уроку інформатики й економіки «**Використання обчислень в електронних таблицях**» для учнів 7-го класу.

Учитель економіки проводить частину заняття дистанційно на тему «**Бюджет. Сімейний бюджет**» (рис. 4).

Для інтерпретування знань з економіки на уроці інформатики використовується *метод проєктів*. Проєктна технологія – це система навчання, алгоритм дій якої передбачає проєктування і розроблення під контролем учителя нових продуктів (товари або послуги), що є результатом реалізації міжпредметних зв'язків і мають практичне значення [18, с. 255].

У процесі виконання проєктів учні розбиваються на групи, кожна група отримує картку з вихідними даними, після проведення обчислень проводиться обговорення результатів (рис. 5).

3. Тема бінарного уроку інформатики й економіки «**Створення опитування з використанням Google-форми**» для учнів 8-го класу.

Учитель економіки проводить частину заняття дистанційно на тему «**Попит, пропозиція та їх взаємодія**» (рис. 6).

Для інтерпретування знань з економіки на уроці інформатики використовується *метод кейсів*. Для набуття інформаційно-комунікаційної компетентності та підвищення пізнавальної активності учнів пропонуємо під час навчання за методом кейсів застосовувати інтерактивні матеріали.



Рис. 1. Матеріали дистанційної лекції на тему «Безробіття. Правила складання резюме»

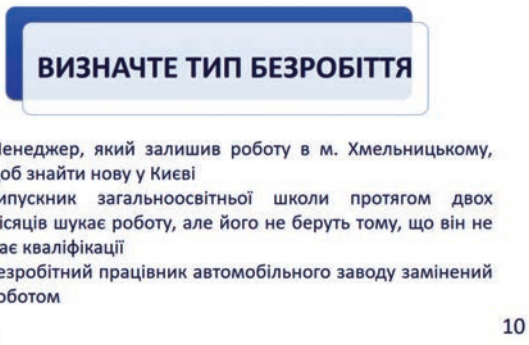


Рис. 2. Інтерактивне опитування «Тип безробіття»

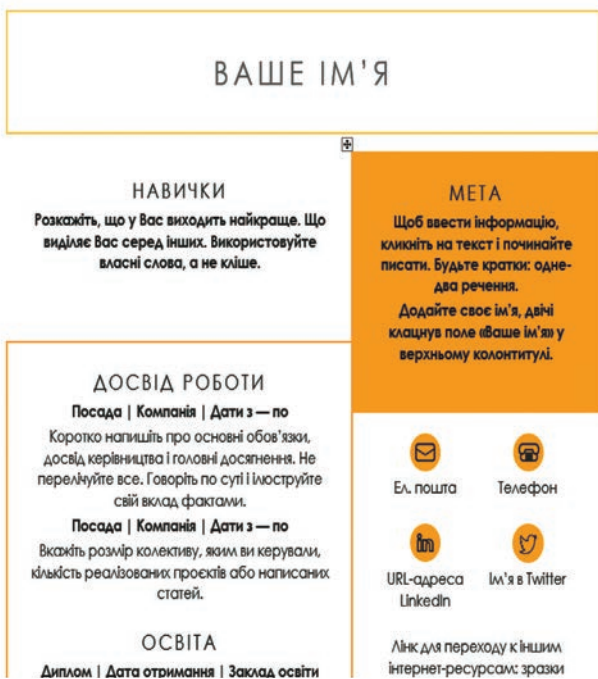


Рис. 3. Шаблон резюме в текстовому редакторі MS Word

Інтерактивне навчання сприяє засвоєнню навчального матеріалу, оскільки впливає не лише на свідомість учня, а й на його почуття, волю, а отже, на його дії та практику. Інтерактивні форми навчання передбачають взаємодію, співпрацю, групову роботу, дискусії, рольові ігри, моделювання ситуацій, індивідуальні та групові творчі завдання тощо [3, с. 96].

Інформаційно-комунікаційна компетентність за новим Державним стандартом базової середньої освіти Нової української школи передбачає впевнене, критичне і відповідальне використання цифрових технологій для власного розвитку і спілкування; здатність безпечно застосовувати інформаційно-комунікаційні засоби в навчанні й інших життєвих ситуаціях, дотримуватись принципів академічної доброчесності [19].

Отже, метод кейсів із застосуванням інтерактивних технологій під час проведення бінарного уроку інформатики й економіки передбачає створення учнями анкети за допомогою Google-форми для вивчення споживчих переваг товару. Як домашнє завдання учні проводять опитування серед своїх друзів і родичів за допомогою створеної анкети, а на наступному уроці обговорюються результати опитувань (рис. 7).

Для перевірки впливу бінарного навчання на підвищення пізнавальної активності учнів під час вивчення інформатики на базі Кременчуцького ліцею № 6 «Правобережний» Кременчуцької міської ради Полтавської області в листопаді 2020 р. було проведено емпіричне дослідження. Мета дослідження – доказ експериментальним шляхом ефективності розробленої методики проведення бінарних уроків інформатики й економіки серед учнів 7–9-х класів для підвищення їхньої пізнавальної активності. Педагогічний експеримент проводився у три етапи. На першому етапі визначався рівень пізнавальної активності й основних знань і умінь з інформатики; аналізувалися отри-



Рис. 4. Матеріали дистанційної лекції на тему «Бюджет. Сімейний бюджет»

СІМЕЙНИЙ БЮДЖЕТ					
Дохід			Витрати		Накопичення
Член родини	Вид	Сума	Вид	Сума	
Мама	з/плата	6000	Харчування	8000	
Папа	дохід від ЧП	25000	Ком.послуги	2800	
Син			Госп.потреби	1000	
Дочка	стипендія	900	Послуги	4000	
Бабуся	пенсія	2800	Одяг	8000	
Дідусь	пенсія	3500	Моб.зв'язок	1000	
			Розваги	5000	
Усього		38200	Усього	29800	=C11-E11

Рис. 5. Приклад виконання проєкту обчислення сімейного бюджету за допомогою електронних таблиць MS Excel

мані результати. На другому етапі дослідження здійснювався формувальний експеримент. На третьому етапі дослідження проводився контрольний експеримент, аналізувалися отримані результати після проведення формувального експерименту. На констатувальному етапі експерименту ставилося основне завдання: перевірити успішність розвитку пізнавальної активності. Перед початком проведення формувального етапу експерименту було необхідно визначити рівень пізнавальної активності учасників експерименту. Для цього було обрано «Опитувальник вивчення рівня пізнавальної активності учнів», розроблений у Харківському науково-методичному педагогічному центрі управління освіти Б. Пашневим [20]. Результати опитування наведені нижче в табл. 1.

Таблиця 1

Результат опитувальника Б. Пашнева на констатувальному етапі експерименту

Рівень розвитку	Клас	Пізнавальна активність
низький	9 «Б» – ЕГ	3
	9 «А» – КГ	4
середній	9 «Б» – ЕГ	7
	9 «А» – КГ	6
високий	9 «Б» – ЕГ	3
	9 «А» – КГ	2

Результати, отримані в кожній групі, приблизно однакові. Рівень пізнавальної активності в більшості учнів середній, а також досить великий відсоток учнів із низьким рівнем пізнавальної активності. Для виявлення рівня знань з інформатики серед учнів 9-х класів був проведений констатувальний експеримент.

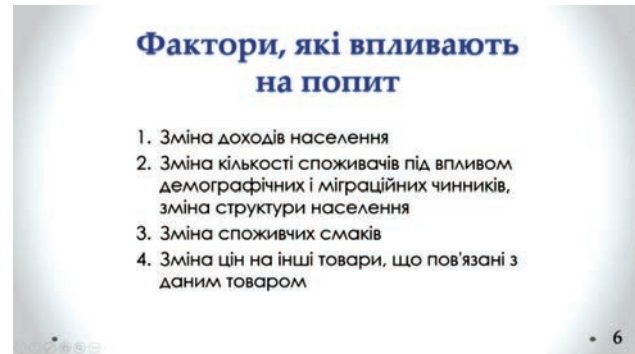


Рис. 6. Слайд презентації «Попит, пропозиція та їх взаємодія»

Вивчення споживчих переваг шоколаду

Як Ви відноситеся до шоколаду?



Рис. 7. Google-форма для вивчення споживчих переваг

У результаті здійснення тестового контролю знань, розробленого групою українських педагогів-науковців [21], ми отримали такі дані констатувального експерименту: у контрольній групі – 3 учнів із високим рівнем знань з інформатики, 17 осіб – із середнім рівнем, 5 осіб – з низьким рівнем. В експериментальній групі троє учнів мають високий рівень знань з інформатики, 16 – середній, 6 осіб – низький рівень. Констатувальний експеримент показав, що 12% учнів контрольної й експериментальної груп мають високий рівень знань з інформатики, 68% учнів контрольної та 64% учнів експериментальної групи – середній рівень, 20% учнів контрольної та 24% учнів

експериментальної групи – низький. В обох класах переважає середній рівень знань з інформатики.

За результатами констатувального експерименту ми дійшли висновку, що для підтримки вивчення навчального предмета «Інформатика» необхідне впровадження бінарного / інтегрованого навчання з активним використанням інтерактивних матеріалів і засобів ІКТ, спрямоване як на формування базових навчальних умінь з інформатики, так і на підвищення пізнавальної активності учнів. На другому етапі експериментального дослідження проводився формувальний експеримент – бінарні уроки інформатики й економіки за спеціально відібраними темами навчального предмета «Економіка», – спрямований на формування тих умінь і якостей, що показали низький рівень під час констатувального експерименту. Аналіз результатів формувального експерименту дозволив дійти такого висновку: учні експериментальної групи, порівняно з учнями контрольної групи, більш самостійно і безпомилково виконують основні навчальні дії та операції, які мають бути сформовані в учнів 9-х класів під час вивчення інформатики. Після проведення формувального експерименту збільшилася кількість правильно виконаних завдань, змінився характер помилок (зникли найбільш грубі), зменшилася їх кількість. Результати контрольного експерименту вказують на те, що учні засвоїли склад інформаційних дій і послідовність виконання окремих завдань і операцій, зокрема розв'язування економічних завдань за допомогою інтерактивних засобів та інших засобів ІКТ. У результаті проведення контрольного експерименту для оцінювання результативності методики бінарного навчання інформатики з використанням інтерактивних засобів, які сприяють підвищенню пізнавальної активності учнів, було повторно проведено дослідження за «**Опитувальником вивчення рівня пізнавальної активності учнів**», розробленим Б. Пашневим [20]. Опитування дозволило дізнатися, наскільки у процесі експерименту змінилася пізнавальна активність учнів.

Також під час контрольного експерименту за допомогою тематичного оцінювання результатів навчання за методикою [22] виявлявся актуальний рівень знань з інформатики. Були отримані такі дані: у контрольній групі – 4 учнів із високим рівнем знань з інформатики, 17 осіб – із середнім рівнем, 4 осіб – з низьким рівнем. 10 учнів з експериментальної групи мають високий рівень, 14 осіб – середній, 1 учень – низький рівень (табл. 2).

Отже, 16% учнів контрольної та 40% учнів експериментальної групи мають високий рівень знань з інформатики, 68% учнів контрольної та 56% учнів експериментальної групи – середній рівень, 16% учнів контрольної та 4% учнів експе-

риментальної групи – низький. Як видно з табл. 2, в експериментальній групі переважає середній рівень і досить високий відсоток учнів із високим рівнем, а в контрольній групі переважає середній відсоток із невеликою кількістю учнів із високим і низьким рівнем знань з економіки. Порівняємо дані до і після формувального експерименту в контрольній групі: збільшилася на 4% кількість учнів із високим рівнем знань з інформатики, на 4% збільшилася кількість учнів із середнім рівнем, на 8% зменшилася кількість учнів із низьким рівнем знань. Явно видно, відбулися незначні зміни. Порівняємо дані до і після формувального експерименту в експериментальній групі (рис. 8).

Таблиця 2

Підсумковий рівень прояву знань учнів контрольної й експериментальної груп із навчального предмета «Інформатика» після формувального експерименту

№	Рівень	Групи			
		Контрольна		Експериментальна	
		осіб	%	осіб	%
1.	Високий	4	16	10	40
2.	Середній	17	68	14	56
3.	Низький	4	16	1	4

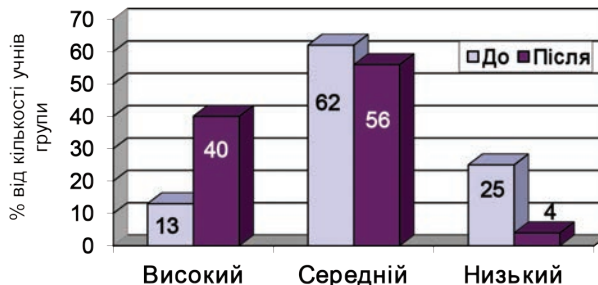


Рис. 8. Підсумковий рівень знань учнів експериментальної групи з навчального предмета «Інформатика» до і після формувального експерименту

В експериментальній групі кількість учнів із високим рівнем знань за предметом «Інформатика» збільшилася на 27%, на 6% зменшилася кількість учнів із середнім рівнем, на 21% зменшилася кількість учнів із низьким рівнем знань за навчальним предметом «Інформатика», що свідчить про те, що відбулися значні зміни.

Висновки. Отже, результати емпіричного дослідження дають змогу дійти висновку, що методика підвищення пізнавальної активності учнів за допомогою проведення бінарних уроків інформатики й економіки, розроблена нами на базі методу творчих завдань, методу проєктів та

методу кейсів, забезпечує повноцінне засвоєння учнями окремих інформаційних і економічних понять і дій. Водночас підвищується інформаційно-комунікаційна компетентність. Ці результати вказують на доцільність застосування інтерактивних матеріалів, розроблених на базі ІКТ, для розроблення бінарних уроків інформатики й економіки. Результати емпіричного дослідження під-

твердили припущення про те, що використання інтерактивних засобів та інших ІКТ у навчанні підвищує пізнавальну активність учнів та сприяє формуванню базових навчальних умінь з інформатики й економіки в умовах закладів загальної середньої освіти. Водночас перспективним вважаємо розширення методичного інструментарію бінарних уроків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зінов'єва М. Нестандартні уроки та пізнавальна активність. *Директор школи. Україна*. 2010. № 1. С. 47–54.
2. Кузнецова І. Розвиток пізнавального інтересу і творчої активності учнів. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2011. № 1. С. 19–20.
3. Науково-методичні основи формування пізнавальної самостійності учнів у процесі вивчення географічного курсу «Україна і світове господарство» / В. Яковлева та ін. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогічні науки»*. 2020. Вип. 28. С. 93–99.
4. Головата М. Використання інформаційно-комп'ютерних технологій на уроках інформатики та в позаурочний час. URL: <http://golovata.dimca.cv.ua/wp-content/uploads/2014/01/Використання-інформаційно-комп'ютерних-технологій-на-уроках-інформатики-та-в-позаурочний-час.pdf>.
5. Кайдан В., Кайдан Н. Комп'ютерні технології як компонент процесу викладання природничо-математичних дисциплін. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : збірник наукових праць / за заг. ред. В. Сипченка. Слов'янськ : ДДПУ, 2014. Вип. LXX. Ч. II. С. 24–30.
6. Лепкий М., Садик В. Психолого-педагогічне використання комп'ютерних тренажерів, як інформаційних технологій навчання. *Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво: міжвузівський збірник*. Луцьк, 2011. Вип. № 5. С. 155–160.
7. Триус Ю. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання : монографія. Черкаси : Брама-Україна, 2005. 400 с.
8. Грицок О., Шаповал О., Опришко А. Інформаційно-освітнє середовище як умова активізації пізнавальної діяльності учнів засобами ІКТ. *Engineering and Educational Technologies*. 2019. № 7 (2). С. 105–113.
9. Стрілецька Н. Методика навчання інформатики (у початковій школі) : навчально-методичний посібник. Чернігів : Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка, 2014. 240 с. URL: <http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/2946/1Методика%20навчання%20інформатики%20%28у%20початковій%20школі%29.pdf>.
10. Білецька Т. Бінарні уроки – шлях реалізації інтегрованого навчання. URL: <https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/29342/1/Biletska.pdf>.
11. Лисицька О. Бінарні уроки як шлях реалізації інтегрованого навчання. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 2 (50). Ч. I. С. 231–236.
12. Ткаченко І. Впровадження бінарних уроків у навчальний процес. *Інформатика у школі*. 2015. № 3. С. 2–3.
13. Найчук С. Досвід проведення інтегрованих уроків інформатики з іншими навчальними предметами. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2013. № 8. С. 25–26.
14. Пазич С. Нестандартні уроки інформатики як засіб підвищення ефективності навчання. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2015. № 2. С. 19–21.
15. Щербакова Н. Інтегровані уроки інформатики: сутність, ефективність, методика. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2012. № 6. С. 26–28.
16. Корженко Т., Аніщенко Н. Досліджуємо інфляцію як макроекономічне явище: інтегрований урок з інформатики та економіки. *Інформатика*. 2009. № 10. С. 3–16.
17. Куца О., Коваленко О. Особливості ринку праці: бінарний урок: урок-дослідження з економіки та інформатики в 11-му класі. *Економіка у школах України*. 2013. № 9. С. 5–8.
18. Михайліченко М., Рудик Я. Освітні технології: навчальний посібник. Київ : ЦП «Компринт», 2016. 583 с.
19. Державний стандарт базової середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/.
20. Половникова Н. Исследование процесса формирования познавательной активности школьников в обучении. Казань : Таткнигиздат, 1976. 198 с.
21. Тестовий контроль знань. Інформатика. 9 кл. / О. Бодрік та ін. Київ : Літера Лтд., 2011. 96 с.
22. Інформатика : 9 кл. : підручник для ЗНЗ / О. Бондаренко та ін. Харків : Ранок, 2020. 240 с.

REFERENCES

1. Zinovieva M. (2010). Nestandardni uroky ta piznavalna aktyvnist [Non-standard lessons and cognitive activity]. *Dyrektoreshkolyi*. Ukrayina. № 1. P. 47–54.
2. Kuznetsova I.V. (2011). Rozvytok piznavalnogo interesu i tvorchoi aktyvnosti uchniv [Development of cognitive interest and creative activity of students]. *Kompiuter u shkoli ta simyi*. № 1. P. 19–20.
3. Yakovleva V.A., Vlasenko R.P., Kostiuk V.S., Andriichuk T.V. (2020). Naukovo-metodychni osnovy formuvannia piznavalnoi samostiinosti uchniv u protsesi vyvchennia heohrafichnogo kursu “Ukrayina i svitove hospodarstvo” [Scientific and methodological foundations of the formation of cognitive independence of students in the process of studying the geographical course “Ukraine and the world economy”]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnogo universytetu imeni Ivana Franka. Serii: Pedagogichni nauky*. Vol. 28. P. 93–99.
4. Holovata M.L. (2014). Vykorystannia informatsiyno-kompiuternykh tekhnolohii na urokakh informatyky ta v pozaurochny chas [The use of information and computer technology in computer science lessons and in extracurricular activities]. URL: <http://golovata.dimca.cv.ua/wp-content/uploads/2014/01/Vykorystannia-informatsiyno-kompyuternykh-tekhnolohiy-na-urokakh-informatyky-ta-v-pozaurchnyy-chas.pdf>.
5. Kaydan V.P., Kaydan N.V. (2014). Kompiuterni tekhnolohiyi yak komponent protsesu vykladannia pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin [Computer technology as a component of the process of teaching natural sciences and mathematics]. In: Ed. prof. V.I. Sypchenko. *Humanizatsiya navchal'no-vykhovnogo protsesu: zb. nauk. prats. Vol. LXX, part II. Slovians'k: DDPU*. P. 24–30.
6. Lepkyy M.I., Satsyk V.O. (2011). Psykholoho-pedahohichne vykorystannia kompiuternykh trenazheriv, yak informatsiynykh tekhnolohiy navchannia [Psychological and pedagogical use of computer simulators as information technology training]. *Kompiuterno-intehrovani tekhnolohiyi: osvita, nauka, vyrobnytstvo: mizhvuz. zb. Lutsk*. Vol. 5. P. 155–160.
7. Tryus Yu.V. (2005). Kompiuterno-oriyentovani metodychni systemy navchannia: monohrafiya [Computer-based methodological systems of teaching: monograph]. Cherkasy: Brama-Ukrayina, 400 p.
8. Grytsiuk O.S., Shapoval O.A., Opryshko A.V. (2019). Informatsiino-osvitnie seredovyshe iak umova aktyvizatsiyi piznavalnoi diialnosti uchniv zasobamy IKT [Information and educational environment as a condition for activating the cognitive activity of students through ICT]. *Engineering and Educational Technologies*. Vol. 7. № 2. P. 105–113.
9. Striletska N.M. (2014). Metodyka navchannia informatyky (u pochatkovii shkoli): navchalno-metodychnyi posibnyk [Methods of teaching computer science (in primary school): textbook]. Chernihiv: Chernihivskyy natsional'nyi pedagogichnyi universytet imeni T. H. Shevchenka. 240 p. URL: <http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/2946/1Metodyka%20navchannia%20informatyky%20%28u%20pochatkoviy%20shkoli%29.pdf>.
10. Biletska T.A. (2012). Binarni uroky – shliakh realizatsiyi intehrovanoho navchannia [Binary lessons – a way to implement integrated learning]. URL: <https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/29342/1/Biletska.pdf>.
11. Lysytska O.O. (2015). Binarni uroky iak shliakh realizatsiyi intehrovanoho navchannia [Binary lessons as a way to implement integrated learning]. *Tavriyskyi visnyk osvity*. Vol. 2. № 50. Part I. P. 231–236.
12. Tkachenko I.A. (2015). Vprovadzhennia binarnykh urokiv u navchal'nyy protses [Introduction of binary lessons in the educational process]. *Informatyka v shkoli*. Vol. 3. P. 2–3.
13. Naychuk S.S. (2013). Dosvid provedennia intehrovanykh urokiv informatyky z inshymy navchalnymy predmetamy [Experience of conducting integrated lessons of computer science with other subjects]. *Kompiuter u shkoli ta simyi*. Vol. 8. P. 25–26.
14. Pazykh S.V. (2015). Nestandardni uroky informatyky iak zasib pidvyshchennia efektyvnosti navchannia [Non-standard lessons of computer science as a means of improving the efficiency of learning]. *Kompiuter u shkoli ta simyi*. Vol. 2. P. 19–21.
15. Shcherbakova N.O. (2012). Intehrovani uroky informatyky: sutnist, efektyvnist, metodyka [Integrated lessons of computer science: essence, efficiency, methodology]. *Kompiuter u shkoli ta simyi*. Vol. 6. P. 26–28.
16. Korzhenko T., Anishchenko N. (2009). Doslidzhuiemo inflatsiiu iak makroekonomichne iavyshe: intehrovanyi urok z informatyky ta ekonomiky [Studying inflation as a macroeconomic phenomenon: an integrated lesson in computer science and economics]. *Informatyka*. Vol. 10, March. P. 3–16.
17. Kutsa O.S., Kovalenko O.P. (2013). Osoblyvosti rynku pratsi: binarnyi urok: urok-doslidzhennia z ekonomiky ta informatyky v 11-mu klasi [Features of the labor market: a binary lesson: a lesson-research in economics and computer science in the 11th grade]. *Ekonomika v shkolakh Ukrayiny*. Vol. 9. P. 5–8.
18. Mykhaylichenko M.V., Rudyk Ya.M. (2016). Osvitni tekhnolohiyi: navchalnyi posibnyk [Educational technologies: textbook]. Kyiv: TSP “Komprynt”, 583 p.
19. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity [State standard of basic secondary education]: zatverdzhenyi postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 30.09.2020 № 898. (2020). URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/.
20. Polovnykova N.A. (1976). Issledovaniye protsessa formirovaniya poznavatelnoi aktivnosti shkolnikov v obuchenii. Kazan: Tatknihizdat. 198 p.
21. Bodrik O., Zakhar O., Potapova Z.H., Tykhonova T. (2011). Testovyi kontrol znan. Informatyka. 9 klas. Kyiv: Litera LTD, 96 p.
22. Bondarenko O.O., Lastovetskyi V.V., Pylypchuk O.P., Shestopalov Ye.A. (2020). Informatyka. Pidruchnyk : 9 klas : dlia ZNZ. Kharkiv: Ranok, 240 p.

УДК 811.161.1'243:004.031.42
DOI <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-2-11>

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ (НА МАТЕРІАЛІ ТЕРМІНОЛОГІЇ БУДІВНИЦТВА)

Яремчук С. М.

*викладач кафедри іноземних мов
Національний університет «Львівська політехніка»
вул. Степана Бандери, 12, Львів, Україна
orcid.org/0000-0002-5648-7466
kochanyja@gmail.com*

Ключові слова: *інтерактивна
вправа, рольова гра,
термінологія будівництва,
російська мова як іноземна,
ситуативні завдання.*

У процесі вивчення термінології актуальним є розроблення різноманітних інтерактивних технологій та використання ігор, що забезпечує студентам-іноземцям усебічний розвиток мовлення в умовах, наближених до реальних, розуміння важливості правильного використання термінологічного лексему. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, проведення дебатів, дискусій, спільне вирішення проблеми на основі аналізу відповідної ситуації.

Ігри – один із найактивніших методів навчання мови, який забезпечує розвиток мовлення, формування та вдосконалення умінь і навичок комунікації в різноманітних близьких до реальних ситуаціях, сприяє підвищенню зацікавленості студентів у вивченні спеціальної лексики, зокрема термінології. Викладач у грі може бути керівником і режисером, виконувати функції одного з гравців, бути стороннім спостерігачем.

У статті проаналізовано методи та прийоми використання інтерактивних вправ та ігор у процесі вивчення спеціальної лексики російської мови. Подано та обґрунтовано найдоцільніші та найефективніші комунікативні завдання для засвоєння термінології будівництва на заняттях з іноземцями.

Заняття з мови як іноземної потрібно будувати так, щоб кожен із запропонованих видів роботи виконував свою роль у формуванні певного комунікативного вміння, щоб студенти успішно оволоділи і діалогічним, і монологічним мовленням, спираючись на знання граматики, підвищували рівень культури мовлення в різних ситуаціях спілкування.

Коли в навчанні мови як іноземної застосовувати інтерактивні ігри, то це позитивно впливає на весь навчально-виховний процес, оскільки вони дають змогу залучити кожного учасника до обговорення проблеми. Це сприяє розвитку критичного мислення, вміння відстоювати свою позицію. Іноземці набувають навичок співпраці, колективного пошуку рішень, беруть активну участь у навчанні та передаванні своїх знань іншим людям. На основі використання ігор забезпечується інтеграція теорії та практики, набувається досвід у вирішенні проблемних завдань, забезпечується інтенсивний обмін досвідом і знаннями між учасниками команд і можливість порівняти свої знання і дії з іншими, а також вміння координувати ці дії.

THE USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES DURING LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (USING MATERIAL OF TERMINOLOGY OF CONSTRUCTION)

Yaremchuk S. M.

*Lecturer at the Department of Foreign Languages
National University "Lviv Politechnic"
Stepana Bandery str., 12, Lviv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-5648-7466
kochanyja@gmail.com*

Key words: *interactive exercise, role-playing game, construction terminology, Russian as a foreign language, situational tasks.*

In the process of studying terminology, it is important to develop a variety of interactive technologies and the use of games, which provides foreign students with comprehensive speech development in conditions close to real, understanding the importance of proper use of terminology. The organization of interactive learning involves modeling life situations, the use of role-playing games, debates, discussions, joint problem solving based on the analysis of the situation.

Games are one of the most active methods of language learning, which not only provides speech development, formation and improvement of communication skills in a variety of close to real situations, but also helps to increase students' interest in learning special vocabulary, including terminology. The teacher in the game can be a leader and director, perform the functions of one of the players, be an outside observer.

The article analyzes the methods and techniques of using interactive exercises and games in the process of studying the special vocabulary of the Russian language. The most expedient and most effective communicative tasks for mastering the terminology of construction in classes with foreigners are presented and substantiated.

Classes in a foreign language should be built so that each of the proposed types of work plays a role in the formation of a certain communication skills, so that students successfully master both dialogic and monologue speech, based on grammar, increase the culture of speech in different communication situations. When interactive games are used in foreign language teaching, it has a positive effect on the whole educational process, as they allow to involve each participant in the discussion of the problem. It promotes the development of critical thinking, the ability to defend their position. Foreigners acquire skills of cooperation, collective search for solutions, take an active part in learning and transferring their knowledge to other people. Based on the use of games, the integration of theory and practice is provided, experience in solving problems is gained, intensive exchange of experience and knowledge between team members and the opportunity to compare their knowledge and actions with others, as well as the ability to coordinate these actions.

Вступ. Сьогодні освіта є антропоцентричною. Переважає особистісно орієнтований підхід до навчання, за якого важливе місце приділяється методам і формам навчання, що сфокусовані на студенті (рольові ігри, диспути, робота в групах та ін.). Це забезпечує перехід від авторитарної до гуманістичної освітньої парадигми. Дослідження вчених-педагогів доводять, що ці «методи і форми навчання успішно формують не тільки спеціальні уміння та навички, а й загальноосвітні способи розумових дій – планувальні,

розумові, сприяючи розвитку творчих і логічних навичок особистості» [4, с. 58].

У процесі вивчення термінології актуальною є розробка різних інтерактивних технологій і використання ігор. Це забезпечує іноземцям різнобічний розвиток мови в умовах, близьких до реальних, розуміння важливості правильного використання термінологічного лексему. Це ще раз підтверджує тенденцію зближення процесу навчання з життям, отримання на заняттях саме тих знань із мови, термінології, ділової етики, які необхідні

слухачам для майбутнього проживання в російському соціокультурному просторі і подальшої професійної реалізації. Використання інтерактивних методів під час вивчення російської та української мов вивчало багато мовознавців і педагогів. Л. Ампілогова, О. Пометун, О. Когут розглядали інтерактивні технології в загальних рисах [1; 5; 6]. Н. Васильєва розглядала особливості використання інтерактивних методів навчання на уроках предметів гуманітарного циклу [2]. Л. Вишнякова зупинилася на ділових іграх на заняттях з російської мови як іноземної [3]. Однак невивченими залишаються аспекти застосування інтерактивних вправ для засвоєння спеціальної лексики.

Мета статті – продемонструвати можливості використання ігор на заняттях із російської мови як іноземної під час вивчення термінології будівництва; дати опис деяких інтерактивних методів і прийомів навчання, а також висвітлити методику їх проведення. Мета зумовлює вирішення таких завдань: проаналізувати та підібрати найпродуктивніші завдання для навчання термінології будівництва; проілюструвати нерозривний зв'язок теорії і практики викладання російської мови як іноземної, зокрема під час вивчення термінології будівництва.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, проведення дебатів, дискусій, спільне вирішення проблеми на підставі аналізу відповідної ситуації. «Під час інтерактивного навчання студенти вчать вільно спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення» [7, с. 40].

Не применшуючи ролі орфографії і пунктуації на підставі традиційного зорового сприйняття тексту з пропущеними буквами і знаками пунктуації, не можна недооцінювати види робіт, які наближають заняття до природних умов мовної діяльності, зокрема ситуативні вправи, ігри (імітаційні, ділові, рольові, командні, сюжетні, гри-вправи і ін.), взаємний опитування в парах, творчі роботи різних форм і тематики.

Ігри – один із найбільш активних методів навчання мови, який забезпечує не тільки розвиток мовлення, формування і вдосконалення умінь і навичок комунікації російською мовою в різних, близьких до реальних, ситуаціях, але і сприяє підвищенню зацікавленості студентів у вивченні спеціальної лексики мови, зокрема термінології. Викладач у грі може бути центром, керівником і режисером; виконувати функції одного з гравців; бути стороннім спостерігачем.

Виклад основного матеріалу дослідження. Найбільш корисними і найбільш продуктивними на заняттях з російської мови як іноземної під

час вивчення термінології будівництва є інтерактивні ігри. Наприклад, інтерактивну гру «Мікрофон» доцільно використовувати на етапі визначення мети і структури заняття після оголошення теми і вступного слова викладача. Роль уявного мікрофона може виконувати ручка або олівець. Слово дають тільки тому, хто отримує цей уявний мікрофон. Відповіді студентів повинні бути лаконічними і швидкими, їх не коментують і не оцінюють. Обов'язковою є візуальне сприйняття теми. Використання технології «Мікрофон» буде доречним під час вивчення теми «Свойства строительных материалов» («Властивості будівельних матеріалів»). Викладач називає певний термін, а іноземці коротко і лаконічно пояснюють його значення і, якщо можливо, використання. Наприклад: абразивность – свойство твердого тела стирать другое тело или самому стираться в процессе трения; адгезия – взаимное прилипание двух разнородных твердых тел или жидкостей во время их контактов; гидроизоляция – защита разных сооружений и отдельных конструкций от вредного влияния воды; теплоизоляция – защита домов, тепловых установок, трубопроводов от теплопотерь или тепловых влияний; искусственный – сделанный руками человека.

Вдосконаленню знань із правопису термінів будівництва сприяє гра «Найди пару» («Знайди пару»). Її слід проводити на початку уроку як орфографічну розминку на етапах узагальнення і систематизації вивченого матеріалу, повторення. Цінність цієї гри в тому, що вона вимагає від іноземців застосування багатьох правил. На дошці або на екрані (див. таблицю) записані слова, наприклад, синоніми – власне російські слова і запозичені. Іноземці читають ці слова, з'єднують їх стрілочками, пояснюють, чому саме ці слова утворюють пару:

показатель	лофт
сопротивление	продукт
распылитель	фрагментация
дробление	спрей
изделие	резистентность
чердак	индикатор

Гра «Знайди пару» допомагає розвинути в іноземців аналітичні здібності, сформувати орфографічну пам'ять, забезпечує усвідомлене використання правил правопису. Цю гру можна проводити як в усній, так і в письмовій формах. Вона сприяє підвищенню зацікавленості студентів у вивченні російської мови, зокрема спеціальної термінології.

Засвоєнню та розумінню термінологічної лексики будівництва сприяє також завдання скласти словничок на запропоновані теми, наприклад: «Стекло», «Керамика», «Цемент». Завдання можна ускладнити, якщо попросити студентів ввести

записані слова у словосполучення чи речення, наприклад: керамика – керамические изделия – изделия из глины называют керамикой, а керамическое производство называют гончарством; стекло – разноцветное стекло – из стекла изготавливают бутылки, вазы, столы и другие изделия.

Під час вивчення термінології будівництва заняття потрібно планувати так, щоб іноземці могли не тільки засвоїти якомога більше термінів, але і вміли використовувати їх у різних комунікативних ситуаціях, під час сприйняття, відтворення інформації й побудови власних висловлювань із дотриманням норм російської мови. Для збагачення словникового запасу і використання в мовленні необхідних термінологічних слів слід також включити гру «Четвертый лишний» («Четвертый зайвий»). Завдання гравців – проаналізувати запропонований ряд із чотирьох елементів і назвати зайвий, а саме той, у якого немає ознаки, властивої іншим, наприклад:

1. Нефть, газ, уголь, мазут.
2. Механик, инженер, строитель, архитектор.
3. Песок, раствор, щебень, цемент.
4. Чердак, подвал, пол, бельэтаж.

Свою відповідь студент обов'язково повинен пояснити, тому що принципів відбору є кілька: 1 – мазут – продукт из нефти (среди природных ископаемых); 2 – механик – занимается ремонтом, а не проектированием и строительством; 3 – раствор – состоит из песка, цемента, щебня и воды; 4 – пол – это покрытие, а не часть постройки.

Заняття з мови слід будувати так, щоб кожен із запропонованих видів роботи виконував свою роль у формуванні певного комунікативного вміння, щоб студенти успішно оволоділи і діалогічним, і монологічним мовленням, спираючись на знання граматики, підвищували свій рівень культури мовлення в різних ситуаціях спілкування. Потрібно моделювати діалоги відповідно до запропонованої ситуації спілкування. Це повністю відповідає меті та змісту сучасного мовної освіти і комунікативному підходу до навчання, яке відбувається через дію (чим ближче ігрова діяльність студентів до реальної ситуації, тим вище її навчально-пізнавальна ефективність). Ігрова модель навчання покликана реалізувати, крім головної дидактичної мети, ще й інші завдання, а саме: допомогти в розвитку творчої уяви, дати можливість висловити свої думки.

Рольова гра – імітаційна форма активного навчання, яка вимагає мінімум витрат часу на її розробку і впровадження. Під час вирішення психолого-педагогічних завдань і ситуацій вона наймовірніше ефективна. Головна мета використання цієї форми – розвиток в іноземців аналітичних здібностей, прищеплення умінь приймати правильні мовні рішення.

Арсенал інтерактивних ігор досить великий, але найпоширенішими з них є завдання на моделювання. Кожна така гра відбувається за певною

схемою: іноземців вводять у ситуацію, на підставі якої вони отримують нове завдання і виконують відповідні ролі. Після закінчення сценарію обговорюють те, що трапилося, щоб іноземці усвідомили отриманий досвід на теоретичному рівні.

Створення ситуативних завдань є наслідком практичної реалізації теорії мовної діяльності з метою формування в іноземців мовленнєвих умінь:

- 1) урахування ситуації спілкування, адресата мовлення, мети і місця спілкування;
- 2) умінь формувати задум майбутнього висловлювання, використовуючи лексичний (зокрема термінологічний) та граматичний матеріал;
- 3) умінь сформулювати тему, головну думку, вибрати форму і стиль висловлювання;
- 4) умінь підібрати потрібні мовні засоби (синоніми, антоніми) з урахуванням всіх складових частин мовної ситуації.

Система ситуативних вправ має багато переваг над звичайними навчальними вправами, тому що ситуація мовного спілкування сприяє усвідомленню розумінню основних граматичних понять, а рішення граматичного завдання стимулює мовленнєву творчість. Доречними будуть також під час вивчення термінології будівництва такі ситуативно-моделювальні завдання, як: інтерв'ювання, складання оголошення або рекламного тексту, наприклад:

Задание 1. Составьте текст рекламы новопостроенного загородного домика, который вы собираетесь продавать. Используйте представленные слова.

Шифер, кирпич, обои, ламинат, бетон, лак, отопление, освещение, лоджия, балкон, мансарда, камин, ограда, гараж.

Задание 2. Возьмите интервью в штукатур и спросите его, с какими инструментами он работает (молоток, троянка, скрепель, кельма, скребок, ковш, шпатель).

Такі завдання є проміжним етапом між теоретичним ознайомленням із термінологією будівництва та її практичним використанням в певних життєвих ситуаціях.

Результати. Викладач, активізуючи навчальний процес, повинен однаково володіти різними навичками і вміннями, без наявності яких, навіть розібравшись у технологіях, здійснювати їх в аудиторії важко, а розраховувати на успіх тим більше не доводиться. Це пов'язано з тим, що організація ігрового процесу вимагає від викладача володіння різними видами діяльності. Він повинен вміти координувати роботу всіх ігрових груп (внутрішньокомандну і міжгрупову), керувати міжгруповою дискусією, коментувати події, надавати допомогу і моральну підтримку гравцям, давати експертну оцінку змісту роботи, контролювати виконання норм і правил. Після доведення всіх запланованих дій до кінця і виконання всіх прогнозованих планів викладач повинен здійснити «зворотний зв'язок», провести анкетування, моніторинг, щоб виявити

міру задоволення слухачів і ефективність отриманих умінь і навичок.

Чи не кожен викладач, який намагається впровадити інтенсивні ігрові технології в навчальний процес, здатний усвідомити необхідність спеціальної ігротехнічної компетентності. Практика свідчить, що більшість викладачів спочатку пробують застосовувати ігрові технології, а вже потім розуміють, що інтерактивних технологій треба серйозно навчатися, як і будь-яких інших знань.

Викладач (організатор гри) повинен не тільки знати питання і області діяльності, які моделюються у грі, а й вміння вести гру, контролювати ігровий режим, моментально реагувати на екстремальні ситуації, керувати конфліктними ситуаціями, коригувати гру на ходу. Крім цього, гру треба вести практично по пам'яті, відповідно, потрібно дуже добре знати всі ролі і сценарії ігор. Управління всім цим процесом вимагає неабияких здібностей і таких компетентностей, як здатність до аналізу та прогнозування, рішучість, швидкість реакції, мобільність, вміння вести свою лінію та позитивно впливати на людей.

Висновки. Якщо під час вивчення мови як іноземної застосовувати інтерактивні ігри, це позитивно вплине на весь навчально-виховний процес,

оскільки вони допомагають залучити кожного учасника до обговорення проблеми. Це сприяє розвитку критичного мислення, діалогічного мовлення, вміння відстоювати свою позицію. Іноземці отримують навички кооперації, колективного пошуку рішень, беруть активну участь у навчанні і передачі своїх знань іншим людям. Таким чином, досягається головна мета інтерактивного навчання: «Те, що я чую, я забуваю. Те, що я бачу і чую, я трохи пам'ятаю. Те, що я чую, бачу і обговорюю, я починаю розуміти. Коли я чую, бачу, обговорюю і роблю, я здобуваю знання і навички. Коли я передаю знання іншим, я стаю майстром» [7, с. 12]. На підставі використання ігор на заняттях із російської мови як іноземної забезпечується інтеграція теорії і практики, підвищується зацікавленість студента у використанні додаткової літератури, набувається досвід у вирішенні проблемних завдань, забезпечується активна участь іноземця в колективній справі, інтенсивний обмін досвідом і знаннями між учасниками команд і можливість порівняти свої знання і дії з іншими, а також вміння координувати ці дії.

Хоча інтерактивні вправи і вимагають великої кількості часу як студента, так і викладача, однак результат від занять з їх використанням стає стимулом для подальшої роботи із цими методами навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ампілогова Л.А. Інтерактивні технології. *Завуч*. 2004. № 30. С. 13–15.
2. Васильєва Н.С. Застосування інтерактивних методів навчання на уроках предметів гуманітарного циклу. *Управління школою*. 2005. № 34. С. 18–22.
3. Вишнякова Л.Г. Использование деловых игр в преподавании русского языка как иностранного. Москва : Издательство Московского университета, 1987. 110 с.
4. Інтерактивні технології на уроках української словесності / Укл. Р. Оришин. Тернопіль : Підручники і посібники, 2006. 106 с.
5. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : методичний посібник / Укл. : О. Пометун, Л. Пироженко. Київ : А.С.К., 2002. 136 с.
6. Когут О.І. Інтерактивні технології навчання. Тернопіль : Астон, 2005. 203 с.
7. Щербина В.І. Інтерактивні технології на уроках української мови та літератури. Харків : Основа, 2005. 96 с.

REFERENCES

1. Ampilohova L. A. (2004). Interaktyvni tekhnolohii [Interactive Technologies] // *Zavuch*, 30. P. 13-15 [In Ukrainian].
2. Vasylieva N. S. (2005). Zastosuvannia interaktyvnykh metodiv navchania na urokakh predmetiv humanitarnoho tsyklu [Application of Interactive Teaching Methods at Lessons of Subjects of a Humanitarian Cycle] // *Upravlinia shkoloiu – School management*, 34. P. 18-22 [In Ukrainian].
3. Vyshniakova L. H. (1987). Ispolzovaniye delovyh igr v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo. [The Use of Business Games in Teaching Russian as a Foreign Language]. Moskva: Izdatelstvo Moskovskogo unversiteta – Moscow University Press, 110 p. [In Russian].
4. Interaktyvni tekhnolohii na urokakh ukrainskoi slovesnosti [Interactive Technologies at Lessons of Ukrainian] / Ukl. R. Oryshyn. (2006). Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky – Textbooks and manuals, 106 p. [In Ukrainian].
5. Interaktyvni tekhnolohii navchannia: teoriia, praktyka, dosvid: metodychnyi posibnyk [Interactive Learning Technologies: Theory, Practice, Experience: Methodical Manual]. / Ukl.: O. Pometun, L. Pyrozhenko. (2002). Kyiv: A.S.K., 136 p. [In Ukrainian].
6. Kohut O. I. (2005). Interaktyvni tekhnolohii navchannia. [Interactive Learning Technologies]. Ternopil: Aston. 203 p. [In Ukrainian].
7. Scherbyna V. I. (2005). Interaktyvni tekhnolohii na urokakh ukrainskoi movy ta literatury. [Interactive Technologies at Lessons of Ukrainian Language and Literature]. Kharkiv: Osnova. 96 p. [In Ukrainian].

РОЗДІЛ III. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

УДК 376.5

DOI <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-2-12>

РОБОТА З БАТЬКАМИ НЕМОВЛЕННЄВИХ ДІТЕЙ

Боряк О. В.

*доктор педагогічних наук,
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
вул. Роменський шлях, 87, Суми, Україна,
orcid.org/0000-0003-2484-1237
oksana_boriak@ukr.net*

Чобанян А. В.

*кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
вул. Роменський шлях, 87, Суми, Україна,
orcid.org/0000-0001-6191-1068
chobanian_anna@ukr.net*

Ключові слова: *ранній дошкільний вік, мовлення, мовленнєва діяльність, мовленнєвий дизонтогенез, порушення мовлення, затримка мовленнєвого розвитку, логокорекційна робота, логопедичний супровід.*

У статті розкривається питання специфіки роботи з батьками, які виховують немовленнєвих дітей, з огляду на стрімке збільшення їх кількості. Раннє виявлення цих дітей насамперед здійснюють у сім'ях із підвищеним ризиком. У попередженні та/або корекції порушень мовленнєвого розвитку провідного значення набуває просвітницька робота з батьками.

Переважно корекційна допомога дітям першого – третього року життя надається в поліклініці під керівництвом корекційного педагога (логопеда) та лікарів. Відомості, здобуті під час спостереження за дитиною на цьому віковому етапі, допомагають спланувати особливості корекційно-виховної роботи, дають змогу спрогнозувати та скерувати батьків щодо майбутньої життєдіяльності сім'ї. Розвиток мовлення дітей раннього віку із його затримкою є важливою соціально-педагогічною проблемою, яка повинна вирішуватися комплексно фахівцями, батьками, лікарями, психологами. У сучасній спеціальній освіті підхід до вирішення цієї проблеми ґрунтується на цілісному, синтетичному підході розвитку різних сторін діяльності дитини на підставі діалектичної концепції розвитку мовлення і психіки. У процесі дослідження було виявлено рівень логопедичної освіченості батьків, які виховують немовленнєвих дітей молодшого дошкільного віку, яка характеризується недостатнім рівнем розвитку. Дошкільники із затримкою мовленнєвого розвитку зростають у різних соціальних і психологічних сімейних умовах. Найвніший у більшості випадків брак спілкування з дорослими, відсутність роботи з розвитку мовлення в родині і використання не завжди коректних методів виховання впливає на мовленнєвий розвиток дітей. Часто сімейні умови життя і виховання дошкільників не сприяють своєчасному виявленню і виправленню мовленнєвих недоліків, що засвідчує необхідність проведення пропаганди логокорекційної роботи з батьками.

Тільки під час тісної співпраці батьків і фахівців створюються сприятливі умови для забезпечення необхідного мовленнєвого розвитку дитини. Лише у спілкуванні дитина може оволодіти мовленням, і батьків потрібно цього навчити.

WORKING WITH PARENTS OF NON-SPEAKING CHILDREN

Boriak O. V.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Assistant Professor,
Professor at the Department of the Special and Inclusive Education
Sumy A. S. Makarenko State Pedagogical University
Romensky Shlyakh str., 87, Sumy, Ukraine
orcid.org/0000-0003-2484-1237
oksana_boriak@ukr.net*

Chobanian A. V.

*Candidate of Psychology Sciences (Special Psychology),
Senior Lecturer at the Department of the Special and Inclusive Education
Sumy A. S. Makarenko State Pedagogical University
Romensky Shlyakh str., 87, Sumy, Ukraine
orcid.org/0000-0001-6191-1068
chobanian_anna@ukr.net*

Key words: *speech, speech activity, speech dysonogenesis, speech disorders, speech developmental delay, speech correction work, early preschool age.*

The article reveals the specifics of working with parents raising non-speaking children, given their rapid increase. Early detection of these children is primarily performed in high-risk families. Educational work with parents becomes of paramount importance in the prevention and / or correction of speech development disorders. Mostly, correctional care for children of the first – third year of life is provided in the clinic under the guidance of a correctional teacher (speech therapist) and doctors. The information gained during the observation of the child at this age helps to plan the features of correctional and educational work, allows you to predict and guide parents about the future of the family. Speech development of young children with its delay is an important socio-pedagogical problem that must be addressed comprehensively by specialists, parents, doctors, psychologists. In modern special education, the approach to solving this problem is based on a holistic, synthetic approach to the development of various aspects of the child's activities on the basis of the dialectical concept of speech and psyche development. The study revealed the level of speech therapy education of parents raising non-speech children of early preschool age, which is characterized by an insufficient level of development. Speech-impaired preschoolers grow up in a variety of social and psychological family settings. There is in most cases a lack of communication with adults, lack of work on speech development in the family and the use of not always correct methods of education affects the speech development of children. In many cases, family living conditions and upbringing of preschoolers do not contribute to the timely detection and correction of speech deficiencies, which indicates the need to promote speech correction work with parents. Only in communication can a child master speech and parents need to be taught this.

Порушення мовленнєвого розвитку набувають усе більшої гостроти і поширеності серед дитячого населення України. Вони негативно впливають на весь психічний розвиток дитини та віддзеркалюється у її поведінці та діяльності. Мовленнєві розлади утруднюють спілкування з оточенням, перешкоджають нормальному формуванню пізнавальних процесів, впливають на емоційно-вольову сферу. Раннє виявлення порушень

мовлення має провідне значення для результативної корекційної роботи та розвитку потенційних можливостей дитини. Мовленнєві порушення, виявлені під час вступу до школи, як правило, важко коригуються, оскільки втрачено найбільш сприятливий період мовленнєвого розвитку.

У наукових працях В. Кисличенко, С. Коноплястої, І. Мартиненко, О. Обухової, Н. Пахомової, М. Шеремет та інших розкриваються питання

організації та здійснення логопедичного супроводу дітей із порушеннями мовлення. Переважно це стосується дошкільників із порушеннями мовлення, які вже відвідують заклади дошкільної освіти.

Як зазначає В. Кисличенко, «роль родини звузилася до обмежених форм роботи з батьками у логокорекційному процесі» [3, с. 10].

Але вивчення дітей раннього віку із затримкою мовленнєвого розвитку (ЗМР) і розроблення цілісної системи корекційно-розвивальної роботи з ними залишається актуальною проблемою сьогодні як для науки, так і для практики. Під час раннього виявлення мовленнєвих порушень необхідним є ретельне вивчення дитини в інклюзивно-ресурсних центрах (ІРЦ) або амбулаторно-поліклінічних умовах профільними спеціалістами.

Метою статті є обґрунтування та визначення напрямів здійснення логопедичного супроводу батьків немовленнєвих дітей раннього дошкільного віку з метою залучення їх до використання раціональних прийомів сумісної логокорекційної роботи.

Затримка мовленнєвого розвитку (ЗМР) – це термін, який використовується для позначення запізнення в опануванні дитиною мовленням щодо вікової норми [4]. Ці діти пізніше починають розмовляти, розуміти сказане та усвідомлено спілкуватися з іншими. Виявлення цього порушення здійснюється лікарями-неврологами та логопедами. Зазвичай ЗМР являє собою комплекс мовленнєвих порушень. До нього відносяться: затримки у формуванні звуковимови відповідно до віку; зменшений або відсутній словниковий запас; відсутність зв'язного мовлення та побудови граматично правильних фраз та речень [4], що далі призводить до порушень соціального та психічного розвитку. Комунікативні труднощі не лише непокоять батьків, яким складно розуміти дитину і спілкуватися з нею, а й призводять до соціальної ізоляції, адже з таким малюками здебільшого не грають однолітки.

Такі прояви порушення у дітей 2–5 років призводять не тільки до недорозвиненості комунікативних навичок, а й до відсутності навичок емоційної і поведінкової саморегуляції, розвитку необхідних нейронних зв'язків. Затримка негативно впливає на пам'ять, увагу та когнітивні здібності, погіршує взаємодію півкуль мозку тощо. Тому здебільшого щодо цих дітей вживають термін «затримка психомовленнєвого розвитку» (ЗПМР), який вважається більш коректним та точним. За статистикою, ЗМР трапляється у 10% дітей [1].

У процесі виявлення ЗМР у дітей раннього дошкільного віку особливо важливим є комплексний психолого-педагогічний підхід за основними напрямками розвитку особистості: соціальний, фізичний та пізнавальний. Під час аналізу цих напрямів визначається актуальний рівень роз-

витку дитини, який покладений за основу для розроблення індивідуальної корекційної програми розвитку дитини.

Під час первинного вивчення дитини батьки зазвичай скаржаться на повну відсутність або обмежене використання дитиною мовлення, дуже маленький запас слів, іноді на відсутність звуковимови. Батьки відзначають мовчазність дитини; характеризуючи дитину, наголошують на тому, що вона все розуміє, але не бажає повторювати, говорити. Відсутність бажання спілкуватися батьки пояснювали проявом впертості та лінощами. Виявлення рівня розвитку дитини проводиться у процесі спостереження за нею та за результатами бесід із батьками.

Важливо зазначити, що таке комплексне вивчення дитини дає змогу виявити загальний рівень її розвитку, індивідуальні особливості й потенційні можливості. Практика доводить, що виявлення наявних порушень, вивчення специфіки їх проявів є початковим етапом у роботі з дитиною.

На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти виділяють 4 основні групи сімей, у яких зростають немовленнєві діти:

1. Сім'ї з вираженим розширенням сфери батьківських почуттів (гіперопіка). Часто дитині немає потреби навіть розмовляти в такій сім'ї, батьки завжди знають, що їх малюк може захотіти, і поспішають виконати його бажання. У таких сім'ях будується модель охоронного виховання.

2. Сім'ї зі стилем холодного, відчуженого спілкування, зі зниженими емоційними контактами. У такій сім'ї малюк із народження піддається негативному впливу депривації. Тут має місце модель байдужого виховання.

3. Репресивний стиль сімейного виховання, авторитарна позиція батьків. У таких сім'ях не враховують особливого розвитку дитини, вона зростає під постійним тиском того, що не така, як очікують від неї батьки, і ще більше замикається у собі. У таких сім'ях формується поєднання гіперопіки з байдужістю, і дітям особливо важко зрозуміти, чого від них очікують дорослі, як треба поводитися.

4. Ідеальний стиль спілкування – це співпраця, взаємодія, взаємодопомога, взаємоповага. У таких сім'ях завжди докладають зусиль, щоб досягти компромісів і діяти конструктивно. У цих сім'ях формується модель оптимального виховання [5].

Часто сім'я не в змозі (через різні обставини) надати дієву допомогу дитині в розвитку мовлення і корекції мовленнєвих порушень. Більшість батьків не розуміють реальних причин, через які у їхньої дитини є ті чи інші мовленнєві розлади. Ускладнюється процес виховання, навчання і розвитку. Багато батьків досить добре усвідомлюють недоліки у вихованні своїх дітей,

безпорадність в усуненні мовленнєвих порушень. Батькам не вистачає психолого-педагогічної освіченості. Створення єдиного простору розвитку дитини неможливе без об'єднання зусиль фахівців і батьків [5].

Провідний напрям експериментально-дослідної роботи був присвячений виявленню рівня освіченості батьків дітей із ЗМР щодо володіння знаннями про показники мовленнєвого онтогенезу, специфіку порушень мовленнєвого розвитку, напрями роботи з розвитку мовлення.

Було проведено анкетування батьків із метою виявлення рівня сформованості в них уявлень про етапи нормотипового мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, проявів відхилень (порушень) мовлення на певному віковому етапі, визначення форм (стилю) спілкування дитини з дорослими у складі родини, рівень розуміння батьками необхідності здійснення корекційно-розвивальної роботи.

Були розроблені показники та критерії рівнів сформованості логопедичної освіченості батьків дітей із ЗМР молодшого дошкільного віку (віком від 2,5 до 4 років): *низький рівень* – батьки не усвідомлюють необхідності здійснення корекційно-розвивальної роботи щодо своєї дитини, не знають особливостей прояву порушень мовлення на зазначеному віковому етапі, не можуть назвати основні етапи мовленнєвого розвитку своєї дитини (пригадати, коли з'явилося гуління, лепетання, перші слова тощо), всю відповідальність за мовленнєвий розвиток дитини перекладають на фахівців і очікують від них результативності роботи без особистісного втручання; *середній рівень* – батьки усвідомлюють необхідність здійснення допоміжної корекційно-розвивальної роботи щодо мовленнєвого розвитку дитини, мають поверхневі знання щодо особливостей проявів порушень мовлення на певному віковому етапі (інші діти вже розмовляють, а мій/моя – ні), плутаються у визначенні основних етапів мовленнєвого онтогенезу власної дитини, визнають потребу у здійсненні корекційно-розвивальної роботи; *достатній рівень* – батьки самостійно звертаються за додатковою корекційно-розвивальною роботою, консультуванням щодо мовленнєвого розвитку дитини, володіють достатнім обсягом знань щодо особливостей проявів порушень мовлення на певному віковому етапі (консультуються із фахівцями, займаються самоосвітою), чітко називають відповідні етапи мовленнєвого розвитку (до року і після), готові до співпраці із фахівцями, але несистемно (коли є час), готові долучитися до здійснення індивідуальної корекційно-розвивальної роботи; *високий рівень* – батьки самостійно звертаються до фахівців, володіють високим рівнем освіченості

знань щодо особливостей мовленнєвого онтогенезу/дизонтогенезу (мають або старших дітей у сім'ї, або відповідно педагогічну освіту), готові до тісної співпраці із фахівцями, прислухаються до їх рекомендацій і порад.

До експериментально-дослідної роботи було залучено 25 сімей, в яких виховуються діти із ЗМР. Це були як перші, так і другі діти в сім'ї. Треба зазначити, що сім'ї, які виховують немовленнєвих дітей, що активно долучилися до експериментальної роботи, були представлені переважно мамами.

Результати анкетування батьків дітей із ЗМР дають підстави стверджувати, що 16% батьків, які долучилися до експериментального дослідження, мають низький рівень сформованості логопедичних знань. Ці батьки не звертаються за допомогою до фахівців, безвідповідально ставляться до проявів порушень мовлення у дітей, мають низький рівень педагогічних (логопедичних) знань.

У 40% батьків виявлено середній рівень сформованості логопедичних знань. Вони усвідомлюють наявність проблем у мовленнєвому розвитку дитини, необхідність консультування у фахівців. Але при цьому не налаштовані на спільну роботу щодо корекції та розвитку мовлення, перебувають в очікуванні, що мовленнєвий розвиток здійсниться природним шляхом. Здебільшого в таких сім'ях були родичі (а іноді і хтось із батьків) із затримкою мовленнєвого розвитку.

У 24% батьків логопедична освіченість була сформована на достатньому рівні. Вони усвідомлюють проблеми у мовленні дітей, налаштовані на конструктивну роботу з фахівцями.

У 20% батьків логопедичні знання сформовані на високому рівні. Як правило, це батьки, які вже проводили консультування із фахівцями, розпочали необхідну корекційно-розвивальну роботу.

За результатами дослідження розроблено методичні засади роботи з батьками немовленнєвих дітей дошкільного віку, які ми висвітлюємо в наступних публікаціях.

За результатами проведеного дослідження було висвітлено проблему співпраці з батьками, які виховують немовленнєвих дітей молодшого дошкільного віку. Розроблено та обґрунтовано показники та критерії рівнів сформованості логопедичної освіченості батьків вибраної категорії дітей. З'ясовано, що більшість батьків (40% від усієї кількості батьків, залучених до експериментального дослідження) мають середній рівень сформованості знань, які стосуються особливостей мовленнєвого онтогенезу та дизонтогенезу. Більшість цих батьків схильні очікувати, що мовленнєвий розвиток відбуватиметься природним чином, і впевнені, що діти не потребують додаткового корекційного (логопедичного) втручання.

Треба зазначити, що тільки в тісному контакті і співпраці батьків і фахівців (логопедів, дефектологів, вихователів тощо) створюються сприятливі умови для забезпечення мовленнєвого розвитку дитини. Лише у спілкуванні дитина може оволодіти мовою, і батьків потрібно цього навчати.

Подальшу перспективну дослідження ми вбачаємо в удосконаленні диференціальної методики раннього виявлення порушень мовлення та розробленні діагностичних критеріїв для батьків, які віддзеркалюють показники нормотипового та затриманого розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бодарева М.І., Боряк О.В. Логотерапевтичний дефіцит як проблема інклюзії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2021. Випуск 79. Том 1. С. 47–52.
2. Боряк О.В. Підготовка та підвищення кваліфікації фахівців до роботи з розвитку мовлення дітей із інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2018. № 60. С. 17–23.
3. Кисличенко В.А. Логопедичний супровід як інноваційний підхід до корекції порушень мовлення. *Теоретические и практические научные инновации*. 2013. № 3. С. 9–13.
4. Корекція затримки мовного розвитку. URL: <https://childfuture.kiev.ua/uk/likuvannya-zatrimki-movnogo-rozvitku/>
5. Чобанян А.В. Передумови мовленнєвого розвитку дитини з помірною розумовою відсталістю. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2015. Т. 2, № 2. С. 11–16.

REFERENCES

1. Bodaryeva M.I., Boryak O.V. (2021). Logotherapevty`chny`j deficy`t yak problema inklyuziyi [Logotherapeutic deficit as a problem of inclusion]. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Drahomanov*. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects. № 79, Vol. 5. P. 47–52.
2. Boryak O.V. (2018). Pidgotovka ta pidvy`shhennya kvalifikaciyi faxivciv do roboty` z rozvy`tku movlennya ditej iz intelektual`ny`my` porushennyamy` molodshogo shkil`nogo viku [Training and advanced training of specialists to work on the development of speech in children with intellectual disabilities of primary school age]. *Pedagogy of creative personality formation in higher and general education schools*. № 60. P. 17–23.
3. Ky`sly`chenko V.A. (2013). Logopedy`chny`j suprovid yak innovacijny`j pidxid do korekciyi porushen`movlennya [Speech therapy support as an innovative approach to the correction of speech disorders]. *Theoretical and practical scientific innovations*. № 3. P. 9–13.
4. Korekciya zatry`mky` movnogo rozvy`tku [Correction of language development delay]. URL: <https://childfuture.kiev.ua/uk/likuvannya-zatrimki-movnogo-rozvitku/>
5. Chobanyan A.V. (2015). Peredumovy` movlenniyevogo rozvy`tku dy`ty`ny` z pomirnoyu rozumovoyu vidstalistyuy [Prerequisites for speech development of a child with moderate mental retardation]. *Current issues of pedagogy, psychology and vocational education*. № 2. Vol. 2. P. 11–16.

УДК 373.3:51.376.8
DOI <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-2-13>

ФОРМУВАННЯ УМІНЬ РОЗВ'ЯЗУВАТИ СЮЖЕТНІ ЗАДАЧІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІЗ ДИСЛЕКСІЄЮ

Раєвська І. М.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та методики дошкільної та початкової освіти
Херсонський державний університет
вул. Університетська, 27, Херсон, Україна
orcid.org/0000-0002-4582-2839
rayevsk@ukr.net*

Кабельнікова Н. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної освіти
Херсонський державний університет
вулиця Університетська, 27, Херсон, Україна
orcid.org/0000-0002-5236-2033
nataliavm09@gmail.com*

Ключові слова: *специфічні труднощі навчання, молодші школярі з порушеннями читання, математична компетентність учнів початкових класів із дислексією, математичні задачі, методи та прийоми формування умінь розв'язування сюжетних задач в учнів із дислексією.*

Стаття присвячена проблемі формування умінь розв'язувати сюжетні задачі в учнів початкових класів із дислексією. Наголошується, що сутність діяльності з розв'язування задач полягає у перетворенні учнем словесно заданого сюжету, що містить числові компоненти і характерну структуру, на мову арифметичного запису як перехід від словесної моделі до моделі математичної або схематичної. В основі здійснення цього переходу лежить аналіз тексту і виділення в ньому математичних понять і співвідношень. Вміння розв'язувати сюжетні задачі сприяють розвитку внутрішньої мотивації, інтересу до навчальної діяльності, виробленню в учнів спеціальних умінь та навичок; допомагають дітям засвоїти математичні поняття й закономірності, формують здатність до планування та самоконтролю. Учні з труднощами у навчанні, у тому числі з дислексією, не здатні без застосування спеціальної педагогічної допомоги опанувати вміннями та навичками розв'язування задач. Авторами розкрито психофізіологічні механізми виникнення труднощів опанування навичками читання (дислексії) у молодших школярів, висвітлено їх вплив на формування математичної компетентності. Проаналізовано помилки, які виникають у дітей із дислексією під час розв'язування сюжетних задач, особливості сприйняття тексту задач та виконання арифметичних дій під час їх розв'язування. Визначено перспективні підходи, спрямовані на інтенсифікацію процесу навчання учнів із дислексією математики, особливу увагу зосереджено на особливостях використання загальнодидактичних та спеціальних методів та прийомів роботи вчителя початкових класів над сюжетними задачами, що передбачає тісний взаємозв'язок із корекційно-розвитковим логопедичним впливом. Специфіка освітнього процесу для дітей із дислексією полягає у використанні різних рівнів адаптації навчального матеріалу до пізнавальних можливостей та психофізіологічних особливостей учнів із дислексією. Врахування результатів дослідження може стати основою для створення нових навчальних технологій, які передбачають максимальну активізацію більш розвинутих ланок пізнавальної діяльності учнів із дислексією, сприяти профілактиці виникненню у них труднощів під час розв'язування сюжетних задач.

FORMING OF SKILLS TO SOLVE THE NARRATIVE TASKS OF PRIMARY SCHOOL PUPILS WITH A DYSLEXIA

Raevska I. M.

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Preschool and Primary Education

Kherson State University

University str., 27, Kherson, Ukraine

orcid.org/0000-0002-4582-2839

rayevsk@ukr.net

Kabelnikova N. V.

Candidate of Pedagogical Sciences

Associate Professor at the Department of Special Education

Kherson State University

University str., 27, Kherson, Ukraine

orcid.org/0000-0002-5236-2033

nataliavm09@gmail.com

Key words: *special difficulties of studying, young pupils with breaking of reading, mathematical competence of primary classes pupils with a dyslexia, mathematical tasks, methods and skills of a formation of skills of the solving the narrative tasks of pupils with a dyslexia.*

The article is dedicated to the problem of the formation of skills to solve the narrative tasks of primary school pupils with a dyslexia. It is stressed that the essence of the activity on the solving of tasks is in the transformation by pupil in words the given plot which has the figure components and the character structure, on the language of the arithmetic recording as a crossing from the verbal model to the mathematical model or scheme. At the heart of this crossing there is a text analysis and the selection in it of the mathematical notions and the correlations. The skills of solving the narrative tasks make an influence on the development of the internal motivation, an interest to the studying activity, creating of the special skills of pupils, help to children to master the mathematical notions and the regularities, form the ability to the planning and the self-control. The pupils with the difficulties in the studying and with a dyslexia as well can't without the application of a special pedagogical assistance to get the skills to solve the tasks. The authors opened the psychical and physiological mechanisms of the mastering of difficulties to master the skills of the reading (dyslexia) of the young pupils, it is reflected its impact on the forming of the mathematical competence. It is analyzed the mistakes which appear in children with dyslexia during the solving of the narrative tasks, the peculiarities of the text perception, tasks and the doing of the arithmetic actions during its solving. It is defined the perspective approaches directed on the intensification of the process of pupils' studying with a dyslexia of mathematics, a special attention is concentrated on the peculiarities of a usage of the general didactic and special methods and skills of a work of a teacher of primary school under the narrative tasks which presuppose the connection with the correction and development speech therapy impact. The peculiarity of the educational process for the children with a dyslexia is in the usage of the different levels of the adaptation of the studying material to the cognitive possibilities and psychological and physiological peculiarities of pupils with a dyslexia. An accounting of the results of the investigation can become the background for the creation of new studying technologies which presuppose the maximum activation of more developed branches of the cognitive activity of pupils with a dyslexia, influence on the prophylaxis of the appearing the difficulties during the solving of the narrative tasks.

Реформування освітньої політики в Україні передбачає зміни не тільки у змісті освіти, а й у функціонуванні освітніх закладів, що окреслені у «Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті», яку спрямовано на «особистісну орієнтацію освіти; створення рівних можливостей для дітей та молоді у здобутті якісної освіти; забезпечення варіативності здобуття базової або повної загальної середньої освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей» [3], а також у Законах України «Про освіту», «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг».

Серед усіх дітей з особливими освітніми потребами значну частину становлять учні зі специфічними труднощами навчання (дискалькулією, дисграфією, дислексією), пов'язаними з порушеннями навчально-пізнавальної діяльності (Т. Ахутіна, Ю. Коломієць, І. Мартиненко, Ю. Мікадзе, А. Семенович тощо). У зазначеній категорії школярів на фоні збереженого інтелекту виникають значні труднощі в опануванні базовими академічними знаннями та функціональними вміннями й навичками, зокрема математичними операціями та писемним мовленням [1, с. 13].

Дислексія як один із типів специфічних труднощів у навчанні являє собою стан, що характеризується стійкою нездатністю опанувати навичками читання дітьми зі збереженими аналізаторами (слуховим, зоровим), збереженим інтелектом, достатнім рівнем розвитку мовлення, а також зумовлює застосування педагогічно правильної методики навчання читання [2, с. 42].

За дослідженнями науковців, дислексія виявляється у дітей вже на початкових етапах навчання читання у вигляді труднощів опанування звуко-буквеним позначенням, цілісними прийомами читання, нерозуміння прочитаного тексту за сформованої технічної сторони читання, аграматизмами під час читання тощо. Все це негативно позначається на шкільній успішності [2, с. 18]. Аналіз літературних джерел (О. Даніч, К. Єфремов, О. Іншакова, О. Корнев, Ю. Костенкова, Р. Лалаєва, А. Огаркіна, Ю. Савостьянова, Н. Ципіна та ін.) засвідчив, що більшість досліджень науковців розкривають особливості опанування учнями початкових класів зі специфічними порушеннями читання мовно-літературної освітньої галузі, водночас недостатньо представлено імперичний та теоретичний матеріали щодо впливу дислексії на засвоєння математичної компетентності, зокрема на здатність зазначеної категорії школярів розв'язувати сюжетні задачі. Вчителі початкової школи під час навчання зазначеної категорії учнів змушені адаптувати методики для закладів загальної освіти. Цей шлях є недостатньо

ефективним, оскільки педагоги недостатньо обізнані щодо психофізіологічних причин, механізмів та особливості розвитку молодших школярів із дислексією. Натомість застосування спеціальних методів та прийомів під час формування умінь розв'язувати сюжетні задачі в учнів зі специфічними порушеннями читання не лише сприяло б засвоєнню цими дітьми програмного матеріалу з математики, а й вирішувало б завдання корекції пізнавальної, навчальної та практичної діяльності, розвитку довільної уваги, розумових операцій, мовлення і становленню особистості загалом.

Метою статті є визначення та опис методів і прийомів формування умінь розв'язувати сюжетні задачі учнями початкових класів із дислексією з урахуванням особливостей проявів порушення та труднощів, яких зазнає зазначена категорія дітей під час опанування програмним матеріалом з математики.

Методика навчання учнів розв'язувати сюжетні задачі є складним процесом розумової діяльності, спрямованим на перетворення об'єкта, що описаний у змісті задачі, на вирішення суперечності між умовою та запитанням задачі. Сутність діяльності з розв'язування задач полягає у знаходженні такої теорії, такої системи загальних положень, застосовуючи які до умов задачі і проміжних результатів розв'язування, можна врешті відповісти на запитання задачі (задовольнити запитання задачі) або у відшукуванні способу її розв'язування [4, с. 53]. Це процес перетворення учнем словесно заданого сюжету, що містить числові компоненти і характерну структуру, на мову арифметичного запису як перехід від словесної моделі до моделі математичної або схематичної. В основі здійснення цього переходу лежить аналіз тексту і виділення в ньому математичних понять і співвідношень. Навчити учнів із дислексією розв'язувати сюжетні задачі є одним із головних завдань у вивченні математики на початкових етапах навчання у закладі загальної середньої освіти. Сюжетні задачі є важливим засобом у формуванні внутрішньої мотивації, інтересу до навчальної діяльності, розвитку логічного мислення, дозволяють виробити в учнів із порушеннями читання спеціальних умінь та навичок. Також під час розв'язування сюжетних задач молодші школярі з дислексією засвоюють математичні поняття і закономірності, вчать планувати свою діяльність та здійснювати самоконтроль.

С. Скворцова під умінням розв'язувати сюжетні задачі розуміє складне вміння, яке містить комплекс умінь нижчого порядку, що стосуються послідовно виконуваних дій, починаючи з уміння аналізувати текст задачі й завершуючи вмінням перевіряти правильність розв'язання [5, с. 43].

Отже, у процесі навчання розв'язання сюжетних задач умовно можна виділити два

взаємопов'язаних етапи: ознайомлення зі структурою задачі, способами її розв'язання та навчання прийомів обчислень і перевірки правильності розв'язання.

Перший етап процесу навчання розв'язання сюжетних задач будемо розглядати з погляду організації навчальної діяльності. Умова задачі є одним із видів практичних завдань, вирішення якої підпорядковується певному плану. Для реалізації плану учень виконує низку навчальних дій, які в свою чергу мають складний операційний склад: 1) читання умови задачі передбачає інтонаційне виділення смислових, логічно закінчених частин; 2) здійснення короткого запису умови задачі або зображення за допомогою малюнка, схеми, таблиці, тобто переклад в іншу знакову систему за певними правилами (модель задачі); 3) визначення послідовності арифметичних дій, складових частин рішення задачі й здійснення вибору дії, яка відображає зв'язки між даними і шуканими; 4) перевірка правильності виконаної роботи. Таким чином, процес рішення задачі дозволяє дитині усвідомити мету діяльності (вирішити задачу), реалізувати цю мету з допомогою системи дій, здійснити контроль (чи досягнута мета), оцінити правильність виконуваних дій.

Результати проведеного нами експериментального дослідження труднощів, які виникають в учнів 3–4-х класів із дислексією під час розв'язування сюжетних задач, засвідчили таке:

1. Під час ознайомлення з умовою задачі 29,2% школярів недостатньо усвідомлюють предметну ситуацію, викладену в ній, їм недоступні взаємовідношення між числовими даними, наслідком чого є виконання формальних дій із числовими даними; 31,7% дітей сприймають умову задачі фрагментарно, окремими частинами, внаслідок чого діти не можуть встановити зв'язок між даними і шуканим, обирають дії на основі або сприйнятої частини, або окремих фраз, не звертаючи увагу на головне запитання задачі. Натомість 39,1% молодших школярів із дислексією здатні лише до неповного і поверхового аналізу змісту задачі, що призводить до невідповідності між розумінням самої задачі і способом її розв'язування.

2. Під час розв'язування сюжетної задачі 36,4% учнів із порушеннями читання, не зрозумівши предметного змісту задачі, керуються не суттєвими ознаками, окремими словами, а використовують лише наявні числа, які чітко видно в умові, і не помічають проміжних числових даних, що містяться у задачі. Особливо яскраво це виявляється у процесі розв'язування задач на збільшення або зменшення числа на кілька одиниць.

Для 63,6% учнів із дислексією порушення розуміння предметного змісту задачі пов'язано з тим,

що в них смислове навантаження припадає на прийменники, прислівники, займенники, оперування якими у дітей зі специфічними порушеннями читання є вкрай утрудненим. Математичні залежності між двома даними передаються, головним чином, за допомогою прийменника «на» і слів «більше», «менше», «було», «стало», школярі неусвідомлено вибирають їх як основу для розв'язання.

3. Труднощі наочного уявлення словесно оформленої задачі виявлено у 87,8% учнів початкових класів із дислексією. Натомість помилки під час розв'язування задач предметно-практичного характеру допускають лише 11,7% зазначеної категорії дітей. Утруднення під час розв'язуванні задачі, оформленої у словесно-числовому вираженні, пояснюються, з одного боку, недостатньою здатністю школярів із дислексією сприймати мовленнєвий матеріал в акустичній модальності, а з іншого – неправильним усвідомленням деяких слів, словосполучень, які несуть у собі логічне (математичне) навантаження.

Таким чином, більшості помилок під час розв'язування сюжетних задач учні початкових класів із дисграфією припускаються під час:

- ознайомлення зі змістом задачі;
- аналізу задачі;
- пошуку способу розв'язання (неправильний вибір арифметичної дії);
- обрахунку результату задачі;
- виконання обчислень з іменованими числами;
- формування і запису відповіді задачі.

Зазначені труднощі однаково спостерігаються в учнів із дислексією як 3-х класів, так і 4-х, що доводить первинне порушення у них психофізіологічних механізмів мовленнєвої діяльності щодо несформованості загальнонавчальних умінь та навичок.

З огляду на зазначене, для підвищення ефективності у формуванні математичної компетентності, зокрема у виробленні в учнів початкових класів із дислексією умінь розв'язувати сюжетні задачі, необхідно вдосконалювати педагогічні методи та прийоми навчання. Слід наголосити також на доцільності поєднання корекційно-розвиткового логопедичного впливу та роботи вчителя із зазначеною категорією учнів.

Навчити дитину з дислексією розв'язувати сюжетні задачі – це означає сформувати у неї вміння встановлювати взаємозв'язок між даними і шуканими, намітити шляхи для правильної відповіді на головне питання.

Для вирішення проблеми висуваються певні вимоги:

- матеріал має відповідати рівню арифметичної підготовки учнів, а також їхнім віковим та психофізіологічним особливостям;

– умова задачі повинна бути сформульована чітко, ясно, зрозумілою мовою і не містити зайвих елементів, які б розпорозували увагу школярів.

– запитання задачі має формулюватися чітко, лаконічно, коротко і може міститися як у кінці, так і на початку;

– навчити дітей читати умову задачі так, щоб вони зрозуміли математичну термінологію, усвідомили такі поняття, як умова задачі, запитання, відповідь;

– встановлювати зв'язки між числовими даними і шуканим;

– навчити свідомо вибирати арифметичні дії;

– розв'язувати задачі з опорою на малюнок, опорні схеми і короткий запис умови задачі.

Навчаючи учнів з дислексією розв'язувати задачі, треба враховувати, що засвоєння необхідного матеріалу не повинно мати характеру механічного заучування й тренування. Знання, одержані учнями, мають бути усвідомленими. Від предметної, наочної основи слід переходити до формування доступних математичних понять, вести учнів до узагальнень і на їх основі виконувати практичні роботи.

На уроках математики в результаті взаємодії зусиль учителя початкових класів та логопеда (за спрямовуючого й організуючого впливу вчителя) розвивають елементарне математичне мислення учнів; формують і коригують такі його форми, як порівняння, аналіз, синтез; розвивають здібності до узагальнення й конкретизації, тим самим створюючи умови для корекції пам'яті, уваги та інших психічних функцій.

Робота над усвідомленням ситуації, яка описується в задачі, встановлення залежностей між числовими даними і шуканим має проводитися учителем у такій послідовності:

- 1) словникова робота;
- 2) читання тексту задачі та її розбір (аналіз);
- 3) запис умови задачі (з опорою на наочні схеми);
- 4) повторення задачі за запитаннями.

Перш ніж розпочати розв'язування задачі, необхідно з'ясувати, чи зрозумілі учням із дислексією слова, які знаходяться у її тексті. Слова в задачах умовно поділяють на 3 групи.

Перша група – це слова, які хоча й передають предметно-дійовий зміст задачі, але не несуть у собі математичного навантаження, а тому спеціально не пояснюються. Це назви предметів, ознак, дій тощо. Вони пояснюються учням за допомогою застосування різних видів наочності перед аналізом і розв'язуванням конкретної задачі.

Другу групу становлять слова і лексично нерозривні словосполучення, які означають математичні величини, одиниці вимірювання і виражають відношення залежності між ними: «стільки ж»,

«більше-менше», «довжина», «сантиметр» та інші. Їх необхідно розбирати з учнями. Вони виражають поняття математичного змісту і пов'язані із задачами певного типу. Так, під час вивчення теми «Збільшення та зменшення числа на кілька одиниць» учитель спочатку формує поняття «стільки ж», «більше на...», «менше на...», «збільшити на...», «зменшити на...», а потім переходить до розв'язування текстових задач, до яких включені вже знайомі мовленнєві форми.

До третьої групи відносяться слова, які не є ключовими у вираженні математичних відношень, але вони означають реальний стан, дії, послідовність дій тощо, які безпосередньо не впливають на зміни кількісних зв'язків. Це такі слова, як «було», «стало», «залишилось» тощо. Діти повинні пов'язати окремі слова тексту зі знаками арифметичної дії («залишалось – відняти», «разом – додати»).

Своєрідність тексту умови задачі усвідомлюється учнями з дислексією краще під час проведення з ними спеціальної роботи. Текст умови задачі спочатку читає або розповідає вчитель, акцентуючи увагу учнів інтонацією, паузою, виділенням голосом на математичні вирази, питання задачі. Вчитель логічним наголосом виділяє ті речення, словосполучення або слова, які прямо вказують на певну дію. Тільки після цього умову задачі читає учень.

Виділяють декілька прийомів, які дають можливість виявити рівень сприймання учнями умови задачі:

- придумати фразу з даним словом;
- вказати на предмет, який позначається даним словом;
- продемонструвати дію, яка б відповідала слову.

Учні мають засвоїти не тільки слова, а й зміст задачі загалом. Цьому сприяють такі прийоми, як: розподіл тексту задачі на основні складові частини, підкреслюючи їх кольоровим олівцем; відокремлення однієї частини тексту від другої невеличкими інтервалами; відокремлення або виділення (кольором) числових даних; виділення задачі в окрему лінію.

Необхідною умовою успішного розв'язування сюжетної задачі є розуміння її тексту. До прийомів, що сприяють розумінню тексту задачі учнями з дислексією, можна віднести: переказ змісту задачі своїми словами; відповідь на запитання за змістом задачі; розв'язання задачі предметно-дійовим способом, використовуючи для цього ті предмети, про які йдеться в задачі. Ілюстрована форма запису задачі застосовується під час розв'язування задач на конкретний зміст дії множення, кратне порівняння двох чисел, на вміщення, знаходження частини від числа тощо.

Крім ілюстративної, доцільно застосовувати і такі форми запису умови задачі, як скорочена,

структурна, (скорочено-структурна), графічна, таблицна, схематична та повна.

Більш ефективною з погляду доступності розуміння зв'язків між даними і шуканим є структурна (скорочено-структурно) форма запису умови задачі. В ній кожна логічно завершена частина записується з нового рядка, а питання пишеться внизу умови або збоку.

Скорочена форма запису передбачає виділення та запис числових даних та тих слів і виразів, що сприяють розумінню сутності задачі. Запитання до задачі записується в кінці у лінію і повністю. Наприклад: «Маринка нанизала на нитку 3 червоні намистинки, а жовтих – на 5 більше. Скільки всього намистинок нанизала Маринка?»

Червоних – 3 штуки

Жовтих – на 5 штук більше

Скільки всього намистинок нанизала Маринка?

Здійснюючи такий запис задачі, учні переходять до складання плану розв'язування задачі, визначають кількість дій, інтерпретуючи їх певним чином.

Розв'язування задачі – це виконання арифметичних дій відповідно до складеного плану. Кожна дія супроводжується її розв'язанням, яке включає формулювання питання та мотивацію вибору дії. Розбір задачі посідає центральне місце у її розв'язанні. Для його проведення школярі з дислексією мають задіяти такі процеси мислення, як аналіз і синтез.

Отже, у процесі опанування умінь розв'язувати сюжетні задачі в учнів із дислексією розви-

вається активний словник, збагачуючись специфічними математичними термінами й виразами, формуються просторові відношення, виражені у вербальній формі, удосконалюється граматична будова мовлення. Учні вчаться коментувати свою діяльність, давати повний словесний звіт про вирішення задачі, виконання арифметичної дії. Все це вимагає від учнів більше відповідальності та усвідомленості своєї діяльності, їхні дії набувають узагальненого характеру, що, безумовно, має величезне значення для корекції як мовленнєвої, так і пізнавальної сфери дітей. Навчання математики організує й дисциплінує учнів із дислексією, сприяє формуванню у них таких особистісних якостей, як акуратність, наполегливість, здатність до вольового зусилля, виховує звичку до праці, бажання працювати, вміння доводити будь-яку справу до кінця, що сприяє підвищенню шкільної успішності загалом.

Проведене нами дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми навчання учнів початкової школи з дислексією розв'язувати сюжетні задачі. Перспективами подальших наукових пошуків є розроблення диференційованого підходу на уроках математики до формування умінь розв'язувати задачі в учнів зі специфічними труднощами у навчання з використанням різного рівня допомоги, враховуючи первинні порушення психофізіологічних процесів та особливості розвитку загальнонавчальних умінь та навичок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базима Н.В., Качуровська О.Б., Коломієць Ю.В., Мартиненко І.В. Дитина з труднощами в навчанні в інклюзивному класі: Навчально-методичний посібник. К.: ДІА, 2019. 148 с.
2. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. СПб.: ИД «МиМ», 1997. 286 с.
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (дата звернення 3.08.2021.).
4. Скворцова С.О. Методична система навчання розв'язування сюжетних задач учнів початкових класів: монографія. Одеса: Астропринт, 2006. 349 с.
5. Скворцова С.О. Методика навчання розв'язування сюжетних задач у початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів. Частина I. Одеса : «Абрікос-Компани», 2011. 268 с.

REFERENCES

1. Bazyma, N.V., Kachurovska, O.B., Kolomiets, Yu.V., Martynenko, I.V. (2-19). Dytna z trudnoshchamy v navchanni v inkluzyvnomu klasi: Navchalno-metodychnyi posibnyk. K.: DIA [in Ukrainian].
2. Kornev, A.N. (1997). Narusheniya chteniya u pysma u detei: Uchebno-metodycheskoe posobyе. SPb.: YD «MyM» [in Russian]
3. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (data zvernennia 3.08.2021.).
4. Skvortsova, S.O. (2006) Metodychna systema navchannia rozv'iazuvannia siuzhetnykh zadach uchniv pochatkovykh klasiv: monohrafiia. Odesa: Astroprynt, [in Ukrainian].
5. Skvortsova, S.O. (2011) Metodyka navchannia rozv'iazuvannia siuzhetnykh zadach u pochatkovii shkoli : navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv. Chastyna I. Odesa : «Abrykos-Kompany» [in Ukrainian].

РОЗДІЛ IV. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.096 (477.83)

DOI <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-2-14>

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ДИПЛОМАТА: СОЦІОКУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ

Балануца О. О.

кандидат економічних наук,

Надзвичайний і Повноважний Посол України в Кувейті

orcid.org/0000-0002-3470-9486

balanutsa.alex@gmail.com

Ключові слова: *розвиток особистості, соціалізація, активна творча діяльність, підготовка дипломатів.*

У статті розглянуто соціокультурний контекст підготовки дипломатів у період радикальних внутрішніх і зовнішніх суспільних змін.

З'ясовано, що під час підготовки майбутніх дипломатів необхідно акцентувати увагу на тому, що у механізмі функціонування і розвитку соціуму змінюється статус людини. Замість природного індивіда (фізична сила, витривалість), суспільного індивіда (соціальність, виконавчість) приходить авторська особистість (людський капітал, людські ресурси). Визначається це тим, що постіндустріальне виробництво є процесом зростання інноваційності на швидкозмінній інформаційній та науковій основі. Рушієм постіндустріалізму, тобто всіх сфер його життєдіяльності (матеріально-виробничої, соціальної, політичної, духовної, сімейно-побутової), є авторська особистість.

Встановлено, що головною особливістю людини, що зумовлює значущі характеристики її природи, є системотвірна єдність особливої і об'єктивно заданої твірної активності – діяльності, суб'єктності, що містить необхідність, потребу, здатність та можливість зміни, розширення, проектування такої діяльності, ставлення до неї як до умови свого буття та свого зростання-розвитку.

Діяльність слугує найповнішому розвитку внутрішнього світу особистості. Важливим показником високого рівня діяльності є наявність свідомого, цілеспрямованого, активного й творчого ставлення особистості до діяльності. Якість діяльності особистості у середовищі її життєдіяльності виявляється у соціальній активності. Демонстрація соціальної активності особистості полягає у її перетворенні й самодіяльності в усіх сферах суспільного життя.

З огляду на діяльнісну парадигму розвитку особистості доцільною є сукупність дій, які необхідно реалізувати в ході підготовки дипломатів. Це такі дії: цілепокладання, формування сукупності передбачень про шляхи й способи досягнення обраної мети, вибір найбільш перспективних гіпотез, виявлення показників руху до обраної мети, вироблення організаційно-технологічної схеми досягнення обраної мети, здійснення рефлексії з наступною реалізацією.

PREPARATION OF A FUTURE DIPLOMAT: SOCIO-CULTURAL ASPECTS

Balanutsa O. O.

Candidate of Economical Sciences,

Ambassador Extraordinary and Plenipotentiary of Ukraine to the State of Kuwait

orcid.org/0000-0002-3470-9486

balanutsa.alex@gmail.com

Key words: *personality development, socialization, active creative activity, training of diplomats.*

The article considers the socio-cultural context of training diplomats in a period of radical internal and external social change.

It was found that when training future diplomats and international specialists, it is necessary to emphasize that the status of a person changes in the mechanism of functioning and development of society. Instead of a natural individual (physical strength, endurance), a social individual (sociality, performance) comes the personality as an author's personality (human capital, human resources). This is determined by the fact that post-industrial production is a process of growing innovation on a rapidly changing information and scientific basis. The engine of post-industrialism, all spheres of its life (material and production, social, political, spiritual, family and household) is the author's personality.

The main feature of man, which determines the significant characteristics of his nature, is the system-forming unity of a special objectively given creative activity – activity and subjectivity, which contains the need, need, ability and ability to change, expand, design such activities, treat it as a conditions of their existence and their growth and development in it.

It is established that the activity serves the fullest development of the inner world of the individual. An important indicator of a high level of activity is the conformity of a conscious, purposeful, active and creative attitude of the individual to the activity. The quality of a person's activity in the environment of his life is manifested in social activity. Demonstration of social activity of the person consists in transformation and amateur performance in all spheres of a public life. Based on the activity paradigm of personal development, it is advisable to set of actions that must be implemented in the preparation of diplomats: a whole set; formation of a set of predictions about the ways and means of achieving the chosen goal; selection of the most promising hypotheses; identification of indicators of movement to the selected goal; development of organizational and technological scheme to achieve the chosen goal; implementation of reflection followed by implementation.

Постановка проблеми. Стан соціального середовища, як і рівень розвитку суспільства в цілому, є основним критерієм оцінки добробуту й життєздатності будь-якої країни. У процесі розвитку цивілізації відбувається зміна пріоритетів людства. Зараз символом прогресу й величі країни є передові технології. Отже, провідним фактором соціалізації нині є освіта як основний спосіб передачі інформації й організований процес опанування системи наукових знань, а також пізнавальних умінь і навичок з метою розвитку творчих сил та здібностей особистості. Соціалізація – це процес, який забезпечує реалізацію можливостей особистості [12, с. 5].

Актуальність підготовки дипломатів та чинники, що зумовлюють цю потребу, визначаються масштабними трансформаціями у сучасному

суспільстві. Сучасний суспільний розвиток, у тому числі й міжнародне життя, відзначається безпрецедентним динамізмом, надзвичайною складністю і багатовимірністю. Отже, учасники світової політики дедалі частіше опиняються перед невідомими викликами, які необхідно адекватно оцінити і на які треба дати ефективну відповідь. Зрозуміло, що це вимагає високого професіоналізму дипломатів і всіх, хто працює у сфері міжнародних взаємин. Відповідно до цього має підвищуватись і рівень професійної підготовки таких фахівців [7, с. 4]. Під час підготовки майбутніх дипломатів і фахівців-міжнародників необхідно акцентувати увагу на тому, що у механізмі функціонування і розвитку соціуму змінюється статус людини. Замість природного індивіда (фізична сила, витривалість), суспільного

індивіда (соціальність, виконавчість) приходять авторська особистість (людський капітал, людські ресурси). Визначається це тим, що постіндустріальне виробництво є процесом зростання інноваційності на швидкозмінній інформаційній та науковій основі. Рушієм постіндустріалізму, тобто всіх сфер його життєдіяльності (матеріально-виробничої, соціальної, політичної, духовної, сімейно-побутової), є авторська особистість [8, с. 252].

Особливий інтерес викликають вітчизняні наукові дослідження останніх років таких учених, як І. Бех, В. Радул, Л. Кашішевська, І. Лебедик, М. Ляшенко, С. Харченко та ін., у яких розглядаються організаційні аспекти самовиховання студентів, проблеми їхньої соціальної зрілості, самореалізації, самовизначення, позиції, становлення студентів як суб'єктів життєтворчості, виховання гуманістичних цінностей, формування здатності до свідомої саморегуляції. Однак зауважимо, що на сучасному етапі соціокультурні аспекти підготовки майбутнього дипломата не набули широкого висвітлення в наукових дослідженнях. Це зумовлює нове бачення цілей професійної підготовки майбутніх дипломатів, зміну її статусу, посилення її ролі у системі професійної освіти.

Мета статті – розглянути соціокультурний контекст підготовки дипломатів у період радикальних внутрішніх і зовнішніх суспільних змін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Постмодерністська філософія освіти культивує людську творчу активність, людську суб'єктивність, створює здорову особистість [14, с. 60–61].

Формування та розвиток особистості відбувається лише за умов її соціалізації та інтеріоризації. Основою механізму соціалізації є активна творча діяльність, завдяки якій відбувається входження людини в життя суспільства.

Е. Дюркгейм вважає особистість соціалізованою, якщо вона прийняла систему наявних у суспільстві правил і здатна долати індивідуальні інтереси заради суспільних [2].

Ю. Хабермас розглядає соціалізацію й особистісне становлення індивіда як процеси розвитку й формування здатності людини до побудови та реалізації власного життєвого проєкту [15].

На думку Т. Парсонса, саме соціалізація разом із дією механізмів соціального контролю забезпечує існування суспільства у стані соціальної рівноваги. Такий стан гарантує збереження головних людських цінностей. Зазначена рівновага є рухливою, що забезпечує не тільки відтворення, а й розвиток суспільства [3, с. 26].

У дослідженнях науковців пострадянських країн соціалізацію вважають успішною, якщо індивід опановує необхідні соціальні ролі, засвоює прийнятну в даному соціумі систему цінностей, соціальних норм, а також продуктивні стереотипи поведінки [10].

Водночас із соціалізацією відбувається процес інтеріоризації особистості – формування стабільних одиниць свідомості через засвоєння зовнішніх дій із предметами й опанування зовнішніх знакових засобів [3, с. 26].

Е. Дюркгейм інтеріоризацію розглядає як один із елементів соціалізації, який передбачає формування базових категорій в індивідуальній свідомості на основі індивідуального досвіду у сфері суспільних відносин і уявлень [2]. Важливо пам'ятати, що людина завжди є соціалізованою в суспільстві (хоча б на мінімальному рівні), однак вона не завжди соціалізується в професії.

Інтеріоризація особистості передбачає активне засвоєння нею певної інформації, знань, ролей, формування ціннісних орієнтацій. Слід зазначити, що не всі соціальні цінності, які людина усвідомлює, реально стають її особистісними цінностями. Необхідною умовою такої трансформації є практичне включення суб'єкта в колективну діяльність, спрямовану на реалізацію відповідної цінності [3, с. 26].

Розкриваючи характеристики людини, необхідно звернути увагу на сприйняття і розуміння нею себе, відношення до себе і поведінку із собою. У кожної людини в певний момент життя виникає споглядальний образ самої себе, відбувається, так би мовити, оволодіння тими або іншими рисами особистості й конкретними властивостями себе як одиниці діяльності, одночасно виявляється більше чи менше емоційне навантаження, оцінка себе й виробляються способи дії, що стають типовими в поведінці й застосовуються в буденному житті.

Значущим феноменом, що прослідковується в дослідженнях характеристик «Я», є роль регулювання поведінки і діяльності (А. Мелік-Пашаєв, А. Суворов та ін.). Людина може вибудовувати свою поведінку і виконувати дії на рівні свого буденного «Я», але вона не може здійснювати свої вчинки і дії на рівні свого вищого «Я». У більшості людей їх буденна поведінка визначається буденним життєвим «Я», яке, за словами А. Маслоу, ініціюється дефіцитарними потребами. Однак у критичних або екстремальних ситуаціях у деяких людей регулювання поведінки й діяльності починає виконувати вище «Я», при цьому у них актуалізуються побутові потреби [5, с. 16].

Характеристиками зрілої свідомості особистості є самостійність та подолання труднощів [13, с. 274]. Самостійність як стійка особливість діяльності, що повторюється в різних ситуаціях, є базовою рисою, яка характеризує автономність рефлексії, відповідальність мотивації і здатність зрілої особистості до долаючої адаптації [11].

Дж. Бьюдженталь [1] вважає головною справою для людини саме її життя й те, як вона ним розпоряджається, у зв'язку з чим він розглядає природні

й соціокультурні обставини лише як матеріал, передумови, на основі яких людина будує своє життя. За словами Дж. Бьюдженталя, бути для людини живою – це тільки питання ступеня, оскільки проживання є фундаментальною справою життя, тому кожна людина цією справою займається, але різною мірою. У зв'язку із цим основними характеристиками особистості, здатної до аутентичного існування, є такі: повне усвідомлення конкретного моменту, здатність до здійснення вибору способу життя в конкретний момент, прийняття відповідальності за зроблений вибір.

На думку Р. Мея [9], обов'язковою умовою існування особистості є воля, що виражається у прийнятті людиною відповідальності за свої вчинки й за кінцевий результат свого життя. Він виділяє такі складники особистості: індивідуальність, яка виражається у здобутті людиною свого істинного «Я» за допомогою свідомості й прийняття; соціальну інтегрованість, що виражається у звільненні від почуття неповноцінності для досягнення соціально корисного результату й прийняття соціальної відповідальності; духовну напруженість, що нерозривно пов'язана з поняттями волі, автономії й моральної відповідальності, що відбиває суперечливість природи людини. Внутрішня напруга призводить особистість до безперервної роботи духовного начала, до усвідомлення своєї духовності й підтримання стійкої духовної напруги, характерної для природи людини, її здібності до трансцендентності, виходу за межі власного «Я» [5, с. 25].

Особистість долучається до суспільної (організаційної) справи своїм особистим інтересом, який спеціально враховується під час розробки програми розвитку.

Головною особливістю людини, що зумовлює значущі характеристики її природи, є системотвірна єдність особливої і об'єктивно заданої твірної активності – діяльності та суб'єктності, що містить необхідність, потребу, здатність та можливість зміни, розширення, проектування такої діяльності, ставлення до неї як до умови свого буття та свого зростання-розвитку в ньому [12, с. 9].

Діяльність слугує найповнішому розвитку внутрішнього світу особистості. Важливим показником високого рівня діяльності є наявність свідомого, цілеспрямованого, активного й твор-

чого ставлення особистості до діяльності. Якість діяльності особистості у середовищі її життєдіяльності виявляється у соціальній активності. Демонстрація соціальної активності особистості полягає у перетворенні й самодіяльності в усіх сферах суспільного життя [6, с. 48].

З огляду на діяльнісну парадигму розвитку особистості доцільною є сукупність дій, які необхідно реалізувати в ході підготовки дипломатів. Це такі дії: цілепокладання, формування сукупності передбачень про шляхи й способи досягнення обраної мети, вибір найбільш перспективних гіпотез, виявлення показників руху до обраної мети, вироблення організаційно-технологічної схеми досягнення обраної мети, здійснення рефлексії з подальшою реалізацією.

В. Кремень вважає, що творча особистість завдяки притаманній їй інноваційній культурі мислення, духовності, а також продуктивній діяльності має змогу протистояти негативним суспільним трансформаціям. Така особистість стане духовною силою, яка врятує самобутність своєї нації, створить новий соціокультурний простір, сповнить його прогресивними цінностями оновленого людства [4, с. 13].

Така особистість володіє здатністю жити за допомогою свого «Я», тобто за допомогою свого життєвого вибору й відповідальності за нього. Професіоналізм – це не просто відданість професії, а ділова майстерність і одухотворене прагнення особистості подати світу своє «Я» в діловому полі відповідної професії й відзначитися в результаті діяльності [6, с. 45–46].

Висновки. Головною особливістю людини, що зумовлює значущі характеристики її природи, є системотвірна єдність особливої і об'єктивно заданої твірної активності – діяльності та суб'єктності, що містить необхідність, потребу, здатність та можливість зміни, розширення, проектування такої діяльності, ставлення до неї як до умови свого буття та свого зростання-розвитку в ньому. Чітке уявлення майбутнього дипломата про своє професійне майбутнє, уміння вибудовувати свій професійно-освітній простір на різних етапах професійного становлення та готовність реалізуватися у ньому фактично є бажаним результатом саморозвитку особистості в період професійної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта. СПб. : Питер, 2001.
2. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / пер. с фр., составление, послесловие и примечания А.Б. Гофмана. М. : Канон, 1995. 352 с.
3. Гончаров В. Проблема підготовки нового вчителя: філософія, соціокультурні і педагогічні аспекти. *Вища освіта України*. 2012. № 2. С. 22–27.
4. Кремень В.Г. Трансформації особистості в освітньому просторі сучасної цивілізації. *Педагогіка і психологія*. 2008. № 2 (59). С. 5–14.
5. Лебедик І.В. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2007. 216 с.

6. Ляшенко Р.О. Розвиток професійної самоактуалізації майбутнього викладача-філолога в процесі магістерської підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кропивницький, 2017. 261 с.
7. Мальський М., Мороз Ю. Підготовка фахівців-міжнародників в умовах трансформації міжнародної системи. *Вісник Львівського університету. Серія «Міжнародні відносини»*. 2012. Вип. 30. С. 3–8.
8. Маркин В.Н. Акмеологический принцип развития и самоорганизации человека как парадигма развития социума. *Мир психологии*. 2011. № 3. С. 251–259.
9. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. М., 1994.
10. Мудрик А.В. Бодалев А.А., Малькова З.А. Концепция воспитания учащейся молодежи в современном обществе. М., 1991. 98 с.
11. Пакулина С.А. Преодолевающая адаптация: системообразующий фактор и условие формирования самостоятельности студентов в вузе. М. : Изд-во СГУ, 2010.
12. Радул В.В. Соціальна зрілість особистості. Харків : Мачулін, 2017. 441 с.
13. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб. : Питер, 2003. С. 274.
14. Соболев О.М. Постмодерн і майбутнє філософії. К. : Наукова думка, 1997. 164 с.
15. Хабермас Ю. Будущее человеческой природы: на пути к либеральной евгенике. М. : Весь Мир, 2002. 144 с.

REFERENCES

1. B'yudzhental' Dzh. (2001) *Iskusstvo psikhoterapevta* [The art of the psychotherapist]. SPb.: Piter.
2. Dyurkgeym E. (1995) *Sotsiologiya. Yeye predmet, metod, prednaznachenije* Sociology [Sociology. Its subject, method, purpose]. M: Kanon. 352 s.
3. Honcharov V. (2012) *Problema pidhotovky novoho vchytelya: filosofiya, sotsiokul'turni i pedahohichni aspekty* [The problem of training a new teacher: philosophy, socio-cultural and pedagogical aspects]. *Vyshcha osvita Ukrainy*. 2012. № 2. S. 22–27.
4. Kremen' V. H. (2008) *Transformatsiyi osobystosti v osvith'omu prostori suchasnoyi tsyvilizatsiyi* [Transformations of personality in the educational space of modern civilization]. *Pedahohika i psykholohiya*. № 2 (59). S. 5–14.
5. Lebedyk I. V. (2007) *Pidhotovka maybutnikh uchyteliv inozemnykh mov do profesiyanoi samorealizatsiyi u protsesi vyvchennya fakhovykh dystsyplin* [Preparation of future teachers of foreign languages for professional self-realization in the process of studying professional disciplines]: Dys. ... kand. ped.. nauk: 13.00.04. Kirovohrad. 216 s.
6. Lyashenko R. O. (2017) *Rozvytok profesiyanoi samoaktualizatsiyi maybutn'oho vykladacha-filoloha v protsesi mahisters'koyi pidhotovky* [Development of professional self-actualization of the future teacher-philologist in the process of master's training]: Dys. ... kand. ped.. nauk: 13.00.04. Kropyvnyts'kyi, 2017. 261 s.
7. Mal's'kyi M., Moroz Y. (2012) *Pidhotovka fakhivtsiv mizhnarodnykiv v umovakh transformatsiyi mizhnarodnoyi systemy* [Training of international specialists in the transformation of the international system]. *Visnyk L'vivs'koho universytetu*. Seriya: Mizhnarodni vidnosyny. Vyp. 30. S. 3–8.
8. Markin V. N. (2011) *Akmeologicheskiy printsip razvitiya i samoorganizatsii cheloveka kak paradigma razvitiya sotsiuma* [Acmeological principle of human development and self-organization as a paradigm of social development]. *Mir psikhologii*. № 3. S. 251–259.
9. Mey R. (1994) *Iskusstvo psikhologicheskogo konsul'tirovaniya* [The art of psychological counseling]. M.
10. Mudrik A. V. Bodalev A. A., Mal'kova Z. A. (1991) *Kontseptsiya vospitaniya uchashcheyasya molodezhi v sovremennom obshchestve* [The concept of education of students in modern society]. M. 98 s.
11. Pakulina S. A. (2010) *Preodolevayushchaya adaptatsiya: sistemoobrazuyushchiy faktor i usloviye formirovaniya samostoyatel'nosti studentov v vuze* [Overcoming adaptation: a system-forming factor and a condition for the formation of students' independence in the university]. M.: Izd-vo SGU.
12. Radul V. V. (2017) *Sotsialna zrilist osobystosti* [Social maturity of the individual]. Kharkiv : Machulin. 441 s.
13. Rubinshteyn S. L. (2003) *Being and Consciousness* [Bytiye i soznaniye]. *Chelovek i mir*. SPb. : Piter. S. 274.
14. Sobol' O. M. (1997) *Postmodern i maybutnye filosofiyi* [Postmodernism and the future of philosophy]. K. : Naukova dumka. 164 s.
15. Khabermas U. (2002) *Budushcheye chelovecheskoy prirody: Na puti k liberal'noy yevgenike* [The Future of Human Nature: Towards Liberal Eugenics]. M. : Ves' Mir. 144 s.

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Білецька М. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
 завідувач кафедри інструментального виконавства
 та музичного мистецтва естради
 Мелітопольський державний педагогічний університет
 імені Богдана Хмельницького
 вул. Гетьманська, 20, Мелітополь, Запорізька область, Україна
 orcid.org/0000-0001-9633-5048
 violinchik@ukr.net*

Сопіна Я. В.

*кандидат педагогічних наук,
 доцент кафедри інструментального виконавства
 та музичного мистецтва естради
 Мелітопольський державний педагогічний університет
 імені Богдана Хмельницького
 вул. Гетьманська, 20, Мелітополь, Запорізька область, Україна
 orcid.org/0000-0002-0746-767X
 sopina_jaroslava@ukr.net*

Підварко Т. О.

*старший викладач кафедри інструментального виконавства
 та музичного мистецтва естради
 Мелітопольський державний педагогічний університет
 імені Богдана Хмельницького
 вул. Гетьманська, 20, Мелітополь, Запорізька область, Україна
 orcid.org/0000-0002-5768-8868
 rifusya_@ukr.net*

Ключові слова: діяльність,
 самоорганізація,
 художньо-виконавський
 проєкт,
 художньо-інтерпретаційні
 уміння.

Стаття присвячена аналізу наукових досліджень формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Проаналізовано поняття «художня компетентність», «творча компетентність», «художньо-творча діяльність». Художня творча діяльність як комплексна технологія інтегрує в собі форми освіти, виховання, естетичного спілкування. Зазначено, що художньо-творча компетентність включає в себе оволодіння художньо-інтерпретаційними вміннями. Художня інтерпретація музичних творів – це форма творчої співпраці педагога й студента у процесі відтворення художнього задуму музичного твору, спрямованої на розвиток необхідних професійно-особистісних якостей студентів, музичного інтелекту та дослідницького мислення, комунікативного та виконавського досвіду, художньо-естетичної культури в цілому. Відзначено, що художньо-творча діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва пов'язана з реалізацією музично-творчих здібностей студента, музичним мисленням,

особливостями творчого музичного сприйняття й уяви, майстерним читанням нот з листа, транспонуванням, підбором акомпанементу на слух, ансамблевим виконавством. Акцентовано, що художньо-творча діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва пов'язана зі створенням художньо-творчих проєктів. У статті висвітлюється художньо-творча діяльність, яка буде ефективною за умов єдності професійного та особистісного компонентів, реалізації творчого підходу у навчально-виховному процесі, формування мистецької компетенції майбутніх фахівців як основного напрямку їхньої підготовки, розробки інноваційних програм підготовки студентів до здійснення художньо-творчої діяльності, впровадження експериментальних технологій перевірки готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньо-творчої діяльності.

THE FORMATION OF ARTISTIC-CREATIVE COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER OF MUSICAL ART IN THE PROCESS OF THE PROFESSIONAL PREPARATION

Biletska M. V.

*Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Head of the Department of Instrumental Performance and Variety Arts
Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
Hetmanska str., 20, Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine
orcid.org/0000-0001-9633-5048
violinchik@ukr.net*

Sopina Y. V.

*Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor at the Department of Instrumental Performance
and Variety Arts
Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
Hetmanska str., 20, Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine
orcid.org/0000-0002-0746-767X
sopina_jaroslava@ukr.net*

Pidvarko T. O.

*Senior Lecturer at the Department of Instrumental Performance and Variety Arts
Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
Hetmanska str., 20, Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine
orcid.org/0000-0002-5768-8868
rifusya_@ukr.net*

Key words: *activity, self-organization, artistic-performing project, artistic-interpretive skills.*

The article is devoted to the analysis of the scientific researches on the question of the formation of the artistic-creative competence of the future teacher of musical art. The concepts of “artistic competence”, “creative competence”, and “artistic-creative activity” have been analyzed. The artistic creative activity as the complex technology integrates the forms of the education, the upbringing, the aesthetic communication. It has been noted that the artistic-creative competence includes the mastery of the artistic-interpretive skills. The artistic interpretation of the musical works is a form of the creative cooperation of the pedagogue and the student in the process of the reproduction of the artistic intention of the musical work, aimed at the development of the necessary professional-personal qualities of the students, the musical intelligence and the research thinking, the communicative and the performing experience, the artistic-aesthetic culture in general. It has been determined that the artistic-creative activity of the future teacher of musical art is interrelated with the realization of the musical-creative abilities of the student, the musical thinking,

the peculiarities of the creative musical perception, imagination, skillful reading of the notes from the sheet, the transposition, the selection of accompaniment by ear, by ensemble performance. The author also emphasizes that the artistic-creative activity of the future teacher of musical art is connected with the creation of the artistic-creative projects. The artistic-creative activity has been illuminated in the article that will be effective under conditions of the unity of the professional and the personal components, the realization of the creative approach in the teaching-educational process, the formation of the artistic competence of the future specialists as the main direction of their preparation, the development of the innovative programs of the preparation of the students to the implementation of the artistic-creative activities, the implementation of the experimental technologies of the check of the readiness of the future teachers of musical art to the artistic-creative activities.

Постановка проблеми. У світлі нових соціально-економічних процесів відбувається переоцінка уявлень щодо найбільш важливих, соціально значущих якостей особистості – мобільності, самостійності, ініціативності, креативності. Саме тому сьогодні ключовою проблемою вищої освіти є підготовка висококваліфікованого фахівця, який володіє широкою ерудицією, педагогічною майстерністю, здатний до розвитку здібностей, творчого самовираження, розширення кругозору, формування духовного світу в учнів. З огляду на це виникає потреба в перегляді підходів до професійної підготовки вчителя, зокрема й вчителя музичного мистецтва.

Музично-виконавська діяльність ґрунтується на інтерпретації музичних творів. У виконавстві особливо яскраво проявляється творча спрямованість особистості майбутнього вчителя, бо цей вид діяльності дає можливість повніше розкрити його індивідуальність, розвиває творчу самостійність, є важливим показником повноцінної професійної підготовки студента. Інтерпретація музичного твору передбачає художнє тлумачення виконавцем музичного твору у процесі його виконання. Поряд з головними завданнями, які передбачають посилення загальнокультурної і загальнонаукової підготовки, зумовленими зміною освітньої парадигми, важливим стає формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Мета статті полягає у розкритті сутності та значення формування художньо-творчої компетентності у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. Невід'ємною складовою частиною професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва є художньо-творча діяльність, що передбачає сформованість у студентів необхідних фахових компетентностей, розвиток творчої уяви та естетичного смаку, розуміння закономірностей творчого процесу, сформованість готовності до творчого підходу у вирішенні нестандартних завдань у майбутній професійній діяльності. Художньо-творчі здібності студентів характеризують їхні індивідуальні особливості, якості

особистості. Це визначає успішність виконання різних видів музично-виконавської діяльності.

Мистецтво є специфічною художньою формою відтворення дійсності як цілісної картини, а завдяки впливу мистецтва, участі людини у художній творчості в будь-яких формах активізується процес духовного пізнання, створюється міцне підґрунтя для виявлення й розвитку художньо-творчого потенціалу особистості [9].

Проблеми компетентнісного підходу в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва розглядали у своїх працях Н. Гуральник, О. Єременко, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалка, І. Родигіна, О. Щолокова та інші вчені. Дослідженню формування творчої особистості в галузі музично-творчої підготовки фахівців присвячені праці Г. Костюка, О. Леонтєва, С. Рубінштейна, Б. Теплова.

Для визначення сутності та значення формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва ми проаналізували поняття «художня компетентність», «творча компетентність», «художньо-творча діяльність». Художню компетентність характеризують як готовність самостійно вирішувати завдання, пов'язані з художнім сприйняттям та інтерпретацією творів мистецтва різних видів і жанрів, а також з творчістю в різних видах художньої діяльності. Творчу компетентність розглядають як готовність і здатність педагога вирішувати типові та незвичайні педагогічні завдання залежно від ситуації нестандартними способами та прийомами.

Поняття «художньо-творча діяльність» визначається як процес та результат створення художніх образів і художніх творів, а також як вид діяльності, результативність якої визначається рівнем загального розвитку людини, особливим рівнем її емоційно-художнього сприймання, готовністю і здатністю до художнього сприйняття, самостійного створення та втілення творів мистецтва [2].

К.К. Зуб зазначає, що художньо-творча діяльність належить до специфічного виду естетичної діяльності, продуктом якої є твори мистецтва. Художньо-творчу діяльність науковець вбачає в професійному вмінні оптимізувати всі види навчально-виховної діяльності, спрямувати їх на всебічний розвиток та удосконалення особистості,

що забезпечить високу організацію педагогічного процесу майбутнього вчителя музичного мистецтва [4, с. 140–143].

Л. Масол стверджує, що художньо-творча діяльність є входженням людини в культурний континуум, тому функції художньо-творчої діяльності співзвучні з функціями культури. Назвемо ці функції: функція соціальної інтеграції; функція організації людей в їхній колективній життєдіяльності (регуляції та взаємодії, консолідації та самоідентифікації); пізнавально-комунікативна функція, яка забезпечує адаптацію людей до умов існування і містить культуру пізнання, світогляду, обміну інформацією та досвідом; рекреаційна функція (психічна реабілітація і релаксація) [6].

На думку І.Е. Молоствової, художньо-творча компетентність включає в себе оволодіння художньо-інтерпретаційними вміннями. Науковиця визначає творчу діяльність людини як створення авторського трактування культурних смислів (сукупності концептів, відносин і цінностей), ув'язнених у продукті музичної творчості [7].

В.В. Корзун вважає, що формування умінь художньої інтерпретації має такі стадії: ознайомлення з музичним твором, усвідомлення його змісту; ознайомлення з епохою, творчістю автора; загальний аналіз стильових особливостей композитора; аналіз засобів виразності твору; визначення образів, опанування драматургії твору; технічне засвоєння нотного тексту; виявлення логічних вершин інтонацій, фраз, тем; розв'язання виконавських труднощів за допомогою технічних прийомів та способів; створення цілісного художнього образу, власної інтерпретації; визначення логіки розвитку великих тематичних конструкцій; складання виконавського плану відповідно до художньо-образного змісту та аналізу музичного твору [5, с. 74–79].

Художньо-творча діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва пов'язана з реалізацією музично-творчих здібностей студента, музичним мисленням, особливостями творчого музичного сприйняття і уяви, інтерпретацією, майстерним читанням нот з листа, транспонуванням, підбором акомпанементу на слух, ансамблевим виконавством, створенням художньо-творчих проєктів.

О. Горбенко визначила, що художньо-творчий проєкт за своїм змістом може бути таким: монопредметним, якщо він виконується в межах однієї фахової дисципліни; міжпредметним, якщо інтегрується тематика інших фахових дисциплін. За формою оцінювання художньо-виконавський проєкт може бути таким: контрольно-підсумковим (оцінювання музично-виконавської компетентності відбувається за результатами проведе-

ного проєкту наприкінці вивчення й засвоєння навчального матеріалу); поточним (оцінювання музично-виконавської компетентності здійснюється за результатами проведеного художнього проєкту, який виконується в процесі навчального семестру) [3, с. 55–59].

Хань Юйцень досліджував формування вмінь художньо-творчої самоорганізації майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. Він встановив, що вміння художньо-творчої самоорганізації майбутніх учителів музичного мистецтва доцільно розглядати як комплекс професійно-особистісних дій, заснованих на знаннях та специфіці художньо-творчої діяльності, які виявляються через саморегуляцію й дозволяють ефективно здійснювати професійну (фахову) діяльність [8].

О. Гаврилук визначила художню творчу діяльність як комплексну технологією, що інтегрує в собі форми освіти, виховання, а також естетичне спілкування. Її кульмінація – загальний успіх, що позитивно впливає як на колектив у цілому, так і на кожного його учасника окремо. Науковиця вважає, що професійна готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до художньо-творчої діяльності буде ефективною за таких умов:

- єдності професійного та особистісного компонентів;
- реалізації творчого підходу у навчально-виховному процесі;
- формування мистецької компетенції майбутніх фахівців як основного напрямку їхньої підготовки;
- розробки інноваційних програм підготовки студентів до здійснення художньо-творчої діяльності;
- впровадження експериментальних технологій перевірки готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньо-творчої діяльності [1, с. 48–57].

Висновки. Отже, художньо-творча компетентність включає в себе важливі складники, які допоможуть майбутньому вчителю музичного мистецтва у подальшій професійній діяльності залучати дітей до світу музичного мистецтва. Це такі якості: здатність до творчості, вирішення проблемних і креативних завдань; винахідливість, гнучкість і критичність розуму; самобутність і впевненість у собі; здатність ставити і вирішувати нестандартні завдання; здатність до аналізу, синтезу, комбінування; усвідомленість уявлень про жанри та виразні засоби музичного мистецтва; розвиток композиційного мислення, уяви, естетичного сприйняття дійсності мистецтва; розвиток уваги, спостережливості; емоційний відгук на музичний твір; самостійна творча діяльність і художньо-творчі вміння.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаврилюк О. Психолого-педагогічні аспекти професійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої творчої діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017, № 6 (70). С. 48–57
2. Глазков В.В. Психологические особенности художественно-творческой деятельности. URL: http://superinf.ru/view_helpstud.php?id=1019.
3. Горбенко О.Б. Метод художньо-творчих проєктів у формуванні музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музики. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. 2016. Вип. № 155. С. 55–59.
4. Зуб К.К. Художньо-творча діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія «Педагогічні науки»*. 2011. Т. 1, Вип. 33. С. 140–143.
5. Корзун В.В. Художня інтерпретація музичних творів як вищий щабель виконавської майстерності. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія «Педагогічні та історичні науки»*. 2014. Вип. 120. С. 74–79.
6. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика : монографія. К. : Промінь, 2006. 432 с.
7. Молостова І.Е. Художественно-интерпретационная компетентность как профессионально значимая характеристика современного педагога-музыканта. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvenno-interpretatsionnaya-kompetentnost-kak-professionalno-znachimaya-harakteristika-sovremenogo-pedagoga-muzykanta/viewer>.
8. Хань Юйцень. Формування умінь художньо-творчої самоорганізації майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» ; МОН України, Сумський державний педагогічний ун-т ім. А.С.Макаренка. Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2019. 20 с.
9. Ці Сянбо. Формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва. URL: https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.08/Disser_Chi_Sianbo.pdf.

REFERENCES

1. Havryliuk, O. (2017). Psykholoho-pedahohichni aspekty profesiynoyi hotovnosti maybutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva do khudozhn'oyi tvorchoyi diyal'nosti [Psychological-pedagogical aspects of professional readiness of future teachers of musical art to artistic creative activity]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. № 6 (70). pp. 48–57
2. Glazkov, V.V. Psykholohicheskiye osobennosti khudozhestvenno- tvorcheskoy deyatel'nosti. [Psychological peculiarities of artistic-creative activity]. Retrieved from http://superinf.ru/view_helpstud.php?id=1019
3. Horbenko, O.B. (2016). Metod khudozhn'o-tvorchykh proektiv u formuvanni muzychno-vykonavs'koyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv muzyky [Method of artistic-creative projects in the formation of musical-performing competence of future teachers of musical art]. *Scientific notes series: Pedagogical sciences*. Issue. №155. pp. 55–59 [in Ukrainian].
4. Zub, K.K. (2011). Khudozhn'o-tvorcha diyal'nist' maybutn'oho vchytelya muzychnoho mystetstva [Artistic and creative activity of the future teacher of musical art]. *Scientific Bulletin of Mykolayiv State University named after V.O. Sukhomlynskyi. Series: Pedagogical sciences*. T. 1, Issue. 33. pp. 140-143 [in Ukrainian].
5. Korzun, V.V. (2014). Khudozhnya interpretatsiya muzychnykh tvoriv yak vyshchyy shchabel' vykonavs'koyi maysternosti [Artistic interpretation of musical works as the highest stage of performing skills]. *Scientific notes of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov. Ser.: Pedagogical and historical sciences*. Issue. 120. pp. 74–79. [in Ukrainian].
6. Masol, L.M. (2006). Zahal'na mystets'ka osvita: teoriya i praktyka [General art education: theory and practice]. Kyiv: Promin. 432 p. [in Ukrainian].
7. Molostvova, I.E. Khudozhestvenno- ynterpretatsionnaya kompetentnost' kak professyonal'no znachymaya kharakterystyka sovremennoho pedahoha-muzykanta. [Artistic-interpretive competence as a professionally significant characteristic of a modern pedagogue-musician]. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvenno-interpretatsionnaya-kompetentnost-kak-professionalno-znachimaya-harakteristika-sovremenno-pedagoga-muzykanta/viewer>.
8. Han Yutzen. (2019). Formuvannya umin' khudozhn'o-tvorchoyi samoorhanizatsiyi maybutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva v protsesi fakhovoyi pidhotovky [Formation of skills of artistic-creative self-organization of future teachers of musical art in the process of professional preparation]: author's ref. dis... cand. ped. science: 13.00.02. Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko. Sumy : SumDPU im. A. S. Makarenko, 2019. 20 p.
9. Sianbo, Tsi. Formuvannya khudozhn'o-tvorchoho potentsialu bakalavriv muzychnoho mystetstva. [Formation of artistic-creative potential of bachelors of musical art]. Retrieved from https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.08/Disser_Chi_Sianbo.pdf.

УДК 378.147.091.33-027.22:577.1:616-08-039.76
DOI <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-2-16>

РОЛЬ І МІСЦЕ БІОЛОГІЧНОЇ ХІМІЇ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З МЕДИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

Білик Л. В.

*кандидатка педагогічних наук,
проректорка з науково-педагогічної роботи та післядипломної освіти
Черкаська медична академія
вул. Хрещатик, 215, Черкаси, Україна
orcid.org/0000-0002-0054-4628
medacademy@ukr.net*

Снісар О. А.

*кандидатка педагогічних наук,
завідувачка кафедри природничих дисциплін
Черкаська медична академія
вул. Хрещатик, 215, Черкаси, Україна
orcid.org/0000-0002-4624-2959
snisar.elena20@ukr.net*

Ліфер К. О.

*викладачка кафедри природничих дисциплін
Черкаська медична академія
вул. Хрещатик, 215, Черкаси, Україна
orcid.org/0000-0001-6052-4082
karina.lifer@gmail.com*

Ключові слова: *медична освіта, компетентності, медична реабілітація, біохімічні процеси в організмі людини, біохімічні дослідження.*

У статті проаналізовано роль і місце біологічної хімії як дисципліни медико-біологічного циклу в процесі підготовки фахівців з медичної реабілітації. Оскільки в Україні є багато людей, які перенесли захворювання, після яких необхідна тривала реабілітація (Covid-19, захворювання серцево-судинної та нервової систем, опорно-рухового апарату, поранення під час бойових дій на Сході України), питання розбудови та реформування системи реабілітації у сфері охорони здоров'я є надзвичайно актуальним. Вивчено сучасне законодавство України про реабілітацію у сфері охорони здоров'я. Охарактеризовано систему підготовки фахівців з реабілітації та визначено основні завдання біологічної хімії для формування спеціаліста з глибоким розумінням біохімічних процесів людського організму при різних формах патології, готового використовувати результати біохімічних досліджень для контролю стану пацієнта, реакцій його організму на проведені реабілітаційні заходи. Наведено основні компетентності майбутніх фахівців з медичної реабілітації, формування яких забезпечує вивчення біологічної хімії. До таких компетентностей належить здатність аналізувати результати біохімічних досліджень, які застосовуються для діагностики найбільш розповсюджених захворювань людини, розуміння діагностичних можливостей сучасних лабораторій, уміння використовувати біохімічні методики для контролю ефективності заходів з медичної реабілітації. Акцентовано увагу на основних біохімічних маркерах найбільш поширених захворювань, які потребують

реабілітації. Оскільки кінезіотерапія займає важливе місце у реабілітаційних планах, особливу увагу приділено питанням біохімії м'язів, м'язового скорочення, відновлення м'язової діяльності. Зроблено висновок про те, що біологічна хімія є однією з фундаментальних дисциплін у підготовці майбутніх фахівців з медичної реабілітації та забезпечує ґрунтовне розуміння процесів в організмі при різних формах патології. Це важливо для розробки плану реабілітації та контролю ефективності заходів під час усіх реабілітаційних періодів.

THE ROLE AND PLACE OF BIOLOGICAL CHEMISTRY IN THE SYSTEM OF TRAINING OF MEDICAL REHABILITATION SPECIALISTS

Bilyk L. V.

Ph.D. in Pedagogy,

Vice-Rector for Scientific-Pedagogical Work and Postgraduate Education

Cherkasy Medical Academy

Khreschatyk str., 215, Cherkasy, Ukraine

orcid.org/0000-0002-0054-4628

medacademy@ukr.net

Snisar O. A.

Ph.D. in Pedagogy,

Head of the Department of Natural Sciences

Cherkasy Medical Academy

Khreschatyk str., 215, Cherkasy, Ukraine

orcid.org/0000-0002-4624-2959

snisar.elena20@ukr.net

Lifer K. O.

Lecturer at the Department of Natural Sciences

Cherkasy Medical Academy

Khreschatyk str., 215, Cherkasy, Ukraine

orcid.org/0000-0001-6052-4082

karina.lifer@gmail.com

Key words: *medical education, competencies, medical rehabilitation, biochemical processes in the human body, biochemical research.*

The article analyses the role and place of biological chemistry as a discipline of the medical-biological cycle in the process of training of medical rehabilitation specialists. Given that many people in Ukraine have suffered diseases that require long-term rehabilitation: Covid-19, cardiovascular diseases, neurological disorders, musculoskeletal disorders, injuries during the military operations in Eastern Ukraine, the development and reformation of the system of rehabilitation in the field of healthcare is extremely topical. The current legislation of Ukraine on rehabilitation in the field of healthcare was studied. The system of training of rehabilitation specialists was characterized and the main tasks of biological chemistry were determined for the formation of a specialist with a deep understanding of biochemical processes of the human body in various forms of pathology, ready to use the results of biochemical studies to monitor the patient's condition, his/her body's reactions to rehabilitation. The main competencies of future medical rehabilitation specialists were listed, the formation of which provides the study of biological chemistry. Such competencies include the ability to analyse the results of biochemical research used to diagnose the most common human diseases, the understanding of the diagnostic capabilities of modern laboratories, the

ability to use biochemical techniques to monitor the effectiveness of medical rehabilitation during all rehabilitation periods. The main biochemical markers in the most common diseases that require rehabilitation were highlighted. As kinesiotherapy takes an important place in rehabilitation plans, a special attention was paid to the issues of biochemistry of muscles and muscle contraction, recovery from muscle activity.

It was concluded that biological chemistry is one of the basic fundamental disciplines in the training of future medical rehabilitation specialists and it provides a thorough understanding of the processes in the body in various forms of pathology, which is important for developing a rehabilitation plan and monitoring the effectiveness of measures during all rehabilitation periods.

Постановка проблеми. Питання реабілітації пацієнтів після важких захворювань або травм є настільки актуальним для сучасної України, що у грудні 2020 року Верховна Рада ухвалила Закон «Про реабілітацію у сфері охорони здоров'я» [6]. Цей Закон має створити в Україні умови для формування сучасної системи реабілітації у сфері охорони здоров'я, яка функціонуватиме за стандартами Євросоюзу [7]. У контексті реформування системи реабілітації пацієнтів постає питання підготовки кадрів до впровадження положень Закону. До фахівців з медичної реабілітації належать лікарі фізичної та реабілітаційної медицини, фізичні терапевти, ерготерапевти, сестри медичні з реабілітації [6]. Підходи до викладання дисциплін не тільки професійної підготовки, а і психолого-педагогічних та медико-біологічних як за змістовим компонентом, так і за методичними засадами мають відповідати сучасним вимогам та забезпечувати програмні результати навчання майбутніх фахівців з медичної реабілітації.

Роботи Ю. Долинного, В. Зюзіна, Т. Зінченко, Ю. Лянного присвячені проблемам підготовки фахівців з фізичної реабілітації на базі факультетів фізичного виховання і спорту. Проте такий підхід характеризується акцентом на фізичних засобах реабілітації, таких як лікувальна фізкультура, оздоровчий біг, або взагалі значна увага приділяється реабілітації спортсменів після травм чи великих фізичних навантажень.

Підготовка фахівців з медичної реабілітації на базі закладів медичної освіти дає можливість змінити ситуацію, застосувати мультидисциплінарний підхід, адже важливе значення має система оцінки життєдіяльності та здоров'я пацієнта на всіх рівнях надання медичної допомоги. У процесі роботи мультидисциплінарної реабілітаційної команди з пацієнтом мають формуватися реабілітаційні цілі та індивідуальний реабілітаційний план [5].

Питання впровадження сучасних підходів та реформування в Україні такої галузі, як реабілітаційна медицина, ґрунтовно вивчали Т. Бакалюк, А. Голяченко, В. Малахов, І. Мисула, Г. Кошелева, В. Родін, Н. Сидлярук, І. Сисоєнко, О. Яремчук. Зарубіжний досвід у сфері медичної реабілітації та перспективи його використання в Україні були проаналізовані І. Берлінець. Дослідниця наголошує

на особливій актуальності зазначеного питання в період військового конфлікту та пропонує пріоритетні завдання розбудови проєвропейської системи реабілітації в Україні [1]. Попри свою актуальність, проблема удосконалення системи підготовки фахівців з медичної реабілітації висвітлена в роботах вітчизняних науковців недостатньо.

Мета статті – проаналізувати роль і місце біологічної хімії як дисципліни медико-біологічного циклу в процесі підготовки фахівців з медичної реабілітації.

Виклад основного матеріалу дослідження. В Україні сьогодні склалась така ситуація, що пацієнти після проходження лікування потребують тривалої реабілітації. Основні групи таких пацієнтів – це люди, які перенесли Covid-19, учасники бойових дій на Сході України після поранень, а також пацієнти після інсультів, інфарктів, оперативних втручань, пацієнти із захворюваннями опорно-рухового апарату. Це вимагає розбудови та реформування системи реабілітації у сфері охорони здоров'я та підготовки фахівців, що можуть адаптувати свою практичну діяльність до змінних умов.

Система підготовки фахівців з реабілітації включає не лише дисципліни циклу спеціальної фахової підготовки, які безпосередньо формують здатність ефективно реалізовувати програму фізичної терапії та ерготерапії, а і фундаментальні дисципліни, однією з яких є біологічна хімія. Майбутні фахівці з медичної реабілітації повинні мати глибоке розуміння біохімічних процесів у людському організмі як у нормі, так і за різних форм патології, адже результати біохімічних досліджень за наявності певних захворювань мають важливе діагностичне значення, можуть використовуватися для контролю стану пацієнта, реакції його організму на проведені реабілітаційні заходи.

Біологічна хімія у системі підготовки фахівців з медичної реабілітації повинна забезпечувати як компетентності, які необхідні для медичних спеціалістів різних профілів, так і спеціальні фахові компетентності. Саме компетентнісний підхід є одним з найголовніших методологічних підходів у медичній освіті, оскільки він забезпечує єдність освіти, наукових досліджень і клінічної практики та орієнтований на підготовку студентів, готових до розв'язання професійних проблем у майбутньому [2, с. 75].

До компетентностей, які формує біологічна хімія і які необхідні для медичних спеціалістів усіх профілів, можна віднести такі:

- володіння знаннями про біохімію метаболічних процесів у людському організмі, основи адаптації, біохімічні аспекти харчування;
- проведення біохімічної оцінки порушень білкового, вуглеводного, ліпідного, гормонального обмінів, а також недостатності вітамінів, макро- та мікроелементів;
- розуміння діагностичних можливостей сучасних лабораторних досліджень, основ функціональної та клініко-лабораторної діагностики;
- знання особливостей преаналітичного етапу лабораторних досліджень, правил підготовки пацієнтів до лабораторного обстеження;
- вміння аналізувати результати біохімічних досліджень та зміни біохімічних і ферментативних показників, які застосовуються для діагностики найбільш розповсюджених захворювань людини.

До спеціальних фахових компетентностей, які важливі для фахівців з медичної реабілітації та формуються у курсі біологічної хімії, належать такі:

- розуміння біохімічних процесів, що супроводжують патологічні стани, які піддаються корекції заходами реабілітації;
- використання біохімічних методик під час проведення реабілітаційного обстеження та під час усіх реабілітаційних періодів;
- контроль за допомогою біохімічних досліджень ефективності заходів з медичної реабілітації у травматології, ортопедії, неврології, нейрохірургії, кардіології, пульмонології тощо;
- використання біохімічних методик для контролю за процесами відновлення після фізичних вправ під час проведення реабілітаційних заходів.

Оскільки кінезіотерапія займає важливе місце у реабілітаційних планах під час лікування захворювань внутрішніх органів та порушень опорно-рухового апарату, під час викладання біологічної хімії майбутнім фахівцям з реабілітації необхідно акцентувати увагу на біохімії м'язів і м'язового скорочення, біохімічних маркерах для оцінювання стану м'язів, а також на біохімічних факторах втоми, процесах відновлення під час м'язової діяльності в нормі та при патології, впливі гормонів на опорно-рухову систему.

Малорухливий спосіб життя і сидяча робота, пов'язана з комп'ютером, призводять до того, що 80% населення страждає на захворювання опорно-рухового апарату. Серед найбільш поширених – дегенеративно-дистрофічні захворювання хребта, викривлення хребта, ураження міжхребцевих дисків, остеохондроз [9]. З огляду на це особлива увага має приділятися вивченню лабораторних методів діагностики захворювань кісткової та

сполучної тканин, зокрема артрити, артрозу, подагри, ревматизму, остеохондрозу.

Із захворюваннями хребта тісно пов'язані вертеброгенні ураження периферичної нервової системи, які істотно погіршують якість життя, призводять до інвалідизації. Вертеброгенні неврологічні ураження супроводжуються болем, парестезією кінцівок, обмеженням рухів у відповідному відділі хребта, головним болем, запамороченням [3]. Значно частіше у медичній практиці почали траплятися тунельні синдроми – неврологічні захворювання, пов'язані з тривалим користуванням комп'ютерною мишкою. Саме тому у програмі біологічної хімії для майбутніх реабілітологів окремим блоком мають плануватися заняття із застосування біохімічних методів при захворюваннях периферичної нервової системи. Не варто забувати про питання біохімічних змін ліквору, що супроводжують такі захворювання нервової системи, як менінгіт, внутрішньомозкові крововиливи, пухлини.

Серцево-судинні захворювання протягом багатьох років залишаються основною причиною передчасної смерті та інвалідизації населення, призводять до зростання витрат на охорону здоров'я. З 1990 до 2019 року кількість випадків серцево-судинних захворювань зростає майже вдвічі (з 271 мільйона до 523 мільйонів) [8]. Майбутні фахівці достатньо часто у своїй практичній діяльності будуть забезпечувати реабілітацію пацієнтів після перенесених інсультів та інфарктів. Для глибокого розуміння процесів, що проходять в організмі хворого, важливим є знання біохімічних показників організму людини при серцево-судинних захворюваннях, розуміння сучасних біохімічних маркерів серцево-судинних захворювань.

Наприкінці 2019 року світ зустрівся з новим і надзвичайно небезпечним захворюванням – COVID-19. Після перенесеного захворювання спостерігаються тяжкі наслідки: у пацієнтів на 20–30% знижується функція легень, у 12% осіб розвивається серцева недостатність, порушуються функції печінки та нирок, розвиваються неврологічні симптоми, зокрема знижуються когнітивні функції, спостерігаються синдроми хронічної втоми та Гійєна-Барре. Останній за тяжкого перебігу може призвести до паралічу [4, с. 76]. Протягом останнього року з'явилися та стали широковживаними такі терміни: «постковідний синдром», «довготривалий COVID». Проведення якісної медичної реабілітації пацієнтів, що перенесли COVID-19 та мають постковідний синдром, є важливим у їх остаточному одужанні та поверненні до нормального життя. Як і про саме захворювання, так і про заходи медичної реабілітації після COVID-19 медичні фахівці ще багато не знають, але у них вже є

достатній досвід успішного застосування певних планів реабілітації. У тематичні плани дисциплін, що викладаються під час підготовки реабілітологів, мають бути включені питання, що стосуються реабілітації пацієнтів, які перенесли COVID-19. У курсі біологічної хімії під час ознайомлення з клініко-біохімічними характеристиками захворювань основних систем органів необхідно включити питання впливу на них COVID-19. Особлива увага має приділятися клініко-біохімічній характеристиці патологічних процесів у легенях та серцево-судинній системі, які найчастіше вражає коронавірусна інфекція.

Реабілітація хворих після COVID-19 може тривати декілька місяців і вимагає нових підходів.

Висновки. Реформування системи реабілітаційної медицини має на меті запровадження мультидисциплінарного підходу для забезпечення максимально можливого рівня відновлення функціонування організму пацієнта. Біологічна хімія є однією з тих базових дисциплін у підготовці майбутніх фахівців з медичної реабілітації, яка забезпечує ґрунтовне розуміння процесів в організмі за різних форм патології, що є важливим для розробки плану реабілітації та контролю ефективності заходів під час усіх реабілітаційних періодів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берлінець І.А. Зарубіжний досвід у сфері медичної реабілітації: перспективи використання в Україні. *Державне управління: удосконалення та розвиток*. 2019. № 4. URL: <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=1416>. (дата звернення: 03.08.2021).
2. Білик Л.В., Шевченко О.Т. Методологічні та психологічні підходи професійної підготовки студентів спеціальності «Медсестринство» до медичної реабілітації. *Theoretical and empirical scientific research: concept and trends* : зб. наук. пр. «ΛΟΓΟΣ» з матеріалами II Міжнар. наук.-практ. конф., м. Оксфорд, 28 травня 2021 р. Вінниця-Оксфорд : Європейська наукова платформа, P.C. Publishing House, 2021. Т. 2. С. 74–78.
3. Коваленко О.Є. Захворювання периферичної нервової системи: оптимізація лікування. URL: <https://neuronews.com.ua/ua/archive/2012/2%2837%29/article-596/zahvoryuvannya-periferichnoyi-nervovoyi-sistemi-optimizaciya-likuvannya#gsc.tab=0> (дата звернення: 02.08.2021).
4. Малий В.П., Андрусович І.В. Клініка та ускладнення коронавірусної хвороби COVID-19 з елементами патогенезу. *Міжнародний медичний журнал*. 2020. Т. 26, № 3. С. 72–78.
5. Офіційний сайт Міністерства охорони здоров'я України. URL: <https://moz.gov.ua/article/news/moz-ukraini-rozroblyae-kompleksnij-pidhid-do-nadannja-poslug-z-medichnoi-reabilitacii> (дата звернення: 3.07.2021).
6. Про реабілітацію у сфері охорони здоров'я : Закон України від 03.12.2020 р. № 1053-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1053-20#Text> (дата звернення: 31.07.2021).
7. Сайт Офіційного інтернет-представництва Президента України. URL: <https://www.president.gov.ua/news/glava-derzhavi-pidpisav-zakon-pro-reabilitaciyu-u-sferi-ohor-65833> (дата звернення: 31.07.2021).
8. Серцево-судинні захворювання – головна причина смерті українців. Висновки з дослідження глобального тягаря хвороб у 2019 році. *Центр громадського здоров'я Міністерства охорони здоров'я України* : вебсайт. URL: [https://phc.org.ua/news/sercevo-sudinni-zakhvoryuvannya-golovna-prichina-smerti-ukrainciv-visnovki-z-doslidzhennya](https://phc.org.ua/news/sercevo-sudinni-zakhvoryuvannya-golovna-prichina-smerti-ukrainciv-visnovki-z-doslidzhennya-globalnogo-tyaharya-hvorob-u-2019-roci) (дата звернення: 02.08.2021).
9. Чорний К., Худецький І., Антонова-Рафі Ю. Роботизований програмно-апаратний комплекс для діагностики та лікування захворювань хребта за допомогою тракційної терапії. URL: https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/33736/1/VmET-2018-1_p92-98.pdf (дата звернення: 03.08.2021).

REFERENCES

1. Berlinets I.A. (2019) Zarubizhnyi dosvid u sferi medychnoi reabilitatsii: perspektyvy vykorystannia v Ukraini. [Foreign experience in the field of medical rehabilitation: prospects for use in Ukraine]. *Derzhavne upravlinnia: udoskonalennia ta rozvytok*. Vol. 4. URL: <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=1416> (access date: 03.08.2021).
2. Bilyk L.V., Shevchenko O.T. (2021) Metodolohichni ta psykholohichni pidkhody profesiinoi pidhotovky studentiv spetsialnosti Medsestrynstvo do medychnoi reabilitatsii [Methodological and psychological approaches to professional training of students majoring in Nursing for medical rehabilitation]. *Theoretical and empirical scientific research: concept and trends*: zб. nauk. pr. “ΛΟΓΟΣ” z materialamy II Mizhnar. nauk.-prakt. konf., m. Oksford, 28 travnia 2021 r. Vinnytsia-Oksford: Yevropeiska naukova platforma, P.C. Publishing House. Vol. 2. P. 74–78.
3. Kovalenko O.Ye. (2012) Zakhvoriuvannia peryferychnoi nervovoi systemy: optymizatsiia likuvannia. [Diseases of the peripheral nervous system: treatment optimization]. URL: <https://neuronews.com.ua/ua/archive/2012/2%2837%29/article-596/zahvoryuvannya-periferichnoyi-nervovoyi-sistemi-optimizaciya-likuvannya#gsc.tab=0> (access date: 02.08.2021).

4. Malyi V.P., Andrusovych I.V. (2020) Klinika ta uskladnennia koronavirusnoi khvoroby COVID-19 z elementamy patohenezu. [Clinic and complications of COVID-19 coronavirus disease with pathogenesis elements]. *Mizhnarodnyi medychnyi zhurnal*. Vol. 26, № 3. P. 72–78.
5. Ofitsiyni sait Ministerstva okhorony zdorovia Ukrainy. URL: <https://moz.gov.ua/article/news/moz-ukraini-rozrobljae-kompleksnij-pidhid-do-nadannja-poslug-z-medichnoi-reabilitacii> (access date: 03.08.2021).
6. Pro reabilitatsiiu u sferi okhorony zdorovia : Zakon Ukrainy vid 03.12.2020 r. № 1053-IX. [On rehabilitation in healthcare field: Law of Ukraine from December 3, 2020 No. 1053-IX]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1053-20#Text> (access date: 31.07.2021).
7. Sait Ofitsiinoho internet-predstavnytstva Prezydenta Ukrainy. URL: <https://www.president.gov.ua/news/glava-derzhavi-pidpisav-zakon-pro-reabilitaciyu-u-sferi-ohor-65833> (access date: 31.07.2021).
8. Sertsevo-sudynni zakhvoriuvannia – holovna prychna smerti ukraintiv. Vysnovky z doslidzhennia hlobalnoho tiaharia khvorob u 2019 rotsi. [Cardiovascular diseases are the main cause of death of Ukrainians. Conclusions from the study of the global burden of diseases in 2019]. Veb-sait Derzhavnoi ustanovy ‘Tsentr hromadskoho zdorovia Ministerstva okhorony zdorovia Ukrainy’. URL: <https://phc.org.ua/news/sercevo-sudynni-zakhvoryuvannya-golovna-prichina-smerti-ukraintiv-visnovki-z-doslidzhennya> (access date: 02.08.2021).
9. Chornyi K., Khudetskyi I., Antonova-Rafi Yu. (2018) Robotyzovanyi prohramno-aparatnyi kompleks dlia diahnozyky ta likuvannia zakhvoriuvan khrebtu za dopomohoiu traktsiinoi terapii. [Robotic software and hardware complex for diagnosis and treatment of spinal diseases with the help of traction therapy]. URL: https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/33736/1/BmET-2018-1_p92-98.pdf (access date: 03.08.2021).

УДК [378.018.8:37.011.3-051]:[37.017.06:124.5]
DOI <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-2-17>

ЯКІСНА ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ АКСІОЛОГІЧНОЇ ПАРАДИГМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Біляковська О. О.

*доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Львівський національний університет імені Івана Франка
вул. Університетська, 1, Львів, Україна
orcid.org/0000-0003-2880-6826
olha.bilyakovska@lnu.edu.ua*

Ключові слова: аксіологія,
аксіологічна складова
частина, професійна
підготовка, цінності, ціннісні
орієнтації, майбутні вчителі.

У статті наголошено на вагомості аксіологічної складової частини у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. Зауважено, що відмова від традиційних основ освіти, перехід на компетентнісну й особистісно зорієнтовану освітню парадигму, реалізація гуманістичних принципів, продуктивна взаємодія учасників освітнього процесу на суб'єкт-суб'єктних засадах потребує якісно нової концепції підготовки майбутніх учителів. Аксіологічна складова частина виступає важливим компонентом педагогічної освіти, визначає ціннісний орієнтир майбутнього вчителя, сприяє особистісному розвитку та формуванню ціннісних орієнтацій, які забезпечать ефективну професійну діяльність. Процес навчання на кожному етапі професійної підготовки не може якісно відбуватися без свідомо визначених цінностей, які регулюють та впорядковують усю систему. Саме цінності визначають змістову основу професійної підготовки майбутніх учителів, а освітній процес у закладах вищої освіти – це не лише трансформація системи знань, а й озброєння студентів системою загальнолюдських і професійних цінностей, які становлять зміст особистих переконань та педагогічного бачення. Окреслено основні напрями розвитку ціннісних орієнтацій у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. Зазначено, що формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів – досить складний та тривалий процес, який виключає нав'язування, потребує делікатності у становленні аксіологічної позиції. Наголошено, що основу аксіологічних орієнтирів майбутнього вчителя повинні становити національні цінності, які об'єднують загальнолюдське та ментальне, формують аксіосферу педагога, стимулюють духовний розвиток особистості. Розглянуто етапи формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів та виокремлено умови, які сприяють вирішенню аксіологічних проблем у процесі професійної підготовки. Якісна професійна підготовка повинна спиратися на цінності, які стануть життєвим ресурсом майбутніх учителів, що формує сенс життя, визначає цілі, постає своєрідним орієнтиром у провадженні педагогічної діяльності.

QUALITATIVE TEACHER TRAINING IN THE CONTEXT OF THE AXIOLOGICAL PARADIGM OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Bilyakovska O. O.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor at the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher School
Ivan Franko National University of Lviv
Universytetska str., 1, Lviv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-2880-6826
olha.bilyakovska@lnu.edu.ua*

Key words: *axiology, axiological component, professional training, values, value orientations, future teachers.*

The article emphasizes the significance of the axiological component in the process of teacher training. It is noted that the rejection of traditional basics of education, transition to a competence and personality-oriented educational paradigm, implementation of humanistic principles, productive cooperation of participants of the educational process on the person to person principles require qualitatively new concept of teacher training. The axiological component is an important part of pedagogical education; it defines value orientation of a future teacher and contributes to personal development and formation of value orientations ensuring effective professional activity. The teaching/learning process cannot be qualitative at each stage of teacher training without consciously defined values that regulate and manage the whole system. These are the values that determine the basics of the content of teacher training, while the educational process in higher education institutions means not only transforming the system of knowledge but also equipping students with the system of universal and professional values, which constitute the content of personal beliefs and pedagogical vision. The main directions of development of value orientations in the process of teacher training are outlined. The formation of value orientations of future teachers is noted to be quite a complex and lasting process that excludes intrusion and requires delicacy while building the axiological point. National values uniting universal and mental points, building the pedagogue's axiosphere and stimulating spiritual development of an individual are emphasized to create the grounds for axiological orientations of a future teacher. Stages of creating value orientations of future teachers are considered and conditions that contribute to solving axiological problems in the process of teacher training are outlined. Qualitative professional training should be based on values that will become a life resource for future teachers that forms the sense of life, defines goals, and becomes a kind of a guide while carrying out pedagogical activity.

Постановка проблеми. Сучасні зміни у системі вітчизняної освіти зумовлені перетвореннями у політичній, економічній, правовій, культурній сферах суспільства. Процеси інтеграції української освіти у світовий освітній простір детермінують модернізаційні перетворення на всіх ланках освітньої системи. Основним пріоритетом освітньої політики постає якість вищої освіти, що спрямовує заклади вищої освіти на вдосконалення освітнього процесу, забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців, творення культури якості. Освіта сьогодні виступає індикатором цінностей кожного суспільства, а якісна освіта – віддзеркаленням системи цінностей кожної особистості зокрема. Водночас сучасна система освіти поєднує у собі три різні ціннісні

виміри – культури, політики та ринку [2, с. 62], які певним чином впливають на підготовку майбутніх фахівців.

Зазначимо, що інтерес до аксіологічної тематики зумовлений сучасною соціокультурною реальністю, яка характеризується:

- девальвацією традиційних суспільних цінностей, дезорієнтацією щодо ціннісних настанов, які визначені новими суспільними трансформаціями;
- частковим віддаленням системи освіти від запитів суспільства та потреб особистості, недостатністю освітніх форм щодо поширення сучасного знання в органічному поєднанні із загальнолюдськими цінностями;
- нинішні суспільні перетворення породжують нову ціннісну свідомість та поведінку, що

зумовлює в освіті необхідність аксіологічного підходу для формування людини цифрової епохи.

Власне відмова від традиційних основ освіти, перехід на компетентнісну й особистісно зорієнтовану освітню парадигму, реалізація гуманістичних принципів, взаємодія учасників освітнього процесу на суб'єкт-суб'єктних засадах потребує якісно нової концепції підготовки майбутніх учителів, стрижнем якої буде аксіологічна компонента.

Засадничі аксіологічні положення в освіті висвітлено у працях В. Андрущенка, І. Бега, С. Вітвицької, С. Гончаренка, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Кременя, В. Огнев'юка; проблеми педагогічної аксіології розглядали І. Андриаді, Е. Гусинський, К. Денек, Я. Косткевич, К. Ольбрихт; ціннісний компонент професійної підготовки майбутніх учителів відображено у наукових доробках А. Акусок, О. Вишневецького, В. Гриньової, О. Киричука, Т. Калюжної, О. Сухомлинської, Л. Хомич та інших. Вважаємо за доцільне в межах цієї статті акцентувати на значущості аксіологічного складника для якісної професійної підготовки майбутніх учителів. Аксіологічний складник виступає важливим компонентом педагогічної освіти, визначає ціннісний орієнтир майбутнього вчителя – прагнення дізнатися про свого вихованця, яким він є насправді, з усіма слабкостями й у всій величч, зі всіма його буденними, дріб'язковими потребами і зі всіма великими духовними вимогами [6, с. 367].

Мета статті полягає у розкритті вагомого значення аксіологічного складника у якісній підготовці майбутніх учителів, яка спрямована на формування ціннісних орієнтацій студентів, системи цінностей, що визначатиме їхнє ставлення до професійно-педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Сучасна професійна підготовка майбутніх учителів спрямована на підготовку компетентного вчителя, що поєднує глибокі теоретичні знання із практичною підготовкою, вільно орієнтується у соціальних та освітніх процесах, розуміє особливості розвитку культури. Важливою складовою частиною у змісті педагогічної підготовки є аксіологічна, що сприяє особистісному розвитку майбутніх учителів, формуванню ціннісних орієнтацій, якісній професійній діяльності. Проте варто зауважити, що у процесі підготовки вчителів значна увага приділена фаховій (предметній) підготовці, методичній, практичній, і, на переконання К. Денека, «із триади освітніх цілей «знання – підготовка – цінності» останнім приділяють найменше уваги» [8, с. 31]. Як слушно зазначає О. Мартинюк, за «безособової» технологічної організації освітнього процесу більшість студентів орієнтуються не на педагогічну професію, а на предметну спеціалізацію. І, як наслідок, суспільство отримує вчителя-предметника, котрий «більш-менш успішно працює у межах класно-урочної системи, але недостатньо володіє навчальним предметом як засобом формування особистості

учня та не вміє впливати на процес духовного становлення дитини» [3, с. 29]. Навчання в університеті покликане виховувати особистість, а не лише озброювати її системою наукових, професійних знань [11, с. 124]. Адже набагато складнішим є «шлях набуття мудрості, яка становить не просто знання, а знання особливе, знання добродетності, знання про благо або досягнення вищих ціннісних смислів буття» [1, с. 65].

З огляду на це можемо стверджувати, що саме цінності визначають змістову основу професійної підготовки майбутніх учителів, а освітній процес у закладах вищої освіти – це не лише трансформація системи знань, а й озброєння студентів системою загальнолюдських і професійних цінностей, які становлять зміст особистих переконань, педагогічного бачення, визначають форму дидактичних і виховних ситуацій [9, с. 351].

На переконання науковців [7, с. 225], розвиток ціннісних орієнтацій під час професійної підготовки вчителів повинен здійснюватися у трьох основних напрямках: 1) формування загального ціннісного ставлення студентів до педагогічної професії; 2) формування професійного образу «Я-педагога» у студента; 3) розвиток і формування ціннісних орієнтирів майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Відповідно, у процесі професійної підготовки у майбутніх учителів «повинна скластися система професійно-ціннісних орієнтацій, які визначатимуть ставлення до особливостей професії, відобразатимуть зміст, основу професійної діяльності, її цілі, а засоби регулюватимуть поведінку особистості у професійній діяльності» [7, с. 225].

Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів – досить складний та тривалий (за часом) процес, який виключає нав'язування, потребує делікатності у становленні аксіологічної позиції. Ціннісні орієнтації – це «стійкі, системно зв'язані ціннісні утворення, в основі яких лежать фіксовані установки, мотивуюча діяльність і поведінка особи відповідно до певних інтересів, потреб і цінностей» [4, с. 55]. У ціннісних орієнтаціях цінність виступає певним орієнтиром та своєрідним регулятором поведінки і діяльності. Зокрема, у професійній ціннісній орієнтації вчителя такою цінністю стає професія, коли педагогічні цінності виступають відносно стійкими орієнтирами.

В основі системи аксіологічних орієнтирів у процесі професійної підготовки майбутніх учителів повинні бути національні цінності, що об'єднують загальнолюдське та ментальне, формують аксіосферу педагога, стимулюють духовний розвиток особистості. Важливими європейськими цінностями є: права та свободи людини, мир і неприйняття насилля, демократична правомірність, повага, прийняття іншого, солідарність, гармонійний розвиток, рівність шансів, особистісна відповідальність, охорона довкілля, безпека екосистеми [10, с. 405].

Повний цикл формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів може включати такі етапи, як [2, с. 68–69]:

- пред'явлення цінностей;
- усвідомлення ціннісних орієнтацій особистістю;
- ухвалення ціннісної орієнтації;
- реалізація ціннісних орієнтацій у діяльності та поведінці;
- закріплення ціннісної орієнтації у спрямованості особистості і перехід її у статус якості особистості;
- актуалізація потенційної ціннісної орієнтації, що відображається в якостях особистості вчителя.

Розглянемо кожен з етапів формування ціннісних орієнтацій, що уможливить виділення головних траєкторій над ціннісним ядром особистості майбутнього вчителя. Отже, пред'явлення цінностей може здійснюватися як у спеціально створених умовах навчальної взаємодії (на лекційних, семінарських заняттях), так і в щоденному спілкуванні. Зазвичай сновий шлях пред'явлення цінностей – це щоденна освітня діяльність в умовах аудиторних занять, суб'єкт-суб'єктна взаємодія «викладач – студент». Викладач постає головною особистістю, яка створює аксіологічні ситуації, пред'являє студентам цінності освіти, суспільства. Важливо, аби внутрішній світ викладача, його компетентність, майстерність, професійна культура були пройняті ціннісним духом і виступали зразком у педагогічній діяльності.

Спеціально створювані на аудиторних заняттях ситуації (дидактична гра, дискусія, діалог-рефлексія, комунікативний тренінг) будуються на основі свободи висловлювань, вибору, широкого обговорення пропонуваніх варіантів розв'язання проблеми, відсутності будь-якого тиску й авторитарності.

Після пред'явлення цінностей розпочинається етап їх усвідомлення, який вирізняється своєю поступовістю. Цілковите усвідомлення цінностей студентами поєднує усвідомлення змісту ціннісних орієнтацій, здійснення на їх основі дій та ймовірні результати. Таким чином, формується певний стимул, який викликає необхідні прояви особистості, сприяє розвитку професійно значущих якостей, що є важливими для педагогічної діяльності. На цьому етапі ціннісні орієнтації набувають властивості усвідомленості.

Внутрішнє прийняття ціннісної орієнтації студентами перетворює їх на потужну спонукальну силу. Етап ухвалення усвідомленої ціннісної орієнтації проходить в умовах її ідентифікації із ціннісно-смісловими утвореннями особистості, у процесі співвідношення ціннісної орієнтації з ієрархією суб'єктивно значущих особистісних цінностей. На цьому етапі важливо, аби відбувся процес включення ціннісної орієнтації у структуру відносин, які є важливими та значущими для особистості. За цих умов ціннісна орієнтація набуває смислоутворюючої функції та стає

вагомою підставою для організації діяльності, зокрема й професійної.

Важливим з огляду поглиблення аксіологічних засад є етап реалізації ціннісних орієнтацій. На цьому етапі проходить демонстрування потенціалу ціннісних орієнтацій, розкривається весь спектр можливостей змісту педагогічної підготовки. До цього етапу ціннісні орієнтації мали властивості усвідомленості, а також проявлялися як певна дієвість. На етапі реалізації ціннісні орієнтації відображатимуть такі функціональні особливості, як стійкість (гуманістичний потенціал, основи духовності), задоволення особистісних (професійних) інтересів.

Особлива увага повинна приділятися етапу закріплення ціннісних орієнтацій. Це безпосередньо пов'язано з тим, що для того, аби ціннісна орієнтація стала властивістю особистості майбутнього вчителя, проявлялася в якостях, необхідним є багаторазове звернення до неї. Студенти повинні переосмислити не лише суть, а й сенс ціннісної орієнтації, щоби постійно, варіативно реалізувати у професійній діяльності. Цей етап вирізняється тим, що ціннісні орієнтації, пройшовши через якісно новий процес розкриття потенційних можливостей, набувають спонукальної властивості.

Завершальний етап – віртуалізації потенційної ціннісної орієнтації – виступає показником сформованості ціннісної орієнтації майбутнього вчителя, оскільки проявляється на рівні якостей особистості як усвідомлено, так і неусвідомлено. Актуалізація ціннісної орієнтації може здійснюватися за допомогою вольових зусиль, досить легко, можливо, і спонтанно. Цей етап фактично завершує цикл формування ціннісної орієнтації й одночасно може слугувати початком нового циклу формування аксіологічних основ особистості.

Так, Т. Калюжна [2, с. 71] зауважує, що «процес формування ціннісних орієнтацій, як і будь-яке психолого-педагогічне явище, не може здійснюватися ідеально». Огляду на це, дослідницею виокремлено умови, які сприяють вирішенню аксіологічних проблем у процесі професійної підготовки [2, с. 71–72]:

- вільний розвиток позитивно значущої ціннісної орієнтації;
- глибоке осмислення усвідомлюваної ціннісної орієнтації;
- широке співвідношення ціннісної орієнтації із системою цінностей;
- перенесення значущих ціннісних орієнтацій на різні життєві та професійні ситуації;
- самостійний пошук нових професійно й особистісно привабливих цінностей;
- пошук механізмів переходу особистості зі стану «Я реальне» в «Я ідеальне».

Висновки. Проблема цінностей, ціннісних орієнтацій є однією з найбільш актуальних і значущих для сучасної системи освіти та постає предметом осмислення на усіх етапах цивіліза-

ційного розвитку. Власне аксіологічний рівень розвитку особистості визначається рангом цінностей, трансформованих у ціннісні орієнтації (установки, переконання, інтереси, прагнення, бажання, наміри), стійкістю останніх, багатоплановістю, гармонійністю поєднання. Саме ціннісні орієнтації детермінують ставлення особи до навколишнього світу та самої себе [5, с. 58]. Модернізаційні освітні процеси спрямовані на забезпечення якості вищої освіти. Аксіологічний складник постає невід'ємною частиною якісної підготовки майбутніх учителів, яка спрямована на культурний розвиток та саморозвиток особисто-

сті педагога. Процес навчання на кожному етапі професійної підготовки не може якісно відбуватися без свідомо визначених цінностей, які регулюють та впорядковують усю систему.

Таким чином, сучасна підготовка майбутніх учителів повинна спиратися на цінності, які стануть життєвим ресурсом, що формує сенс життя, визначає цілі, є своєрідним орієнтиром у провадженні професійної діяльності. Подальшого дослідження потребує проблема гармонізації прийнятих особистістю цінностей та соціально-необхідних на сучасному етапі цінностей, а також розроблення ціннісних студентоцентричних педагогічних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вітвицька С.С. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка* : наук.-метод. журнал. 2015. Вип. 10. С. 63-67.
2. Калюжна Т.Г. Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти: монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. 128 с.
3. Мартинюк О. Розвиток професійних ціннісних орієнтацій майбутніх учителів. *Психологія і суспільство*. 2008. № 3. С. 28-40.
4. Підлісний М.М. Проблеми аксіології та шляхи їх вирішення: монографія. Дніпро : Видавель Біла К. О., 2020. 164 с.
5. Рогова О. Аксіологічний аспект гуманітарної парадигми освіти. *Грані*. 2010. № 4 (72). С. 56-59.
6. Ушинський К.Д. Собрание сочинений. Т. 2. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1948. 655 с.
7. Шарапа С. Аксіологічні аспекти підготовки вчителя у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.). *Людинознавчі студії. Педагогіка*. 2014. Вип. 29 (1). С. 222-228.
8. Denek, K. (2008). Związek edukacji z wartościami. *Neodidagmata*. № 29/30. S. 25-38.
9. Dróżka, W. (1997). Wartości edukacyjne osoby nauczyciela a kształcenie aksjologiczne. *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne* / red T. Kukołowicz. Lublin. S. 351-352.
10. *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*. T. 1. / red. B. Śliwerski. Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 2006. 446 s.
11. Żuk, G. (2016). Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki. Lublin : Wyd. UMCS. 322 c.

REFERENCES

1. Vitvytska, S.S. (2015). Aksiolohichnyi pidkhid do vykhovannia osobystosti maibutnoho vchytelia [Axiological approach to the education of future teacher's personality]. *Creative pedagogy : scientific methodical journal*. Vol. 10. P. 63-67.
2. Kaliuzhna, T.H. (2012). Pedahohichna aksiolohiia v umovakh modernizatsii profesiino-pedahohichnoi osvity [Pedagogical axiology in the conditions of modernization of professional and pedagogical education]: monohrafiia [monograph]. Kyiv.
3. Martyniuk, O. (2008). Rozvytok profesiinykh tsinnisnykh oriientatsii maibutnykh uchyteliv [Development of professional value orientations of future teachers]. *Psychology and society*. Vol 3. P. 28-40.
4. Pidlisnyi, M.M. (2020). Problemy aksiolohii ta shliakhy yikh vyrishennia: [Problems of axiology and ways of their decision]: monohrafiia [monograph]. Dnipro.
5. Rogova, O. (2010). Rohova O. Aksiolohichnyi aspekt humanitarnoi paradyhmy osvity [Axiological aspect of the humanitarian paradigm of education]. *Hrani*. Vol. 4 (72). P. 56-59.
6. Ushynskiy, K. D. (1948). Sobrane sochynenyi [Collection of works]. T. 2. Moscow.
7. Sharapa, S. (2014). Aksiolohichni aspekty pidhotovky vchytelia u vyshchyykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy (kinets XX – pochatok XXI st.) [Axiological aspects of teacher training at higher educational establishments of Ukraine (the end of XX – the beginning of XXI century)]. *Human Studies. Pedagogy*. Vol. 29 (1). P. 222-228.
8. Denek, K. (2008). Związek edukacji z wartościami. *Neodidagmata*. Vol. 29/30. S. 25-38.
9. Dróżka, W. (1997). Wartości edukacyjne osoby nauczyciela a kształcenie aksjologiczne. *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne* / red T. Kukołowicz. Lublin. S. 351-352.
10. *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*. T. 1. / red. B. Śliwerski. Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 2006. 446 s.
11. Żuk, G. (2016). Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki. Lublin : Wyd. UMCS. 322 c.

УДОСКОНАЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ У СЛУЖБОВО-БОЙОВИХ ЗАВДАННЯХ У ЗОНІ ПРОВЕДЕННЯ ООС

Боровик М. О.

кандидат педагогічних наук,

викладач кафедри тактичної та спеціальної фізичної підготовки

Харківський національний університет внутрішніх справ

просп. Льва Ландау, 27, Харків, Україна

orcid.org/0000-0003-0943-6735

boroviknik86@gmail.com

Ключові слова: *ООС, психологічна підготовка, поліцейський, фізичні вправи, бойові дії, стрес, екстремальні умови, блокпост.*

Наукова праця є теоретико-експериментальним дослідженням проблеми підвищення рівня стресостійкості поліцейських, що виконують службово-бойові завдання в зоні проведення ООС, за допомогою засобів фізичної підготовки.

Надано загальну характеристику поліцейських функцій в зоні проведення ООС, наведено правові підстави їх виконання, розглянуто нормативно-правові акти щодо їх реалізації.

На основі теоретичного аналізу досліджуваної проблеми, а саме опанування психологічної підготовки правоохоронців, що виконують службово-бойові завдання в районах активних бойових дій, був розглянутий зарубіжний досвід провідних країн світу, зокрема США, Великобританії, ФРН, виокремлені базові постулати психологічної підготовки правоохоронців.

Узагальнення наукових підходів до визначення сутності поняття психологічної підготовки поліцейських дало можливість дійти висновку, що така підготовка – це цілісний і організований процес формування у поліцейських психічної стійкості і психологічної готовності до дій у бою, в складних і небезпечних умовах, в обстановці, яка різко змінюється, під час тривалої нервово-психологічної напруги, подолання труднощів, пов'язаних із виконанням військового обов'язку як у воєнний, так і у мирний час. Розкрито завдання, засоби та способи психологічної підготовки в бойових умовах.

З урахуванням вимог нормативно-правової бази, концептуальних засад методологічних підходів були розроблені авторські комплекси фізичних вправ, спрямованих на вдосконалення психологічної підготовки поліцейських, що виконують службово-бойові завдання в зоні проведення ООС на другій лінії оборони.

Реалізація запропонованих комплексів фізичних вправ відбувалась під час проведення педагогічного експерименту, до участі в якому були залучені поліцейські полку поліції особливого призначення, що виконували службово-бойові завдання для стримування агресії Російської Федерації в Донецькій області.

На формуальному етапі дослідження в експерименті взяло участь 60 осіб, з яких 30 осіб склали експериментальну групу, 30 – контрольну групу.

Формами реалізації педагогічного експерименту були індивідуальні заняття (5 тренувань), групові заняття (15 тренувань) самостійні заняття (5 тренувань).

Ефективність змістовно розроблених та експериментально впроваджених комплексів фізичних вправ, спрямованих на вдосконалення психологічної підготовки поліцейських, була доведена на контрольному етапі експериментальної роботи.

IMPROVEMENT OF STRESS RESISTANCE OF POLICE OFFICERS DURING COMBAT MISSIONS OF THE JOINT FORCES OPERATIONS THROUGH PHYSICAL TRAINING

Borovyk M. O.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Lecturer at the Department of Tactical and Special Physical Training
Kharkiv National University of Internal Affairs
Lya Landau Avenue, 27, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-0943-6735
boroviknik86@gmail.com*

Key words: *JFO, psychological training, police officer, physical exercises, hostilities, stress, extreme conditions, checkpoint.*

This scientific work is a theoretical and experimental research of the problem of increasing the level of stress resistance of police officers performing combat missions in the area of the Joint Forces Operation (JFO) with the help of physical training.

The general characteristic of police functions in the zone of JFO is carried out, the legal bases of their performance are resulted, normative legal acts of their realization are considered.

Based on the theoretical analysis of the researched problem, namely mastering the psychological training of law enforcement officers performing combat missions in areas of active hostilities, the foreign experience of the leading countries of the world (USA, Great Britain, Germany) was considered.

Generalization of scientific approaches to defining the concept of psychological training of police officers made it possible to conclude that this is a holistic and organized process of forming their mental stability and psychological readiness for action in combat, in difficult and dangerous conditions, in a situation that changes abruptly during prolonged nervous-psychological pressure, overcoming the difficulties associated with military service in both war and peacetime. Tasks, means and methods of psychological training in combat conditions are revealed.

Taking into account the requirements of the regulatory framework, the conceptual foundations of methodological approaches, the author's sets of physical exercises aimed at improving the psychological training of police officers performing combat missions in the area of the JFO on the second line of defense were developed.

The implementation of the proposed sets of physical exercises took place during a pedagogical experiment involving police officers of the special police who performed combat missions to deter the aggression of the Russian Federation in the Donetsk region.

At the formative stage of the research, 60 people took part, 30 people made up the experimental group, 30 people – the control group.

Forms of realization of pedagogical experiment were individual lessons (5 trainings), group lessons (15 trainings) self-dependent lessons (5 trainings). The effectiveness of meaningfully developed and experimentally implemented sets of physical exercises aimed at improving the psychological training of police officers was proved at the control stage of the experimental work.

Актуальність дослідження. З 2014 р. до виконання завдань, пов'язаних із забезпеченням національної безпеки і оборони, відсічі і стримування збройної агресії Російської Федерації на тимчасово окупованих територіях у Донецькій та Луганській областях, були залучені десятки тисяч осіб,

серед яких значну частку посідають представники підрозділів Національної поліції України.

Події, що відбуваються в зоні проведення Операції Об'єднаних Сил (далі – ООС) характеризуються високою інтенсивністю, напруженістю, швидкоплинністю. За цих умов стресостійкість

поліцейських функціонує на межі граничних навантажень, а її виснаження може призвести до зниження ефективності виконання бойових завдань в екстремальних умовах збройного нападу, психічних травм і психічних розладів швидкоплинного чи довготривалого характеру. З огляду на це актуальним є вивчення психологічних якостей поліцейських, прогноз їхніх психологічних можливостей (стресостійкості) в бойових умовах, а також дослідження можливості їхньої психіки до відновлення після дії факторів бойового середовища.

Зазначена проблема була теоретично обґрунтована в публікаціях вітчизняних науковців, присвячених наданню психологічної допомоги військовослужбовцям в умовах бойових дій. Зокрема, надання психологічної допомоги військовослужбовцям вивчали такі вчені: Н.А. Агаєв, О.М. Кокун, Н.С. Лозінська, І.О. Пішко. Психологічну роботу з військовослужбовцями (учасниками АТО) на етапі відновлення проводив В.В. Остапчук. Психологічне вивчення особового складу Збройних Сил України проводив Л.В. Корня.

Водночас не втрачає своєї значущості питання психологічної підготовки поліцейських, що залучені до проведення ООС, вирішення якого дозволить попередити порушення їх психічного здоров'я та забезпечити відновлення соціально-професійного статусу.

Мета статті – вдосконалення психологічної підготовки поліцейських, що виконують бойові завдання, пов'язанні із забезпеченням національної безпеки і оборони, відсічі і стримування збройної агресії Російської Федерації на тимчасово окупованих територіях у Донецькій та Луганській областях.

Вдосконалення методів ведення бойових дій під час проведення ООС надало поштовх для розвитку теоретичного підґрунтя управління поведінкою та морально-психологічним станом особового складу підрозділів Збройних Сил України, Національної гвардії, Національної поліції. Сьогодні в наукових працях наявні такі словосполучення, як психологічна підготовка, моральна готовність, морально-психологічна готовність, морально-психологічна стійкість, моральний дух, бойовий дух. Вони мають однаковий зміст, але їх вживання та різне тлумачення істотно впливає на практику підготовки, боєготовності та боєздатності особового складу.

Поліцейські функції в зоні проведення ООС зумовлені виконанням низки завдань, серед яких є такі: несення служби на стаціонарних та мобільних блокпостах, виїзди на виклики громадян в складі груп швидкого реагування, забезпечення публічної безпеки та порядку, виконання інших заходів, передбачених Законом України «Про

особливості державної політики із забезпечення державного суверенітету України на тимчасово окупованих територіях у Донецькій та Луганській областях», Законом України «Про боротьбу з тероризмом», Законом України «Про Національну поліцію». Здійснення таких заходів зумовлює екстремальність умов. Зокрема, складними умовами є такі: ненормований робочий день, тривалі та інтенсивні фізичні й психічні навантаження, імовірні (швидкі й неочікувані) зміни умов діяльності, які можуть виникнути в будь-який час і потребують відповідної реакції (мобілізації сил) від поліцейського, виникнення загрози життю (або здоров'ю), побоювання за своє життя, велика кількість контактів з людьми, які потрапили в складні (кризові) життєві ситуації, імовірність (або неочікувана можливість) застосування зброї або фізичного впливу, високий рівень конфіденційності, відсутність регулярного відпочинку, нічні чергування, недосконалість побутових умов.

Виконання професійної діяльності за таких складних умов передбачає високий рівень психологічної підготовки як особистісної характеристики поліцейського.

Для проведення якісної психологічної підготовки правоохоронців, що виконують службово-бойові завдання в районах активних бойових дій, необхідно вивчити зарубіжний досвід організації та здійснення морально-психологічного впливу у збройних силах та правоохоронних органах провідних країн світу. Під час цього необхідно взяти усе краще і гідне уваги з урахуванням специфіки проведення ООС, виробити концептуальні підходи до організації морально-психологічного забезпечення.

З огляду на низку негативних факторів, виявлених під час бойових дій у різних регіонах, військове керівництво США приділяє значну увагу саме психологічній підготовці військових.

Останні дослідження вказують на те, що серед чинників, які негативно впливають на морально-психологічний стан американських солдатів, найважливішими є такі: зверхність у ставленні до противника, переоцінка власних сил, прояви расизму, зловживання алкоголем і наркотиками, сексуальні домагання до жінок-військовослужбовців [2, с. 252].

Вивченням питань психологічної підготовки американських військовослужбовців займаються такі організації: Науково-дослідницький інститут армії з поведінкових і соціальних наук, Центр з вивчення людських ресурсів ВПС, Дослідницька організація з людських ресурсів армії, Центр з вивчення і розвитку особового складу ВМС, Лабораторія біодинаміки ВМС, психологічна служба агентства з національної безпеки, Армійський дослідницький інститут ім. У. Ріда, Лабораторія

з вивчення і розвитку управління, науки та передових технологій.

Вагомий внесок у розробку проблем психологічної підготовки (поведінка солдата під час бойових дій) внесли такі психологи і соціологи: Є. Шілз, М. Яновіц, С. Москос, Р. Габріел, П. Севідж, С. Стауффер, Х. Сервін та інші. Коротко їхні погляди можна звести до таких постулатів: а) здатність солдата вести тривалі бойові дії визначається його рівнем стресостійкості, спроможністю переборювати негативні психологічні стани в бою; б) бойовий дух американського солдата прямо залежить від стилю військового управління; в) активність солдата в бою безпосередньо залежить від міжособистісних відносин у його підрозділі.

Провівши низку досліджень військових операцій, здійснених Британською армією в 1942, 1944, 1982, 1991 рр., британські психологи дійшли висновку, що чим вищий моральний дух військ, тим менше стресових втрат (і навпаки). Ефективна бойова підготовка, впевнене командування і злагодженість дій сприяють поліпшенню психологічного стану особового складу. Для досягнення цього психологи пропонують методи зміцнення морального духу особового складу збройних сил, які ґрунтуються на традиціях британської армії [2, с. 58].

На думку військового спеціаліста Е. Діднера, найважливішими завданнями психологічної підготовки в збройних силах Німеччини є такі:

1) подолання страху та недопущення паніки. Узагальнивши спостереження за фізіологічними змінами в організмі військових, німецькі вчені дійшли висновку, що у 90 відсотків особового складу в бойовій обстановці страх викликає яскраво виражені зміни в організмі;

2) встановлення та зміцнення позитивних взаємовідносин серед військовослужбовців у невеликих групах. Зокрема, здорова атмосфера – це основа бойового духу та психологічної стійкості військ;

3) безперервне та впевнене управління (оцінюючи командира, солдати віддають перше місце його умінню керувати (56%) та мужності (44%)).

Методами підвищення морально-психологічної стійкості німецькі фахівці вважають підвищення фізичної готовності особового складу, підвищення рівня навченості, поліпшення управління та зміцнення внутрішньогрупової злагодженості.

В. Розов надає таке визначення професійно-психологічної підготовки: це система, яка характеризується взаємозв'язком та взаємодією структурних та функціональних компонентів, сукупність яких визначає особливість, своєрідність, що забезпечує формування особистості поліцейського відповідно до поставленої мети – вийти на якісно новий рівень готовності до професійної діяльності [3, с. 169].

В. Андросюк, Л. Казміренко, Г. Юхновець підкреслюють, що під час психологічної підготовки поліцейських необхідно приділяти увагу розвитку особистісних якостей емоційно-вольової сфери. Автори виокремлюють такі професійно важливі якості правоохоронців: відповідальність, стійкість до ризику, стійкість до невдач, емоційність і толерантність (виявляються в легкості й силі виникнення емоцій, переживань, тривоги, турботи та в стійкості в конкретного співробітника), витримку, уміння володіти собою.

Н. Агаєв, О. Скрипкін, А. Дейко, В. Поливанюк, О. Еверт визначають психологічну підготовку правоохоронців як цілісний і організований процес формування у них психічної стійкості і психологічної готовності до дій у бою, в складних і небезпечних умовах, в обстановці, яка різко змінюється, під час тривалої нервово-психологічної напруги, подолання труднощів, пов'язаних із виконанням військового обов'язку як у воєнний, так і у мирний час.

А. Москаленко, О. Кобзін, А. Стародубцев до завдань психологічної підготовки відносять такі: формування прикладних психологічних знань, що є необхідними для усвідомлених дій у психологічно складних умовах (неочікуваних, нестандартних та ін.) вирішення професійних завдань; формування професійно-психологічних умінь та навичок (аналітичних, техніко-психологічних і тактико-психологічних); розвиток психологічних якостей (здібностей); розвиток психологічної стійкості в складних умовах професійної діяльності; відпрацювання професійних умінь та навичок через створення умов, максимально наближених до реальних службових, оперативно-службових і службово-бойових умов, що забезпечує їх закріплення й розвиток; формування професійно-психологічної орієнтованості особистості, що виражається в постійній увазі, прагненні, звичці до виявлення й урахування психологічних аспектів під час виконання будь-яких професійних дій; навчання особового складу способам саморегуляції, виявленню ознак стресових реакцій та психологічних травм [4, с. 45].

Вирішення завдань психологічної підготовки досягається за допомогою певних засобів та способів.

До засобів психологічної підготовки відносять: – загальну бойову підготовку, основними складниками якої є вогнева підготовка, технічна, фізична, спеціальна, медична підготовка;

– заняття на тренажерах, у спеціально обладнаних класах, смугах, на полігонах.

Способи психологічної підготовки залежать від конкретної мети та матеріальної бази, специфічних вимог до підготовки особового складу конкретного виду та роду правоохоронних органів, специфіки виконання завдань.

Серед зазначених способів найважливішими є такі: вмiла iмiтацiя вогню супротивника; створення реальної картини бою; створення в обстановці навчань та польових занять елементів небезпеки та раптовості; створення умов нестачі часу, коли необхідно вирішувати завдання в обмежений термін; виконання вправ неповним підрозділом, недостатньо озброєними та дієздатними військовослужбовцями; виконання вправ з додатковим боєкомплектом.

У рамках базової психологічної підготовки поліцейських, що готуються до виконання службово-бойових завдань в зоні проведення ООС (вогнева, технічна, фізична, спеціальна, медична підготовка тощо), планується та проводиться загальна, спеціальна або цільова психологічна підготовка, які розрізняються цільовими установками та ступенем охоплення особового складу.

Суть загальної психологічної підготовки полягає в удосконаленні єдиних для всіх правоохоронців психологічних якостей згідно з вимогами та особливостями ООС. Основними завданнями психологічної підготовки є такі: формування позитивної психологічної мотивації до виконання обов'язків, навчання прийомам емоційно-вольової мобілізації, зняття негативних психічних станів методами надання первинної психологічної допомоги і самопомоги, гуртування і злагодження підрозділів.

Спеціальна психологічна підготовка спрямована на розвиток специфічних психологічних якостей поліцейських відповідно до роду підрозділу, досягнення довгострокової психологічної готовності до виконання службових обов'язків. Серед головних її завдань виділяють формування у поліцейських прийняттого рівня психічної стійкості до впливу психотравмуючих чинників бойових дій, притаманних підрозділу та спеціалізації.

Цільова психологічна підготовка впливає на адаптацію психіки поліцейського до умов виконання конкретного завдання за призначенням. Цільова психологічна підготовка проводиться під час інтенсивного періоду бойової підготовки в комплексі з тактичною підготовкою особового складу у процесі проведення навчань і практичних занять [8, с. 245].

Отриманий досвід військовими формуваннями України в ході проведення ООС та вивчення зарубіжного досвіду психологічного забезпечення армій провідних країн світу в військових умовах показує, що важливим завданням психологічної підготовки є вивчення морально-психологічного стану особового складу.

У положенні про організацію службової підготовки працівників Національної поліції України регулюються питання, пов'язані із вдосконаленням службової підготовки поліцейських, складо-

вою частиною якої є психологічна готовність до дій у ситуаціях різних ступенів ризику. Керівники поліції всіх рівнів є відповідальними за організацію службової підготовки в підпорядкованих їм підрозділах [5, с. 22].

Нині оцінка морально-психологічного стану поліцейських здійснюється за допомогою спеціальних методів і методик. Зокрема, для соціально-психологічного вивчення використовується аналіз документальної інформації, спостереження, анкетування, для психодіагностики – методики «Коректурна проба», «Переплутані лінії», «Червоно-чорні таблиці», «Розставлення чисел», «Виявлення слів» та методи оцінювання нервово-психологічної нестійкості, а саме: анкета «Прогноз», методика «Психологічна готовність особистості фахівця екстремального виду діяльності», методи оцінювання фізичної підготовки, які переважно вивчають окремо властивості особистості, комплексні методики оцінювання морально-психологічного стану, а саме: «Гарвардський степ-тест», «12-хвилинний тест Купера», «Функціональна проба Руф'є» [7, с. 68].

До проведення педагогічного експерименту були залучені поліцейські полку особливого призначення, що виконували службово-бойові завдання зі стримування агресії Російської Федерації в Донецькій області на другій лінії оборони. Визначення рівня морально-психологічного стану відбувалось за допомогою методики оцінювання морально-психологічного стану особового складу військового підрозділу у воєнний час, розробленої М. Варієм. Зазначена методика передбачає опитування особового складу за допомогою 40 питань, відповіді на які ранжуються у такий спосіб: *так* – 3 бали; *думаю, що так* – 2 бали; *не можу визначитись* – 1 бал; *ні* – 0 балів.

Після опитування було підраховано загальну суму балів кожного опитаного та визначено коефіцієнт морально-психологічної рівноваги, стан якої градується як здоровий, задовільний, критичний, деструктивний, нездоровий. Результати проведеного опитування наведено в табл. 1.

Таблиця 1

Узагальнені результати діагностики морально-психологічного стану (констатувальний експеримент)

№ з/п	Морально-психологічний стан сформованості	Експериментальна група (30 осіб)	Контрольна група (30 осіб)
1	Здоровий	5	4
2	Задовільний	20	17
3	Критичний	4	6
4	Деструктивний	1	2
5	Нездоровий	-	1

Як свідчать отримані результати, більшість поліцейських ЕГ і КГ (20 і 17 осіб) має задовільний морально-психологічний стан, що характеризується як середній та проявляється у здатності виконувати поставлені командуванням завдання лише на основі чіткого усвідомлення і правильного розуміння політики держави та її керівництва, відданості народові.

Здоровий стан морально-психологічної сформованості був зафіксований у поліцейських ЕГ і КГ (5 і 4 особи). Такий стан проявляється у впевненості в своїх силах, у товаришах, командирах. Цей стан характеризується найвищою стійкістю, на яку не можуть вплинути будь-які ситуаційні психологічні впливи, а також високою бойовою активністю.

Критичний морально-психологічний стан був виявлений у поліцейських ЕГ і КГ (4 і 6 осіб). Такий стан свідчить про низьку готовність особового складу до виконання завдань, низьку професійну підготовленість, проте має тенденцію до зміни на краще.

Деструктивний морально-психологічний стан був виявлений у поліцейських ЕГ і КГ (1 і 2 особи). Такий стан характеризується низькою соціальною зрілістю, що може призвести до парних, групових та міжгрупових конфліктів, які виникають внаслідок розбіжностей поглядів, ідей, переконань.

Нездоровий морально-психологічний стан був виявлений у 1 особи контрольної групи. Такий стан характеризується глибокими протиріччями, що можуть призвести до тривалих парних, групових та загальних конфліктів з високим і помірним емоційним напруженням, афективною нестриманістю і потягіннями [6, с. 108].

З метою вдосконалення психологічних якостей поліцейських, зміцнення їх психологічних можливостей (стресостійкості) в бойових умовах, здатності до відновлення після дії факторів бойового середовища були запропоновані заходи з фізичної підготовки та методичні рекомендації щодо виконання бігу на місцевості, інтервального бігу, стрибків на скакалці, вправ, спрямованих на розтягнення м'язів.

Основними формами реалізації зазначеного комплексу заходів були індивідуальні заняття (5 тренувань), групові заняття (15 тренувань) самостійні заняття (5 тренувань).

В експериментальній групі тренувальний процес поділявся на декілька мезоциклів. У першому мезоциклі (1 тиждень) поліцейські виконували вправи переважно в статично-динамічному режимі. Основним завданням цього мезоциклу було розвинути силову витривалість у досліджуваних з метою підготовки їх до основної програми тренування.

Другий мезоцикл (3 тижні) характеризувався переважним виконанням вправ методом повторних зусиль. Метою тренувальної програми був розвиток сили та м'язової маси досліджуваних.

Третій мезоцикл тривав 3 тижні. Він поєднував у собі вправи, що виконувались методом максимальних зусиль, методом повторних зусиль та вправи в статично-динамічному режимі.

Поліцейські контрольної групи виконували самостійні заняття (20 тренувань).

Авторські комплекси фізичних вправ, спрямованих на вдосконалення психологічної підготовки поліцейських

Комплекс № 1, що поєднує у собі вправи, які виконуються методом максимальних зусиль, методом повторних зусиль, методом «піраміда»

Тренування 1	Тренування 2	Тренування 3
1) підйом на груди; 2) жим стоячи; 3) присідання; 4) станова тяга; 5) тяга стоячи у нахилі	1) поштовх класичний (підйом на груди+ поштовх); 2) випади (уперед –назад); 3) присідання із штангою над головою на прямих руках; 4) жим над головою сидячи; 5) підйом на біцепс стоячи	1) ривок; 2) жим лежачи; 3) присідання на грудях; 4) тяга станова на прямих ногах; 5) підйом на трицепс стоячи

Комплекс № 2, що поєднує у собі вправи, які виконуються за допомогою зовнішніх об'єктів коловим методом (кресфіт)

Тренування 1 (12 хв)	Тренування 2 (15 хв)	Тренування 3 (12 хв)
1) 21 присідання з медболом; 2) 21 застрибування на тумбу; 3) 21 поперединне піднімання гантелі над головою; 4) 21 повторення станової тяги; 5) 15 присідань з медболом; 6) 15 застрибувань на тумбу; 7) 15 поперединних піднімань гантелі; 8) 15 повторень станової тяги; 9) 7 присідань з медболом; 10) 7 застрибувань на тумбу; 11) 7 поперединних піднімань гантелі над головою; 12) 7 повторень станової тяги	1) 15 піднімань ніг до перекардини; 2) 15 штовхань двох гир; 3) ходьба випадами з гирями руках, довжина дистанції – 10 м; За встановлений час необхідно виконати максимальну кількість кіл	1) біг 2 км; 2) 40 махів гирі; 3) 30 повторень жиму стоячи; 4) 20 повторень підтягувань на високій перекардині; 5) 10 повторень бурпі

Комплекс № 3, що поєднує у собі вправи, які виконуються на гімнастичних снарядах, та вправи з вагою власного тіла

Протягом 10–12 хвилин потрібно здійснювати ходьбу пересіченою місцевістю в середньому темпі. Потім необхідно виконати такі вправи:

- 1) підтягування на перекладині (згинання-розгинання рук на паралельних брусах);
- 2) вис на перекладині (упор на прямих руках на паралельних брусах);
- 3) згинання-розгинання рук в упорі лежачи;
- 4) піднімання тулуба з положення лежачи (піднімання ніг у положенні лежачи);
- 5) викидання ніг з положення сидячи в упор лежачи;
- 6) бурпі;
- 7) стрибки на місці з високим підніманням колін;
- 8) скелелаз (станьте в положення планки: долонями упріться в підлогу, ноги витягніть назад, п'яти підведіть. По черзі підтягуйте до грудей ліву й праву ногу. Щоб ускладнити вправу, можна змінювати положення ніг у стрибку.

Рекомендації для бігу по пересіченій місцевості, інтервального бігу та вправ на скакалці

Рекомендації для бігу по пересіченій місцевості в рівномірному темпі	Рекомендації щодо інтервального бігу	Рекомендації для виконання стрибків на скакалці
1) тривалість бігу повинна бути не меншою від 40–45 хв; 2) швидкість бігу повинна бути такою, за якої значення пульсу складає не більше 140 уд/хв; 3) навантаження в серії занять слід збільшувати за рахунок збільшення їх обсягу, а не інтенсивності; 4) відстань подоланої дистанції має бути не меншою за 5 км	1) довжина відрізків повинна складати 100–150 м, швидкість – 75–85% від максимуму; 2) частота пульсу під час бігу має становити близько 160–170 уд/хв; 3) потрібно виконати 3–5 повторень з інтервалами для відпочинку 45–90 с	1) важливо, щоб стопа повністю відштовхувалася від поверхні; 2) стрибати варто не менше п'ятнадцяти хвилин; 3) стрибки слід виконувати так, немов біг на місці; 4) потрібно виконувати стрибки у зворотному напрямку; 5) потрібно виконувати подвійні стрибки протягом короткого відрізка часу

Рекомендації для виконання вправ, що спрямовані на розтягування та розслаблення м'язів

Перед виконанням розтягування необхідно розігріти м'язи легкою пробіжкою або інтенсивною ходьбою протягом 3–5 хв. Потім потрібно виконати такі вправи:

- 1) розтягування трапеції та плечей (піднімати плечі вгору до вух до відчуття напруження м'язів);
- 2) розтягування грудної клітини (зводити лопатки разом, при цьому грудна клітина піднімається вперед);
- 3) розслаблення м'язів плечового поясу (підняти руки долонями вгору й відвести їх дещо назад);
- 4) розтягування плечей (плавна притягти лікоть руки до протилежного плеча);
- 5) розтягування пахв і плечей (узяти праву руку за лікоть лівою рукою, плавно нахилитися ліворуч);
- 6) розтягування верхньої частини тіла (пальці «у замок» за спиною, повільно повернути лікті всередину до відчуття розтягнення в ділянці плечей, рук та грудної клітини)

По завершенню педагогічного експерименту було проведено перевірку ефективності визначених комплексів фізичних вправ, спрямованих на вдосконалення психологічної підготовки поліцейських. Діагностика показників рівня сформованості психологічної підготовки поліцейських на контрольному етапі відбувалась за методикою, яка була використана на констатувальному етапі експерименту. Результати проведеного опитування наведено в табл. 2.

Таблиця 2

Узагальнені результати діагностики морально-психологічного стану (контрольний експеримент)

№ з/п	Морально-психологічний стан сформованості	Констатувальний етап		Контрольний етап	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1	здоровий	5	4	7	5
2	задовільний	20	17	23	20
3	критичний	4	6	-	5
4	деструктивний	1	2	-	-
5	нездоровий	-	1	-	-

Згідно з даними, наведеними у таблиці 2, у поліцейських ЕГ відмічається значна позитивна динаміка у вдосконаленні психологічної підготовленості, водночас у поліцейських КГ також є позитивні зміни, але значно менші, ніж у поліцейських ЕГ. Так, морально-психологічний стан поліцейських ЕГ на контрольному етапі експерименту оцінюється як здоровий та задовільний (7 і 23 особи). Морально-психологічний стан поліцейських КГ здебільшого оцінюється як задовільний, здоровий та критичний (20, 5 та 5 осіб).

Висновок. Отже, отримані дані свідчать про те, що була експериментально підтверджена ефективність запропонованих комплексів фізичних вправ, які спрямовані на вдосконалення психологічної підготовки поліцейських та їх стресостійкості в бойових умовах.

Перспективним напрямом дослідження є аналіз морально-психологічного стану поліцейських, які повернулись з зони ООС, пошук шляхів відновлення їх психіки після дії факторів бойового середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кокун О.М., Агаєв Н.А., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Корня Л.В. Психологічне вивчення особового складу Збройних Сил України : методичний посібник. К. : ФОП «Маслаков», 2019. 288 с.
2. Морально-психологічне забезпечення у Збройних Силах України : підручник: у 2 ч. Ч. 1. / колектив авторів ; за заг. ред. В.В. Стасюка. К. : НУОУ, 2012. 682 с.
3. Розов В.І. Психологічний захист населення в екстремальних та надзвичайних ситуаціях. Психологічні аспекти національної безпеки. Львів : ЛДУВС, 2007. 232 с.
4. Москаленко А.П., Кобзін Д.О., Стародубцев А.А. Професійна мотивація працівників органів внутрішніх справ: вивчення та корекція : науково-практичний посібник. Харків : Ун-т внутр. справ, 1999. 98 с.
5. Про затвердження Положення про організацію службової підготовки працівників Національної поліції України : Наказ МВС від 26.01.2016 р. № 50.
6. Андросюк В.Г., Казміренко Л.І., Юхновець Г.О., Медведєв В.С. Професійна психологія в органах внутрішніх справ : курс лекцій. Київ : УАВС МВС України, 1995. 111 с.
7. Фізична підготовка працівників Національної поліції України : навч. посіб. / уклад. Дідковський В.А., Бондаренко В.В., Кузенков О.В. та ін. Київ : Нац. акад. внутр. справ ; ФОП «Кандиба Т.П.» 2019. 98 с.
8. Ягупов В.В. Військова психологія : підручник. Київ : Тандем, 2004. 656 с.

REFERENCES

1. Kokun O.M., Ahaiev N.A., Pishko I.O., Lozinska N.S., Kornia L.V. (2019) Psykholohichne vyvchennia osobovoho skladu Zbroinykh Syl Ukrainy. Metodychnyi posibnyk [Psychological study of the personnel of the Armed Forces of Ukraine. Methodical manual]. FOP Maslakov, p. 288.
2. Stasiuk V.V. (ed.) (2012) Moralno-psykholohichne zabezpechennia u Zbroinykh Sylakh Ukrainy : Pidruchnyk: u 2 ch. Ch.1 [Moral and psychological providing in the Armed Forces of Ukraine: Textbook: in 2 parts]. Kyiv: NUOU. Part 1, p. 682.
3. Pozov V.I. (2007) Psykholohichnyi захист naceleння v екстремальних та надзвичайних ситуаціях / Psykholohichni aspekty natsionalnoi bezpeky [Psychological protection of the population in extreme and emergency situations / Psychological aspects of national security]. Lviv: LDUVS, p. 232.
4. Moskalenko A.P., Kobzin D.O., Starodubtsev A.A. (1999) Ppofeciіna motyvatsiіa pratsivnykiv orhaniv vnutrishnikh sprav: vyvchennia ta korektsiіa: naukovo-praktychnyi posibnyk [Professional motivation of law enforcement officers: study and correction: a scientific and practical guide]. Kharkiv : KhNUVS, p.98.
5. Pro zatverdzhennia Polozhennia pro orhanizatsiіu sluzhbovoi pidhotovky pratsivnykiv Natsionalnoi politsii Ukrainy. Nakaz MVS vid 26.01.2016 № 50 [On approval of the Regulations on the organization of in-service training of employees of the National Police of Ukraine. Order of the Ministry of Internal Affairs of January 26, 2016 № 50].
6. Androsiuk V.H., Kazmipenko L.I., Yuxnovets H.O., Medvediev V.S. (1995) Profesiіna piykholohiіa v orhanax vnutpishnix sppav: kurs lektsiy Kyiv: UAVC MVC Ukrainy, p.111.
7. Didkovskiy V.A., Bondarenko V.V., Kuzenkov O.V. (eds.) (2019) Fizychna pidhotovka pratsivnykiv Natsionalnoi politsii Ukrainy: navch. posib. [Physical training of employees of the National Police of Ukraine: a textbook]. Kyiv: NAVS, FOP Kandyba T. P., p.98.
8. Yahupov V. V. (2004) Viiskova psykholohiіa: pidruchnyk [Military psychology: a textbook]. Kyiv : Tandem, p. 656.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Гордієнко Т. В.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту,
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
вул. Графська, 2, Ніжин, Чернігівська область, Україна
orcid.org/0000-0002-4662-1895
hordienkotana@gmail.com,*

Дубровська Л. О.

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
вул. Графська, 2, Ніжин, Чернігівська область, Україна
orcid.org/0000-0001-7158-6115
dudrovskie9@gmail.com*

Дубровський В. Л.

*старший викладач кафедри педагогіки, початкової освіти
та освітнього менеджменту
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
вул. Графська, 2, Ніжин, Чернігівська область, Україна
orcid.org/0000-0002-0902-1962
dubrovsky@ex.ua*

Ключові слова: *інклюзія, інклюзивна освіта, особливі освітні потреби, особи з особливими освітніми потребами, універсальне безбар'єрне середовище.*

У статті інклюзивна освіта розглядається як спосіб навчання, який має великі перспективи в сучасному суспільстві. Метою статті є здійснення аналізу особливостей інклюзивного навчання в сучасній початковій школі. Спеціалізація моделі розвитку ідеї інклюзивної освіти визначається кількома рівнями соціально-психологічних змін, кожен з яких потребує визначення механізмів впровадження, динамічних показників, критеріїв оцінки та основних суб'єктів змін, такими як: системний рівень, організаційний рівень, груповий рівень, індивідуальний рівень. Проаналізовано принципи інклюзивної освіти здобувачів початкової освіти з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти, котрі базуються на таких підходах, методах, формах, як: індивідуальний навчальний план та індивідуальна освітня програма дитини з розвитку академічних знань і життєвих компетенцій; соціальна реабілітація дитини в освітній установі і поза нею; психолого-педагогічний супровід; психолого-педагогічний консиліум; індивідуальна психолого-педагогічна карта розвитку здобувача початкової освіти; портфоліо здобувача початкової освіти з особливими освітніми потребами; компетентність вчителя; тьюторський супровід; адаптивне освітнє середовище; згуртування колективу; формування та розвиток толерантного сприйняття. Розглянуто умови створення універсального безбар'єрного середовища для здобувачів початкової освіти з особливими освітніми потребами:

матеріально-технічна база закладу освіти; інформаційно-організаційне забезпечення освітнього процесу; організаційно-педагогічне забезпечення, що включає реалізацію освітніх програм із урахуванням особливостей психофізичного розвитку та можливостей дітей із особливими освітніми потребами; програмно-методичне забезпечення освітнього процесу; комплексний психолого-педагогічний супровід; кадрове забезпечення.

PECULIARITIES OF THE ORGANIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL

Hordienko T. V.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Pedagogy,
Primary Education and Educational Management
Mykola Gogol Nizhyn State University
Grafska str., 2, Nizhyn, Chernihiv region, Ukraine
orcid.org/0000-0002-4662-1895
hordienkotana@gmail.com*

Dubrovskaya L. O.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Pedagogy,
Primary Education and Educational Management
Mykola Gogol Nizhyn State University
Grafska str., 2, Nizhyn, Chernihiv region, Ukraine
orcid.org/0000-0001-7158-6115
dudrovskie9@gmail.com*

Dubrovsky V. L.

*Senior Lecturer at the Department of Pedagogy, Primary Education and Educational Management
Mykola Gogol Nizhyn State University
Grafska str., 2, Nizhyn, Chernihiv region, Ukraine
orcid.org/0000-0002-0902-1962
dubrovsky@ex.ua*

Key words: *inclusion, inclusive education, special educational needs, people with special educational needs, universal barrier-free environment.*

The article considers inclusive education as a way of learning that has great prospects in modern society. Every child with disabilities will be able to exercise the right to receive a quality education adapted to their abilities and needs, to find their place in life and to realize their life potential. The purpose of the article is to analyze the features of inclusive education in modern primary school.

The specialization of the model of development of the idea of inclusive education is determined by several levels of socio-psychological changes, each of which requires the definition of implementation mechanisms, dynamic indicators, evaluation criteria and main subjects of change: system level, organizational level, group level, individual level.

The principles of inclusive education of primary school students with special educational needs in general secondary education institutions are analyzed, which are based on the following approaches, methods, forms: individual curriculum and individual educational program of a child for the development of academic knowledge and life competencies; social rehabilitation of the child in the educational institution and outside it; psychological and pedagogical support; psychological and pedagogical council; individual psychological and pedagogical map of the development of the applicant for primary education;

portfolio of primary education seekers with special educational needs; teacher competence; tutoring; adaptive educational environment; team cohesion; formation and development of tolerant perception.

The conditions for creating a universal barrier-free environment for primary education students with special educational needs are considered: material and technical base of the educational institution; information and organizational support of the educational process; organizational and pedagogical support, which includes the implementation of educational programs taking into account the peculiarities of psychophysical development and the capabilities of children with special educational needs; software and methodological support of the educational process; comprehensive psychological and pedagogical support; staffing.

Постановка проблеми. Інклюзію в освіті відображають принципи, які полягають в доступності шкільної освіти для всіх дітей: забезпечення фізичного доступу учнів з обмеженими можливостями здоров'я в школи; розроблення мобільної структури навчальної програми та різноманітних освітніх методик, які дозволяють задовольнити потреби всіх учнів, у тому числі: потреби в повноцінному і різноманітному особистісному становленні та розвитку з урахуванням індивідуальних схильностей, інтересів, мотивів і здібностей (особистісна успішність); потреби в органічному входженні особистості в соціальне оточення і плідній участі в житті суспільства (соціальна успішність); потреби в розвиненості у особистості універсальних трудових і практичних умінь, готовності до вибору професії (професійна успішність).

Інклюзія на сучасному етапі розвитку освіти є одним із варіантів включення дитини з особливими освітніми потребами в загальноосвітній простір, а це означає, що створено адаптоване освітнє середовище, надаються додаткові освітні послуги і відчутна користь від спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами зі здоровими однокласниками.

Впровадження інклюзії нерозривно пов'язане з демократизацією усіх сфер життя та визнанням за кожною людиною права на повноцінне життя й освіту та створення спеціального освітнього середовища, яке б дозволило забезпечити адекватні можливості й умови для отримання освіти в межах освітніх стандартів. Таким особливостям організації інклюзивного навчання саме в початковій школі і буде присвячена наша стаття.

Аналіз досліджень і публікацій. У процесі реформ і трансформування освітньої системи України організація інклюзивного навчання є особливою умовою, на якій останнім часом доволі часто фокусується дослідницька увага дослідників і науковців.

У вітчизняній і зарубіжній педагогічній науці склалося чітке усвідомлення проблеми доступного освітнього середовища (І. Бех, Є. Бондаревська, Дж. Гібсон, К. Князева, С. Капиця, І. Пригожин, І. Стенгерс, В. Ясвін та ін.).

На сучасному етапі розвитку наукової думки відбувається активне обговорення питань ефек-

тивного включення в освітній процес дітей з особливими освітніми потребами та розроблення підходів до організації інклюзивного навчання в умовах закладів загальної середньої освіти. Аспектам інтегрованого навчання дітей з особливими освітніми потребами приділяли увагу науковці в галузі корекційної, соціальної та спеціальної педагогіки, серед них: Л. Аксьонова, В. Бондар, Є. Бондаренко, М. Веденіна, М. Власова, О. Глоба, В. Григоренко, П. Горностай, Г. Іващенко, Б. Пузанов, О. Установ.

Останнє десятиліття багате науковими пошуками і дослідженнями проблем інклюзивної освіти українських науковців Ю. Богінської, В. Болдиревої, В. Бондар, А. Колупасової, Т. Євтухової, В. Ляшенко, І. Іванової, В. Синьова, О. Столяренко, А. Шевчук, О. Савченко. У працях науковців розкриваються питання інтегрованого навчання здобувачів освіти.

Мета статті – здійснити аналіз особливостей інклюзивного навчання в сучасній початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Спеціалізація моделі розвитку ідеї інклюзивної освіти визначається кількома рівнями соціально-психологічних змін, кожен з яких потребує визначення механізмів впровадження, динамічних показників, критеріїв оцінки та основних суб'єктів змін.

1. *Системний рівень* змін визначається державною та регіональною політикою, вимагає моніторингових програм і забезпечує основні інституційні умови для системного розвитку інклюзивного процесу.

2. *Організаційний рівень* забезпечується діяльністю освітньої організації, вибудовуючись як культура, традиції та основні принципи, за якими проектується освітній процес конкретної школи. Створення спеціальних освітніх умов, класифікація кадрів, готовність школи до відкритого діалогу із соціальним оточенням і батьками, система підтримки і професійна взаємодія визначають динаміку змін на цьому рівні.

3. *Груповий рівень* – важливий соціально-психологічний рівень процесу включення, на якому вирішується головне питання: чи буде прийнятий «особливий» учень в колектив однолітків, чи може він стати активним учасником шкільної спільноти.

Основним об'єктом змін стає сфера освітніх відносин і навчальної взаємодії в класі. Для соціально-психологічних та фізичних вимірів на цьому рівні інклюзивного процесу застосовуються соціометричні інструменти та соціо-психологічні засоби.

4. *Індивідуальний* рівень включеності базується на понятті суб'єктності, на отриманні особистого досвіду, на усвідомленні своїх освітніх потреб та рівня участі у груповій взаємодії кожної особливої дитини [2, с. 183].

Реалізація основних принципів інклюзивної освіти здобувачів початкової освіти з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти базується на таких змістовних і організаційних підходах, методах, формах, як:

- індивідуальний навчальний план та індивідуальна освітня програма дитини з розвитку академічних знань і життєвих компетенцій;
- соціальна реабілітація дитини в освітній установі і поза нею;
- психолого-педагогічний супровід дитини в процесі навчання і соціалізації;
- психолого-педагогічний консилиум освітнього закладу;
- індивідуальна психолого-педагогічна карта розвитку дитини;
- портфоліо дитини з особливими освітніми потребами;
- компетентність вчителя у сфері загальної освіти з елементами спеціальної освіти, у галузії соціальної адаптації та реабілітації;
- підвищення кваліфікації вчителів закладу загальної середньої освіти у сфері інклюзії;
- робочі програми засвоєння предметів освітньої програми в умовах інклюзивної освіти здобувачів початкової освіти відповідно до освітніх стандартів;
- тьюторський супровід здобувача початкової освіти у процесі навчання;
- адаптивне освітнє середовище – доступність класів та інших приміщень установи (усунення бар'єрів, забезпечення дружності середовища установи); оснащення освітнього процесу асистуючими засобами і технологіями (технічними засобами забезпечення комфортного і ефективного доступу), корекційно-розвиваюче предметне середовище навчання і соціалізації;
- згуртування колективу молодших школярів, розвиток навичок співпраці, взаємодії та взаємодопомоги;
- орієнтація виховної системи закладу на формування та розвиток толерантного сприйняття і відносин учасників освітнього процесу [6, с. 36].

Основна мета освітньої установи, яка почала шлях розвитку інклюзивної практики, – створення

спеціальних умов для розвитку та соціальної адаптації здобувачів початкової освіти з особливими освітніми потребами та їхніх однолітків.

Найбільшою та основною умовою включення дитини з особливими освітніми потребами в соціальний (зокрема, освітній) простір є створення універсального безбар'єрного середовища, що дозволяє забезпечити повноцінну інтеграцію дітей у суспільство. При цьому на рівні освітнього закладу ця умова доповнюється завданням створення адаптивного освітнього середовища [3, с. 30].

Наведемо основні групи умов:

1. *Матеріально-технічна база* закладу освіти, особливості оснащення спеціальним освітнім і корекційним обладнанням; існуючі можливості організації дистанційного навчання як вимога часу.

2. *Інформаційно-організаційне забезпечення* освітнього процесу, котре включає в себе нормативно-правову базу, фінансово-економічні умови, створення інклюзивної культури в закладі освіти, взаємодію із громадськими організаціями та батьками (необхідне розроблення регламентів взаємодії із зовнішніми організаціями, локальних актів освітнього закладу, що реалізує інклюзивну практику), інформаційно-просвітницьке забезпечення.

3. *Організаційно-педагогічне забезпечення*, що включає реалізацію освітніх програм із урахуванням особливостей психофізичного розвитку та можливостей дітей із особливими освітніми потребами. Забезпечення можливості засвоєння освітньої програми згідно з індивідуальним навчальним планом.

4. *Програмно-методичне забезпечення* освітнього процесу. Реалізація варіативних форм і методів організації навчальної та позанавчальної роботи. Використання різних видів освіти. Застосування сучасних технологій освіти і психолого-педагогічного супроводу. Адаптація методик навчання і виховання до особливих освітніх потреб дітей.

5. *Комплексний психолого-педагогічний супровід*, організація корекційної роботи.

6. *Кадрове забезпечення*. Спеціальна підготовка педагогічного колективу до роботи з дітьми з особливими потребами, роботи в умовах інклюзивної практики [4, с. 14–18].

Стратегія розвитку освіти за принципами інклюзії, яка зачіпає всі зазначені рівні змін, безумовно, є довгостроковою, орієнтованою на стратегічне управління та соціокультурну динаміку.

Актуальний етап у розвитку освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я орієнтований на стандартизацію всіх системних процесів, що забезпечують доступність і якість освітніх умов і послуг. Проблема полягає в тому, що

інклюзивна освіта в багатьох випадках реалізується як переведення дітей з особливими освітніми потребами в звичайний заклад загальної середньої освіти, проте спеціальні освітні умови там не створюються [7, с. 37]. Багато дітей з особливими освітніми потребами часто здобувають освіту вдома дистанційно. Відсутність спеціальних умов, архітектурна недоступність і недостатність коштів стають об'єктивними причинами для стратегій виключення. Інклюзію приймають як гуманістичну ідею, проте не вірять в її реальність [7, с. 36].

Психологічні бар'єри, як і раніше, залишаються основними перешкодами в реалізації завдань інклюзивної освіти. Таким чином, створення спеціальних умов для отримання освіти дітьми з особливими потребами пов'язане не тільки і не стільки зі створенням певної матеріально-технічної бази освітнього закладу, скільки зі зміною всього освітнього середовища.

Діти з особливими освітніми потребами вимагають спеціального підходу до їхнього навчання, розвитку, виховання, особливих педагогічних умов під час організації навчальної і виховної діяльності за рахунок реалізації психолого-педагогічного супроводу.

Психолого-педагогічний супровід – це комплексна система педагогічних заходів зі створення усіма суб'єктами освітнього процесу соціально-психологічних і педагогічних умов для надання допомоги і підтримки дитини з особливими освітніми потребами у вирішенні завдань її розвитку, навчання, виховання і соціалізації в інклюзивному освітньому просторі.

Відповідно до думки І.А. Юдіної, система психолого-педагогічного супроводу в умовах масової загальноосвітньої школи виконує низку функцій. Компенсаторна функція полягає у створенні умов, що забезпечують розвиток дитини з особливими освітніми потребами поряд зі здоровими дітьми.

Стимулююча функція спрямована на активізацію дитини в процесі спілкування в суспільстві здорових дітей. Розвиваюча функція передбачає створення умов для нормальної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Корекційна функція виступає процесом психолого-педагогічної підтримки, передбачаючи корекцію травмуючих впливів на дитину і нейтралізацію факторів, що викликають вторинні або психологічні наслідки дефекту [1 с. 185].

Під час здійснення психолого-педагогічного супроводу здобувача початкової освіти з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти бажано дотримуватися низки умов: *по-перше*, прийняття чинників, що зумовлюють наявність у дитини особливих освіт-

ніх потреб, та їхній вплив на специфіку оволодіння навчальною програмою і участь у житті суспільства; *по-друге*, орієнтація на суб'єктне включення учня і його сім'ї в загальний процес освітньої інклюзії; *по-третє*, створення для цього процесу особливої форми життєдіяльності учня – спеціального розвиваючого середовища, організація якої залежить від педагогів.

Психолого-педагогічний супровід слід вести за чотирма напрямками. У межах *першого напрямку* (адаптаційний етап) необхідно провести роботу з дитиною і членами її сім'ї на етапі вступу до школи. *Другий напрям* має на увазі надання психолого-педагогічної підтримки дитині в умовах школи з метою розвитку її комунікацій. В основі *третього напрямку* лежить надання індивідуальної психолого-педагогічної допомоги дитині з особливими освітніми потребами в процесі її навчання в умовах масової загальноосвітньої школи. *Четвертий напрям* має охоплювати роботу з педагогічним колективом [1, с. 29].

В.В. Хитрюк підкреслює, що ключовою фігурою інклюзивного освітнього простору є вчитель, який вирішує низку професійних завдань щодо забезпечення психологічного комфорту в освітньому процесі для всіх дітей. При цьому слід пам'ятати, що успішність такої роботи багато в чому залежить від узгодженої професійної взаємодії вчителя з іншими учасниками інклюзивного освітнього простору – групи супроводу особливої дитини, такими як: вчителі-дефектологи, педагог-психолог, соціальний педагог, батьки як звичайних, так і особливих дітей [4, с. 17].

Інклюзивний освітній простір базується на наданні варіативних форм навчання для дітей із різними стартовими можливостями. Навчальні плани і цілі підлаштовуються під здібності і потреби учнів. У цьому процесі суттєве значення має роль вчителя, який працює над тим, щоб кожна дитина могла вчитися з найбільшою для себе користю. При інклюзивному підході виграють всі учні, оскільки він робить освіту більш індивідуалізованою. Реалізація індивідуального підходу передбачає врахування запитів і потреб дітей з різними типами психофізичного розвитку; вибір форм, методів і засобів навчання та виховання з урахуванням індивідуальних освітніх потреб кожного учня, в тому числі дотримання прав на освіту дітей з нормативним темпом розвитку.

Висновки. Таким чином, інклюзивна освіта є інноваційним явищем у розвитку національної системи освіти і закріплюється на законодавчому рівні. У зв'язку з цим особлива увага приділяється психолого-педагогічному супроводу здобувачів початкової освіти

з особливими освітніми потребами. У процесі становлення інклюзивного освітнього простору важливе значення відводиться вчителю, котрий допомагає проводити діагностику,

адаптувати і створювати нові освітні та корекційно-розвиваючі програми для адекватного навчання здобувачів початкової освіти з особливими освітніми потребами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гоцко Г.І. Особливості організації освітнього процесу в умовах реалізації основних засад інклюзивного навчання. *Інклюзивне навчання в Новій українській школі: Матеріали міжнародної науковопрактичної конференції «Інклюзивне навчання в Новій українській школі» (26-27 березня 2018 р., м. Теребовля): у 2 ч.* Інститут спеціальної педагогіки НАПН України; упорядн.: Лапін А.В., Сурмай Л.О., Щуцька О.І. Київ: Інтерсервіс, 2018. С. 28–30.
2. Лапа В.М. Інклюзивне навчання як передумова розвитку комунікативної толерантності старшокласників та модель її формування у процесі внутрішкільної інтеграції. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2018. № 1. С. 181–198.
3. Недомовна В. Інклюзія – вимога часу. Перші кроки до інклюзії. *Директор школи*. 2016. № 9/10. С. 29–35.
4. Недомовна В. Успішна інклюзивна освіта: співпраця батьківської спільноти та школи. *Директор школи*. 2016. № 1/2. С. 12–19.
5. Ольшевський В. Проектний метод: ефективний спосіб навчання у спеціальних школах. *Сучасна школа України*. 2017. № 7. С. 27–31.
6. Островська К. Тенденції розвитку інклюзивної освіти в Україні: комплексний підхід. *Без Бар'єрів*. 2017. № 5/6 (берез.) С. 3–6.
7. Петух О.В. «Українська» інклюзія: її місце та роль в освіті. *Управління школою*. 2015. № 19/20/21. С. 36–37.

REFERENCES

1. Hotsko, H.I. (2018) Osoblyvosti orhanizatsii osvitnoho protsesi v umovakh realizatsii osnovnykh zasad inkluzivnoho navchannia [Features of the organization of the educational process in the implementation of the basic principles of inclusive education] *Inkluzivne navchannia v Novii ukrainskii shkoli: Materialy mizhnarodnoi naukopraktychnoi konferentsii «Inkluzivne navchannia v Novii ukrainskii shkoli» (26-27 bereznia 2018 r., m. Terebovlia): u 2 ch.* Instytut spetsialnoi pedahohiky NAPN Ukrainy; uporiadn.: Lapin A.V., Surmai L.O., Shchutska O.I. Kyiv: Interservis, 2018. Pp. 28-30 [in Ukrainian].
2. Lapa, V.M. (2018) Inkluzivne navchannia yak peredumova rozvytku komunikativnoi tolerantnosti starshoklasnykiv ta model yii formuvannia u protsesi vnutrishkilnoi intehratsii [Inclusive education as a prerequisite for the development of communicative tolerance of high school students and a model of its formation in the process of intra-school integration] *Teoretychni i prykladni problemy psykholohii*. 2018. № 1. Pp. 181–198 [in Ukrainian].
3. Nedomovna, V. Inkluziia – vymoha chasu. Pershi kroky do inkluzii [Inclusion is a matter of time. The first steps to inclusion] *Dyrektor shkoly*. 2016. № 9/10. Pp. 29–35 [in Ukrainian].
4. Nedomovna, V. Uspishna inkluzivna osvita: spivpratsia batkivskoi spilnoty ta shkoly [Successful inclusive education: cooperation between the parent community and the school] *Dyrektor shkoly*. 2016. № 1/2. Pp. 12–19 [in Ukrainian].
5. Olshevskiy V. Proektnyi metod: efektyvnyi sposib navchannia u spetsialnykh shkolakh [Project method: an effective way of teaching in special schools] *Suchasna shkola Ukrainy*. 2017. № 7. Pp. 27–31 [in Ukrainian].
6. Ostrovska K. Tendentsii rozvytku inkluzivnoi osvity v Ukraini: kompleksnyi pidkhid [Trends in inclusive education in Ukraine: an integrated approach] *Bez Barieriv*. 2017. № 5/6 (berез.) Pp. 3–6 [in Ukrainian].
7. Petukh O.V. «Ukrainska» inkluziia: yii mistse ta rol v osviti [“Ukrainian” inclusion: its place and role in education] *Upravlinnia shkoloiu*. 2015. № 19/20/21. S. 36–37 [in Ukrainian].

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СФОРМОВАНOSTI ДІЯЛЬНІСНОГО КОМПОНЕНТА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ДО СПОРТИВНО-МАСОВОЇ ТА ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ

Долинний Ю. О.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
в. о. завідувача кафедри фізичного виховання і спорту
Донбаська державна машинобудівна академія
вул. Академічна, 72, Краматорськ, Донецька область, Україна
orcid.org/0000-0002-5804-4941
mr.dya69@gmail.com*

Черненко С. О.

*кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,
доцент кафедри фізичного виховання і спорту
Донбаська державна машинобудівна академія
вул. Академічна, 72, Краматорськ, Донецька область, Україна
orcid.org/0000-0001-9375-4220
mr.dya69@gmail.com*

Олійник О. М.

*старший викладач кафедри фізичного виховання і спорту
Донбаської державної машинобудівної академії
вул. Академічна, 72, Краматорськ, Донецька область, Україна
orcid.org/0000-0002-9197-1034
mr.dya69@gmail.com*

Ключові слова: експеримент, сформованість, діяльнісний компонент, фахівці, фізичне виховання, спорт.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що на стадії переходу від постіндустріального етапу суспільного розвитку до інформаційної епохи інтенсивність науково-технічного прогресу стала справжнім випробуванням для біологічних, адаптаційних, соціальних та інших аспектів буття сучасної людини. Сучасному соціуму вкрай потрібні висококваліфіковані, компетентні та конкурентоспроможні фахівці, здатні ефективно проводити спортивно-масові заходи, фізкультурно-оздоровчу роботу, відновлювати стан здоров'я людей та молоді. Отже, якісна професійна підготовка здобувачів вищої освіти з фізичного виховання і спорту є актуальною проблемою сучасності.

Для експериментальної перевірки методики ефективності сформованості діяльнісного компонента готовності майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту до спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи було запропоновано експертне оцінювання рівнів оволодіння професійною компетентністю майбутніх бакалаврів: проведено зіставлення розподілів здобувачів вищої освіти досліджуваних груп (порівнювалися відповідні розподіли на початку і в кінці формувального експерименту).

Результати констатувального експерименту переконливо доводять необхідність суттєвої модернізації змісту освітньо-професійних програм підготовки бакалаврів із фізичного виховання і спорту, методів, форм,

технологій формування готовності здобувачів вищої освіти до спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи. Констатовано, що зміст навчального матеріалу, відображений у програмах навчальних дисциплін, підручниках, навчально-методичних посібниках, індивідуальних навчальних завданнях, недостатньо орієнтований на розвиток професійної компетентності здобувачів вищої освіти, їхніх потреб, мотивів, інтересів до спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи.

EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE EFFICIENCY OF THE FORMATION OF THE ACTIVITY COMPONENT OF THE PREPAREDNESS OF FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS

Dolynniy Yu. O.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Acting Head at the Department of Physical Education and Sports
Donbas State Engineering Academy
Academic str., 72, Kramatorsk, Donetsk region, Ukraine
orcid.org/0000-0002-5804-4941
mr.dya69@gmail.com*

Chernenko S. O.

*Candidate of Sciences of Physical Education and Sports, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Physical Education and Sports
Donbas State Engineering Academy
Academic str., 72, Kramatorsk, Donetsk region, Ukraine
orcid.org/0000-0001-9375-4220
mr.dya69@gmail.com*

Oliynyk O. M.

*Senior Lecturer at the Department of Physical Education and Sports
Donbas State Engineering Academy
Academic str., 72, Kramatorsk, Donetsk region, Ukraine
orcid.org/0000-0002-9197-1034
mr.dya69@gmail.com*

Key words: *experiment, formation, activity component, specialists, physical education, sports*

The relevance of the study is due to the fact that at the stage of transition from the post-industrial stage of social development to the information age, the intensity of scientific and technological progress has become a real test for biological, adaptive, social and other aspects of modern human existence. Modern society desperately needs highly qualified, competent and competitive specialists who are able to effectively conduct sports events, physical culture and health work, to restore the health of people and youth. Thus, high-quality professional training of higher education students in physical education and sports is an urgent problem of our time.

To experimentally test the methodology of the effectiveness of the formation of the activity component of the readiness of future specialists in physical education and sports for sports and mass and physical culture and health work, an expert assessment of the levels of professional competence of future bachelors was proposed: a comparison of the distributions of applicants for higher education of the studied groups (compared the corresponding distributions at the beginning and end of the formative experiment).

The results of the observational experiment convincingly prove the need for significant modernization of the content of educational and professional

programs for bachelors in physical education and sports, methods, forms, technologies of forming the readiness of higher education students for sports and sports. It is stated: the content of educational material, reflected in the programs of academic disciplines, textbooks, teaching aids, individual educational tasks is not sufficiently oriented for the development of professional competence of applicants for higher education, their needs, motives, interests in sports and mass and physical culture and health work

Постановка проблеми. Демократичний розвиток суспільства, соціальна політика України потребує переходу до нового типу гуманістично-інноваційної фізкультурної освіти, що має здійснюватися на основі впровадження нового змісту, форм, методів навчання, підвищення якості професійної підготовки, розвитку професійно значущих якостей майбутнього фахівця з фізичного виховання і спорту, що взагалі відповідає вимогам сучасної професійної освіти у закладах вищої освіти [1].

Актуальність дослідження зумовлена тим, що на стадії переходу від постіндустріального етапу суспільного розвитку до інформаційної епохи інтенсивність науково-технічного прогресу стала справжнім випробуванням для біологічних, адаптаційних, соціальних та інших аспектів буття сучасної людини. Сучасному соціуму вкрай потрібні висококваліфіковані, компетентні та конкурентоспроможні фахівці, здатні ефективно проводити спортивно-масові заходи, фізкультурно-оздоровчу роботу, відновлювати стан здоров'я людей та молоді. Отже, якісна професійна підготовка здобувачів вищої освіти з фізичного виховання і спорту є актуальною проблемою сучасності [2; 3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз наукових джерел уможливив узагальнення значного досвіду теорії та практики професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту у вищій школі, зокрема таких аспектів: професійної підготовки здобувачів вищої освіти (Ю. Бойчук, О. Дубасенюк, М. Євтух, В. Наумчук, В. Ягупов й інші); професійної підготовки здобувачів вищої освіти з фізичного виховання і спорту (Т. Бугеря, Л. Волошко, А. Герцик, М. Дутчак, Р. Карпюк, Т. Круцевич, Р. Клопов, А. Конох, О. Куц, М. Носко, В. Платонов, Є. Приступа, Л. Суценко, О. Тимошенко, Б. Шиян, Ю. Шкрібтій та інші); реалізації принципу неперервності професійної підготовки здобувачів вищої освіти з фізичного виховання і спорту (С. Гончаренко, І. Зязюн, С. Сисоєва, В. Кукса, Л. Суценко).

Мета статті – експериментально перевірити ефективність сформованості діяльнісного компонента готовності майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту до спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для експериментальної перевірки методики ефективності сформованості діяльнісного компонента готовності майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту до спортивно-масової та фізкуль-

турно-оздоровчої роботи було запропоновано експертне оцінювання рівнів оволодіння професійною компетентністю діяльнісного компонента готовності майбутніх здобувачів вищої освіти: проведено зіставлення розподілів здобувачів вищої освіти досліджуваних груп (порівнювалися відповідні розподіли на початку і в кінці формульованого експерименту). А саме [4; 5]:

– емпіричні розподіли здобувачів вищої освіти експериментальних і контрольних груп за рівнями оволодіння діяльнісним компонентом готовності майбутніх бакалаврів із фізичного виховання і спорту до спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи при проміжному зрізі не відрізняються між собою (H_0);

– емпіричні розподіли здобувачів вищої освіти експериментальних і контрольних груп за рівнями оволодіння діяльнісним компонентом готовності майбутніх бакалаврів із фізичного виховання і спорту до спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи при проміжному зрізі відрізняються між собою (H_1).

Розрахунки емпіричного значення статистичного критерію здійснювалися за допомогою комп'ютерної програми «Статистика в педагогіці» (в автоматичному режимі комп'ютерна програма вибрала статистичний критерій Пірсона χ^2). Матриці зіставлення розподілів експериментальних і контрольних груп за сформованістю діяльнісного компонента готовності майбутніх здобувачів із фізичного виховання і спорту до спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи.

Про достовірність збігання (чи відмінностей) характеристик контрольних і експериментальних груп свідчать дані на перетині рядка і стовпчика матриці. Якщо критичне значення критерію χ^2 більше за емпіричне, вибірки збігаються; навпаки, якщо критичне значення прийнятого критерію менше за емпіричне ($\chi^2_{емп} > \chi^2_{кр}$), то, відповідно до статистичних правил прийняття рішення, гіпотеза H_0 відхиляється.

Причому, як це пороховано комп'ютерною програмою, характеристики вибірок збігаються на рівні значущості $p = 0,05$, а достовірність відмінностей характеристик вибірок становить 95%.

Вдамося до аналізу результатів оволодіння професійною компетентністю діяльнісного компонента навчання майбутніх бакалаврів із фізичного виховання і спорту до спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи при проміжному зрізі.

Дані сформованості діяльнісного компонента готовності майбутніх фахівців із фізичного

виховання і спорту свідчать про певні зрушення у рівнях сформованості діяльнісного компонента готовності, уміння виконувати цей вид робіт за професійним напрямом роботи перевищують ці показники у здобувачів вищої освіти експериментальних груп (рис. 1).

Зокрема, під час проміжних замірів констатовано, що на 4,3% зросла частка здобувачів вищої освіти експериментальних груп, які демонстрували високі рівні сформованості діяльнісного компонента готовності до професійної діяльності. У контрольних групах спостерігаються менш помітні зміни: на 0,5% зросла частка здобувачів вищої освіти, рівень сформованості діяльнісного компонента готовності яких експерти визнали високим. І навпаки, зменшилася частка здобувачів вищої освіти експериментальних груп на 6,4%, з низьким рівнем сформованості діяльнісного компонента досліджуваної інтегративної властивості. Примітно, що в контрольних групах ця категорія здобувачів вищої освіти майже не змінилася.

Після завершення формуального експерименту за щойно виписаною методикою було проведено експертне оцінювання рівнів оволодіння професійною компетентністю діяльнісного компонента готовності майбутніх бакалаврів із фізичного виховання і спорту до спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи. Засобами комп'ютерної програми «Статистика в педагогіці» результати оцінювання готовності здобувачів вищої освіти контрольних та експериментальних груп до такого виду спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи порівнювалися між собою, а також із відповідними результатами на початку формуального експерименту, здійснювалася оцінка динаміки формування компонентів цієї інтегративної властивості особистості та досліджуваного феномену загалом [6; 7].

Позитивні зрушення у рівнях оволодіння професійною компетентністю здобувачів вищої освіти до спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи за визначеними критеріями та показниками зафіксовано у здобувачів вищої освіти як експериментальних, так і контрольних груп (табл. 1).

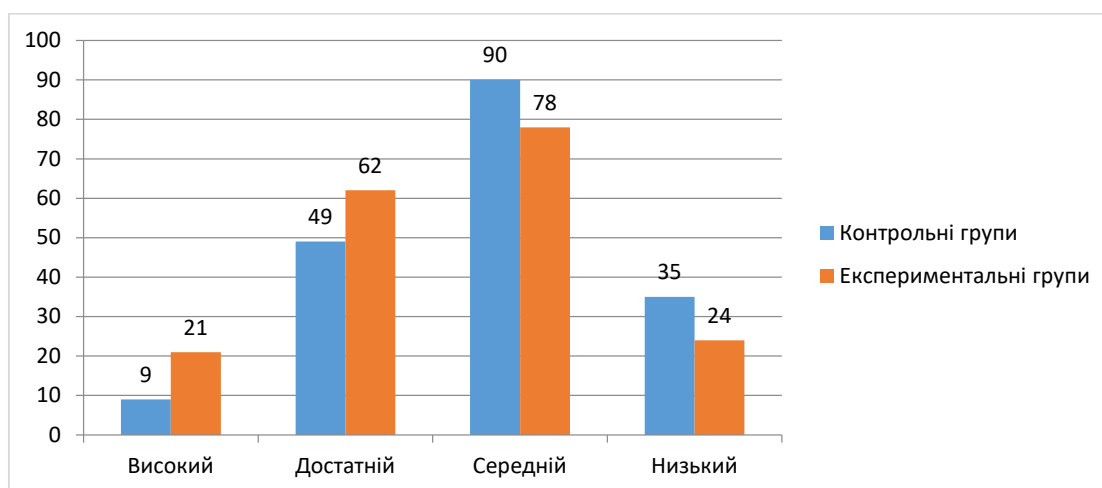


Рис. 1. Діаграма результатів експертного оцінювання сформованості діяльнісного компонента готовності майбутніх бакалаврів із фізичного виховання і спорту до спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи (проміжний зріз)

Таблиця 1
Результати експертного оцінювання рівнів оволодіння професійною компетентністю здобувачів вищої освіти до спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи (станом на завершення експерименту)

Рівні	Контрольні групи		Експериментальні групи	
	На початку експерименту	У кінці експерименту	На початку експерименту	У кінці експерименту
	Відношення до загальної кількості здобувачів вищої освіти, %	Відношення до загальної кількості здобувачів вищої освіти, %	Відношення до загальної кількості здобувачів вищої освіти, %	Відношення до загальної кількості здобувачів вищої освіти, %
Високий	4,3	6,6	3,8	16,4
Достатній	25,0	29,7	24,2	42,0
Середній	49,5	48,9	50,5	33,9
Низький	21,2	14,8	21,5	7,7
Всього	100			

Використовуючи результати тестування, анкетування, бесід, спостереження за підготовкою здобувачів вищої освіти до спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи, результати виконання майбутніми бакалаврами з фізичного виховання і спорту проєктів, практичних робіт, аналізуючи звіти респондентів з ознайомчої і виробничої практики, експерти констатували, що є суттєві позитивні зрушення у рівнях сформованості діяльнісного компонента готовності здобувачів вищої освіти до спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи. Зокрема, на 30,4% зросла частка здобувачів вищої освіти експериментального масиву, сформованість діяльнісного компонента яких експерти визнали на високому і достатньому рівнях. І лише 14 здобувачів вищої освіти (7,7%) експерти оцінили як таких, яким притаманний низький рівень сформованості умінь спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи.

Крім кількісного, було проведено і якісний аналіз результатів формувального експерименту, який засвідчив динамічні позитивні зміни всіх показників сформованості діяльнісного компонента готовності майбутніх бакалаврів із фізичного виховання і спорту до спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи. Здобувачі експериментальних груп демонстрували високі і достатні рівні діяльнісної сформованості професійної компетентності здобувачів вищої освіти з фізичного виховання і спорту під час навчання в закладах вищої освіти (уміння безпечно та ефективно використовувати спортивний інвентар для проведення спортивно-масових заходів; здатність ефективно реалізувати фізкультурно-оздоровчу роботу, аналізувати та розв'язувати професійні конфлікти; вміння взаємодіяти з аудиторією, адаптуватися у різноманітних професійно-педагогічних ситуаціях; уміння використовувати фізкультурно-оздоровчі та тренувальні технології під час проходження виробничої практики, а згодом у майбутній професійній роботі.

Висновки і перспективи подальших досліджень у цьому напрямі. Програма педагогічного експерименту передбачала системно-послідовне

виконання завдань дослідження у перебігу трьох етапів: діагностичного (планування експерименту, розроблення методики вимірювання показників, відбір контрольного та експериментального масивів, аналіз однорідності вибірок); технологічного (проведення констатувального та формувального експериментів); порівняльного (кількісний і якісний аналіз результатів констатувального та формувального експериментів, визначення достовірності результатів та обґрунтування висновків про педагогічний ефект).

Результати констатувального експерименту переконливо доводять необхідність суттєвої модернізації змісту освітньо-професійних програм підготовки бакалаврів із фізичного виховання і спорту, методів, форм, технологій формування готовності здобувачів вищої освіти до спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи. Констатовано, що зміст навчального матеріалу, відображений у програмах навчальних дисциплін, підручниках, навчально-методичних посібниках, індивідуальних навчальних завданнях, недостатньо орієнтований на розвиток професійної компетентності діяльнісного компонента здобувачів вищої освіти, їхніх потреб, мотивів, інтересів до спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи.

Наведені висновки підтверджуються результатами самооцінки студентами-випускниками власної підготовленості до спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи. Зокрема, респонденти вказали, що недостатньо володіють уміньми і навичками (діяльнісний компонент готовності) здійснювати спортивно-масову та фізкультурно-оздоровчу діяльність із цією категорією людей: на цей факт вказали 39,4% опитаних.

Експериментальна перевірка ефективності сформованості діяльнісного компонента готовності майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту до спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи засвідчила, що відбулися значні зміни діяльнісного компонента готовності до спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи здобувачів вищої освіти контрольних груп.

ЛІТЕРАТУРА

1. Долинний Ю. Реалізація системи професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями. Випуск 166. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка. 2018. С. 80–85.
2. Долинний Ю. Професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту. *Взаємодія духовного й фізичного виховання в становленні гармонійно розвиненої особистості* [Електронне видання]: збірник статей за матеріалами VI Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції. Слов'янськ, 2019. С. 391–395.
3. Долинний Ю.О. Підготовка фахівців з фізичного виховання й спорту до професійної діяльності. *Інноваційна педагогіка*. Київ: Видавничий дім «Гельветика» 2020. «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій». Випуск 21, том. 1. м. Херсон, 2020. С. 203–207.
4. Сидоренко В.К. Основи наукових досліджень: навч. посіб. / В.К. Сидоренко, П.В. Дмитренко. Київ: РННЦ «ДІНІТ», 2000. 259 с.

5. Лузан П.Г. Основи науково-педагогічних досліджень: навчальний посібник / П.Г. Лузан, І.В. Сопівник, С.В. Виговська. Київ: ДАКККиМ, 2012. 368 с.
6. Рябова, З.В. Моніторинг розвитку навчальної діяльності учнів загальноосвітнього навчального закладу: Науково – методичний посібник. Харків: Гімназія, 2004. – 72 с.
7. Лукіна, Т. Моніторинг якості освіти: теорія і практика. К.: Вид. дім «Шкіл. світ»: Вид. Л. Галіцина, 2006. 128 с.

REFERENCES

1. Dolynnyi Yu.O. (2018) Realizatsiia systemy profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoho vykhovannia i sportu do reabilitatsiinoi roboty z ditmy z obmezhenymy fizychnymy mozhlyvostiamy. Red.kol.: V.F. Cherkasov, V.V. Radul, N.S. Savchenko ta in.. Vypusk 166. Seriia: *Pedahohichni nauky*. Kropyvnytskyi: RVV TsDPU im. V. Vynnychenka, pp. 80–85.
2. Dolynnyi Yu.O., Teslenko A.O. (2019) Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoho vykhovannia i sportu. Vzaiemodiia dukhovnoho y fizychnoho vykhovannia v stanovlenni harmoniino rozvynenoї osobystosti [Elektronne vydannia]: *zbirnyk statei za materialamy VI Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi onlain-konferentsii / hol. red. V.M. Prystynskiyi. Sloviansk. pp. 391–395.*
3. Dolynnyi Yu.O. (2020) Pidhotovka fakhivtsiv z fizychnoho vykhovannia y sportu do profesiinoi diialnosti. *Naukovyi zhurnal «Innovatsiina pedahohika» zareiestrovano Ministerstvom yustytzii Ukrainy. Kyiv: Vydavnychiy dim «Helvetyka» 2020. «Prychornomorskyi naukovodoslidnyi instytut ekonomiky ta innovatsii». Vypusk 21, tom. 1. m. Kherson. pp. 203–207.*
4. Sydorenko V.K., Dmytrenko P.V. (2000) *Osnovy naukovykh doslidzhen: navch. posib.* K.: RNNTs “DINIT”. (in Ukraїina)
5. Luzan P.H., Sopivnyk, S.V., Vyhovska I.V. (2012) *Osnovy naukovopedahohichnykh doslidzhen: navchalnyi posibnyk.* K.: DAKKKiM. (in Ukraїina)
6. Riabova, Z.V. (2004) *Monitorynh rozvytku navchalnoi diialnosti uchniv zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu: Naukovo – metodychnyi posibnyk.* Kh.: Himnaziia. (in Ukraїina)
7. Lukina, T. (2006) *Monitorynh yakosti osvity: teoriia i praktyka.* K.: Vyd. dim „Shkil. svit”: Vyd. L. (in Ukraїina)

МОДЕЛЬ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ОСОБИСТОЇ БЕЗПЕКИ ВІД ШКІДЛИВОЇ ЗВИЧКИ

Іванчук А. В.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри образотворчого, декоративного мистецтва,
технологій та безпеки життєдіяльності
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, Вінниця, Україна
orcid.org/0000-0002-6996-1403
anatolij1196@gmail.com*

Ключові слова: *пияцтво,
безпека від пияцтва, якісний
аналіз, феномени пияцтва,
структурно-функціональна
модель.*

Дослідження процесу формування готовності студентів до особистої безпеки від шкідливої звички показало, що психологічні явища як феномени алкогольних епізодів у малих групах, їх інтерпретація не використовується у навчальній дисципліні «Безпека життєдіяльності та основи охорони праці». Традиційна концепція зміни алкогольних установок студентів на антиалкогольні не витримує критики через націленість на зміну народних звичаїв і традицій використання спиртних напоїв на свято та в печалі. Мета цього дослідження полягає у формуванні уявлення про особливості моделювання процесу формування готовності студентів до особистої безпеки від шкідливої звички. Це дослідження мало описовий характер і складалося із змістово-теоретичного і системно-структурного аналізу шляхів модернізації змісту навчального матеріалу з безпеки життєдіяльності, організації процесу моделювання безпечної поведінки молоді, сутності формування позитивної алкогольної установки у процесі соціалізації молоді, чинників ризику та шкідливих чинників побутового пияцтва, етапів розвитку побутового пияцтва до появи алкогольної залежності, основних психологічних феноменів пияцтва в малих групах, структурно-функціональних компонентів моделі готовності студентів до особистої безпеки від шкідливої звички, критеріїв сформованості структурних і функціональних компонентів моделі, змістових характеристик показників сформованості функціональних компонентів моделі. Результати дослідження показали, що розуміння студентами смислів психологічних феноменів пияцтва в малих групах відповідає сучасній парадигмі розвитку особистості як основи модернізації змісту, методів і форм навчання безпеки життєдіяльності. Теоретичне значення проведеного дослідження полягає в розробленні структурно-функціональної моделі, на основі якої буде організований процес формування готовності студентів до особистої безпеки від шкідливої звички. Практичне значення проведеного дослідження полягає в розробленні критеріїв і показників сформованості компонентів моделі, а також змістових характеристик показників сформованості функціональних компонентів моделі.

THE MODEL OF STUDENT'S READINESS FOR PERSONAL SAFETY FROM A BAD HABIT

Ivanchuk A. V.

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Fine and Decorative Art, Technology and Life Safety

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

Ostrozkohe str., 32, Vinnytsia, Ukraine

orcid.org/0000-0002-6996-1403

anatolij1196@gmail.com

Key words: *drunkenness, safety from drunkenness, qualitative analysis, phenomena of drunkenness, structural-functional model.*

Studies of the process of forming students' readiness for personal safety from bad habits have shown that psychological phenomena as phenomena of alcoholic episodes in small groups, their interpretation is not used in the discipline "Life Safety and Fundamentals of Occupational Safety". The traditional concept of changing students' alcohol attitudes to anti-alcohol does not stand up to criticism due to the focus on changing folk customs and traditions of alcohol consumption on holidays and in mourning. The purpose of this study is to form an idea of the features of modeling the process of forming students' readiness for personal safety from a bad habit. This study was descriptive and consisted of content-theoretical and system-structural analysis of ways to modernize the content of educational material on life safety, organization of the process of modeling safe behavior of young people, the essence of forming a positive alcohol attitude in the process of socialization of youth, risk factors and harmful factors of domestic drunkenness. stages of development of domestic drunkenness to alcohol dependence, the main psychological phenomena of drunkenness in small groups, structural and functional components of the model of students' readiness for personal safety from bad habits, criteria of formation of structural and functional components of the model, semantic characteristics of indicators of functional components of the model. The results of the study showed that students' understanding of the meanings of psychological phenomena of drunkenness in small groups corresponds to the modern paradigm of personality development as a basis for modernization of content, methods and forms of life safety training. The theoretical significance of the study in the development of structural and functional model, based on which the process of forming the readiness of students for personal safety from bad habits will be organized. The practical significance of the study in the development of criteria and indicators of the formation of the components of the model, as well as the content characteristics of the indicators of the formation of the functional components of the model.

Постановка проблеми. У навчальній програмі дисципліни «Безпека життєдіяльності та основи охорони праці» ставиться вимога сформувати у студентів фахову компетентність щодо здійснення майбутньої професійної діяльності з врахуванням ризику виникнення небезпек [7]. Однак у студентів молодших курсів ще не сформовані фахові компетентності, тому ця вимога є лише добрими намірами. Підвищити грамотність населення з безпеки життєдіяльності можливо за умови модернізації навчання безпеки [3], а її основою стане компетентнісний підхід [7]. У сучасних умовах безпека життєдіяльності формується на основі парадигми

розвитку особистості студента та концепції культури безпеки життєдіяльності [8].

Формувати безпечну поведінку підлітків рекомендується на основі структурної моделі [2]. Л. Семенець і Р. Васільєвою до структурної моделі додано такі функціональні компоненти, як вміння ідентифікувати небезпеки та виконувати превентивні дії [13]. О. Нагайчук зазначені компетентності відносить до здоров'язберігаючих [11]. Критерієм безпечної поведінки людини буде адекватне сприйняття небезпеки [9]. Головний мотив безпеки залежить від ступеня значущості потреби в безпеці для людини [10]. Відома модель із

такими структурними компонентами: мотиваційним, інформаційним, діяльним, емоційно-ціннісним, пошуковим, а також із функціональними компонентами – діагностичним, проектним, стимулюючим, комунікативним, організаторським і оцінювальним [14] взята нами за основу розроблення власної моделі формування готовності студентів до особистої безпеки від шкідливої звички.

Вживання спиртних напоїв є частиною народних звичаїв і традицій [16]. М. Пулькін стійкість звичаїв і традицій розкриває в низці народних приказок, наприклад [12, с. 5]: «На радості випити, а горе запити»; «Чого тверезий не скаже, п'яний розв'яже»; «Вино пий, дружину бий, нічого не бійся» [12, с. 6] тощо. Масштаби зловживання спиртними напоями (до 1 млн залежних від алкоголю осіб в Україні станом на 2017 рік [6, с. 63]) створюють загрозу для саморозвитку та самореалізації молоді [6]. А. Іванчуком з'ясована сутність механізму формування алкогольної залежності [4] та обґрунтовано використання нарративного методу для пояснення смислів психологічних феноменів пияцтва [5].

Мета статті – розкриття особливостей моделі формування готовності студентів до особистої безпеки від шкідливої звички.

Виклад основного матеріалу дослідження. Загроза від побутового пияцтва переважно не усвідомлюється, тому з'являється брак безпеки та небезпечна поведінка людей. Джерело небезпечної поведінки людей – не у відсутності знань про небезпеку, наприклад як у випадку про нітратне забруднення овочів і фруктів, а в наявності позитивних життєвих знань. Знання запозичуються підростаючими поколіннями з народних звичаїв і традицій у процесі їхньої соціалізації. У свідомості молоді існує переважно позитивна інформація про фармакологічну дію алкогольних напоїв. На відміну від концепції заміни алкогольної установки на антиалкогольну [15], яка, на нашу думку, неефективна через спрямованість на зміну народних звичаїв і традицій, ми пропонуємо концепцію смислів алкогольних епізодів. Концепція смислів алкогольних епізодів відповідає сучасній парадигмі розвитку особистості. Незнання молоддю смислів культурологічних і психологічних фактів процесу побутового пияцтва є джерелом небезпеки, яка реалізується через нерациональну поведінку. Отже, системоутворюючим чинником особистої безпеки будуть знання про смисли культурологічних і психологічних фактів процесу побутового пияцтва. Смисли формуватимуть суб'єктивне усвідомлення наявності протидії небезпеці та відчуття безпеки [9].

Алкогольна залежність формується під впливом чинників ризику та шкідливих чинників побутового пияцтва [1]. Чинниками ризику будуть: позитивна установка на вживання спиртних напоїв;

належність до малої групи з позитивними установками на вживання спиртних напоїв; некритичне ставлення до народних традицій і звичаїв. До шкідливих чинників відносять частоту алкогольних епізодів та кількість спожитих спиртних напоїв [1]. За концепцією прийняттого ризику досягти особистої безпеки від шкідливої звички можливо шляхом мінімізації вказаних чинників.

Основа структурно-функціональної моделі формування готовності студентів до особистої безпеки від шкідливої звички буде складатися з мотиваційного, інформаційного і ціннісного структурних компонентів, а також діагностичного, оцінювального і компоненту прийняття рішення (функціональні складники). Критеріями сформованості структурних компонентів будуть: рівень мотивації (показники розуміння цілей і завдань формування поведінки особистої безпеки від шкідливої звички); ціннісне ставлення (показник сприйняття цінностей особистої безпеки); сформованість знань (показник засвоєння знань з особистої безпеки), а критеріями сформованості функціональних компонентів будуть: здатність до діагностики соціальних проблемних ситуацій (показник уміння розв'язувати аналітико-рефлексивні навчальні завдання); здатність до оцінювання стану особистої безпеки (показник уміння розв'язувати оцінювальні навчальні завдання); здатність до прийняття рішення щодо раціональної поведінки (показник уміння розв'язувати навчальні завдання із прийняття рішення).

Ми відрізняли шкідливу звичку (пияцтво) від хвороби (алкоголізм) та структурували зміст навчання навколо поняття шкідливої звички. Відомо, що шкідлива звичка трансформується та призводить до алкоголізму. Трансформація шкідливої звички пов'язана з розвитком у людини алкогольної потреби. У розвитку алкогольної потреби Е. Бехтель розрізняє такі етапи: випадкове пияцтво; помірне пияцтво; систематичне пияцтво; звичне пияцтво та алкоголізм [1]. Випадкове і помірне пияцтво зумовлене первинною установкою, сформованою народними звичаями і традиціями. Систематичне і звичне пияцтво зумовлене вторинною установкою, сформованою досвідом вживання спиртних напоїв, який відкриває людині феномен алкогольної ейфорії. Вторинна установка стає базовою для подальшого розвитку алкогольної потреби. Розвиток вторинної установки призводить до формування динамічного алкогольного стереотипу – психологічного ядра алкоголізму [1].

Переважно пияцтво пов'язане з малими групами, тому в навчальному процесі необхідно розкрити низку психологічних феноменів пияцтва на різних етапах його розвитку: самокорекцію поведінки у випадку особистісного конфлікту на

етапах випадкового і помірного пияцтва; ефект обумовлення (підсилення ейфорії або зменшення інтенсивності емоційного напруження на етапах систематичного і звичного пияцтва); пускові чинники (рілізери) алкогольного епізоду на етапах систематичного і звичного пияцтва; механізми психологічного захисту на етапах систематичного і звичного пияцтва.

Аналітико-рефлексивні навчальні завдання призначені для аналізу поведінкових проблемних ситуацій у малих групах із метою діагностики ознак конкретного феномену пияцтва на основі міжособистісної рефлексії для постановки оцінювальних навчальних завдань. Основними аналітико-рефлексивними вміннями студентів, сформованими під час розв'язування цього типу навчальних завдань, будуть: пізнання поведінки інших людей; інтерпретація їхньої поведінки.

Оцінювальні навчальні завдання призначені для визначення особистісних ризиків, характерних у ситуації конкретного феномену пияцтва. Основними вміннями студентів, сформованими під час розв'язування цього типу навчальних завдань, будуть: оцінка поведінки членів малої групи; прогнозування подальшого розвитку процесу побутового пияцтва.

Навчальні завдання із прийняття рішення призначені для визначення характеру раціональної поведінки щодо конкретного феномену пияцтва в малій групі. Основними вміннями студентів, сформованими під час розв'язування цього типу навчальних завдань, будуть: прийняття рішення про раціональну кількість спожитих спиртних

напоїв; прийняття рішення про власну частоту епізодів пияцтва або про вихід із малої групи.

Висновки. Отже, формування готовності студентів до особистої безпеки від шкідливої звички буде ефективним за умови використання концепції смислів алкогольних епізодів. Концепція смислів алкогольних епізодів узгоджується із сучасною парадигмою розвитку особистості студентів та концепцією культури безпеки життєдіяльності. Під час її реалізації у викладанні навчальної дисципліни «Безпека життєдіяльності та основи охорони праці» створюються умови для розвитку пізнавальної сфери й особистісних якостей студентів та відповідної суб'єкт-суб'єктної взаємодії в навчальному процесі. Пошукове поле інформації щодо алкогольних епізодів звужується до феноменів пияцтва в малих групах. Інформація про феномени пияцтва в малих групах використовується для наповнення структурно-функціональної моделі формування готовності студентів до особистої безпеки від шкідливої звички. Запропоновані структурні і функціональні компоненти моделі та критерії і показники їх сформованості у студентів мають теоретичне і практичне значення. Новим і перспективним напрямом у формуванні функціональних компонентів моделі є використання підходу, в основі якого є розроблення системи спеціальних навчальних завдань. Перспективи подальших досліджень структурно-функціональної моделі формування готовності студентів до особистої безпеки від шкідливої звички полягають в обґрунтуванні змістових характеристик рівнів сформованості підготовки студентів та у підготовці і проведенні педагогічного експерименту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бехтель Э.Е. Донозологические формы злоупотребления алкоголем: монография. Москва: Медицина, 1986. 272 с.
2. Васильева Р.Е. Модель готовности студентов к формированию безопасного поведения подростков. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология.* 2012. № 1. С. 87 – 90. URL: <https://journal.tltsu.ru/rus/index.php/VNSPP/issue/view/83> (дата звернення: 17.07.2021).
3. Єрічева Т.Ю. Становлення та розвиток безпеки життєдіяльності як науки. *Молодий вчений.* 2017. № 9.1. С. 56–59.
4. Іванчук А.В. Розкриття механізму формування соціальної небезпеки на прикладі алкогольної залежності як дидактична умова стимулювання пізнавальної навчальної діяльності студентів при вивченні навчальної дисципліни «Безпека життєдіяльності». *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2015. Вип. 41. С. 311–316.
5. Іванчук А.В. Відбір змісту навчального матеріалу про шкідливу звичку для навчальної дисципліни «Безпека життєдіяльності та основи охорони праці». *Педагогічні науки.* 2020. № 92. С. 49–54.
6. Казаков О.А. Сучасний стан проблеми підліткового алкоголізму. *Світ медицини та біології.* 2017. № 2(60). С. 63–65.
7. Кобилянська І.М., Кобилянський О.В. Аналіз категорійно-поняттєвого апарату з безпеки життєдіяльності. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки.* 2015. Вип. 3. С. 102–108.
8. Костенок П.И., Коняхина Г.П. Философия безопасности как методологического основание педагогического решения проблем обеспечения безопасности. *Проблемы современного*

- образования. 2020. № 5. С. 19–30. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofiya-bezopasnosti-kak-metodologicheskoe-osnovanie-pedagogicheskogo-resheniya-problem-obespecheniya-bezopasnosti> (дата звернення: 10.07.2021).
9. Костюк М. Формування особистості безпечного типу поведінки. *Zrównoważony rozwój - Debiut naukowy 2011*. Racibórz, 2012. С. 269 – 276. URL: <http://www.debiut.buzek.pl/wp-content/uploads/2018/02/Debiut2011.pdf> (дата звернення: 16.07.2021).
 10. Лапенко Т.Г. Мотивація в охороні праці – тільки примусом проблеми не вирішити. *Інноваційні аспекти системи безпеки праці, захисту інтелектуальної власності*: матеріали II Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. м. Полтава, 29-30 березня, 2017 р. Полтава: ПДАА, 2017. С. 5–8.
 11. Нагайчук О.В. Формування компетентностей з охорони праці та безпеки життєдіяльності у майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2018. № 18. С. 241– 250.
 12. Пулькин М.В. Феномен пьянства в XIX начале XX вв.: проблемы осмысления (по материалам Европейского Севера России). *Studia Humanitatis*. 2017. № 4. 14 с. URL: http://st-hum.ru/sites/st-hum.ru/files/pdf/pulkin_5.pdf (дата звернення: 05.07.2021).
 13. Семенець Л.М., Васильєва Р.Ю. Компетенції студентів закладів вищої освіти з безпеки життєдіяльності: змістовий аспект. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2019. Вип. 1 (44). С. 165–168.
 14. Спіріна Т.П. Формування професійної культури майбутніх соціальних педагогів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2009. 22 с.
 15. Христюк О.Л. Проблема алкогольної адикції у сучасній вітчизняній психології. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2012. Вип. 2 (2). С. 104–112.
 16. Sulima R. *Antropologia codziennosci*. Krakow: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellonskiego, 2000. 194 s.

REFERENCES

1. Bekhtel E.E. (1986) *Donozologicheskie formy zloupotrebleniia alkogolem: monografiia* [Pre-nosological forms of alcohol abuse]. Moscow: Medicina. 272 p.
2. Vasileva R. u. (2012) Model gotovnosti studentov k formirovaniu bezopasnogo povedeniia podrostkov [A model of students' readiness for the formation of safe behavior in adolescents]. *Vector of science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*. Vol. 1. P. 87–90.
3. (2017) [Formation and development of life safety as a science]. *Young scientist*. Vol. 9.1. P. 56–59.
4. Ivanchuk A.V. (2015) Rozkryttia mekhanizmu formuvannia sotsialnoi nebezpeky na prykladi alkoholnoi zalezhnosti yak dydaktychna umova stymuliuвання piznavalnoi navchalnoi diialnosti studentiv pry vyvchenni navchalnoi dystsypliny «Bezpeka zhyttiediialnosti» [Disclosure of the mechanism of formation of social danger on the example of alcohol dependence as a didactic condition of stimulation of cognitive educational activity of students at studying of educational discipline "Life safety"]. *Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems*. Vol. 41. P. 311–316.
5. Ivanchuk A.V. (2020) Vidbir zmistu navchalnoho materialu pro shkidlyvu zvychku dlia navchalnoi dystsypliny «Bezpeka zhyttiediialnosti ta osnovy okhorony pratsi» [Selection of the content of educational material about a bad habit for the discipline "Life safety and basics of labor protection"]. *Pedagogical sciences*. Vol. 92. P. 49–54.
6. Kazakov O.A. (2017) Suchasnyi stan problemy pidlitkovoho alkoholizmu [The current state of the problem of adolescent alcoholism]. *The world of medicine and biology*. Vol. 2 (60). P. 63–65.
7. Kobylanska I.M., Kobylanskyi O.V. (2015) Analiz katehoriino-poniattievoho aparatu z bezpeky zhyttiediialnosti [Analysis of the categorical-conceptual apparatus for life safety]. *Scientific notes of Berdyansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences*. Issue 3. P. 102–108.
8. Kostenok P.I., Koniakhina G.P. (2020) Filosofii bezopasnosti kak metodologicheskogo osnovanie pedagogicheskogo resheniia problem obespecheniia bezopasnosti [Safety philosophy as a methodological basis for the pedagogical solution of safety problems]. *Problems of modern education*. Vol. 5. P. 19–30.
9. Kostiuk M. (2012) Formuvannia osobystosti bezpechnoho typu povedinky [Formation of personality of safe type of behavior]. *Sustainable development - Scientific debut in 2011*. Racibórz. P. 269–276.
10. Lapenko T.H. (2017) Motyvatsiia v okhoroni pratsi – tilky prymusom problemy ne vyrishyty [Motivation in labor protection - only by coercion not to solve the problem]. *Innovative aspects of labor safety system, protection of intellectual property: materials II All-Ukrainian. scientific-practical internet conference Poltava, March 29-30, 2017*. P. 5–8.

11. Nahaichuk O.V. (2018) Formuvannia kompetentnosti z okhorony pratsi ta bezpeky zhyttiediialnosti u maibutnykh uchyteliv tekhnolohii u protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of competencies in occupational safety and health in future teachers of technology in the process of professional training]. *Problems of modern teacher training*. Vol. 18. P. 241–250.
12. Pulkin M.V. (2017) Fenomen pianstva v XIX nachale XX vv.: problemy osmysleniia (po materialam Evropeiskogo Severa Rossii) [The phenomenon of drunkenness in the 19th and early 20th centuries: problems of comprehension (based on the materials of the European North of Russia)]. *Studia Humanitatis*. Vol. 4. 14 p.
13. Semenets L.M., Vasylieva R.Yu. (2019) Kompetensii studentiv zakladiv vyshchoi osvity z bezpeky zhyttiediialnosti: zmistovyi aspekt [Competences of students of higher education institutions in life safety: content aspect]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series "Pedagogy. Social work"*. Issue 1 (44). P. 165–168.
14. Spirina T.P. (2009) Formuvannia profesiinoi kultury maibutnykh sotsialnykh pedahohiv u navchalno-vykhovnomu protsesi vyshchoho navchalnoho zakladu [Formation of professional culture of future social pedagogues in the educational process of higher education] (PhD Thesis), 13.00.04. Zhytomyr. 22 p.
15. Khrystuk OL. (2012) Problema alkoholnoi adykttsii u suchasni vitchyzniansii psykholohii [The problem of alcohol addiction in modern domestic psychology]. *Scientific Bulletin of Lviv State University of Internal Affairs. The series is psychological*. Issue 2 (2). P. 104–112.
16. Sulima R. (2000) *Antropologia codziennosci* [Everyday anthropology]. Cracow: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellonskiego. 194 p.

СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ ДО ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Мариківська Г. А.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін

Харківський національний університет внутрішніх справ

просп. Льва Ландау, 27, Харків, Україна

orcid.org/0000-0001-9561-9292

gmarikivska@ukr.net

Ключові слова:

професіоналізм, ділове спілкування, ділова бесіда, інтерв'ю, вербальні засоби спілкування, невербальні засоби спілкування, ділова гра, рольова гра.

Стаття присвячена специфіці підготовки до ділового спілкування майбутніх правоохоронців на заняттях з української мови професійного спрямування.

У статті дається визначення феномена «ділове спілкування», виокремлюються уміння здійснювати ділове спілкування; визначається низка вимог до ділового спілкування; дається визначення понять «ділова бесіда», «інтерв'ю» як загальноприйнятих жанрів ділової комунікації в роботі правоохоронця; дається аналіз ділової бесіди й інтерв'ю; розглядаються рекомендації щодо проведення ділових бесід, інтерв'ю з метою їх ефективності; дається характеристика невербальних засобів спілкування; доводиться доцільність використання ігрових методів на заняттях з української мови професійного спрямування з метою формування навичок проведення ділової бесіди й інтерв'ю.

Доведено, що значну роль у процесі підготовки до ділового спілкування відіграє використання ігрових методів, сюжетно-рольових та ділових ігор, характерною особливістю яких є імпровізаційне розігрування учасниками процесу заданої проблемної ситуації професійної взаємодії, під час якої вони виконують ролі різних персонажів.

Доведено, що під час підготовки майбутніх правоохоронців доцільно застосовувати ігри-змагання, сенс яких полягає в можливості багатократного використання мовних одиниць у процесі спілкування учасників для досягнення різних проблемних ігрових цілей. Їх комунікативна спрямованість забезпечується орієнтацією учасників на вирішення лінгвістичних та екстралінгвістичних завдань.

Також для розвитку здібностей ділового спілкування студентів можна використовувати рольові та ділові ігри.

Доведено, що з метою навчити студентів правильно поводитися, досягати мети під час ділової бесіди, інтерв'ю, інтерв'ювання доцільно застосовувати різноманітні рольові й ділові ігри, що моделюють різноманітні ситуації службової діяльності правоохоронців: бесіди з правопорушниками, громадськістю, колегами, потерпілими, обвинуваченими, свідками, злочинцями тощо; інтерв'ю поліцейських.

Перспективним напрямом у комунікативній підготовці правоохоронців до професійної діяльності ми вважаємо розроблення викладачами сюжетно-рольових і ділових ігор, що стосуватимуться різних ситуацій професійної діяльності правоохоронців.

SPECIFICS OF TRAINING FOR BUSINESS COMMUNICATION OF FUTURE POLICE OFFICERS IN UKRAINIAN LANGUAGES OF PROFESSIONAL ORIENTATION

Marykivska H. A

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Social and Humanitarian Disciplines

Kharkiv National University of Internal Affairs

Lev Landau Avenue, 27, Kharkiv, Ukraine

orcid.org/0000-0001-9561-9292

gmarikivska@ukr.net

Key words: *professionalism, business communication, business conversation, interview, verbal means of communication, non-verbal means of communication, business game, role play.*

The article is devoted to the specifics of preparation for business communication of future law enforcement officers in Ukrainian language classes for professional purposes.

The article defines the phenomenon of «business communication», the ability to conduct business communication is highlighted; a number of requirements for business communication are determined; the concepts of «business conversation», «interview» as common genres of business communication in the work of law enforcement are defined; analysis of business conversation and interview is given; recommendations for conducting business interviews, interviews for their effectiveness are considered; the characteristic of nonverbal means of communication is given; the expediency of using game methods in Ukrainian language classes for professional purposes in order to develop the skills of conducting a business conversation and interview is proved.

It is proved that a significant role in the process of preparation for business communication is played by the use of game methods, role-playing and business games, the characteristic feature of which is improvisational acting by participants of a given problematic situation of professional interaction, during which they play different characters.

It is proved that during the training of future law enforcement officers, is advisable to use games-competitions, the meaning of which is the possibility of multiple usage of language units in the process of communication between participants to achieve various problematic game goals. Their communicative orientation is ensured by the orientation of the participants to the solution of linguistic and extralinguistic problems.

Role-playing and business games to develop students' business communication skills can also be used.

It is proved that in order to teach students to behave properly, achieve goals during business conversations, interviews should use a variety of role-playing and business games that simulate various situations of the profession: conversations with offenders, the public, colleagues, victims, defendants, witnesses, criminals, etc.

We consider the development of story-role and business games by teachers, which will relate to different situations of professional activity of law enforcement officers, to be a promising direction in the communicative preparation of law enforcement officers for professional activity.

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Проблема формування професіоналізму правоохоронців має велике значення для існування й розвитку суспільства. Уміння здійснювати ділове спілкування, досягати взаєморозуміння в процесі виконання професійних функцій є найважливішою основою високої ефективності праці майбутнього правоохоронця.

Це залежить від рівня мовленнєвої культури, уміння чітко висловлювати власну думку, витримки й емоційної стійкості, уміння правильно поводитися в конфліктних ситуаціях, уміння здійснювати логічну аргументацію власного погляду тощо.

У педагогічній літературі детально обґрунтовано складники комунікативної підготовки

студентів. Це праці О. Бодальова, Ю. Ємельянова, Г. Ковальова, О. Леонтєва, що присвячені розвитку комунікативного потенціалу особистості; В. Кан-Каліка, А. Кідрона, А. Мудрика, Т. Шепеленко – комунікативним умінням; Н. Беркел-Росфус, М. Бірам, А. Дейвис, М. Канале, Дж. МакКроскі, А. Палмер, С. Савінон, А. Фітцпатрік, Ю. Жукова, А. Панфілової, Л. Петровської, Є. Руденського – комунікативній компетентності; Т. Аргентової, Н. Горбунової, В. Горянинової, Л. Капустиної, Т. Чмут – стилю професійного спілкування; О. Зарецької, С. Мельникової, Г. Сагач – риторичній майстерності.

Незважаючи на велику кількість робіт, у яких із різних боків висвітлено питання ділового спілкування фахівців, специфіка підготовки до ділового спілкування майбутніх правоохоронців на заняттях з української мови професійного спрямування потребує подальшого вивчення.

Метою статті є розгляд специфіки підготовки до ділового спілкування майбутніх правоохоронців.

Завдання статті: 1) дати визначення феномена «ділове спілкування», 2) виокремити уміння здійснювати ділове спілкування; 3) визначити низку вимог до ділового спілкування; 4) дати визначення понять «ділова бесіда», «інтерв'ю» як загальноприйнятих жанрів ділової комунікації в роботі правоохоронця; 5) зробити аналіз ділової бесіди й інтерв'ю; 6) розглянути рекомендації щодо проведення ділових бесід, інтерв'ю з метою їх ефективності; 7) дати характеристику невербальних засобів спілкування; 8) довести доцільність використання ігрових методів на заняттях з української мови професійного спрямування з метою формування навичок проведення ділової бесіди й інтерв'ю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ділове спілкування – особливий, важливий для будь-якої професійної діяльності засіб і умова розв'язання її завдань, це встановлення міжсуб'єктивної взаємодії за допомогою реалізації знань про спілкування, урахування умов, їх застосування за допомогою розвинених умінь і навичок. Ділове спілкування завжди пов'язане з певною професійною діяльністю людей і поза цією діяльністю не існує, це складний і багатогранний процес, який може виступати водночас і як процес взаємодії ділових партнерів, і як інформаційний процес, і як ставлення людей одне до одного, і як процес взаємовпливу одне на одного, і як процес співпереживання та взаємного розуміння одне одного [1].

В. Будянська поділяє уміння здійснювати ділове спілкування таким чином:

– мовленнєві уміння: правильно, з дотриманням прийнятих у суспільно-мовленнєвій практиці мовних норм, викладати свої погляди; викладати

їх точно; добирати найбільш доречні в певній ситуації мовні засоби з урахуванням мети, умов, сфери спілкування та психічного стану партнера по комунікації; дотримуватися літературно-нормативної вимови; точно та однозначно вживати слова, терміни, словосполучення, граматичні конструкції, обирати тон і стиль спілкування, різні способи привернення уваги, чітко формулювати питання; виділяти головне, суттєве, робити чіткі висновки й узагальнення; користуватися мовленнєвим етикетом відповідно до мовленнєвих форм;

– риторичні уміння: установлювати зворотний контакт з аудиторією, володіти увагою слухачів; викладати зміст виступу без опори на текст; раціонально використовувати теоретичні положення та фактичний матеріал у викладенні; формулювати питання до слухачів та уміння передбачити питання слухачів; володіння технікою мовлення;

– полемічні уміння: аргументовано, але водночас етично доводити свій погляд, демонструвати високий рівень техніки ведення дискусій; спростовувати докази опонентів і вміло вислуховувати їх; захищатися від некоректних співрозмовників, дотримуватися правил ведення полеміки; володіти технікою запитань і відповідей;

– невербальні уміння: оптимально поєднувати вербальні і невербальні засоби спілкування; контролювати свою експресивну поведінку; вибирати найбільш доцільні в ситуації невербальні засоби;

– технічні уміння: використання засобів ІКТ, засобів Інтернет-спілкування тощо [1].

В. Пивоваров, Л. Савченко, Ю. Калашник, окрім низки вимог до ділового спілкування (точність, стислість, логічність тощо), виокремлюють етичні вимоги до цього спілкування. Серед них увічливість, доброзичливість, привітність, шанобливе ставлення до співрозмовника, виявлення зацікавлення темою розмови; уміння відчувати співрозмовника, враховувати його настрій, стежити за реакцією на висловлення; зважання на вік, стать співрозмовника, його службове становище, професію, посаду; уміння слухати співрозмовника; делікатність, уникнення недоречних запитань; вчасне реагування на запитання співрозмовника; логічна побудова мовлення, дотримання мовних норм; уникнення багатослівності, надуживання термінами, професіоналізмами, цитуванням, іншомовними словами, абстрактними поняттями; правильність обґрунтування своєї думки; добирання мовних засобів саме того стилю, який відповідає типові комунікативної ситуації; зважання на присутність третьої особи, приділення їй уваги; використання в спілкуванні слів увічливості [6].

Усього цього доцільно навчатися на заняттях з української мови професійного спрямування, оскільки саме заняття з рідної мови сприяють не

тільки професійному розвитку майбутніх поліцейських, а й формуванню їхньої національної свідомості, моральних переконань, української ментальності.

Оскільки «загальноприйнятими жанрами ділової комунікації в роботі поліцейського є ділові бесіди, наради, переговори, виступи, промови, розмови, інструктажі, інтерв'ю, інтерв'ювання тощо» [4, с. 24], то вдосконалення вмінь здійснювати ділове спілкування доцільно проводити, використовуючи ці жанри ділової комунікації.

Як зазначає Т. Крашеніннікова, «ділова бесіда є необхідним елементом ділового спілкування. Від уміння правильно вести бесіду залежить професійний імідж юриста та правоохоронця» [4, с. 31].

Ділова бесіда є актом прямої взаємної комунікації в офіційно-діловій сфері, що здійснюється за допомогою вербальних і невербальних засобів (міміки, жестів, манери поведінки).

О. Гойхман, Т. Надєїна виокремлюють такі характерні особливості ділової бесіди: диференційований підхід до предмета обговорення з урахуванням комунікативної мети і партнерів і в інтересах зрозумілого й переконливого викладу думки; швидке реагування на висловлювання партнерів, що сприяє досягненню наміченої цілі; критичне оцінювання думок, пропозицій, а також заперечень партнерів; аналітичний підхід до урахування й оцінювання суб'єктивних і об'єктивних факторів проблеми в комплексі; відчуття особистої значущості й підвищення компетентності партнерів у результаті критичного розгляду інших думок із цієї проблеми; відчуття співпричетності й відповідальності у вирішенні проблеми бесіди [2, с. 136].

Різні науковці дають рекомендації щодо ведення ділових бесід. М. Дороніна, А. Доронін зазначають, що ефект ділової бесіди залежить від попередньої підготовки. Крім того, зазначають науковці, готуватися до ділової бесіди потрібно системно. Слід чітко сформулювати її мету, зібрати необхідні дані, документацію, уважно продумати початок розмови, визначити, що може стати проблемою для партнера, які варіанти виходу з неї можна запропонувати, чим буде опонувати партнер, які власні аргументи можна використати та які з них будуть найбільш впливовими [3, с. 43].

Щодо попередньої підготовки до ділової бесіди, як зазначають О. Гойхман, Т. Надєїна, доречно продумати низку питань: привід для бесіди, її тема й основна мета; конкретні завдання, що відносяться до предмета обговорення; професійний рівень і психологічні особливості співрозмовника; що потрібно застосувати, щоб досягти мети; з якими аргументами, запереченнями, протилежними інтересами доведеться, можливо, зіткнутися; як подолати протистояння; які переваги

(чи, навпаки, негативні моменти) це принесе; як буде реалізовуватися поняття інформативності спілкування (ця вимога пов'язана з однією з основних умов діалогічного спілкування – деяка розбіжність у знаннях співбесідників) [2].

О. Гойхман, Т. Надєїна відзначають, що існують спеціальні комунікативні прийоми, що сприяють сприйняттю інформації: постановка питань про умови, причини виникнення проблем, можливі наслідки й висновки в інтересах стимулювання мислення партнера; дослівне чи смислове повторення важливих аспектів матеріалу; підведення загальних чи окремих підсумків у результаті колективного обговорення даної проблеми; передбачення можливих заперечень та їх аргументований аналіз; оголошення назви теми в умовах її зміни чи зміни аспекту розгляду проблеми; використання висловів «по-перше», «по-друге», «по-третє» під час перелічення пов'язаних з проблемою факторів [2].

М. Дороніна, А. Доронін зазначають, що бесіди складаються з п'яти фаз, що часто перекривають і доповнюють одна одну: початок розмови, обмін інформацією, аргументація, спростування чи сприйняття доказів партнера, прийняття рішень.

Для результативного початку розмови потрібно встановити позитивний емоційний контакт зі співрозмовником, зосереджувати увагу співрозмовників на проблемі.

На другому етапі бесіди – передачі інформації – важливо, щоб співрозмовник зрозумів думку того, хто говорить. Для цього необхідно користуватися професійною мовою, уникати незрозумілих висловів і хибного тлумачення сказаного. Виклад суті позиції має бути простий, зрозумілий, чіткий, наочний, лаконічний, систематизований.

Третій етап бесіди – аргументація. Це найважливіша фаза переговорів. На цій стадії важливо досягти того, щоб співбесідник не тільки зрозумів мовлення того, хто говорить, а й позитивно сприйняв його, погодився з його змістом. З цієї метою потрібно викликати в співрозмовника особисту зацікавленість у досягненні угоди. Це можливо лише за умови, що все, що пропонується партнерами, сприятиме задоволенню і його власних потреб, розв'язанню і його проблем.

З метою мати гарну ділову репутацію важливо користуватися достовірними даними; пам'ятати, що основа аргументації – добре знання матеріалу, фактів. Причому не тільки оперувати фактами, а й доводити переваги та наслідки, що випливають з них. Доцільно ставити додаткові питання, щоб проконтролювати рівень розуміння й сприйняття інформації співрозмовником.

У будь-якому разі аргументацію треба вести коректно, прислухаючись до думки співрозмовника.

Четвертий етап бесіди – сприйняття інформації, яку надає співбесідник. На цьому етапі важливо уважно слухати партнера по спілкуванню, давати можливість йому висловитися.

П'ятий етап бесіди – прийняття рішень. Для того щоб майбутнє бажане рішення почало визрівати ще під час обговорення проблеми, необхідно, щоб ніхто з партнерів не вважав, що тільки його думка є правильною. Рішення, яке всіх задовольнить, з'являється тоді, коли партнери будуть доповнювати, збагачувати думки та пропозиції кожного співрозмовника, брати до уваги інтереси кожної сторони.

Автори зазначають, що в діловій розмові можуть виникати суперечки – засоби подолання протиріч, що виникають у процесі викладу думок партнерів по спілкуванню. Тут важливим є вміння слухати, не заперечувати відкрито й грубо. «Тільки поважаючи ідею опонента, можна уточнити й наблизити до істини своє судження», – зазначають автори [3, с. 52].

Ділова суперечка допускає критику. Головне, щоб критика була конструктивною. Потрібно пам'ятати, що треба починати говорити позитивно, потім викладати критичні зауваження, закінчувати треба теж позитивно.

З метою утворення позитивних емоцій щодо своєї особи автори рекомендують застосовувати різні прийоми: згадування імені співрозмовника; прийом дзеркало відображення (добрий вираз обличчя, привітна усмішка), робити компліменти; вести розмову в контексті особистісного інтересу співрозмовника [3].

Серед факторів, що заважають нормальному проведенню бесіди, О. Гойхман, Т. Надеїна виокремлюють такі: нетактовне обривання партнера, недоречне позбавлення партнера по спілкуванню можливості висловити свою думку; ігнорування та висміювання аргументів партнера; підтасовування фактів; необгруновані підозри; голослівні ствердження тощо [2].

Як зазначає Т. Крашеніннікова, «інтерв'ювання є обов'язковою складовою частиною діяльності будь-якого юриста незалежно від галузі права. Поняття «інтерв'ювання особи» юристи усього світу розуміють як співбесіду з особою з метою одержання від неї максимально корисної інформації, що має правове значення, для досягнення позитивного результату» [4, с. 31].

Як зазначає Р. Павелків [5], інтерв'ю є методом отримання необхідної інформації шляхом безпосередньої цілеспрямованої бесіди інтерв'юера з респондентом. У разі проведення інтерв'ю двосторонній зв'язок обмежений, інтерв'юер лише фіксує відповіді респондента, зберігаючи нейтральну позицію.

За кількістю опитуваних і метою дослідження розрізняють індивідуальні, групові та масові інтерв'ю.

Індивідуальні інтерв'ю, як правило, є вільними, нестандартизованими. Їх головною метою є вивчення особистісних характеристик людини. Групові інтерв'ю проводяться одночасно з усією групою й передбачають проведення групової дискусії з певного кола питань. Масові інтерв'ю призначені для дослідження масових явищ, громадської думки, настроїв, соціальної напруженості тощо [5].

Щодо лінгвістичних засобів ділове спілкування під час проведення бесіди, інтерв'ю має відповідати таким вимогам: *правильність* (відповідність мовним нормам: орфоепічним (забезпечують правильну вимову звуків і звукосполучень, а також наголос у словах), лексичним (регулюють уживання слів у властивому їм значенні та правильне поєднання слів за змістом у реченні й словосполученні), граматичним (визначають правильне творення й уживання слів та їх форм, правильну вимову словосполучень і речень), стилістичним (вимагають уживання мовних засобів відповідно до їх стилістичного забарвлення та стилю мовлення); *точність* (використання слів відповідно до їх значень, вміння виражати думку адекватно предмету чи явищу дійсності); *логічність* (забезпечення смислових зв'язків між словами й реченнями); *чистота* (правильна літературна вимова, повна відповідність нормам літературної мови); *виразність* (правильна вимова, чітка дикція, експресивність мовлення, пов'язана з насиченістю мовлення, що сприяє активізації інтересу до проблеми); *багатство* (багатство словникового запасу, використання багатозначних слів, синонімів, антонімів, омонімів, паронімів); *доречність* (підбір, організація мовних засобів таким чином, щоб мовлення відповідало цілям і умовам спілкування); *ясність* (думка висловлюється в такій формі, яка дозволяє чітко зрозуміти зміст повідомлення); *стилістичність* (відсутність у ній зайвих слів, непотрібних повторень).

Відомо, що спілкування, здійснюване за допомогою мови, називається вербальним, а за допомогою невербальних знаків – невербальним. Лінгвістичним засобам приділено багато уваги при вивченні самої мови, тому проаналізуємо детальніше паралінгвістичні засоби.

Під час невербального спілкування засобом передачі інформації є невербальні (несловесні) знаки (пози, жести, міміка, інтонації, погляди, територіальне розташування тощо). Невербальні засоби спілкування через «мову» тіла виявляються по-різному, серед невербальних елементів спілкування можна назвати такі: поза, жести, міміка; просодика – якість голосу, його діапазон, тональність – особливості вимови, тембр голосу, його висота й гучність; екстралінгвістика – темп мови, паузи між словами, фразами, сміх, плач, зітхання, особливості організації контакту;

проксеміка – організація спілкування, що враховує взаємну орієнтацію й просторові потреби його учасників; візуальне спілкування – контакт очей.

Невербальні засоби спілкування найчастіше використовують для встановлення емоційного контакту із співрозмовником у процесі ділового спілкування й підтримки його в процесі бесіди, для фіксації того, наскільки добре людина володіє собою, а також для отримання інформації про те, що люди насправді думають.

В. Будянська зазначає, що потрібно звернути увагу студентів у процесі формування культури ділового спілкування на деякі особливості використання невербальних засобів.

По-перше, невербальні засоби мови повинні відзначатися помірністю у використанні: відсутність їх створює враження неприродності поведінки, надмірність – відволікає від того, про що говориться; вони не повинні привертати до себе більшу увагу, ніж сама мова, слово.

По-друге, невербальні засоби необхідно розглядати в контексті ситуації як додаткові до основних – вербальних.

По-третє, існує пряма залежність між службовим станом людини і ступенем використання нею вербальних і невербальних засобів мови. Виявлено, що чим вищий щабель соціальної ієрархії займає людина, тим більше вона здатна спілкуватися за допомогою слів. І навпаки, людина з нижчим освітнім, службовим рівнем віддає перевагу жестах, рухам.

По-четверте, природність і простота невербальних засобів справляють краще враження на співрозмовника в процесі ділового спілкування.

В умовах ділового спілкування потрібно вміти виявляти свої неусвідомлені рухи, жести, міміку й намагатися уникати їх, не використовувати без потреби [1].

Значну роль у процесі підготовки до ділового спілкування відіграє використання ігрових методів, сюжетно-рольових та ділових ігор, характерною особливістю яких є імпровізаційне розігрування учасниками процесу заданої проблемної ситуації професійної взаємодії, у ході якої вони виконують ролі різних персонажів. Предметом подальшого обговорення виступають не ситуації самі по собі, а ігрова взаємодія учасників: їх форми і засоби спілкування, способи вирішення проблемних ситуацій і конфліктів, їх ефективність, позиції, соціальні та міжособистісні ролі тощо. Використання ігрових методів у процесі комунікативної підготовки надзвичайно продуктивне. У штучно створених умовах студент програє різні життєві й виробничі ситуації, що є необхідним моментом для його розвитку, зміни соціальних позицій, ролей у суспільстві, для формування професійних інтересів, потреб, навичок

і, в кінцевому результаті, для формування його особистості [1].

Під час підготовки майбутніх правоохоронців доцільно застосовувати ігри-змагання, сенс яких полягає в можливості багатократного використання мовних одиниць у процесі спілкування учасників для досягнення різних проблемних ігрових цілей. Їх комунікативна спрямованість забезпечується орієнтацією учасників на вирішення лінгвістичних та екстралінгвістичних завдань.

Також для розвитку здібностей ділового спілкування студентів можна використовувати рольові та ділові ігри.

На велике значення рольових ігор у процесі підготовки майбутніх юристів указують О. Семенов, Л. Насіленко: «Використання рольової гри в навчанні дозволяє студентам юридичних факультетів отримати необхідні знання, сформувати комунікативні уміння та навички, сприяє вияву й розвитку пам'яті, уваги, критичного мислення, мотивації, інтересів, прагненню до творчої самореалізації, формує певні почуття переконання, культуру юридичної комунікації» [7, с. 122].

Ділова гра вважається одним із найкращих способів організації комунікативного навчання. Як відомо, вона є досить поширеною, багатоваріантною формою активного навчання, засобом та методом підготовки й адаптації до професійної діяльності та соціальних контактів, інструментом формування особистості професіонала. Потрібно використовувати навчальні ділові ігри, спрямовані на імітаційне моделювання реальних процесів і механізмів професійної діяльності майбутніх правоохоронців.

З метою навчити студентів правильно поводитися, досягати мети під час ділової бесіди, інтерв'ю, інтерв'ювання ми застосовували різноманітні рольові й ділові ігри, що моделювали різноманітні ситуації службової діяльності правоохоронців: бесіди з правопорушниками, громадськістю, колегами, потерпілими, обвинуваченими, свідками, злочинцями тощо; інтерв'ю поліцейських.

Висновки. Уміння здійснювати ділове спілкування, досягати взаєморозуміння в процесі виконання професійних функцій є найважливішою основою високої ефективності праці майбутнього правоохоронця. Ці уміння можна вдосконалювати на заняттях з української мови професійного спрямування. З цією метою доцільно застосовувати ігрові методи, сюжетно-рольові та ділові ігри, зміст яких має відображати різноманітні професійні ситуації. Оскільки бесіда, інтерв'ю, інтерв'ювання є загальноприйнятими жанрами ділової комунікації в роботі поліцейського, доцільно ці жанри використовувати в рольових і ділових іграх.

Перспективи подальших наукових розвідок. Перспективним напрямом у комунікативній підготовці правоохоронців до професійної діяльності є розроблення викладачами сюжетно-рольових і ділових ігор, що стосуватимуться різних ситуацій професійної діяльності правоохоронців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Будянська В.А. Формування культури ділового спілкування майбутніх фахівців економічного профілю : дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2013. 261 с.
2. Гойхман О.Я. Надеина Т. М. Основы речевой коммуникации : Учебник для студентов вузов, специализирующихся в области сервиса. Москва : «ИФРА-М», 1997. 271 с.
3. Дороніна М.С. Культура ділового спілкування і партнерства : навч. посіб. Харків: Вид. ХНЕУ, 2008. 204 с.
4. Крашеніннікова Т.В. Комунікативна компетенція працівника Національної поліції : навч. посіб. Дніпро: Адверта, 2017. 107 с.
5. Павелків Р.В. Загальна психологія : підручник. Київ : Кондор, 2009. 567 с.
6. Пивоваров В.М., Савченко Л. Г., Калашник Ю.Я. Ділова українська мова : навч. посіб. Харків : Право, 2008. 120 с.
7. Семенов О.М, Насіленко Л.А. Професійна комунікативна підготовка майбутніх юристів : теорія і практика : монографія. Суми, 2015. 324 с.

REFERENCES

1. Budyans'ka V.A. (2013). Formuvannya kul'tury dilovoho spilkuvannya maybutnikh fakhivtsiv ekonomichnoho profilyu : dys... kand. ped. nauk : 13.00.04. [Formation of the culture of business communication of future specialists of economic profile: dissertation. ped. Science : 13.00.04]. Kyiv [in Ukrainian].
2. Goykhman O.YA. (1997). Nadeina T.M. Osnovy rechevoy kommunikatsii : Uchebnik dlya studentov vuzov, spetsializiruyushchikhsya v oblasti servisa. [Basics of speech communication: A textbook for university students specializing in the service]. Moskva : «IFRA-M» [in Russian].
3. Doronina M.S. (2008). Kul'tura dilovoho spilkuvannya i partnerstva : navch. posib. [Culture of business communication and partnership: textbook. way]. Kharkiv : Vyd. KHNEU [in Ukrainian].
4. Krasheninnikova T.V. (2017). Komunikatyvna kompetentsiya pratsivnyka Natsional'noyi politsiyi : navch. posib. [Communicative competence of an employee of the National Police: textbook. way]. Dnipro: Adverta [in Ukrainian].
5. Pavelkiv R.V. (2009). Zahal'na psykholohiya. Pidruchnyk. [General psychology]. Kyiv : Kondor [in Ukrainian].
6. Pyvovarov V.M., Savchenko L.H., Kalashnyk YU.YA. (2008). Dilova ukrayins'ka mova : navch. posib. [Business Ukrainian language: textbook. way]. Kharkiv : Pravo Kondor [in Ukrainian].
7. Semenoh O.M, Nasilyenko L.A. (2015). Profesiynna komunikatyvna pidhotovka maybutnikh yurystiv : teoriya i praktyka : monohrafiya. [Professional communicative training of future lawyers: theory and practice: monograph]. Sumy [in Ukrainian].

УДК 378.147:57:167:373.5
DOI <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-2-23>

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ З МОЗАІЧНИМ ТИПОМ МИСЛЕННЯ ДО ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Солона Ю. О.

*кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри біології людини та імунології
Херсонський державний університет
вул. Університетська, 27, Херсон, Україна
orcid.org/0000-0001-5181-8177
yusolona@ukr.net*

Сидорович М. М.

*доктор педагогічних наук,
професор кафедри біології людини та імунології
Херсонський державний університет
вул. Університетська, 27, Херсон, Україна
orcid.org/0000-0003-1302-3378
marinasidorovich1@gmail.com*

Ключові слова:

*професійна підготовка,
фундаменталізація змісту
освіти, дослідницька
діяльність, дослідницька
компетентність,
структура дослідницької
компетентності.*

Аналіз нормативних документів та сучасної науково-педагогічної літератури засвідчив, що професійна підготовка майбутніх учителів біології – це проблема, яка активно розробляється за різними напрямками. Її домінуючим аспектом є організація дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти. Базовим складником такої організації розглядається формування їхньої дослідницької компетентності. Тому першочерговим завданням підготовки майбутнього вчителя, зокрема біології, до дослідницької діяльності у закладах загальної середньої освіти є цілеспрямоване формування такої якості особистості. Воно забезпечується проектуванням відповідної діяльності здобувачів під час фахової підготовки. Відібрано педагогічні умови такого проектування під час підготовки майбутніх учителів біології. Їх провідну частину склали дидактичні умови, що безпосередньо пов'язані із психолого-педагогічними умовами. Провідними засадами конструювання процесу формування дослідницької компетентності такого фахівця на сучасному етапі розвитку суспільства є фундаменталізація освіти і зміни у типі мислення учнівської молоді, зокрема майбутніх учителів біології. Розроблено структурно-функціональну модель підготовки майбутніх учителів біології до дослідницької діяльності у закладах загальної середньої освіти для реалізації вказаних засад. Вона складається із взаємопов'язаних цілемотиваційного, змістово-процесуального і контрольного-оцінного блоків. Центральною ланкою такої моделі є система методичних прийомів. Вона забезпечує взаємозв'язок провідних рис «кліповості» мислення здобувачів і сукупності відповідних принципів адаптивного навчання. Модель розглядається як провідна складова частина конструювання освітнього середовища для формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології. Реалізація моделі традиційними, нетрадиційними методами навчання і різноманітними засобами інформаційно-комп'ютерної підтримки забезпечується розробленим дидактичним доробком.

MODERN APPROACHES OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF BIOLOGY TO RESEARCH ACTIVITIES IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

Solona Yu. O.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Lecturer at the Department of Human Biology and Immunology
Kherson State University
University str., 27, Kherson, Ukraine
orcid.org/0000-0001-5181-8177
yusolona@ukr.net*

Sidorovich M. M.

*Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor at the Department of Human Biology and Immunology
Kherson State University
University str., 27, Kherson, Ukraine
orcid.org/0000-0003-1302-3378
marinasidorovich1@gmail.com*

Key words: *professional training, fundamentalization of educational content, research activity, research competence, structure of research competence.*

The analysis of normative documents and modern scientific and pedagogical literature showed that the professional training of future biology teachers is a problem that is being actively developed in various areas. Its dominant aspect is the organization of research activities of higher education students. The basic component of such an organization is the formation of their research competence. Therefore, the primary task of preparing future teachers, in particular biology, for research activities in general secondary education is the purposeful formation of this quality of personality. It is provided by designing the relevant activities of applicants during professional training. The pedagogical conditions of such design during the training of future biology teachers are selected. The leading part of them were didactic conditions that are directly related to psychological and pedagogical conditions. The leading principles of constructing the process of forming the research competence of such a specialist at the present stage of development of society are the fundamentalization of education and changes in the type of thinking of future biology teachers. The structural and functional model of preparation of future biology teachers for research activities in general secondary education institutions is designed to implement these principles. It consists of interrelated goal-motivational, content-procedural and control-evaluation blocks. The central link of such a model is a system of methodological techniques. It provides a link between the leading features of the "clip" thinking of applicants and a set of relevant principles of adaptive learning. The model is considered as a leading component of designing the educational environment. It is aimed at forming the research competence of future biology teachers.

Постановка проблеми. На всіх етапах розвитку суспільства питання якісної підготовки педагогічних кадрів завжди було пріоритетним. Воно є нагальним і в сучасному освітянському просторі. Така потреба спричинена низкою чинників, які стосуються суспільного й державного замовлення. Одним із провідних напрямів професійної підготовки майбутніх учителів, які зможуть

прийняти виклики сьогодення, є реалізація дослідницької парадигми. Орієнтація на дослідницький тип навчання проголошена в низці нормативно-правових актів держави, що орієнтує заклади вищої освіти (ЗВО) на підготовку здобувачів для впровадження її в майбутній професії. Виходячи зі структури педагогічної діяльності [14], напрямом реалізації такого підходу є формування

дослідницької (гностичної) функції майбутнього вчителя. Як засвідчив власний огляд вказаної проблеми [12; 13], учені одноставні в тому, що формування дослідницької (гносеологічної) функції учителя у ЗВО повинне відбуватися насамперед за рахунок цілеспрямованої організації відповідної діяльності здобувачів у ЗВО. Провідним аспектом упровадження дослідницької парадигми в підготовку вчителів є реалізація одного з принципів фундаменталізації освіти, зокрема її змісту [5; 10]. Ґрунтовному розробленню цього питання щодо професійної підготовки майбутніх учителів біології (МУБ) присвячені нечисленні праці науковців [11; 16]. Аналіз науково-методичної літератури з позиції сутності поняття «фундаменталізації змісту освіти» засвідчив недоопрацьованість впровадження фундаменталізації змісту освіти засобами проєктування ДД МУБ під час вивчення дисциплін системної біології. Окрім вищевказаного, ще однією перешкодою щодо успішної реалізації вищевказаного є суттєве підвищення рівня інформатизації суспільного життя, що зумовило виникнення особливого мозаїчного, або «кліпового», типу мислення в сучасній молоді. Особливості вказаного феномену містить праця [15]. Цей аспект досліджуваної проблеми стосовно підготовки МУБ до дослідницької діяльності у ЗЗСО не знайшов відображення у працях науковців. Водночас анкетування майбутніх учителів біології в п'яти ЗВО України виявило тенденцію до збільшення в них кількості здобувачів-«кліповиків». Виходячи з цього, виникає нагальна потреба щодо вдосконалення підготовки МУБ шляхом обов'язкового врахування мозаїчності їхнього мислення. Отже, моделювання адаптивного освітнього середовища, яке, з одного боку, забезпечувало би фундаменталізацію змісту підготовки сучасних здобувачів (майбутніх учителів біології) засобами організації ДД, а з іншого – орієнтувалося б на особливості їх мислення, є актуальною проблемою.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів біології до дослідницької діяльності у закладах загальної середньої освіти в процесі вивчення фахових біологічних дисциплін, яка базується на вище вказаних засадах.

Виклад основного матеріалу статті. Аналіз нормативних документів МОН і ґрунтовних науково-методичних праць [1; 7 тощо] засвідчив, що ДД повинна стати провідною складовою частиною роботи сучасного вчителя у ЗЗСО. Базисною складовою частиною такої діяльності вчителя є наявність у нього дослідницької компетентності (ДК) [3]. Тому підготовка фахівців, зокрема майбутніх учителів біології, до ДД у ЗЗСО, повинна насамперед бути спрямована на формування їх ДК [8].

Ґрунтовний аналіз науково-методичних праць, наприклад Т. Ваколя [2], Л. Карпова [3] та інших, дозволив виокремити у складі компонентів структури ДК майбутніх учителів біології мотиваційний, операційний, когнітивний та рефлексивний компоненти. У процесі такої самої аналітичної роботи відібраний склад провідних елементів кожного з вказаних компонентів цієї структури ДК. Розроблену структуру в МУБ розглядали у дослідженні як інструментарій для виміру динаміки її формування у процесі їх професійної підготовки в ЗВО. Поелементний склад її компонентів – базис для розроблення критеріїв та показників виміру ефективності створеного дидактичного доробку.

Як вже було вказано вище, проєктування ДД майбутніх учителів – це один із провідних аспектів упровадження фундаменталізації змісту їх підготовки. Водночас фундаменталізація загалом вбачає насамперед формування «фундаментально-знаннєвого каркасу» як основного теоретичного базису професійної підготовки МУБ [9]. Такий каркас створюється засобами викладання фундаментальних освітніх компонентів із біології [11]. Отже, ДК майбутніх учителів біології необхідно формувати насамперед засобами саме таких дисциплін. До їх складу віднесено клітинну біологію (цитологію + молекулярну біологію), генетику, еволюціонізм й загальну екологію. Діагностика проблеми формування ДК майбутніх учителів біології на практиці засвідчила певний ступінь її недоопрацьованості відповідно до сучасної освітянської державної політики та теоретичного доробку фахівців. Виникає необхідність теоретичного обґрунтування й розроблення структурно-функціональної моделі такої підготовки, яка забезпечила б позитивну динаміку формування ДК вказаних фахівців. Під час її розроблення обов'язковою умовою стало врахування тенденції посилення «кліповості» мислення учнівської молоді. Аналітична робота з відповідною психологічною літературою, наприклад [15], дала змогу виокремити провідні риси такого мислення, більшість з яких можуть бути враховані шляхом організації адаптивного навчання [4]. Ефективним підходом його організації є проєктування продуктивної, зокрема навчально-дослідницької, діяльності [6]. З метою створення адаптивного освітнього середовища здійснили аналіз відповідної науково-методичної літератури [17] та результатів пілотного дослідження. Він дав змогу визначити дидактичні умови як провідні, що безпосередньо пов'язані з психолого-педагогічними умовами, зокрема феноменом «кліповості» мислення МУБ. До їх складу віднесено сполучення традиційних та інноваційних методів навчання; упровадження в освітній процес різновидів комп'ютерного, хмарного, мобільного навчання

та їх сполучення; реалізацію системи методичних прийомів щодо організації ДД здобувачів із мозаїчним типом мислення засобами адаптивного навчання; впровадження системи прийомів організації роботи здобувачів під час самостійної підготовки за фахом, що враховує особливості їх мисленевих процесів; здійснення систематичного моніторингу та відповідної корекції процесу формування означеної якості. Для реалізації вказаних педагогічних умов у підготовці майбутніх учителів біології розроблено структурно-функціональну модель, яка складається з трьох блоків.

Ціле-мотиваційний блок актуалізує мету розроблення структурно-функціональної моделі через потребу суспільства в підготовці вчителя-дослідника, зміни в типі мислення (явище «кліповості») сучасних здобувачів вищої освіти та фундаменталізацію освіти. Мета в свою чергу зумовлює добір складових частин теоретико-методологічного базису підготовки МУБ. До нього входять адаптивний, системний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний підходи та фундаменталізація змісту освіти, загальнодидактичні (науковості, доступності, послідовності та неперервності) та специфічні (творчої активності, продуктивності, професійної спрямованості та адаптивного навчання) принципи навчання.

Змістово-процесуальний блок містить методи, форми та засоби навчання, реалізація яких забезпечується системою методичних прийомів проєктування ДД під час вивчення системної біології. Саме вона й зумовлює взаємозв'язок принципів адаптивного навчання та рис «кліповості» мислення під час організації такої ДД у змісті освітніх компонентів системної біології (рис. 1). Вказана система містить 20 методичних прийомів, серед яких заповнення фактичних, смислових, логічних прогалів у вивченому

понятті, явищі з різних джерел інформації; формування алгоритму відповіді на порівняння та інші логічні операції (аналіз, синтез, абстрагування, спостереження, експеримент); «метод парадоксів», «мозковий штурм», «прес», «метод проєктів», «дискусія», «дебати», «мікрофон», «кейс-метод», метод випадковостей, помилок та асоціацій; використання індивідуально-дослідницьких завдань із використанням засобів інформаційної підтримки; проблемно-пошукові завдання в межах дисциплін системної біології, для виконання яких здобувач здійснює всі етапи наукового дослідження: постановка проблеми, висунення гіпотез, аналіз проблемної ситуації та нестандартне її вирішення; дослідницькі проби; прийоми інформаційно-пошукової та аналітико-синтетичної діяльності (прийоми кваліфікаційного аналізу – «кваліфікаційної реконструкції», «матричного оперування», «виділення зв'язку»); моделювання ситуацій у рольових іграх; створення творчого продукту; відповідь запитанням на запитання, аргументом на аргумент під час використання методів доведення та переконання; створення коротких слайд-презентацій, кінофрагментів, візуальних рядів; створення блок-схем та інших графічних образів (кластерів, фреймів) тощо. Упровадження в освітній процес більшості з них здійснювалось за допомогою різних засобів інформаційної підтримки: електронного лабораторного практикуму (віртуальна біологічна лабораторія), навчальних посібників, методичних рекомендацій, навчальних матеріалів сайту «Цитоєкологія», хмарно-орієнтовної технології та освітнього ігрового ресурсу мобільного навчання. Ефективність реалізації педагогічних умов у попередньому блоці моделі доведена значеннями критеріїв і параме-

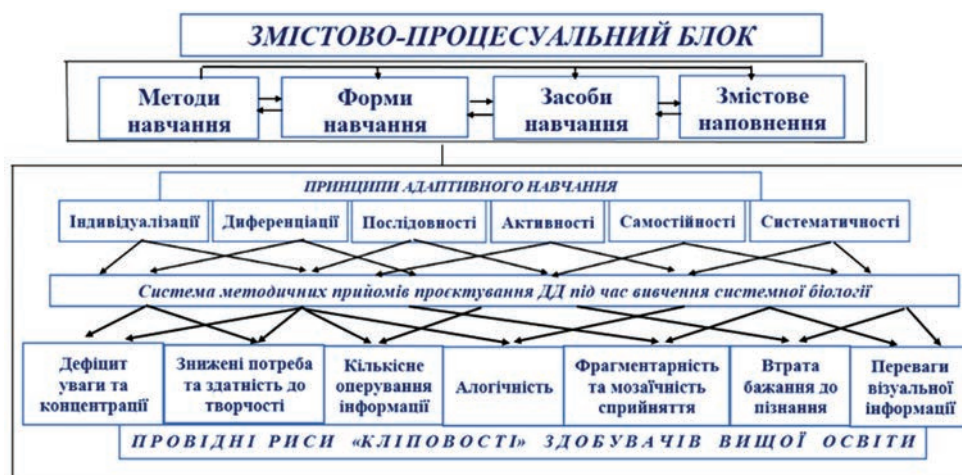


Рис. 1. Змістово-процесуальний блок структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів біології до ДД у ЗСО

трів її контрольно-оцінного блоку. Вони дозволили виміряти результат формування вказаної компетентності за низьким, середнім і достатнім рівнями. Результати експериментальної перевірки ефективності цієї моделі містить рис. 2.

Вони свідчать про позитивну динаміку рівнів сформованості ДК у МУБ за розробленою структурно-функціональною моделлю порівняно з чинною системою підготовки таких фахівців. Так, чисельність здобувачів з низьким рівнем сформованості ДК (СДК) стосовно всіх її компонентів значно зменшилася. Водночас кількість студентів з достатнім і високим рівнями СДК зростає. При цьому 1,5–2 рази збільшився відсоток здобувачів з достатнім рівнем цього показника. Вказане знайшло статистично достовірне відображення у зростанні загального показника СДК в МУБ з 0,62 до 0,72.

Висновки. Проведене дослідження дало змогу зробити такі висновки:

1. Базисною основою підготовки майбутнього вчителя біології до здійснення ДД є формування його ДК, структура якої містить мотиваційний, когнітивний, операційний та рефлексивний компоненти. Компоненти в свою чергу складаються з низки елементів, які використано для розроблення критеріїв та показників виміру вказаної якості особистості.

2. Провідними засадами конструювання процесу формування ДК такого фахівця на сучасному етапі розвитку суспільства є фундаменталізація освіти і зміни у типі мислення майбутніх учителів біології.

3. Для реалізації вказаних засад у дослідженні розроблено структурно-функціональну модель підготовки майбутніх учителів біології до ДД у ЗЗСО, що складається із взаємопов'язаних цілемотиваційного, змістово-процесуального і контрольно-оцінного блоків.

4. Центральною ланкою такої моделі є система методичних прийомів, яка забезпечує взаємозв'язок провідних рис «кліповості» мислення здобувачів і сукупності відповідних принципів адаптивного навчання, за якими організується їх підготовка. Вона розглядається як провідна складова конструювання освітнього середовища для формування ДК у МУБ.

5. Упровадження вказаної системи забезпечує відповідну реалізацію провідних дидактичних умов, які безпосередньо пов'язані з психолого-педагогічними умовами, зокрема феноменом «кліповості» мислення здобувачів вищої освіти.

6. Для реалізації розробленої системи методичних прийомів підготовлено та апробовано навчально-методичне забезпечення: навчальний посібник «Цитологія з основами молекулярної біології» дослідницької спрямованості; навчально-методичний посібник «Інформаційна підтримка шкільного курсу біології у закладах загальної середньої освіти»; пам'ятка сучасному здобувачу вищої освіти з особливостями мисленневих процесів для самостійної підготовки до занять за фахом; пам'ятка викладачу щодо викладання фахових дисциплін здобувачам-кліповікам; навчальна програма спецкурсу «Особливості навчання біології учнів з мозаїчним типом мислення» для підготовки майбутніх учителів біології.

7. Результати педагогічного експерименту розробленої структурно-функціональної моделі підготовки МУБ до дослідницької діяльності у ЗЗСО засвідчили її ефективність.

Подальшим напрямом науково-методичного пошуку є плідне розроблення методичного забезпечення для впровадження структурно-функціональної моделі у підготовку здобувачів із системної біології та інших фахових дисциплін.

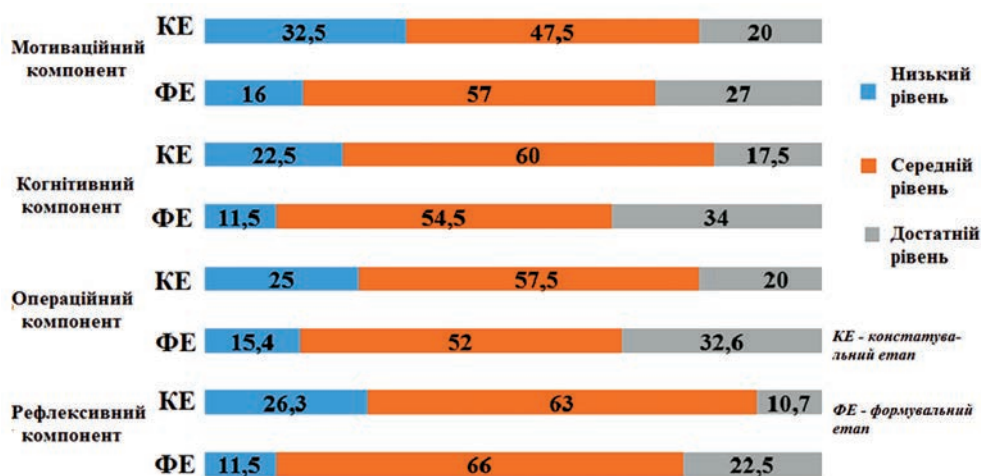


Рис. 2. Динаміка розподілу майбутніх учителів біології за рівнями сформованості ДК як результат педагогічного експерименту

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонюк Л.В. Формування готовності майбутніх вчителів фізико-математичних спеціальностей до навчально-дослідницької діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2014. 258 с.
2. Ваколя Т.І. Формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2014. 20 с.
3. Карпова Л.Г. Структура дослідницької компетентності вчителя. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2019. Випуск 44. С. 127–139.
4. Літвінова М.Б. Методична система адаптивного навчання фізики у закладах вищої технічної освіти: дис. д-ра пед. наук: 13.00.02 / Центральноукраїнський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка. Кропивницький, 2018. 517 с.
5. Луценко Г.В. Компетентнісний підхід до науково-дослідної роботи студентів як елемент фундаменталізації фізичної освіти. *Вища освіта України*. 2012. № 3 (46). Т. 3. С. 80–89.
6. Лозицкий В.Л. Феномен клипового мышления и информационно-коммуникационные технологии в высшем профессиональном образовании. *Научные труды Респуб. института высшей школы*. 2016. С. 375–379.
7. Москалюк Н.В. Формування дослідницький умінь майбутніх учителів природничого профілю в процесі вивчення біологічних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2013. 287 с.
8. Пташенчук О.В. Формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Сумський державний педагогічний ун-т ім. А.С.Макаренка. Суми, 2018. 347 с.
9. Рудишин С.Д. Фундаменталізація біологічної освіти в педагогічному університеті у вимірах сталого розвитку : офіційний сайт. URL: <http://pfm.gnpu.edu.ua/index.php/16-naukova-d/47-naukova-shkola-rudyshyna-serhiia-dmytrovycha>. (дата звернення 20.05.2021).
10. Семеріков С.О. Фундаменталізація навчання інформатичних дисциплін у вищій школі: монографія. Кривий Ріг: Мінерал, 2009. 339 с.
11. Сидорович М.М. До питання вдосконалення фундаментальної підготовки майбутніх вчителів біології. Фактори розвитку педагогіки і психології в ХХ столітті. Збірник тез Між.наук.-парк. конф. Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2019. С. 77–80.
12. Сидорович М.М. Дослідницька функція вчителя: сучасний погляд. Актуальні проблеми сучасної освіти та науки в контексті євроінтеграційного поступу : матеріали доп. учасн. VII Міжнар. наук.-практ. конф. Луцьк : ЛІРОЛ, 2021. С. 97–100.
13. Сидорович М.М., Солоня Ю.О. Формування дослідницької компетентності – обов'язкова складова підготовки майбутніх учителів біології до дослідницької діяльності у школі. *Modern education systems in the USA, the EU and the post-Soviet countries*. Seattle: KindleDP, 2020. С. 205–208.
14. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. Под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр "Академия", 2013. 576 с.
15. Тоффлер Э. Шок будущего. М.: АСТ, 2002. 557 с.
16. Харченко Л.Н., Горюва В.И., Сотникова Н.Н. Современное биологическое образование. Теоретический и технологический аспекты: монография / за ред. Л.Н. Харченко. Ставрополь: Ставрополь-сервисшкола, 2005. 320 с.
17. Хриков Є.М. Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Шлях освіти*. 2011. № 2. С. 11–15.

REFERENCES

1. Antoniuk, L.V. (2014). *Formuvannia hotovnosti maibutnikh vchyteliv fizyko-matematychnykh spetsialnostei do navchalno-doslidnytskoi diialnosti* [Formation of readiness of future teachers of physical and mathematical specialties for educational and research activity]. (Candidate's thesis). Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynsky. Vinnitsa [in Ukrainian].
2. Vakolia, T.I. (2014). *Formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv u protsesi profesiinoi pidhotovky* [Formation of research competence of future primary school teachers in the process of professional training]. (Extended abstract of candidate's thesis). Kherson State University. Kherson [in Ukrainian].
3. Karpova, L.H. (2019). *Struktura doslidnytskoi kompetentnosti vchytelia* [The structure of the teacher's research competence] *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky*, 44, P. 127-139. [in Ukrainian].
4. Litvinova, M.B. (2018). *Metodychna systema adaptivnoho navchannia fizyky u zakladakh vyshchoi tekhnichnoi osvity* [Methodical system of adaptive teaching of physics in institutions of higher technical

- education]. (Doctor's thesis). Central Ukrainian State Pedagogical University named after V. Vinnichenko. Kropyvnytskyi [in Ukrainian].
5. Lutsenko, H.V. (2012). *Kompetentnisnyi pidkhid do naukovo-doslidnoi roboty studentiv yak element fundamentalizatsii fizychnoi osvity* [Competence approach to research work of students as an element of fundamentalization of physical education] *Higher education in Ukraine*, 3 (46), 3. P. 80-89 [in Ukrainian].
 6. Lozitskiy, V.L. (2016). *Fenomen klipovogo myshleniya i informatsionno-komunikatsionnyye tekhnologii v vysshem profesionalnom obrazovanii* [The phenomenon of clip thinking and information and communication technologies in higher professional education] *Scientific works of the Republic of the Institute of Higher Education*, P. 375–379 [in Russian].
 7. Moskaliuk, N.V. (2013). *Formuvannia doslidnytskyi umin maibutnikh uchyteliv pryrodnychoho profilu v protsesi vyvchennia biolohichnykh dystsyplin* [Formation of research skills of future teachers of natural sciences in the process of studying biological disciplines]. (Candidate's thesis). Ternopil National Pedagogical University named after V. Hnatyuk. Ternopil [in Ukrainian].
 8. Ptashenchuk, O.V. (2018). *Formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv biolohii u protsesi profesiinoi pidhotovky* [Formation of research competence of future biology teachers in the process of professional training]. (Candidate's thesis). Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko. Sumy [in Ukrainian].
 9. Rudyshyn, S.D. *Fundamentalizatsiia biolohichnoi osvity v pedahohichnomu universyteti u vymirakh staloho rozvytku*. (2021). Ofitsiinyi sait pryrodnycho-matematychnoi osvity Hlukhivskoho natsionalnogo derzhavnogo universytetu. [Official site of natural and mathematical education of Glukhiv National State University]. Retrieved from [http:// pfm.gnpu.edu.ua/index.php/16-naukova-d/47-naukova-shkola-rudyshyna-serhiia-dmytrovycha/](http://pfm.gnpu.edu.ua/index.php/16-naukova-d/47-naukova-shkola-rudyshyna-serhiia-dmytrovycha/) [in Ukrainian].
 10. Semerikov, S. (2009). *Fundamentalizatsiia navchannia informatychnykh dystsyplin u vyshchii shkoli* [Fundamentalization of teaching computer science disciplines in higher education]. Krivoy Rog: Mineral [in Ukrainian].
 11. Sydorovych, M.M. (2019). *Do pytannia vdoskonalennia fundamentalnoi pidhotovky maibutnikh vchyteliv biolohii* [On the issue of improving the fundamental training of future biology teachers], *Fakty rozvytku pedahohiky i psykholohii v XX stolitti*, materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii [Factors in the development of pedagogy and psychology in the XX century]. Kharkiv [in Ukrainian].
 12. Sydorovych, M.M. (2021). *Doslidnytska funktsiia vchytelia: suchasnyi pohliad* [Teacher's research function: a modern view], *Aktualni problemy suchasnoi osvity ta nauky v konteksti yevrointehratsiinoho postupu*, materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii [Current problems of modern education and science in context European integration procedure]. Lutsk [in Ukrainian].
 13. Sydorovych, M.M., Solona, Yu.O. (2020). *Formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti – oboviazkova skladova pidhotovky maibutnikh uchyteliv biolohii do doslidnytskoi diialnosti u shkoli* [Formation of research competence is a mandatory component of training future biology teachers for research activities at school], *Suchasni systemy osvity v SShA, YeS ta postradianskii krainia*, Proceedings of the Conference. [Modern education systems in the USA, the EU and the post-Soviet countries] [in USA].
 14. Slastenyn V.A., Ysaev Y.F., & Shyianov E.N. (2013). *Pedahohyka* [Pedagogy]. M.: Academy [in Ukrainian].
 15. Toffler, E. (2002). *Shok buduschego* [Shock of the future]. M.: AST [in USA].
 16. Harchenko, L.N., Gorovaya, V.I., & Sotnikova, N.N. (2005). *Sovremennoe biologicheskoe obrazovanie. Teoreticheskii i tehnologicheskii aspekty* [Modern biological education. Theoretical and technological aspects]. Stavropol: Stavropolservisshkola [in Russian].
 17. Khrykov, Ye.M. (2011). *Pedahohichni umovy v strukturii naukovooho znannia* [Pedagogical minds in the structure of scientific knowledge]. *Shliakh osvity*, 2. P. 11–15 [in Ukrainian].

СУТНІСТЬ І СПЕЦИФІКА ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ НАВІГАЦІЇ Й УПРАВЛІННЯ МОРСЬКИМИ СУДНАМИ

Швецова І. В.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови у судноводінні

Херсонська державна морська академія

вул. Ушакова, 20, Херсон, Україна

orcid.org/0000-0002-6801-5204

isvecova581@gmail.com

Ключові слова: *іншомовна освіта, професійна підготовка майбутніх фахівців із навігації й управління морськими суднами, професійна готовність майбутніх фахівців, ціннісне відношення до іноземної мови.*

У статті розглядається сутність та специфіка іншомовної компетенції майбутніх фахівців з навігації та управління суднами. Проведено аналіз останніх публікацій із цього питання та виявлено особливості іншомовної компетентності майбутніх фахівців. Визначено, що оволодіння і використання іноземної мови в закладах вищої освіти полягає у формуванні іншомовної компетентності, яка забезпечує здатність до застосування предметних, наукових знань, засобів і діяльності у професійному спілкуванні, що дозволяє підвищити загальну компетентність та сприяє формуванню психологічної готовності до специфіки професійної діяльності. Для аналізу теоретичних і методичних основ формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців із навігації й управління морськими суднами та на основі аналізу результатів наукових досліджень охарактеризовано використання понять дослідження: «компетентність», «іншомовна компетентність», «професійна готовність майбутніх фахівців».

На основі сучасних педагогічних підходів та напрямків, які було проаналізовано в дослідженні, визначено компоненти іншомовної компетентності майбутніх фахівців із навігації і управління морськими суднами: аксіологічно-мотиваційний компонент (усвідомлення необхідності емоційно-ціннісного ставлення до оволодіння іншомовними знаннями, необхідними для професійної діяльності), когнітивний (розвиток спеціалізованих професійних знань, умінь та навичок оволодіння здобувачами вищої освіти англійською мовою спеціального вжитку) та регулятивно-діяльнісний (реалізація практичних навичок, умінь і досвіду прояву іншомовної компетенції в конкретних ситуаціях). На основі результатів наукових досліджень сутність іншомовної компетентності майбутніх фахівців із навігації й управління морськими суднами визначено як особистісну характеристику здобувача, готового на основі засвоєної системи знань, умінь і навичок, сформованих мотивів і цінностей систематично та усвідомлено організувати професійну діяльність.

ESSENCE AND SPECIFICITY OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN NAVIGATION AND SHIP HANDLING AT SEA

Shvetsova I. V.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of English in Navigation
Kherson State Maritime Academy
Ushakova str.,20, Kherson, Ukraine
orcid.org/0000-0002-6801-5204
isvecova581@gmail.com*

Key words: *foreign language education, professional training of future specialists in navigation and ship handling at sea, professional readiness of future specialists, value attitude to a foreign language.*

The article examines the essence and specificity of foreign language competence of future specialists in navigation and ship handling at sea. An analysis of recent publications on the subject has been carried out and features of foreign language competence of future professionals have been identified. It is determined that mastering and using a foreign language in higher education institutions is the formation of foreign language competence, which provides the ability to apply subject, scientific knowledge, tools and activities in professional communication, which increases general competence and contributes to psychological readiness for professional activity. To analyze theoretical and methodological bases of formation of foreign language competence of future specialists in navigation and management of sea vessels and on the basis of the analysis of results of scientific researches use of research concepts is characterized: “competence”, “foreign language competence”, “professional readiness of future specialists”. Based on modern pedagogical approaches and directions, which were analyzed in the study, the following components of foreign language competence of future specialists in navigation and ship handling are identified: axiological-motivational component (awareness of the need for an emotional and moral attitude to acquire other knowledge necessary for professional activity), cognitive (development of specialized professional knowledge, skills and abilities of masters of higher education in English for special purposes) and regulatory activity (implementation of practical skills, abilities and experience of foreign language competence in specific situations). Based on the results of scientific research, the essence of foreign language competence of future specialists in navigation and ship handling at sea is defined as a personal characteristic of the applicant. The main goal of the project is to develop a systematic and systematically organized professional activity on the basis of the acquired system of knowledge, skills and abilities, formed motives and values.

Постановка проблеми. Професійна освіта на ґрунті соціально-економічного, науково-технічного і загальнокультурного прогресу ставить за мету формування в майбутніх фахівців із навігації та управління суднами здатності оволодіння іноземною мовою як засобом комунікації, набуття професійно-спрямованої діяльності. У Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти визначено основні напрями професійної підготовки фахівців, що передбачають досягнення студентами немовних факультетів достатнього рівня іншомовної комунікативної компетентності у професійній сфері спілкування [5]. Оволодіння і використання іноземної мови в закладах вищої освіти полягає у формуванні іншомовної ком-

петентності, яка забезпечує здатність до застосування предметних, наукових знань, засобів діяльності у професійному спілкуванні, що дозволяє підвищити загальну компетентність та сприяє формуванню психологічної готовності до специфіки професійної діяльності.

Мета статті – розкрити сутність та охарактеризувати специфіку іншомовної компетенції майбутніх фахівців із навігації та управління суднами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Головним завданням вищої освіти України на сучасному етапі визначено підвищення ефективності іншомовної компетентності до професійного спілкування в іншомовному середовищі. Для розуміння суті іншомовної компетентності як складової

частини професійної підготовки майбутніх фахівців із навігації й управління морськими суднами проаналізовано різні погляди щодо тлумачення поняття «іншомовна освіта» в доробках науковців (Л.В. Вікторова, О.В. Захуцька [1], О.В. Ковтун А.В. [7], О.Я. Тимофєєва [11] та ін.). Так, Л.В. Вікторова, О.В. Захуцька трактують його як цілісний організований процес навчання, виховання і розвитку майбутніх фахівців у межах дисципліни «іноземна мова», що сприяє становленню досвіду творчої діяльності, духовному розвитку особистості та формуванню культури з урахуванням напряму підготовки. Інакше кажучи, іншомовна освіта передбачає навчання і виховання слухачів змістом і засобами іноземної мови, які позитивно впливають на їхнє професійне і культурне збагачення та творчий розвиток [1, с. 174].

Аналізуючи особливості вивчення іноземної мови майбутніми фахівцями в закладах вищої освіти в умовах сучасної євроінтеграції, А.В. Савченко головною метою навчання іноземної мови визначає оволодіння нею як засобом комунікації та опанування професійно спрямованою іншомовною компетентністю майбутніми фахівцями [10, с. 97].

Для аналізу теоретичних і методичних основ формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців із навігації й управління морськими суднами та на основі аналізу результатів наукових досліджень встановлено використання понять дослідження: «компетентність», «іншомовна компетентність», «професійна готовності майбутніх фахівців». Зупинимося детальніше на підходах до трактування сутності цих понять.

Цілком поділяємо думки В.Я. Желяскова, який розглядає компетентність як набір компетенцій фахівця, потрібних для виконання діяльності в певній сфері. Для того щоб досягти належного рівня компетентності та кваліфіковано виконувати професійну діяльність, потрібні знання і практичний досвід, що свідчать про наявність набору компетенцій, регульованих стандартами. Компетентність не має чітких лімітованих кордонів, вона спрямована на особисті досягнення людини, що базовані на самоосвіті, критичному мисленні, навичках самостійної роботи, умінні прогнозувати результати й можливі рішення, аналізі причинно-наслідкових зв'язків [4, с. 89]. В.В. Килик визначає поняття компетентності як значно ширше порівняно з поняттями знання, уміння та навички, оскільки воно враховує цілісний напрям особистості: здатність долати труднощі, мотивацію, ціннісні орієнтири, самостійність, стереотипи, творчу ініціативу, цілеспрямованість до мети тощо [6, с. 37]. Поняття «компетентність» визначено як інтегративну якість, що містить у собі такі головні аспекти: готовність до ціле-

покладання; готовність до дії; готовність до оцінювання; готовність до рефлексії [6, с. 36].

Натомість у виданні «Національний освітній глосарій: вища освіта» компетентність / компетентності представлено як динамічну комбінацію знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою / навчальною програмою. Компетентності покладені в основу кваліфікації випускника. Компетентність (компетентості) як набуті реалізаційні здатності особи до ефективної діяльності не слід плутати з компетенцією (компетенціями) як наданими особі повноваженнями» [8, с. 32]. Отже, компетентність передбачає уміння вирішувати окремі завдання у професійному виді діяльності.

Доцільно звернутися до сутності поняття «іншомовна компетентність» з метою виявлення її специфіки та визначення структурних компонентів. Цілком погоджуємося із твердженням Д.І. Демченко про те, що іншомовна компетентність представника певної професійної галузі розглядається як якість особистості, яка характеризується продуктивністю іншомовної діяльності (тобто мовленнєвою діяльністю іноземної мови), високим рівнем творчого мислення, який забезпечує декодування іншомовної інформації професійного характеру. Дослідниця характеризує іншомовну компетентність як ту, що включає цілісний комплекс знань у мовній і професійній сферах, умінь застосовувати ці знання у практичній професійній діяльності [3, с. 447]. Згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти іншомовна компетентність – «це здатність функціонувати в реальних умовах спілкування, тобто в динамічному обміні інформацією». При цьому робиться акцент на успішності іншомовної комунікації, яка залежить від готовності і бажання комуніканта висловлювати свої думки іноземною мовою, користуватися власним словниковим запасом та граматичними структурами для передачі повідомлення [5, с. 56].

На основі сучасних педагогічних підходів та напрямків нами визначено такі компоненти іншомовної компетентності майбутніх фахівців із навігації й управління морськими суднами: аксіологічно-мотиваційний компонент (усвідомлення необхідності емоційно-ціннісного ставлення до оволодіння іншомовними знаннями, необхідними для професійної діяльності), когнітивний (розвиток спеціалізованих професійних знань, умінь та навичок оволодіння здобувачами вищої освіти англійською мовою спеціального вжитку) та регулятивно-діяльнісний (реалізація практичних навичок, умінь і досвіду прояву іншомовної компетенції в конкретних ситуаціях).

Аксіологічно-мотиваційний компонент – система цінностей і мотивів формування і підви-

щення рівня іншомовної компетентності майбутніх фахівців із навігації. У своїх наукових доробках науковці розглядають мотивацію навчально-пізнавальної діяльності як важливий чинник вдосконалення підготовки здобувачів освіти. З урахуванням цього однією з актуальних проблем сучасних закладів освіти є побудова такого навчально-виховного процесу, який зможе бути основою для формування та розвитку мотиваційної сфери студентів. До поняття мотивації входить цілий комплекс аспектів, під якими розуміється система спонукань: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, потяги, мотиваційні установки (диспрозії), ідеали. Головною характеристикою мотиваційної сфери є ієрархія мотивів, що дозволяє виявити особистісний зміст діяльності для будь-якої людини. Отже, мотивацією для студента виступає бажання вчитися не тільки заради досягнення академічної мети, але і для професійного росту [8, с. 31]. Реалізація мотивів оволодіння іншомовними знаннями здійснюється в процесі ціннісної орієнтації, відбиваючи спрямованість особистості здобувача освіти на досягнення визначеної мети професійної підготовки.

Формування ціннісного відношення до іноземної мови як засобу формування іншомовної компетентності, на думку Д.І. Демченко, дозволяє розв'язувати низку професійно значущих завдань: озброювати здобувачів освіти знаннями про те, що вони знають, вже вміють і якими є межі цих умінь відносно використання іноземної мови в майбутній професійній діяльності; виховувати в них бажання займатися самоосвітою; розвивати прагнення відкривати для себе нові можливості іноземної мови в формуванні іншомовної компетентності особистості [3]. Отже, аксіологічно-мотиваційний компонент стимулює прагнення до самореалізації та позитивного ставлення до іноземної мови і можливостей її використання в процесі виконання професійних функцій.

Когнітивний компонент іншомовної компетентності передбачає володіння мовними знаннями (їхній обсяг і рівень, практичні комунікативні знання). До них відносимо граматичні структури, характерні для ділового стилю і професійної літератури; знання лексики; професійної термінології; міжнародних документів, та ін. Так, у ході формування когнітивного компоненту іншомовної компетентності майбутніх фахівців із навігації і управління морськими суднами можуть бути сформовані навички читання інструкцій та текстів професійного спрямування, сприймання на слух аудіозаписів, розвиток умінь писати особисті та ділові листи, умінь обговорювати процедури завантаження/виважання, процедури зачищення трюмів, обговорювати особливості управління судном, а також висловлюватися щодо правил без-

пеки та процедур перевезення небезпечних вантажів, використовуючи SMCP, описувати допоміжні засоби судноводіння: вогні, звукові сигнали, буї. У контексті визначеного компоненту необхідним є володіння навичками імітування комунікації під час проходження вузькостей, під час перебування судна у системі розділу руху.

Когнітивний компонент іншомовної компетентності майбутніх фахівців із навігації і управління морськими суднами передбачає володіння письмовими умінями. До таких належить: складання звітів про проведення робіт, пошкодження вантажу, події, що сталися під час морського переходу, опис допоміжних навколишніх засобів у судноводінні, корегування на картах, запис інформації з імітованої телефонної розмови та ін.

Регулятивно-діяльнісний компонент (практичні навички, уміння використовувати мовні знання для вирішення професійних задач і досвід проявляти їх у конкретній ситуації). Цей компонент передбачає здатність і готовність до міжособистісної діяльності: робота в команді (що вимагає навичок міжособистісних стосунків), здатність до спілкування з фахівцями з інших галузей, здатність працювати в міжнародному середовищі (сприймати культурні відмінності).

Результатом процесу формування іншомовної компетентності здобувачів освіти у ЗВО є формування готовності до володіння такою компетентністю у професійній діяльності, що є показником якості підготовки і перевіряється у практичній професійній діяльності.

Тлумачення поняття готовності до певного виду діяльності розглядають С.В. Гаркуша [2] (професійна готовність студента), М.І. Римарчук (формування професійної готовності в контексті впровадження студентоцентрованого підходу) [9].

Підходи до поняття «готовність» різноманітні, і кожна наука надає цьому поняттю деякі індивідуальні характеристики. С.В. Гаркуша стверджує, що і педагоги, і психологи, і соціологи дають споріднені дефініції. «Ядро цього поняття включає в себе як психологічну готовність, яка являє собою базу та стійку платформу діяльності, так і практичну (професійну) готовність для застосування усіх знань і умінь» [2]. М.І. Римарчук тлумачить професійну готовність як особистісну психологічну якість фахівця, яка є необхідною умовою та регулятором діяльності людини під час виконання своїх трудових обов'язків [9].

Важливим чинником забезпечення професійної готовності майбутніх фахівців, на думку М.І. Римарчук, є застосування до організації освітнього процесу студентоцентрованого підходу, що суттєво впливає на особистісний розвиток студентів та їхню професійну ідентифікацію. Важливим

якісним показником такого підходу вважається розширення автономії студентів у виборі навчальних курсів. Завдяки тому, що студентоцентрований підхід передбачає статус студентів як активних учасників їхнього власного навчання, суттєво зростає значення їхньої внутрішньої мотивації до вдосконалення особистісних і професійних якостей, детермінує усвідомлення студентами важливої ролі опанування навчальної програми, психологічних умінь і здатностей як основного знаряддя майбутньої професійної взаємодії, способу фахового самовираження, розв'язання професійних завдань [9].

Погоджуємося з думкою Д.І. Демченко, що з точки зору вимог до рівня підготовки випускників ЗВО іншомовна компетентність є інтегральною характеристикою якості підготовки здобувача освіти, що пов'язана зі здатністю цільового осмислення застосування комплексу знань, умінь, навичок, ставлень щодо певної професійної діяль-

ності і покликана забезпечити комплексне досягнення цілей [3].

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Отже, на основі результатів наукових досліджень сутність іншомовної компетентності майбутніх фахівців із навігації і управління морськими суднами визначаємо як особистісну характеристику здобувача, готового на основі засвоєної системи знань, умінь і навичок, сформованих мотивів і цінностей систематично та усвідомлено організовувати професійну діяльність. Специфіка іншомовної компетенції майбутніх фахівців із навігації та управління суднами полягає у бажанні розширювати професійний світогляд, у готовності здобувача освіти реалізовувати сформовану компетенцію у професійній діяльності та на відповідному рівні володіння іноземною мовою, професійними знаннями використовувати її в ході професійного спілкування у відповідних ситуаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вікторова Л.В., Захуцька О.В. Система іншомовної підготовки дорослих в умовах глобалізації освіти. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Філологічні науки.* 2017. № 263. С. 165–172.
2. Гаркуша С.В. Поняття та компоненти професійної готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки.* 2013. Вип. 110. С. 198–201.
3. Демченко Д.І. Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів засобами іноземної мови у фаховій підготовці: монографія. Харків, 2014. 213 с.
4. Желясков В.Я. Обґрунтування наукових підходів системи підготовки майбутніх судоводіїв до професійної комунікативної взаємодії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* Запоріжжя, 2018. Вип. 60. С. 53–60.
5. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / за ред. С.Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 237 с.
6. Киливник В.В. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в системі педагогічного коледжу : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2019. 290 с.
7. Ковтун О.В. Технологія формування іншомовної професійної компетентності студентів в освітньому просторі закладу вищої освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.* Одеса, 2019. Вип. 3(128). С. 117–125.
8. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад. : І.І. Бабин, Я.Я. Болубаш, А.А. Гармаш й ін.; за ред. Д.В. Табачника і В.Г. Кременя. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 100 с.
9. Римарчук М.І. Формування професійної готовності майбутніх лікарів у контексті впровадження студентоцентрованого підходу. *Медична освіта.* 2019. № 1. С. 32–36. DOI: 10.11603/me.2414-5998.2019.1.9543.
10. Савченко А.В. Особливості іншомовної освіти у вищих навчальних закладах в умовах сучасної Євроінтеграції. *Наукові праці. Педагогіка.* 2018. Вип. 299. Т. 311. С. 97–99. URL : <https://lib.chmnu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2018/311-299-20.pdf> (дата звернення: 11.07. 2021).
11. Тимофєєва О.Я. Формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх судоводіїв у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / Національна академія Державної служби України імені Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2018. 273 с.

REFERENCES

1. Viktorova L. V., Zakhucjka O. V. (2017) Systema inshomovnoji pidghotovky doroslykh v umovakh ghlobalizaciji osvity [Foreighlanguage educationof adults in the context of educational globalization]. *Naukovyyj visnyk Nacionaljnogho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannja Ukrajinu. Serija: Filologhichni nauky.* no 263. pp. 165 – 172.

2. Gharkusha S. V. (2013) Ponjattja ta komponenty profesijnoji ghotovnosti majbutnikh uchyteliv do pedagoghichnoji dijajnosti [Concepts and components of future teachers' professional readiness for pedagogical activity]. *Visnyk Chernihivskogo nacionalnogo pedagoghichnogo universytetu. Pedagoghichni nauky*. vol. 110. pp. 198 – 201.
3. Demchenko D. I. (2014) Formuvannja profesijnoji inshomovnoji kompetentnosti majbutnikh jurystiv zasobamy inozemnoji movy u fakhovij pidghotovci: monografija [Formation of professional foreign language competence of the future lawyer]. Kharkiv. P. 213.
4. Zheliaskov V. Ya. (2018) Obgruntuvannia naukovykh pidkhodiv systemy pidhotovky maibutnikh sudnovodiiv do profesiinoi komunikatyvnoi vzaiemodii [Objectivation of scientific approaches to the system of future maritime personnel training to professional communicative interaction]. // *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh : zb. nauk. pr. / redkol.: A.V. Sushchenko (holov. red.) ta in. Zaporizhzhia: KPU, Vol. 60. P. 224. T. 1.*
5. Zagaljnojeuropejski Rekomendaciji z movnoji osvity: vyvchennja, vykladannja, ocinjuvannja (2003) [Common European Framework of Reference for Language Education: Learning, Teaching, Assessment] / za red. S. Ju. Nikolajeva. – Kyjiv: Lenvit, P. 237.
6. Kylivnik V.V. (2019) Formuvannja sociokuljturnoji kompetentnosti majbutnikh uchyteliv inozemnoji movy v systemi pedagoghichnogo koledzhu [Formation of Sociocultural Competence of Future Foreign Language Teachers in the College of Pedagogy] (PhD Thesis), Vinnytsia: Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynsky State Pedagogical University.
7. Kovtun O. V. (2019) Tekhnolohiia formuvannia inshomovnoi profesiinoi kompetentnosti studentiv v osvitnomu prostori zakladu vyshchoi osvity [Technology of forming students' foreign-language professional competence in the educational space of higher education institution]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrajinskoho natsionalnogo pedahohichnogo universytetu imeni K. D. Ushynskoho*. Odesa. vol. 3 (128). pp. 117-125.
8. Nacionaljnyj osvitnij ghlosarij: vyshha osvita (2011) [National educational glossary: higher education], Kyiv: TOV Vydavnychyj dim Plejady.
9. Rymarchuk M. I. (2019) Formuvannja profesijnoji ghotovnosti majbutnikh likariv u konteksti vprovadzhenja studentocentrovanoj pidkhotovky [Formation of professional readiness of future doctors in the context of implementation of the student-centered approach]. *Medychna osvita*, no 1. pp. 32 – 36.
10. Savchenko A. V. (2018) Osoblyvosti inshomovnoi osvity u vyshchykh navchalnykh zakladakh v umovakh suchasnoi Yevrointehratsii [Characteristic of foreign education in the universities in conditions of modern European integration]. *Naukovi praci. Pedagoghika (electronic journal)*, vol. 299, pp. 97-99 (accessed 11 July 2021).
11. Tymofieieva O. (2018) Formuvannja socialjno-komunikatyvnoji kompetentnosti majbutnikh sudnovodijiv u procesi vyvchennja ghumanitarnykh dyscyplin [Formation of Social Communicative Competence of Future Navigators in the Learning Process of the Liberal Arts] (PhD Thesis), Khmelnytskyi: The National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ СПОРТИВНО-ХОРЕОГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Шевченко О. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка
вул. Шевченка, 1, Кропивницький, Україна
orcid.org/0000-0002-9493-348X
gymnast.olga@gmail.com*

Ключові слова: професійна культура, інновації, хореографія, фізична культура, вчитель, студенти.

У статті обґрунтовуються шляхи формування професійної культури в майбутніх учителів спортивно-хореографічних дисциплін інноваційними засобами фізичної культури, спорту і мистецтва. З'ясовано, що студенти під час навчання в закладі загальної середньої освіти повинні долучатися до процесу формування професійної культури на усвідомленому рівні, а потім вдосконалювати її для досягнення більш високих результатів у професійній діяльності. Доведено, що провадження інноваційних технологій у сучасну освіту суттєво прискорює передавання знань і накопиченого технологічного та соціального досвіду людства не тільки від покоління до покоління, а й від однієї людини до іншої. Сучасні інноваційні технології, підвищуючи якість навчання й освіти, дають змогу особистості успішніше й швидше адаптуватися до навколишнього середовища, соціально-економічних змін, сприяють розвитку інноваційного мислення та креативності. Освітні інновації вищу полягають у сучасному моделюванні, організації нестандартних лекційних та практичних занять; індивідуалізації засобів навчання; розробці нової системи контролю оцінки знань; застосуванні комп'ютерних, мультимедійних технологій, навчально-методичної продукції нового покоління. У підготовці майбутнього вчителя особливе місце посідає формування педагогічної культури. Лише в культурному середовищі можуть сформуватися фахівці, здатні вільно й широко мислити, створювати інтелектуальні цінності, яких завжди потребує школа, суспільство загалом. Культура є підґрунтям формування особистості педагога. На думку науковців, неможливо опанувати будь-яку професію без всебічного розвитку особистості, фізичного, морального, духовного тощо. Доведено, що розробка нових науково-методичних засад у галузі вищої хореографічної освіти належить до актуальних проблем загальної естетичної культури та вимагає подальшої розробки та удосконалення теоретичного курсу з опанування студентами психолого-педагогічних компонентів в освітній діяльності. Сприятливими умовами для набуття майбутніми педагогами професійного педагогічного досвіду є проведення майстер-класів, що передбачає набуття студентами можливості ознайомитися з різними формами подачі матеріалу, сформувати уявлення про поліваріативність методик проведення занять, здійснити їх порівняльний аналіз, узагальнення, визначити шляхи формування власної методики викладання спортивно-хореографічних дисциплін з урахуванням передового педагогічного досвіду.

INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF FORMATION OF PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS OF SPORTS AND CHOREOGRAPHIC DISCIPLINES

Shevchenko O. V.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Physical Education
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University
Shevchenko str., 1, Kropyvnytskyi, Ukraine
orcid.org/0000-0002-9493-348X
gymnast.olga@gmail.com*

Key words: *professional culture, innovations, choreography, physical culture, teacher, students.*

The article substantiates the ways of formation of professional culture in future teachers of sports and choreographic disciplines by innovative means of physical culture, sports and art. It was found that students in general secondary education should be involved in the process of forming a professional culture at a conscious level, and then improve it to achieve better results in professional activities. It is proved that the implementation of innovative technologies in modern education significantly accelerates the transfer of knowledge and accumulated technological and social experience of mankind not only from generation to generation, but also from one person to another. Modern innovative technologies, improving the quality of education and training, allow individuals to adapt more successfully and quickly to the environment, socio-economic changes, promote the development of innovative thinking and creativity. Educational innovations of the university are modern modeling, organization of non-standard lectures and practical classes; individualization of teaching aids; development of a new control system for knowledge assessment; application of computer, multimedia technologies; educational and methodical products of the new generation. In the training of future teachers a special place is occupied by the formation of pedagogical culture. Only in the cultural environment can specialists be formed who are able to think freely and widely, to create intellectual values, which are always needed by the school and society as a whole. Culture is the basis for the formation of the teacher's personality. According to scientists, it is impossible to master any profession without the comprehensive development of personality, physical, moral, spiritual, and so on. It is proved that the development of new scientific and methodological principles in the field of higher choreographic education is one of the current problems of general aesthetic culture and requires further development and improvement of the theoretical course for students to master psychological and pedagogical components in educational activities. Favorable conditions for future teachers to gain professional pedagogical experience are master classes, which provide students with the opportunity to get acquainted with different forms of presentation of material, to form an idea of the versatility of teaching methods, their comparative analysis, generalization, identify ways to form their own teaching methods, choreographic disciplines taking into account the advanced pedagogical experience.

Постановка проблеми. Важлива складова частина фахової соціалізації людини – формування в неї професійної культури, яку можна характеризувати як вираження зрілості та розвиненості системи соціально значущих особистісних якостей, які реалізовується у фаховій діяльності [4].

Сучасна наука розглядає процес становлення особистості нерозривно з розвитком особистісних якостей людини, пошуками свого місця в соціумі,

становлення самокритичності і вимог до себе, що в результаті трансформуються до пошуку професійного шляху особистості, її становлення як професіонала.

Формування особистості, що володіє високою професійною культурою, здатна до активної педагогічної діяльності, є невід'ємною частиною підготовки майбутнього фахівця. Вирішення цього завдання залежить від принципів організації

цілісного педагогічного процесу, який виводить підготовку майбутнього педагога на особистісний рівень, поєднуючи професійну готовність і загальну культуру особистості. Система вищої освіти, що займається підготовкою професійних кадрів, повинна приділяти увагу цілеспрямованому формуванню професійної культури фахівця. Доцільно, щоб студенти у процесі навчання у вузі починали долучатися до процесу формування професійної культури на усвідомленому рівні, надалі вони могли б її вдосконалювати для досягнення більш високих результатів у професійній діяльності.

На формування професійної культури впливають особливості самої професії. Залежно від обраної професії особистість засвоює різні моделі поведінки, тому по-різному виявляється сутність професійної культури як здатності використовувати засвоєні знання, уміння, навички та досвід у розв'язанні типових і нестандартних завдань, що пов'язані з конкретним видом праці [3].

Професійна культура, на думку В. Радула, є характеристикою рівня, якості та цілісності професійної підготовки особистості. Загальний стан соціуму, як ми вже зазначали вище, безумовно має значний вплив на якість професійної культури. Саме тому високий рівень професійної культури є свідченням розвинутого суспільства. Професійне становлення фахівців, вчителів і педагогів не розглядають із точки зору індивідуального розвитку особистості, тому що професійна культура фахівця є дзеркалом його професіоналізму. Неможливо опанувати будь-яку професію без всебічного розвитку особистості, фізичного, морального, духовного тощо. Показником рівня розвитку професійної культури особистості є сформована система цінностей, моральності, цілісності особистості, професійних якостей та соціальної зрілості [7].

Н. Мойсеюк дав визначення поняттю культура: це сукупність матеріальних і духовних цінностей людства, які зроблені всіма видами діяльності людини. Сама людина формується у процесі власної діяльності як культурно-історична істота, що засвоює мову, прилучається до традицій і цінностей, що існують у суспільстві, оволодіє властивими для конкретного суспільства і його культури прийомами і навичками діяльності. Людина є продуктом загальнолюдської культури, її представником і носієм [6].

Наукові розвідки Л. Андрощук, О. Барабаш, О. Бережної, Т. Благової, Н. Буль, О. Бурлі, Ю. Богачової, О. Бондаренко, Ю. Волкової, Ю. Герасимової, Н. Добролюбової, Д. Корабельникової, С. Куценко, Л. Макарової, О. Мартиненко, Т. Мацаренко, Л. Мітакович, В. Никитина, Т. Осипової, О. Палилей, Г. Полякової, Ю. Ростовської, Т. Сердюк, О. Таранцевої, В. Шеремети,

Ю. Шмакової, А. Чернишової, Т. Фурманової, М. Юр'євої та інших авторів охоплюють широкий спектр проблем професійної підготовки фахівців-хореографів. Проблема підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності хвилювала не одне покоління науковців, а саме видатних діячів: П. Блонського, І. Гербарта, О. Макаренка, І. Песталоцці, К. Ушинського, С. Шацького та ін. У працях видатних фахівців педагогіки В. Горової, Л. Митіна, В. Радула В. Сластеніна, та ін. виділена структура педагогічної діяльності та шляхи її становлення.

Науковці схилиються до того, що загальну культуру особистості розглядають як результат діяльності та розвитку людини. Тому вчені пов'язують два поняття разом – «людина» та «діяльність», професіоналізм особистості має ті властивості, які містять високий рівень ефективності для професійної діяльності.

Метою статті є визначення змісту формування професійної культури майбутніх учителів спортивно-хореографічних дисциплін у системі вищої педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив з'ясувати, що лише в культурному середовищі можуть сформуватися фахівці, здатні вільно й широко мислити, створювати інтелектуальні цінності, яких завжди потребує школа, суспільство загалом. Культура є підґрунтям формування особистості педагога. Ми погоджуємося з думкою М. Бабич та С. Вітвицької [1] відносно складових частин педагогічної культури як прояву творчої індивідуальності педагога:

- ерудиція, наукові знання, науковий світогляд;
- комунікативна культура;
- психолого-педагогічна та методична підготовка, педагогічна майстерність;
- особистісні якості (духовне багатство, гуманізм, справедливість, толерантність, відкритість, оптимізм, прагнення до самовдосконалення);
- розвинуте професійно-педагогічне мислення, професійна компетентність;
- педагогічна техніка (як сукупність прийомів володіння собою і прийомів впливу на інших вербальними і невербальними засобами).

Підготовка сучасних фахівців-хореографів передбачає формування міцної теоретичної бази знань, широкого спектру практичних умінь та навичок, необхідних у майбутній професії. Вона має комплексну структуру, будується на основі взаємодії різних видів хореографічної діяльності за умов глибокого й ефективного поєднання інформаційної та творчої функцій навчання [2].

Технологія праці вчителя фізичної культури – це мистецтво навчання й виховання, спрямоване на формування особистості школяра, а педагогічна

технологія – сценарій організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців із метою опанування обраної професії [5, с. 96].

Учитель фізичної культури – це педагогічний працівник – фахівець із фізичної культури і спорту, який має вищу або спеціальну педагогічну освіту та відповідний освітньо-кваліфікаційний рівень, що організовує та здійснює навчально-виховну роботу з учнями закладів загальної середньої освіти з метою формування їх фізичної культури, сприяння гармонійному розвитку особистості, формування позитивних рис характеру, зміцнення здоров'я, вдосконалення фізичної та психологічної підготовки до активного життя.

Процес формування професійної культури в майбутніх учителів спортивно-хореографічних дисциплін, на нашу думку, повинен спрямовуватись на формування та розвиток професійних компетентностей у сфері освіти, вивченні теоретичних та методичних положень, організаційних та практичних інструментів у галузі фізичної культури, спорту та мистецтва, а саме хореографії. Професійні (фахові, предметні) компетентності майбутніх учителів спортивно-хореографічних дисциплін передбачають формування в учнів предметних компетентностей із фізичного виховання, хореографії, медико-біологічних та психологічних основ і технологій розвитку рухових умінь і навичок та фізичних якостей, санітарно-гігієнічних основ діяльності у сфері фізичної культури і спорту. У студентів формується здатність до застосовування сучасних методів й освітніх технологій навчання у фізичному вихованні і мистецтві.

Плануючи зміст підготовки студентів, ми запропонували певний розподіл кредитів за дисциплінами, а саме: цикл загальної підготовки складають дисципліни соціально-гуманітарні (10,8%), фундаментальні, природничо-наукові та загально-економічної підготовки (16,3%); цикл професійної підготовки – (72,9%). У цілому нормативна частина – 75%, а вибіркова частина – 25%. Перелік дисциплін, розподіл їх за семестрами, час, відведений на їх викладання, визначається залежно від спеціальності, спеціалізації, кваліфікації майбутнього фахівця.

Проблема наукового обґрунтування змісту хореографічної освіти в закладі вищої освіти, систематизація обсягу навчального матеріалу, створення цілісної системи повноцінної підготовки спеціалістів, розробка нових науково-методичних засад в галузі вищої хореографічної освіти належить до актуальних проблем загальної естетичної культури та вимагає подальшої розробки та вдосконалення теоретичного курсу з опанування студентами психолого-педагогічних компонентів у навчальній діяльності.

Педагог-хореограф повинен вміло поєднувати творчу художню роботу з навчально-виховною, для чого він повинен мати відповідну підготовку в області хореографії, знати її теорію і методику, володіти основами теорії музики, сценографії, добре орієнтуватися в питаннях як загальної, так вікової педагогіки, психології, анатомії, фізіології.

Серед інноваційних методик формування професійної культури майбутніх учителів спортивно-хореографічних дисциплін, інтерактивних методів, форм і прийомів ми визначили такі, як: аудіовізуальний метод навчання; діалог; «дерево рішень»; майстер-класи; конференції; метод аналізу і діагностики ситуації; метод інтерв'ю (інтерв'ювання); метод проєктів; моделювання; публічний виступ; семінари, тренінги індивідуальні та групові та ін.

Ефективною формою організації навчання є проведення майстер-класів, у процесі яких студенти мають можливість ознайомитися з різними формами подачі матеріалу, сформувати уявлення про поліваріативність методик проведення занять, здійснити їх порівняльний аналіз, узагальнення, визначити шляхи формування власної методики викладання хореографічних дисциплін з урахуванням передового педагогічного й хореографічного досвіду [8, с. 18].

Головним у підготовці спеціалістів-хореографів, на думку В. Шеремета, є розкриття індивідуальності, виховання хореографа-творця з високим інтелектом, абстрактним і парадоксальним мисленням, можливостями виразу внутрішнього світу через індивідуальну форму руху, а також оволодіння педагогічними прийомами передачі своїх ідей та задумів учням [9, с. 208–209].

Професійні компетентності майбутніх учителів фізичної культури передбачають формування в учнів предметних компетентностей із фізичного виховання, медико-біологічних та психологічних основ і технологій розвитку рухових умінь і навичок та фізичних якостей, санітарно-гігієнічних основ діяльності у сфері фізичної культури і спорту. У студентів формується здатність до застосовування сучасних методів й освітніх технологій навчання у фізичному вихованні.

На нашу думку, з метою формування професійної культури в майбутніх учителів спортивно-хореографічних дисциплін необхідно застосовувати освітні інновації, які полягають у сучасному моделюванні, організації нестандартних лекційних та практичних занять; індивідуалізації засобів навчання; розробці нової системи контролю оцінки знань; застосуванні комп'ютерних, мультимедійних технологій, навчально-методичної продукції нового покоління. Використання мультимедійного супроводу істотно покращує сприйняття й осмислення питань, що розглядаються студентами,

створює більш комфортні умови для аудиторної роботи студентів та викладачів. Ще одним аспектом застосування інноваційних технологій в освітньому процесі є навчальні програми, які застосовуються, як правило, на практичних заняттях і дозволяють імітувати будь-які процеси та явища або працювати як електронний тренажер.

Висновки. Отже, головне педагогічне завдання освітнього процесу в закладах вищої освіти, що здійснюють підготовку фахівців спортивно-хореографічних дисциплін, є розкриття індивідуальності, виховання спеціаліста, який володіє високим інтелектом, абстрактним і парадоксальним

мисленням, способами виразу внутрішнього світу через індивідуальну форму руху, а також педагогічними прийомами передачі своїх ідей, задумів і знань учням-виконавцям у процесі майбутньої професійної діяльності.

Використання інноваційних технологій, комп'ютерної підтримки у викладанні освітніх компонентів дозволяє ввести нове у звичайні форми роботи викладача, сприяє цікавому і повнішому, всебічному розкриттю, зрозумілішому поданню складного навчального матеріалу, значному скороченню навчального часу для успішного засвоєння теми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабич М., Вітвицька С. Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу. *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном: збірник наукових праць*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 77–80.
2. Благова Т.О. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів-хореографів у системі педагогічної освіти/ *Вісник Житомирського державного університету. Випуск 50. Педагогічні науки*. 2010. С. 72–76.
3. Лебідь О.В. Формування професійної культури майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу в умовах магістратури : монографія. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2013. 226 с.
4. Лола В.Г. Технологічна культура вчителя: сутність і модель формування. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2013. 73 с.
5. Мельник А.О. Формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи у початковій школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Кіровоград, 2015. 246 с.
6. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навч. посібник. Київ, 2001. 140 с.
7. Радул В.В. Соціальна зрілість особистості : монографія. Харків : Мачулін, 2017. 442 с.
8. Цветкова Л.Ю. Методика викладання класичного танцю : підручник. Київ : Альтерпрес, 2005. 324 с.
9. Шеремета В.І. Освітньо-професійна програма підготовки педагогів-хореографів та її практична реалізація. *Науковий вісник Ужгородського університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. Вип. 23. 2011. С. 207–209.

REFERENCES

1. Babych, M. and Vitvytska, S. (2014). Pedagogical culture of a teacher of higher education [Pedagogical culture of a teacher of higher education]. *Modernizatsiia vyshchoi osvity v Ukraini ta za kordonom: zbirnyk naukovykh prats*. Zhytomyr [in Ukraine].
2. Blahova, T.O. (2010). Osoblyvosti profesiinoi pidhotovky maibutnykh uchyteliv-khoreohrafov u systemi pedahohichnoi osvity [Features of professional training of future teachers-choreographers in the system of pedagogical education]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu*, no. 50, pp. 72-76.
3. Lebid, O.V. (2013). Formuvannia profesiinoi kultury maibutnoho kerivnyka zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu v umovakh mahistratury: Monohrafiia [Formation of professional culture of the future head of the secondary school in the conditions of a magistracy: Monograph]. Donetsk [in Ukraine].
4. Lola, V.H. (2013). Tekhnolohichna kultura vchytelia: sutnist i model formuvannia [Technological culture of the teacher: the essence and model of formation]. Donetsk [in Ukraine].
5. Melnik, A.O. (2015). Formuvannia hotovnosti maibutnykh uchyteliv fizychnoi kultury do pozaklasnoi roboty u pochatkovii shkoli [Formation of readiness of future physical education teachers for extracurricular activities in primary school]. *Candidate's thesis*. Kirovohrad [in Ukraine].
6. Moiseiuk, N.Ye. (2001). Pedahohika. Navch. posibnyk [Pedagogy. Teaching. manual]. Kyiv [in Ukraine].
7. Radul, V.V. (2017). *Sotsialna zrilist osobystosti: monohrafiia [Social maturity of a specialty: monograph]*. Kharkiv: Machulin [in Ukraine].
8. Tsvietkova, L.Yu. (2005) *Metodyka vykladannia klasychnoho tantsiu: pidruchnyk [Methods of teaching classical dance: a textbook]*. Kyiv [in Ukraine].
9. Sheremeta, V.I. (2011). Educational and professional training program for choreographers and its practical implementation. *Uzhgorod University Scientific Bulletin: Series: Pedagogy. Social Work*, 23, 207-209.

УДК 378.416+005.336.3
DOI <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-2-26>

ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА» ДО РОЗРОБКИ ЗАСОБІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОНТРОЛЮ

Шугайло Я. В.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри професійної освіти в сфері технологій та дизайну
Київський національний університет технологій та дизайну
вул. Немировича-Данченка, 2, Київ, Україна
orcid.org/0000-0003-4359-8164
shugaylo.yv@knutd.edu.ua*

Паращак Т. І.

*студентка I курсу магістратури
Київський національний університет технологій та дизайну
вул. Немировича-Данченка, 2, Київ, Україна
orcid.org/0000-0003-2870-8951
tanuta@email.ua*

Желізна К. О.

*студентка I курсу магістратури
Київський національний університет технологій та дизайну
вул. Немировича-Данченка, 2, Київ, Україна
orcid.org/0000-0002-0849-2551
ksenijastadnik@gmail.com*

Ключові слова: *результати навчання, цілі навчання, педагогічний тест, вчительський тест, таксономія, специфікація.*

Стаття висвітлює досвід підготовки магістрів спеціальності 015.36 Професійна освіта (Технологія виробів легкої промисловості), що навчаються в Київському національному університеті технологій та дизайну, до розробки педагогічних тестів. Магістри професійної освіти після успішного завершення навчання мають можливість працювати викладачами спеціальних дисциплін у галузі легкої промисловості в закладах професійно-технічної освіти. Їхня майбутня професійна діяльність вимагає готовності до проведення різних видів та форм педагогічного контролю. Тестування є одним із найбільш ефективних, економічних, об'єктивних методів контролю, а тест – одним із найбільш поширених засобів (інструментів) контролю. У статті наголошено, що формування умінь та навичок розробки такого виду педагогічних тестів, як вчительські тести, може здійснюватись під час викладання дисципліни «Педагогіка та психологія вищої школи». Проаналізовано наукові пошуки, присвячені тестуванню в освітньому процесі, теорії та практиці розробки тестів. Підкреслено необхідність ознайомлення здобувачів освіти з таксономією навчальних цілей Бенджаміна Блума як з інструментом, що дозволяє визначити результати навчання в когнітивній сфері. Наведено приклади дієслів, що можуть використовуватись у формулюванні тестових завдань, спрямованих на різні рівні навчальних цілей. Проаналізовано алгоритм розробки тестів. Висвітлено приклад застосування таблиці специфікації, що дозволяє дотриматись вимоги функціональної валідності під час розробки педагогічного тесту. Зазначено, що результати вчительських тестів свідчать про успішність

засвоєння навчального матеріалу здобувачами освіти та мають бути використані педагогічними працівниками для аналізу ефективності викладання, застосування використаних методів та засобів навчання, їх корекції. Наведено приклад практичного завдання для магістрів, виконання якого підвищує успішність засвоєння теоретичного матеріалу щодо розробки педагогічних тестів, сприяє формуванню умінь та навичок розробки засобів педагогічного контролю.

TRAINING OF MASTERS OF SPECIALTY VOCATIONAL EDUCATION FOR THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL CONTROL MEANS

Shuhailo Ya. V.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Vocational Education in Technologies and Design
Kyiv National University of Technologies and Design
Nemyrovycha-Danchenka str., 2, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-4359-8164
shugaylo.yv@knutd.edu.ua*

Parashchak T. I.

*1-st year Master's Student
Kyiv National University of Technologies and Design
Nemyrovycha-Danchenka str., 2, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-2870-8951
tanuta@email.ua*

Zhelizna K. O.

*1-st year Master's Student
Kyiv National University of Technologies and Design
Nemyrovycha-Danchenka str., 2, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-0849-2551
ksenijastadnik@gmail.com*

Key words: *learning outcomes, learning objectives, pedagogical test, teacher test, taxonomy, specification.*

The article highlights the experience of masters' students of speciality 015.36 Vocational Education (Technology of light industry products), studying at the Kyiv National University of Technology and Design, training to develop pedagogical tests. Masters of vocational education after successful studying of the educational program have the opportunity to work as teachers of special disciplines in the field of light industry in vocational education institutions. Their future professional activity requires readiness to conduct various types and forms of pedagogical control. Testing is one of the most effective, economical, objective methods of control, and test is one of the most widespread means (tools) of control today. The article emphasizes that the formation of skills and abilities to develop such types of pedagogical tests as teacher-made tests can be carried out during the teaching of the discipline "Pedagogy and Psychology of Higher School". The article analyses scientific research devoted to testing in the educational process, theory and practice of test development. The necessity to acquaint students with Benjamin Bloom's taxonomy of learning goals as an effective tool to determine learning outcomes in the cognitive domain of pupils and students is emphasized. Examples of verbs that can be used to formulate test tasks targeted at different levels of learning objectives are given. The algorithm of test development is analyzed. An example of application of the specification table in the discipline "Pedagogy and Psychology of Higher School", which allows complying with the requirements of functional validity

during the development of the pedagogical test, is given. It is noted that the results of teacher tests indicate the success of learning material mastering by students and should be used by teachers to analyze the effectiveness of teaching, teaching methods and means, to make their corrections. An example of a practical task for masters is given, the implementation of which increases the success of mastering theoretical material on the development of pedagogical tests, promotes the formation of skills and abilities to develop means of pedagogical control.

Педагогічний контроль є важливою складовою частиною освітнього процесу, оскільки він дозволяє підвищити якість підготовки майбутніх фахівців, встановити відповідність фактичних результатів навчання заявленим цілям. Він сприяє активізації навчального процесу, формуванню загальних і професійних умінь, особистісних якостей здобувачів освіти, дозволяє оцінити їхні навчальні досягнення, надати зворотній зв'язок щодо результатів навчання, виявити прогалини у знаннях, скоригувати організацію викладання, виявляти найбільш ефективні методи та засоби викладання, здійснювати аналіз ефективності діяльності педагогічного працівника тощо. Під поняттям «педагогічний контроль» ми розумітимемо виявлення, вимір і оцінку результатів навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти. А як «результати навчання» розглядатимемо знання, вміння, навички, компетентності, сформовані в процесі навчання, які можна ідентифікувати, оцінити та виміряти.

Аналіз наукових джерел [1, с. 6.; 2, с. 186; 3, с. 168; 4, с. 14; 5, с. 401] доводить, що педагогічне тестування є одним із найбільш об'єктивних та ефективних методів педагогічного контролю, а тест є найбільш поширеним засобом (в англійських джерелах – інструментом) оцінювання результатів навчання здобувачів освіти. Тестуванню в освітньому процесі присвячені роботи низки науковців. Тестування як один із методів об'єктивізації оцінювання студентів розглянуто в роботах Д.І. Назарової, С.Б. Крамар, М.В. Савочкиної, І.В. Шевченко [3]; метод оцінювання якості навчальних досягнень студентів – Г.О. Васюківської [4]. Ефективність тестування як засобу поточного контролю проаналізовано в науковому пошуку Ю.Я. Деркач, Т.В. Романів [5]. Проблема формування готовності майбутніх вчителів фізики до застосування тестових технологій досліджувалась А.В. Ткаченко, Л.О. Кулик [6]. Теорія та практика конструювання тестів висвітлена у працях Л.О. Кухар, В.П. Сергієнко [1], В.П. Головенкіна [2], І.Є. Булах, М.Р. Мруги [8] та ін. Поняття тестування, процедури вимірювання та оцінювання в освіті розкрито в дослідженні Dickson A., Jephtha A. M., Dennis A. D. [9]. Використання онлайн платформ для створення тестів та опитувань висвітлено в роботі Г.А. Гордої [10]. Разом із тим проблема методичної підготовки майбутніх фахівців із професійної освіти до розробки засобів педагогічного контролю залишається недо-

статньо вивченою і вимагає пошуків шляхів її розв'язання.

Метою статті є висвітлення досвіду підготовки майбутніх фахівців із професійної освіти щодо розробки засобів педагогічного контролю під час викладання дисципліни «Психологія та педагогіка вищої школи».

Магістри професійної освіти після успішного завершення навчання можуть працювати в закладах професійно-технічної освіти викладачами спеціальних дисциплін у галузі легкої промисловості. До їхніх професійних обов'язків відноситься здійснення поточного, тематичного, проміжного, вихідного контролів знань, умінь, навичок здобувачів освіти. Зазначені види контролю дозволяють оцінити ступінь готовності здобувачів освіти до професійної діяльності на усіх етапах навчання та проінформувати стейкхолдерів про успішність засвоєння окремих компонентів освітніх програм у вигляді оцінок. Педагогічні працівники мають право самостійно обирати форми, методи поточного та тематичного контролів, а також самостійно розробляють засоби педагогічного контролю.

Нами було проведено опитування магістрів, що навчаються за освітньою програмою «Професійна освіта» (Технології виробів легкої промисловості) у Київському національному університеті технологій та дизайну щодо обізнаності з проблемами педагогічного контролю. Згідно з його результатами магістри мають ґрунтовні знання щодо його функцій, принципів, методів і форм, однак лише 1 особа з 24 (4,1% опитаних) зазначила наявність досвіду розробки педагогічних тестів, що не відповідає положенням компетентнісного підходу. Наявне протиріччя між необхідністю здійснювати педагогічний контроль у майбутній професійній діяльності, розробляти засоби педагогічного контролю та недостатньою підготовкою майбутніх фахівців із професійної освіти до цього виду діяльності зумовлює актуальність підготовки магістрів до розробки педагогічних тестів.

У наукових пошуках світових та українських вчених наводяться різні класифікації видів тестів. За критерієм «рівень упровадження» Л.О. Кухар, В.П. Сергієнко [1, с. 56] виокремлюють такі види тестів, як: національні, навчального закладу, вчительські. А. Діксон, А. М. Джефтар та А. Д. Денніс (A. Dickson, A. M. Jephtha, A. D. Dennis) [9, с. 111] виокремлюють 3 види тестів: стандартизовані тести, діагностичні тести та тести, розроблені

вчителями (teacher-made tests). Останній вид тестів викладачі дисциплін розробляють самостійно, відповідно до навчальних програм (зміст яких швидко оновлюється), враховуючи використані ними методи і засоби навчання. Для забезпечення дотримання академічної доброчесності здобувачами освіти вони змінюються кожного навчального року. Їхніми перевагами порівняно зі стандартизованими тестами є кастомізованість, можливість здійснювати конкретну, індивідуалізовану оцінку досягнень здобувачів освіти. Підготовка магістрів спеціальності 015.36 Професійна освіта (Технологія виробів легкої промисловості) до розробки таких засобів педагогічного контролю, як вчительські тести, здійснюється у процесі викладання дисципліни «Педагогіка та психологія вищої школи».

Під час вивчення дисципліни магістри ознайомилися із видами тестів, алгоритмом розробки тесту, видами тестових завдань, правилами розробки тестових завдань викладеними в наукових пошуках [1; 2, 7; 8]. Під час розробки тестів такого виду необхідно дотримуватись загальних рекомендацій: 1) тест має відповідати таким вимогам, як: валідність, надійність, однозначність, простота; 2) змістова валідність педагогічного тесту забезпечується повною відповідністю навчальному матеріалу (сукупність тестових завдань має бути репрезентативною вибіркою тем, що розглядалися під час вивчення дисципліни); 3) функціональна валідність забезпечується відповідністю тестових завдань навчальним цілям (когнітивним рівням).

Для розробки засобів педагогічного контролю може бути використана модель визначення результатів навчання KSA(ЗУС) (Knowledge, Skills, Attitudes – Знання, Уміння, Способи мислення, погляди та цінності), які може продемонструвати здобувач освіти та які можуть бути виміряні. В англійських наукових джерелах використовуються поняття «домен» (сфера) та визначаються результати навчання в когнітивному, психомоторному, афективному доменах. На сучасному етапі розвитку педагогіки науковцями надано рекомендації для розробки ефективних та надійних засобів контролю щодо когнітивної сфери здобувачів освіти.

Першочерговим, на нашу думку, є ознайомлення студентів із таксономією навчальних цілей Бенджаміна Блума (Benjamin Bloom, 1956), що є інструментарієм, який дозволяє визначити результати навчання, пересвідчитись у їх реалізації, розробляти функціонально валідні засоби педагогічного контролю. Згідно з теорією Б. Блума [1; 7; 11; 12] ієрархія розумових процесів здобувачів освіти складається із запам'ятовування, розуміння, застосування, аналізу, синтезу та оцінки, що дозволяє виокремити шість цілей навчання у когнітивній сфері та розподілити їх на дві групи. До першої групи (цілі нижчого

порядку) відносяться: 1) знання (знання фактів та основних понять), 2) розуміння (пояснення ідей та понять), 3) використання (використання інформації в новій ситуації, виконання, впровадження). До другої групи (цілі вищого порядку) відносяться: 4) аналіз (встановлення взаємозв'язків між ідеями; диференціація; організація), 5) оцінка (обґрунтування позиції чи рішення, перевірка, критика), 6) створення (створення нової оригінальної праці; генерування, планування, виконання). Науковці П. Армстронг (P. Armstrong) [11], О. Пометун [12] пропонують використовувати у формулюванні тестових завдань дієслова, що відповідають навчальним цілям з обох груп. Наприклад, для першої цілі «знання» можна використовувати дієслова «надайте визначення», «відтворіть», «перелічіть»; для другої – «поясніть», «визначте», «розташуйте», «оберіть», «зробіть переклад»; третьої – «виконайте», «застосуйте», «розв'яжіть», «зробіть малюнок, графік»; четвертої – «диференціюйте», «визначте причини / наслідки», «встановіть послідовність», «знайдіть відмінності», «зіставте», «структуруйте»; п'ятої – «спростуйте», «наведіть аргументи для підтвердження», «оберіть», «оцініть», «надайте критичний відгук», «підтримайте», «вказіть відмінності», «обґрунтуйте»; шостої – «розробіть», «складіть», «сконструйте», «зробіть припущення, умовивід», «сформулюйте».

У наукових пошуках визначено різні алгоритми розробки тестів. Наприклад, Л.О. Кухар, В.П. Сергієнко виокремлюють 16 універсальних етапів для розробки усіх видів тестів [1, с. 79]. Однак для розробки вчительських тестів із дисципліни ми вважаємо доцільним використання послідовності з 8 етапів, запропоновані А. Діксоном, А. М. Джефтаром та А. Д. Деннісом [9, с. 113]. Восьмикроковий алгоритм може використовуватись як викладачами, так і студентами, оскільки не потребує ґрунтовної попередньої підготовки, вимагає значно меншої кількості часу. Із урахуванням поточної ситуації нами було модифіковано один з етапів, оскільки тестування проводиться з використанням різноманітних платформ та онлайн-сервісів. Тому майбутні фахівці із професійної освіти використовували таку послідовність: 1) визначити мету проведення тесту; 2) обрати зміст навчального матеріалу; 3) створити таблицю специфікації; 4) обрати формат та створити тестові завдання; 5) підготувати оціночний ключ; 6) написати інструкцію до тесту; 7) обрати платформу для створення тесту (Moodle, Google Форми та ін.); 8) оцінити тест.

Таблиця специфікації надає можливість визначити, що за кожною з тем дисципліни було сформульовано тестові завдання, що відповідають 6 цілям навчання (когнітивним рівням). Приклад таблиці

специфікації в когнітивній сфері наведено в науковому пошуку А. Діксона, А. М. Джефтера та А. Д. Денніса [9]. На основі цього зразка студенти самостійно розробляли таблицю специфікації з дисципліни «Педагогіка та психологія вищої школи». Приклад розподілу тестових завдань за цілями та темами (100 завдань) для дисципліни «Педагогіка та психологія вищої школи» наведено в таблиці 1.

Відмінності в кількості завдань у кожній із тем дисципліни пов'язані зі змістом навчального матеріалу, складністю його опанування, обсягом годин, що відводиться на вивчення кожної з тем. Результати педагогічних тестів свідчать про успішність засвоєння здобувачами освіти навчального матеріалу. Педагогічних працівники мають здійснювати аналіз викладання матеріалу з тих питань/тем, що не були успішно засвоєні, вносити корективи щодо змісту, методів, засобів навчання.

Із метою формування умінь розробки засобів педагогічного контролю перед студентами ставилось завдання розробити тест тематичного контролю. Студенти самостійно обирали тему, розробляли тест, визначали критерії і розробляли шкалу оцінювання. Тест містив 18 тестових завдань (по 3 завдання для перевірки знань, умінь, навичок, способів мислення однокласників для кожної з 6 навчальних цілей). Кожне із завдань мало містити такі елементи: 1) інструкція, 2) запитання, 3) правильна відповідь, 4) кількість балів за правильну відповідь, 5) час, відведений на виконання завдання; 6) досягнення якої з навчальних цілей діагностує завдання. Переважна частина студентів використовували для перевірки досягнення

навчальних цілей нижчого порядку завдання закритого типу (1 правильний варіант відповіді та 3 дистрактори), завдання відкритого типу – для навчальних цілей вищого порядку. Виконання завдання сприяло успішності засвоєння теоретичного матеріалу щодо розробки тестів, формуванню умінь та навичок розробки вчительських тестів, спонукало магістрів до подальшої самоосвіти щодо проблеми розробки засобів педагогічного контролю.

Висновки. Магістри спеціальності 015.36 Професійна освіта (Технологія виробів легкої промисловості) в подальшій професійній діяльності здійснюватимуть основні види контролю знань, умінь, навичок здобувачів освіти, розробляти засоби, що відповідатимуть вимогам валідності, простоти, однозначності. Підготовка до розробки вчительських тестів може здійснюватись у рамках дисципліни «Педагогіка та психологія вищої школи». Для реалізації цього завдання необхідним є ознайомлення магістрів із таксономією навчальних цілей Б. Блума, процедурою визначення навчальних цілей у когнітивній сфері, розробкою таблиці специфікації, алгоритмом розробки тесту, вимогами до розробки тестових завдань, Формуванню умінь та навичок сприяє самостійна розробка тематичного тесту з дисципліни здобувачами вищої освіти.

Подальших досліджень потребує питання вдосконалення підготовки майбутніх фахівців із професійної освіти до розробки засобів педагогічного контролю, а також проблема вибору та використання платформ та онлайн-сервісів для створення тестів.

Таблиця 1

Таблиця специфікації для розробки тесту з дисципліни «Педагогіка та психологія вищої школи»

Завдання вивчення дисципліни Зміст (теми)	Знання (20%)	Розуміння (20%)	Використання (15%)	Аналіз (15%)	Синтез (15%)	Оцінка (15%)	Всього
Т1. ППВШ, предмет, завдання, методи.	3	3	2	2	2	2	14
Т2. Освітній процес у ЗВО. Зміст, форми, методи, засоби навчання.	4	4	3	3	3	3	20
Т3. Педагогічний контроль.	4	3	2	3	2	2	16
Т4. Психологія студентського віку.	2	2	2	1	2	2	11
Т5. Психологічні особливості навчання і виховання студентів.	2	2	2	1	2	2	11
Т6. Модель сучасного педагога. Педагогічна майстерність	2	3	2	2	2	2	13
Т7. Психологічні аспекти спілкування викладачів та студентів.	3	3	2	3	2	2	15
Усього	20	20	15	15	15	15	100

ЛІТЕРАТУРА

1. Кухар Л.О., Сергієнко В.П. Конструювання тестів: курс лекцій: навчальний посібник. Луцьк, 2010. 182 с.
2. Головенкін В.П. Педагогіка вищої школи : підручник. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2019. 290 с.
3. Назарова Д.І., Крамар С.Б., Савочкіна М.В., Шевченко І.В. Тестування як один з методів об'єктивізації оцінювання студентів. *Український журнал медицини, біології та спорту*. 2017. № 5(7). С. 167–169.
4. Васківська Г.О. Сутність тестування як методу оцінювання якості навчальних досягнень студентів. *Актуальні проблеми підготовки сучасного педагога: теорія, історія, практика: матеріали Всеукраїнської наукової Інтернет-конференції, м. Умань, 20 жовтня 2016 р. ВПЦ «Візаві», м. Умань, Україна, С. 13–15.*
5. Деркач Ю.Я., Романів Т.В. Тестування як ефективний засіб поточного контролю на уроках іноземної мови. *Молодий вчений*. 2018. № 9(61). С. 400–402.
6. Ткаченко А.В., Кулик Л.О. Формування готовності студентів до застосування тестових технологій – важлива складова сучасної професійної підготовки майбутніх вчителів фізики. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія: Педагогічна. 2016. Випуск 22. С. 169–172.
7. Мудрук Сергій. Практичний посібник для розробників тестових завдань / упор. Мудрук С. URL : https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00M1CR.pdf (дата звернення: 01.08.2021).
8. Булах І.Є., Мруга М.Р. Створюємо якісний тест : навчальний посібник. Київ : Майстер-клас, 2006. 160 с.
9. Dickson A., Jephthar A. M., Dennis A. D. Test, measurement, and evaluation: understanding and use of the concepts in education. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*. 2020, Vol. 9, No. 1, pp. 109–119. DOI: 10.11591/ijere.v9i1.20457.
10. Горда Г. А. Використання онлайн платформ для створення тестів та опитувань. URL : <http://ict.ipro.edu.te.ua/files/files/rekomendacii/vikoristannya-onlajn-platform-dlya-stvorennya-testiv-ta-opituvan.pdf> (дата звернення: 01.08.2021).
11. Armstrong, P. Bloom's Taxonomy. Vanderbilt University Center for Teaching. URL : <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/> (дата звернення: 01.08.2021).
12. Пометун О. Що таке таксономія Блума і як вона працює на уроці. URL : <https://www.criticalthinking.expert/usi-materialy/shho-take-taksonomiya-bluma-i-yak-vona-pratsyuue-na-urotsi/> (дата звернення: 01.08.2021).

REFERENCES

1. Kukhar L. O., Serhiienko V. P. (2010) Konstruiuvannia testiv: kurs lektzii: navchalnyi posibnyk [Construction of tests: a course of lectures: textbook]. Lutsk. 182 p.
2. Holovenkin V. P. (2019) Pedagogika vyshchoi shkoly: pidruchnyk [Higher school pedagogy: textbook]. Kyiv: KPI named after Ihor Sikorskyi. 290 p.
3. Nazarova D. I., Kramar S. B., Savochkina M. V., Shevchenko I. V. (2017) Testuvannia yak odyin z metodiv ob'iektyvizatsii otsiniuvannia studentiv [Testing as one of the methods of objectification of student assessment]. *Ukrainskyi zhurnal medytsyny, biolohii ta sportu [Ukrainian Journal of Medicine, Biology and Sports]*, 5(7), 167-169.
4. Vaskivska H. O. (2016) Sutnist testuvannia yak metodu otsiniuvannia yakosti navchalnykh dosiahnen studentiv [The essence of testing as a method of assessing the quality of academic achievements of pupils]. *Aktualni problemy pidhotovky suchasnoho pedahoha: teoriia, istoriia, praktyka [Actual problems of modern teacher training: theory, history, practice:]*: materials of the All-Ukrainian scientific Internet conference, Uman, Ukraine, 20 of October 2016. P. 13-15.
5. Derkach Yu. Ya., Romaniv T. V. (2018) Testuvannia yak efektyvnyi zasib potochnoho kontroliu na urokakh inozemnoi movy [Testing as an effective means of current control in foreign language lessons]. *Molodyi vchenyi [Young scientist]*, 9(61), 400-402.
6. Tkachenko A. V., Kulyk L. O. (2016) Formuvannia hotovnosti studentiv do zastosuvannia testovykh tekhnolohii – vazhlyva skladova suchasnoi profesiinoi pidhotovky maibutnykh vchyteliv fizyky [Formation of students' readiness to use test technologies - an important component of future physics teachers modern professional training]. *Zbirnyk naukovykh prats Kam'ianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. Serii: Pedagogichna [Collection of scientific works of Kamyanets-Podilsky National University named after Ivan Ogiienko. Series: Pedagogical]*. No. 22. P. 169-172.
7. Mudruk Serhii (2014) Praktychnyi posibnyk dlia rozrobnykiv testovykh zavdan [A practical guide for test constructors]. Retrieved [01.08.2021] from https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00M1CR.pdf

8. Bulakh I. Ye., Mruha M. R. (2006) Stvoriuiemo yakisnyi test: navchalnyi posibnyk [Creating a quality test]. Kyiv: Master class. 160 p.
9. Dickson A., Jephtar A. M., Dennis A. D. Test, measurement, and evaluation: understanding and use of the concepts in education. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*. 2020, Vol. 9, No. 1, pp. 109-119. DOI: 10.11591/ijere.v9i1.20457
10. Horda H. A. Vykorystannia onlain platform dlia stvorennia testiv ta opytuvan [The use of online platforms to create tests and surveys]. Retrieved [01.08.2021] from <http://ict.ippo.edu.te.ua/files/files/rekomendacii/vikoristannya-onlajn-platform-dlya-stvorennya-testiv-ta-opytuvan.pdf>
11. Armstrong, P. (2010) Bloom's Taxonomy. Vanderbilt University Center for Teaching. Retrieved [01.08.2021] from <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/>
12. Pometun O. Shcho take taksonomiia Bluma i yak vona pratsiuie na urotsi [What is Bloom's taxonomy and how it works in the lesson]. Retrieved [01.08.2021] from <https://www.criticalthinking.expert/usi-materialy/shho-take-taksonomiya-bluma-i-yak-vona-pratsyuye-na-urotsi/>

РОЗДІЛ V. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

UDC 159.944:378.011.3

DOI <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-2-27>

PSYCHO-EMOTIONAL BURNOUT OF A TEACHER OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Liashevych A. M.

*Candidate of Biological Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Medical and Biological Disciplines
Zhytomyr Ivan Franko State University
Velyka Berdychivska str. 40, Zhytomyr, Ukraine
orcid.org/0000-0002-3939-7493
lam88leona2@gmail.com*

Lupaina I. S.

*Candidate of Biological Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Medical and Biological Disciplines
Zhytomyr Ivan Franko State University
Velyka Berdychivska str. 40, Zhytomyr, Ukraine
orcid.org/0000-0001-6238-2786
chernuhairina17@gmail.com*

Key words: *stress, teacher, educator, burnout, emotional exhaustion.*

The article reveals the essence of the concept of "professional burnout" as a stress reaction that occurs as a result of prolonged occupational stress of medium intensity. Psycho-emotional burnout is perhaps one of the most common syndromes, which develops against the background of continuous exposure to stressful situations and leads to intellectual, mental and physical fatigue and exhaustion. The article presents that the pedagogical activity of a teacher of a higher education institution leads to the syndrome of "professional burnout" in most people of this profession. It has been proven that teachers work in a rather restless, emotionally tense environment, which requires constant attention and control over the interaction in the system "teacher-student". It was found that a significant stressor is the psychological and physical overload of teachers, which causes the so-called syndrome of "burnout" – exhaustion of moral and physical strength, which inevitably affects the effectiveness of professional activities, general health, mental well-being and relationships in the family and everyday life. The purpose of the study of the psycho-emotional state of teachers of higher education is determined. The experiment involved 59 teachers of different ages and work experience. It was found that the vast majority of teachers in institutions of higher education have a high level of both emotional exhaustion and reduced personal accomplishments and an average level of depersonalization. The pedagogical experience, the most "dangerous" in the teaching activities is the period of 11-15 years, when the symptoms of burnout are observed most often. It was found that emotional burnout syndrome occurs against the background of physical and mental exhaustion of a teacher. Therefore, preventive measures aimed at improving health will help prevent this disease. It is concluded that teachers with a high level of "emotional burnout" need psychotherapeutic measures to overcome and prevent emotional burnout from a psychologist, because it is necessary to improve their professional activities.

ПСИХОЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Ляшевич А. М.

*кандидат біологічних наук,
старший викладач кафедри медико-біологічних дисциплін
Житомирський державний університет імені Івана Франка
вул. Велика Бердичівська, 40, Житомир, Україна
orcid.org/0000-0002-3939-7493
lam88leona2@gmail.com*

Луцаїна І. С.

*кандидат біологічних наук,
старший викладач кафедри медико-біологічних дисциплін
Житомирський державний університет імені Івана Франка
вул. Велика Бердичівська, 40, Житомир, Україна
orcid.org/0000-0001-6238-2786
chernuhairina17@gmail.com*

Ключові слова: стрес, викладач, педагог, професійне вигорання, емоційне виснаження.

Стаття розкриває суть поняття «професійне вигорання» як стресової реакції, що виникає в результаті тривалого професійного стресу середньої інтенсивності. Психоемоційне вигорання є, можливо, одним із найпоширеніших синдромів, що розвивається на тлі неперервного впливу на людину стресових ситуацій і призводить до інтелектуальної, душевної і фізичної перевтоми та виснаження. У статті визначено, що педагогічна діяльність викладача закладу вищої освіти призводить до виникнення синдрому «професійного вигорання» у більшості людей цієї професії. Доведено, що педагоги працюють у доволі неспокійній, емоційно напруженій атмосфері, що вимагає постійної уваги і контролю за взаємодією у системі «викладач – студент». За таких умов стрес спричиняється безліччю стресогенів, які безперервно накопичуються в різних сферах життєдіяльності. З'ясовано, що суттєвим стресогенним фактором є психологічні й фізичні перевантаження педагогічних працівників, які спричиняють виникнення так званого синдрому «професійного вигорання» – виснаження моральних і фізичних сил, що неминуче позначається як на ефективності професійної діяльності, загальному стані здоров'я, психічному самопочутті, так і на стосунках у сім'ї та побуті. Визначена мета дослідження психоемоційного стану викладачів закладу вищої освіти. В експерименті брали участь 59 педагогів різного віку і стажу роботи. Виявлено, що у більшості викладачів закладу вищої освіти спостерігається високий рівень емоційного виснаження, високий рівень редукції особистих досягнень та середній рівень деперсоналізації. Проаналізовано педагогічний стаж роботи педагогів, найбільш «небезпечним» у діяльності викладача є період 11–15 років, коли симптоми професійного вигорання спостерігаються найчастіше. Виявлено, що синдром емоційного вигорання настає на тлі фізичного і психічного виснаження викладача. Тому запобігти такому захворюванню допоможуть профілактичні заходи, спрямовані на зміцнення здоров'я. Зроблено висновок про те, що викладачі з високим рівнем «емоційного вигорання» потребують психотерапевтичних заходів для подолання та профілактики емоційного вигорання від психолога, адже це є необхідним для удосконалення їхньої професійної діяльності.

Formulation of the problem. A person in modern society is often exposed to chronic social stress, which can be caused by various stressors of social origin. A person's experience of chronic social stress can change both human consciousness and disrupt the functioning of various body systems.

Stress these days is one of the most common types of affect. It is a state of excessively strong and prolonged psychological stress that occurs in a person when their nervous system is affected by emotional overload. Stress disrupts human activity and the normal course of their behavior. Stress, especially if it is frequent and prolonged, has a negative impact not only on the psychological state, but also on physical health. They are the main "risk factors" that course or aggravate such diseases as cardiovascular and gastrointestinal.

According to Hans Selye, stress is a nonspecific (i.e. the same to different influences) response of a body to any demand imposed on it, which helps it to adapt to these difficulties and cope with them. Any suddenness that disrupts the normal flow of life can cause stress. At the same time, as Hans Selye points out, it does not matter whether the situation we encounter is pleasant or unpleasant. It is the intensity of the need for change or adaptation that matters [1].

Social stress is one of the most common factors in the development of various mental and nervous disorders, including adaptation disorders such as anxiety, depressive-like disorders, and so on [8].

The "burnout" syndrome is a stress reaction that occurs as a result of long-term occupational stress of medium intensity. Given the definition of the stress process by Hans Selye (i.e. stages of anxiety, resistance and exhaustion) "professional burnout" can be considered to be the third stage, which is characterized by a stable and uncontrolled level of excitation. Teachers work in a rather restless, emotionally tense environment, which requires constant attention and control over the interaction in the system "teacher-student". Under such conditions, stress is caused by many stressors, which constantly accumulate in various spheres of life. Signs of stress in the work of a teacher are diverse and numerous: high emotional stress, increased anxiety, irritability, exhaustion – and these are only a small part of the factors that lead to emotional exhaustion of the representatives of this complex and extremely important profession today. A significant stressor is the psychological and physical overload of teachers, which causes the so-called syndrome of "burnout" – exhaustion of moral and physical strength, which inevitably affects the effectiveness of professional activities, general health, mental well-being and relationships in the family and everyday life.

The problem of professional burnout is reflected in the works of such foreign scientists as

K. Maslach, S. Jackson, B. Perlman, X. Freidenberger, E. Hartmann and others. In domestic science, the issues of professional burnout were raised by V. Boyko, N. Vodopianova, L. Karamushka, N. Lazarev, O. Romanovska, T. Formaniuk and others. Researchers V. Boyko, N. Vodopianova, T. Ronhynska, A. Serebriakova, O. Starchenkova and others were engaged in research and development of diagnostic methods for the "professional burnout" syndrome [2].

American researchers K. Maslach and S. Jackson described burnout as a syndrome of physical emotional exhaustion, which occurs against the background of stress. Because of this state negative self-esteem, negative attitude to work, loss of understanding and compassion for colleagues begin to develop [5]. Scientists consider the syndrome of "burnout" as a three-component system, which consists of emotional exhaustion, depersonalization and reduction of personal aspirations, which is the result of a discrepancy between a person and their work [9]. The main component of this mechanism is emotional exhaustion, which is caused by oversaturation with negative emotional experiences. The second component – depersonalization – is a deformation of the relationship, which is manifested in negativism, impersonal, cynical attitude towards the persons of provided services, and their positive attitude towards themselves. The third component – the reduction of personal accomplishments – negative assessment of their own work, themselves as specialists. The authors see the most reliable sign of burnout in the combination of emotional exhaustion with depersonalization, while the relationship between the reduction of personal accomplishments and the other two components of burnout is not necessarily considered to be a direct causal. Thus, the dynamics of the burnout, according to K. Maslach, unfolds in the following direction: idealism and excessive demands – emotional and mental exhaustion – dehumanization as a way to counteract it – a syndrome of aversion (against themselves – against others – against everything) and, as a consequence – collapse: dismissal, disease [4].

Emotional burnout syndrome is a disease that, unfortunately, is not always noticed. Given that the main providers of the educational goal are teachers of higher educational institutions, it is necessary to pay great attention to their psychological health. The stressful nature of the professional activity of teachers has a negative impact on their mental states, which causes a number of negative socio-psychological consequences in the professional sphere. These include: decreased job satisfaction, deteriorating socio-psychological climate in the team, burnout [10].

Teachers belong to a professional group that is particularly open to maladaptive tendencies. This is facilitated by high levels of stress, the complexity of intellectual work, increased load on the visual system, psycho-emotional and muscular tension. M. Berebin believes that socially maladaptive factors for this profession are low social security and prestige of the profession, suppression of active social needs, multifunctional socially responsible activities in conditions of information overload, the need for professional interpersonal interaction in situations with a high degree of conflict. Among the many features and difficulties of educational work, its high psychological tension is especially distinguished. Moreover, the need for emotion and involvement is recognized as one of the professionally important qualities of a teacher [7].

The profession of the teacher is one of those where the syndrome of "professional burnout" is the most common, because the professional activity of the teacher is recognized as one of the most emotionally stressful. This is due to the large number of unpredictable and uncontrolled communicative situations, unregulated work, high degree of personal responsibility of a teacher, the inability to obtain unambiguous evidence of the effectiveness of their activities, and so on. Emotional burnout of teachers has become a problematic phenomenon of modern higher educational institutions. Therefore, it is very important to study the peculiarities of the syndrome of "professional burnout", its development and course in educational work [6]. The study of emotional burnout of teachers is a very relevant and acute problem of our time. This is determined by the need of science and practice to know the individual factors and features of the traumatic effect of emotional burnout on the mental health of the teacher [3].

The purpose of the study: theoretical substantiation of the concept of "burnout", experimental study of the signs of this syndrome in teachers of higher educational institutions and arrangement of recommendations for the prevention of "burnout". Subject of the research: psychological features of "professional burnout" of teachers. Research methods: theoretical (method of scientific analysis, synthesis, abstraction, induction, classification and systematization, which were used to generalize theoretical approaches to determine the nature and characteristics of the impact of "burnout" syndrome on the personality of a teacher) and empirical methods (questionnaire, pedagogical experiment, quantitative and qualitative analysis of the results). In the course of the research the following practical method was used: diagnostics of professional burnout by K. Maslach and S. Jackson.

Presentation of the main research material. The study was conducted in May 2021 with

teachers of Zhytomyr Ivan Franko State University (Ukraine). The study involved 59 teachers, 46 women and 13 men aged 27 to 69 years.

The percentage of surveyed teachers is as follows: teaching experience up to 5 years – 5.1%, from 5 to 10 years – 10.2%, from 11 to 15 years – 30.5%, from 16 to 20 years – 20.3 % and more than 20 years – 33.9%.

The processed questionnaires of the "Emotional Exhaustion" block showed that the average rate of psycho-emotional burnout in all teachers is at a high level. Emotional exhaustion is characterized by a decrease in emotional background, increased indifference, negativism, dissatisfaction with work, emotional oversaturation.

Having analysed the results of the "Depersonalization" block of the questionnaires it was found that the average statistics of this condition of all teachers are at the average level. Depersonalization is manifested in the distortion of relationships with other people. There can be increase in dependence on others, or increase in negativity, cynicism of attitudes and feelings. Depersonalization involves a cynical, indifferent, inhumane attitude towards the people they work with. Contacts with colleagues become formal, impersonal; the negative attitudes may initially be latent and manifest themselves in restrained irritation, which eventually breaks out and leads to conflicts.

The results of the "Reduction of personal accomplishments" block show that this condition is on average at a high level for all teachers. Reduction of personal accomplishments can be manifested either in the tendency to negatively evaluate themselves, their professional accomplishments and successes, negativism about accomplishments and opportunities, or limiting their capabilities, responsibilities towards others.

The results of the survey showed that if the respondent has a high level of emotional exhaustion, then both depersonalization and reduction of personal accomplishments are high. If the respondent has an average level of emotional exhaustion, then depersonalization and reduction of personal accomplishments may be of a medium or high level. If the respondent has a low level of emotional exhaustion, then both depersonalization and reduction of personal accomplishments are low or medium.

It was found that the most pronounced sign for the respondents is "emotional exhaustion". The following results were found in teachers: 51% have a high level, 44% – medium and 5% – low (Figure 1). Emotional exhaustion is a major component of burnout and manifests itself in a decrease in emotional background, indifference or emotional overload. The teacher feels the devastation and fatigue caused by his own work.

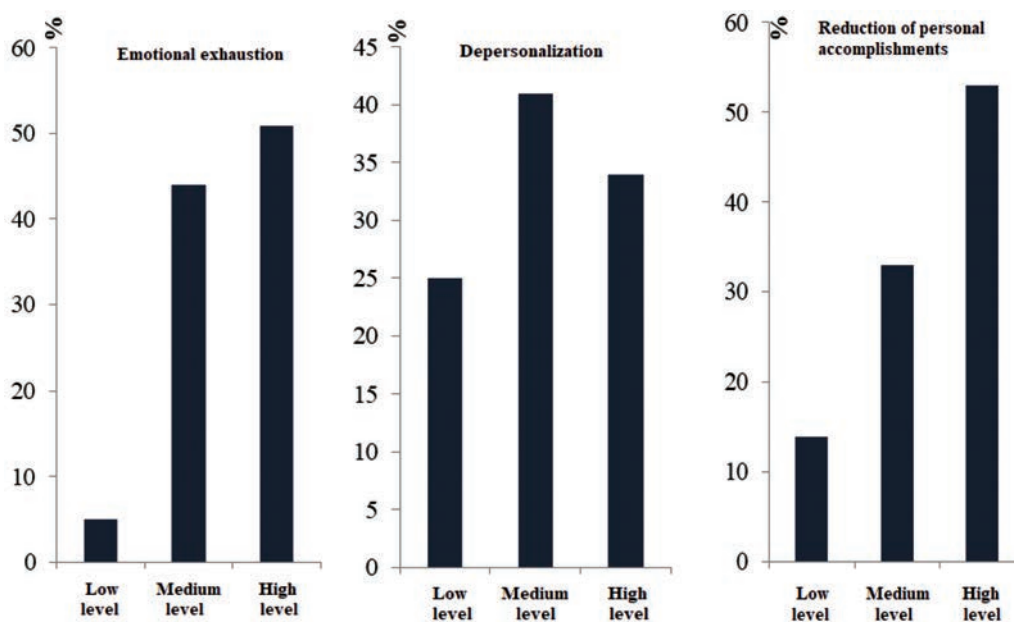


Fig. 1. Components of "emotional burnout" of teachers of Zhytomyr Ivan Franko State University (Ukraine), (n = 59)

According to the results of the survey, such a feature as "reduction of personal accomplishments" in the studied teachers is also at a high level, in particular a low level – in 14% of teachers, medium – in 33% and high – in 53% (Figure 1). People who have this predominant trait may experience a decrease in the sense of competence in their work, dissatisfaction with themselves, a decrease in the value of their own activities, feelings of guilt for their own negative attitudes or feelings, negative perceptions of themselves in professional activities, decreased professional and personal self-esteem, feeling of own inability, indifference to work. It is possible that the level of motivation to work will reduce, which is manifested in a decrease in enthusiasm and initiative.

Less pronounced feature in the respondents is "depersonalization", in particular, a low level was found in 25% of respondents, medium – in 41% and high – in 34% (Figure 1). Depersonalization is manifested in the tendency to negatively evaluate their professional accomplishments, underestimation of themselves and their own successes, negative attitude to work and possible prospects, formalities of contacts with colleagues at work and so on.

Regarding the pedagogical experience, the most "dangerous" in the teaching activities is the period of 11–15 years, when the symptoms of burnout are observed most often.

Conclusions. In this study, emotional burnout is seen as a syndrome of constant fatigue, emotional exhaustion, which only intensifies over time. It has been proven that emotional burnout is easily confused with depression, because a person in both

states is equally passive and powerless. Emotional burnout and depression are very similar and are often seen as related problems. But numerous studies show that there is a difference between them. The survey revealed such features of emotional burnout as emotional exhaustion, which is manifested by emotional devastation and fatigue, not excluded are manifestations of depersonalization, characterized by depersonalization of relationships with people. The results of the survey show that a significant number of teachers are characterized by inadequate emotional response, reduced interaction with colleagues, termination of professional responsibilities, the desire to be alone, expanding the sphere of saving emotions. A pronounced feature for the respondents is the reduction of personal accomplishments. Their attitude is manifested in the tendency to negatively assess themselves, their professional achievements and successes, negativism about professional dignity and opportunities, or in the leveling of personal dignity, limiting their capabilities, responsibilities to others. Thus, in the professional activity of teachers there is a high level of emotional burnout.

Emotional burnout syndrome occurs against the background of physical and mental exhaustion of a teacher. Therefore, preventive measures aimed at improving health will help prevent this disease. One of the most effective means of preventing the development of emotional burnout is self-regulation, because without the active and conscious involvement of the individual it is impossible to successfully overcome this problem. Teachers with a high level of "emotional burnout" need psychotherapeutic

measures to overcome and prevent emotional burnout from a psychologist, because it is necessary to improve their professional activities.

Prospects for further research are related to the development of guidelines for preventive and

corrective work aimed at reducing psycho-emotional stress and increasing the motivation level of professional activity of teachers of higher educational institutions, taking into account their temperament and age.

BIBLIOGRAPHY

1. Барабой В.А., Резніков О.Г. Фізіологія, біохімія і психологія стресу : монографія. Київ : Інтерсервіс, 2013. 314 с.
2. Бутузова Л.П., Ничипорчук Т.О. Особливості емоційного вигорання соціальних педагогів. *Прикладні аспекти психічного та особистісного розвитку у дослідженнях молодих науковців*. 2017. С. 87–92.
3. Киселиця О.М., Богданюк А.М., Гуліна Л.В., Свекла Р.М. Прогнозування та запобігання синдрому професійного вигорання і хронічної втоми учителів фізичної культури. *Молодий вчений*. 2018. № 3.3 (55.3). С. 89–92.
4. Колтунович Т.А. Психологічні умови корекції професійного вигорання у вихователів дитячих навчальних закладів : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2016. 352 с.
5. Maslach C., Jackson S. E. The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*. 1981. N 2. P. 99–113.
6. Мірошніченко О.А. Профілактика «синдрому» професійного вигорання у працюючих в екстремальних умовах : навч. посіб. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2013. 155 с.
7. Сіроха Л.В. Психологічні особливості емоційного вигорання у вчителів початкової школи. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2018. № 3(1). С. 201–205.
8. Трошин В.Д. Стресс и стрессогенные расстройства: диагностика, лечение, профилактика : научное издание. Москва : МИА, 2007. 784 с.
9. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика : практ. пособие. Москва: Юрайт, 2017. 343 с.
10. Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях : навч. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2016. 219 с.

REFERENCES

1. Baraboy V.A., Reznikov O.G. (2013) Fiziologiya, biohimiya ta psy`xologiya stresu [Physiology, biochemistry and psychology of stress]. *Monografiya*. Kiev: Interservice. – 314 P. (in Ukrainian)
2. Butuzova L.P., Nichiporchuk T.O. (2017) Osobly`vosti emocijnogo vy`gorannya social`ny`x pedagogiv [Peculiarities of the social teaching staff]. *Applied aspects of psychic and special development in pre-adolescent young sciences*. Vidavnytstvo Zhytomyr State University of Ivana Frank. – P. 87-92. (in Ukrainian)
3. Kiselitsa O.M., Bogdanyuk A.M., Gulina L.V., Svekla R.M. (2018) Prognozuvannya ta zapobigannya sy`ndromu profesijnogo vy`gorannya i xronichnoyi vtomy` uchy`teliv fizy`chnoyi kul`tury [Prediction and prevention of burnout and chronic fatigue of physical education teachers]. *A young scientist*. – № 3.3 (55.3). – P. 89–92. (in Ukrainian)
4. Koltunovich T.A. (2016) Psy`xologichni umovy` korekciyi profesijnogo vy`gorannya u vy`xovateliv dy`tyachy`x navchal`ny`x zakladiv: dy`sertaciya na zdobuttya naukovoogo stupenya kandy`data psy`xologichny`x nauk: special`nist` 19.00.07 "Pedagogichna ta vikova psy`xologiya" [Psychological conditions of correction of professional burnout at educators of children's educational institutions]. Ivano-Frankivsk. – 352 P.
5. Maslach C., Jackson S. E. (1981) The measurement of experienced burnout. – *Journal of Occupational Behaviour*. – N 2. – P. 99–113.
6. Miroshnichenko O.A. (2013) Profilakty`ka «sy`ndromu» profesijnogo vy`gorannya u pracuyuchy`x v ekstremal`ny`x umovax: nachal`no-metody`chny`j posibny`k [Prevention of the "syndrome" of burnout in workers in extreme conditions]. Vidavnytstvo Zhytomyr State University of Ivana Frank. – 155 P. (in Ukrainian)
7. Sirokha L.V. (2018) Psy`xologichni osobly`vosti emocijnogo vy`gorannya u vchy`teliv pochatkovoyi shkoly` [Psychological features of emotional burnout in primary school teachers]. *Scientific Bulletin of Kherson State University. Psychological Sciences Series*. – Issue 3. – Volume 1. – P. 201-205. (in Ukrainian)
8. Troshin V.D. (2007) Stres i stresogenni rozlady` : diagnosty`ka, likuvannya, profilakty`ka [Stress i stressful problems: diagnostics, treatment, prevention]. *Scientific vision* – Moscow: MIA. – 784 P.
9. Vodopyanova N.E., Starchenkova E.S. (2017) Sy`ndrom vy`goryannya [Burnout syndrome]. *Diagnostics and prevention: a practical guide*. – 3rd ed. – Moscow: Yurayt Publishing House. – 343 P.
10. Zlivkov V.L., Lukomskaya S.O., Fedan O. (2016) Psy`xodiagnosty`ka osoby`stosti u kry`zovy`x zhy`tjevy`x sy`tuaciyah [Psychodiagnosics of personality in crisis life situations]. *Pedagogical thought*. – Kyiv. – 219 P. (in Ukrainian)

РОЗДІЛ VI. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

УДК 37.374.32

DOI <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-2-28>

РОБОТА ІЗ ПЕДАГОГАМИ БАГАТОПРОФІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЩОДО СТВОРЕННЯ ІННОВАЦІЙ: ЗАПОБІГАННЯ РИЗИКІВ В ОСВІТНЬОМУ МЕНЕДЖМЕНТІ

Мосякова І. Ю.

*кандидат педагогічних наук,
заслужений працівник освіти України,
докторант кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, Мелітополь, Запорізька область, Україна
orcid.org/0000-0003-4110-5629
mosyakova@ukr.net*

Ключові слова: позашкільна
освіта, менеджмент у
позашкільні,
ризик-менеджмент.

Керівники багатопрофільних закладів позашкільної освіти працюють над підвищенням рівня педагогів щодо створення інноваційного культурно-освітнього простору. У роботі аналізується становлення нового напрямку освітнього менеджменту – ризик-менеджменту, наведено характеристики поняття «ризик», що неоднозначно сприймається у науці – і як дія, і як діяльність. У статті вказано на те, що у тому разі, якщо інновації у позашкільній освіті будуть мати великий вплив на вихованців закладів, за якість наданих освітніх послуг відповідальність несе педагогічний колектив на чолі із керівником. Автор наголошує на тому, що у відкритому світі позашкільна педагогіка збагачується новими цифровими технологіями, чим покращує виховне середовище, наповнюючи його новими принципами, формами, змістом та методами роботи. У статті доведено, що розповсюдження інновацій у позашкільних закладах освіти залежить від того, що відчувають, що роблять і про що мріють творчі педагоги. Розглянуто, як сприйняття педагогами інновацій може вплинути на їх участь у творенні інноваційного культурно-освітнього простору у багатопрофільних закладах позашкільної освіти. Наведено основні показники готовності педагогів до змін, яка включає когнітивну, психолого-педагогічну, організаційно-функціональну складові частини, а саме: знання концептуальних положень циклу інновацій, володіння знаннями про методи творення інновацій, знання основних положень педагогіки творчості, креативне мислення; обізнаність педагогів про важливість творення інновацій у закладах позашкільної освіти і супровід ризиків інноваційної діяльності, мотивація до творення інновацій, схильність до провадження змін із врахуванням законодавчих положень, толерантність до невизначеності; здатність застосовувати методи створення інновацій і враховувати ризики, що можуть з'явитися у закладах позашкільної освіти, здатність проводити аналіз інновацій у сфері позашкільної освіти, здатність планувати впровадження інновацій та проводити моніторинг оцінки впливу інновацій на процес надання освітніх послуг.

Доведено, що у закладах позашкільної освіти має бути організовано цілеспрямовану підтримку ініціативних педагогів, повинні проводитися дискусії, тренінги з питань апробації новітнього педагогічного досвіду відповідно до кожного з наявних профілів.

WORK WITH TEACHERS OF MULTIPROFILE INSTITUTIONAL EDUCATION INSTITUTIONS FOR INNOVATION: RISK PREVENTION IN EDUCATIONAL MED

Mosyakova I. Yu.

Candidate of Pedagogical Sciences,

Honored Worker of Education of Ukraine,

Doctoral Student at the Department of Preschool Education and Social Work

Melitopol Bohdan Khmelnytskyi State Pedagogical University

Hetmanska str., 20, Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine

orcid.org/0000-0003-4110-5629

mosyakova@ukr.net

Key words: *out-of-school education, out-of-school management, risk management.*

Heads of multidisciplinary out-of-school education institutions are working to increase the level of creation of innovative cultural and educational space. The paper analyzes the formation of a new direction of educational management in this direction – risk management, gives the characteristics of the concept of «risk», which is ambiguously perceived in science – as an action and as an activity. The article points out that in the event that innovations in out-of-school education will have a great impact on the pupils of institutions, in the final analysis, the teaching staff headed by the head is responsible for the quality of educational services provided. The author emphasizes that in the open world extracurricular pedagogy is enriched with new digital technologies, which improves the educational environment, filling it with new principles, forms, content and methods of work. The article proves that the spread of innovations in out-of-school educational institutions depends on what creative teachers feel and do. It is considered how teachers' perception of innovations can influence their participation in the creation of innovative cultural and educational space in multidisciplinary out-of-school education institutions. The main indicators of readiness for change, which includes cognitive, psychological and pedagogical, organizational and functional components, namely: knowledge of the conceptual provisions of the innovation cycle, knowledge of methods of innovation, knowledge of the basic principles of pedagogy of creativity, creative thinking; teachers' awareness of the importance of innovation in out-of-school education institutions and support of innovation risks, motivation to innovate, tendency to make changes taking into account legal provisions, tolerance for uncertainty; the ability to apply methods of innovation and take into account the risks that may arise in out-of-school education, the ability to analyze innovations in extracurricular education, the ability to plan the implementation of innovations and monitor the impact of innovation on educational services.

It is proved that in out-of-school education institutions purposeful support of initiative teachers should be organized, discussions, trainings on approbation of the newest pedagogical experience according to each of the existing profiles should be carried out.

Постановка проблеми. У різних країнах світу інституції неформальної, додаткової та позашкільної освіти просувають різні стратегії творення інноваційного культурно-освітнього простору як важливого чинника для більш повного задоволення здобувачів освітніх послуг. Впровадження новітніх рішень призначено для надання педагогам можливостей застосовувати творчі методики виховання у різних профілях – спортивному, художньо-естетичному, національно-патріотичному тощо. Щоб цей рух відбувся, педагогам, які працюють у багатопрофільних закладах позашкільної освіти, необхідно переосмислювати

методики, за якими виховується молодь, і це буде викликати різноманітну палітру реакцій – від опору до безумовної підтримки. Реакції на такі зміни зазвичай включають в освітньому менеджменті певні ризики, і це, як показують останні дослідження, іноді стає перешкодою для втілення кращих ідей керівників щодо створення змін [6; 7; 9]. Вчені також наголошують, що освітній менеджмент є відносно новою галуззю досліджень, ще не так давно ця сфера зосереджувалася на «управлінні», а не на лідерстві [4]. Так, Тоні Буш у статті «Освітнє лідерство та менеджмент – розширення бази» вказує на те, що в усьому світі

визнається те, що в основі успішності закладів освіти є ефективне лідерство, і саме тому він підкреслює: «Інтерес до освітнього лідерства та менеджменту знаходиться на піку або є близьким до нього» [4, с. 5].

Така ситуація є подібною і у багатопрофільних закладах позашкільної освіти. Ми вважаємо, що нині є актуальним перегляд концепцій лідерства та концепцій управління для закладів позашкільної освіти, де є своя специфіка, існують певні особливості. Саме тому необхідно розглядати сучасні дослідження впливу лідерської позиції керівників закладів позашкільної освіти на педагогічні колективи, обговорювати процеси взаємодії між педагогічними працівниками та адміністрацією позашкільля тощо.

Мета статті – розкрити основні положення щодо роботи керівника багатопрофільного закладу позашкільної освіти у напрямі покращення готовності педагогів до змін у період реформ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вкажімо на те, що, попри досить невелику кількість наукової літератури з освітнього менеджменту для багатопрофільних закладів позашкільної освіти, ми можемо стверджувати, спираючись на багаторічну практику управління, що керівник, звісно, після педагога, займає друге місце щодо впливу на якість освітніх послуг, і без адміністративного впливу розвиток інновацій на системному рівні навряд чи є можливим.

Вкажімо на те, що педагоги, опрацьовуючи нові ідеї, можуть відчувати невпевненість, і отже, деякі з них вважають, що їм краще працювати, враховуючи традиційні підходи, ніж відчувати небезпеку від можливої невдачі. Не завжди педагоги можуть максимально використовувати новинки у роботі через ризик, і тут основне завдання керівника – пом'якшити уявлення педагогів про ризик в освітньому процесі.

Значимо, що поняття ризику застосовується у різних контекстах. У теорії управління трапляються питання, пов'язані з управлінням ризиками, що входить у стратегічний менеджмент як один із процесів – ризик-менеджмент. «Ризик-менеджмент, чи управління ризиками, – порівняно новий напрям у теорії і практиці менеджменту», як вказують А. Старостіна, В. Кравченко [2, с. 5].

Нині розуміння поняття «ризик» є неоднозначним. Це явище є багатоаспектним у реальній управлінській діяльності. Ми враховуємо положення, що ризик є складним явищем, і саме це актуалізує розгляд поняття ризику у різних джерелах. Так, І. Івченко вказує на двозначність цього поняття: «Ризик – це діяльність, пов'язана з подоланням невизначеності в ситуації неминучого вибору, у процесі якого є можливість кількісно і якісно визначити імовірність досягнення перед-

бачуваного результату, невдачі і відхилення від мети. Ризик – це дія (діяння, вчинок), здійснювана в умовах вибору в надії на сприятливий результат, коли у випадку невдачі існує небезпека опинитися в гіршому становищі, ніж до вибору» [1, с. 21].

У освітньому менеджменті концепція ризик-менеджменту нині тільки починає розвиватися, що пов'язано саме із процесами змін та інновацій. Вчені вказують на необхідні стадії ризику, які потребують уваги, такі як: виявлення ризику, оцінка ризику, реагування на ризик та контроль ризику [5]. Також вкажімо і на думку литовської дослідниці А. Ємельяненко: «Управління ризиками слугує базою для ефективного планування та стратегічного планування і розвитку для багатьох організацій. Однак це часто ігнорується в освітньому секторі» [8, с. 9].

Ризик пов'язаний із концепцією довіри, яка спирається на те, що всі сторони, які будують між собою ділові взаємини, певною мірою є вразливими. Тобто всі суб'єкти освітнього процесу, які творять інновації та зазнають на собі вплив інновацій, зазнають ризику. Концептуальні положення довіри до інновацій ми використовуємо практично, і у цьому плані результатом є установлення взаємин, що зменшує почуття невизначеності і тривоги.

Ми вважаємо, що позашкільна освіта характеризується високою динамікою реформ в освітньому середовищі, а все сучасне українське суспільство зараз піддано загальним економічним ризикам і ризикам, які є специфічними саме для освітньої галузі. Погодимось із думкою про те, що не всі новинки, які начебто здаються привабливими, можна впроваджувати у практику педагогічної роботи. Їх слід обговорювати, узгоджувати і враховувати, адже під час роботи із вихованцями необережні дії можуть призвести до соціальних або психологічних втрат. Якщо педагог це усвідомлює і, наприклад, переходить на нову методику або використовує нову технологію, він має осмислювати значущість таких інновацій. З іншого боку, коли педагоги уникають будь-яких інновацій у практиці, вони вважаються непродуктивними і такими, що уникають удосконалення. Разом із тим маємо підкреслити, що з такими педагогами також слід проводити відповідну роботу.

Ризик має бути в центрі пильної уваги керівника багатопрофільного закладу позашкільної освіти. Саме керівник має бути зацікавлений у тому, щоб масштабно творити інновації, і при цьому враховувати все те, що розвиває невпевненість у педагогів. Можна говорити про ризик як невизначеність, а можна – про ризик як упевненість. Це відбувається тоді, коли керівник багатопрофільного закладу позашкільної освіти не має сумнівів щодо впровадження нової авторської програми або нової освітньої послуги для здобувачів позашкільної освіти.

Тобто, коли ми вживаємо поняття «невпевненість» або «впевненість», ми говоримо про психологічний стан керівника закладу, який або неспроможний, або, навпаки, спроможний провадити нові ідеї для розвитку позашкільля.

Додамо, що ризик може бути перешкодою для часті педагогів у змінах, і саме тому не всі працівники бажають бути ініціативними у творенні нового змісту освіти. Причинами такого ставлення до змін можуть бути і умови життя, і світогляд, і установки. Ці причини слід аналізувати, обговорювати та намагатися надавати альтернативи.

Готовність педагогів багатопрофільних закладів позашкільної освіти до ініціації змін – категорія, у змісті якої – і когнітивна, і психолого-педагогічна, і організаційно-функціональна складові частини. Когнітивна складова частина становить такі показники, як знання концептуальних положень циклу інновацій, володіння знаннями про методи творення інновацій, знання основних положень педагогіки творчості, креативне мислення.

До психолого-педагогічної складової частини можна віднести: обізнаність педагогів про важливість творення інновацій у закладах позашкільної освіти і супровід ризиків інноваційної діяльності, мотивація до створення інновацій, схильність до впровадження змін із врахуванням законодавчих положень, толерантність до невизначеності.

До організаційно-функціональної складової частини ми відносимо: здатність застосовувати методи творення інновацій і враховувати ризики, що можуть з'явитися у закладах позашкільної освіти; здатність проводити аналіз інновацій у сфері позашкільної освіти; здатність планувати впровадження інновацій та проводити моніторинг оцінки впливу інновації на процес надання освітніх послуг. Критеріями оцінки готовності педагогів до створення інновацій можуть бути такі: обізнаність, активність, повнота знань тощо.

Щоб дослідити, як розуміють цю категорію педагоги, а як – керівники багатопрофільних закладів позашкільної освіти, у полі зору мають бути такі питання: 1) Який зміст у категорію «готовність до ініціації змін» вкладає керівник та педагог? 2) Як педагог реагує на інновації в позашкільлі? 3) Як керівнику багатопрофільного закладу позашкільної освіти можна підтримувати прагнення педагогів до розвитку інновацій? 4) Які нормативні акти зменшують можливості педагогів до творення інновацій? 5) Які є світові дослідження із ризик-менеджменту, що спрямовані на роботу із педагогами у позашкільних закладах освіти?

Ми вважаємо, що у закладах позашкільної освіти має бути організована цілеспрямована підтримка ініціативних педагогів, проводиться дискусія, тренінги з питань апробації новітнього педагогічного досвіду відповідно до кожного з

існуючих профілів. Вкажімо на те, що педагоги, які працюють у одному і тому ж закладі, можуть по-різному сприймати таку підтримку. На це впливає мотивація педагогів, їхні цінності та потреби, наявний досвід тощо.

Слід зазначити, що керівник багатопрофільного закладу позашкільної освіти має визнати, які ініціативи для підтримки педагогів є пріоритетними, а які можна залишити традиційними. Також погоджуємося із тим, що педагоги не завжди відчують прагнення до змін, і для того, щоб задовольнити їхні індивідуальні потреби у підвищенні кваліфікації та навчанні, слід закликати до можливостей самостійного вибору тих курсів і програм, які саме для них є цінними.

Зауважимо, що педагоги можуть відчувати переваженість та розчарування у тих випадках, коли не враховують їхні потреби, цінності та очікування. Коли педагоги поверхнево залучені до інновацій, важко досягти стійкого інтересу до новітніх практик. У тому разі, коли педагоги проводять продуктивні бесіди щодо інновацій, роздумують над майбутніми діями, шукають докази, відбуваються зміни. Почути, зрозуміти педагога – надзавдання керівника, що здійснює нові плани. У тому разі, коли керівник надає чітке обґрунтування інновацій, розкриває потенціал змін, розуміє очікування педагогів та надає цілеспрямовану підтримку, наслідки для освітньої практики є більш значними.

Підкреслимо, що для педагогів важливо вміти проводити аналіз інновацій, що має відповідати цілям та завданням позашкільних закладів освіти. Це має відбуватися на педагогічних нарадах, під час бесід, мозкового штурму, порівняння з іншими закладами позашкільної освіти, обговорення із зацікавленими представниками в освітніх реформах позашкільля – як вченими, так і практиками.

У такому разі механізм управління творенням інновацій пропонується керівником на системному рівні, і саме керівник, враховуючи чинники ризику, надає можливість педагогічному колективу вирішити, що саме потребує реалізації. Вкажімо на те, що саме керівнику слід знати загальну термінологію ризик-менеджменту, володіти інструментами впровадження інновацій, володіти методами прийняття управлінських рішень для всіх профілів закладу позашкільної освіти.

Керівник багатопрофільного закладу позашкільної освіти може надати можливість педагогам розглядати ризик від впровадження інновацій як можливість, використовувати чинники успіху від упровадження новації, задіяти управлінську силу для подальших змін. Насамперед йому важливо показати відкритість до ідей, якими живуть педагоги, та інтерес до тих справ, якими надихають педагогів здобувачі освітніх послуг, адже їхні бажання та запити спрямовують колективи до змін.

Висновки і перспективи подальших розробок. Прийняття інновацій, які вимагають певного ризику, потребує від керівників здатності керувати змінами, що відбуваються у системі надання освітніх послуг у сфері позашкілля. Отже, презентація нової інформації, що пов'язана зі створенням інновацій, має важливе значення для успішності роботи закладу. Відкритість, поінформованість зменшує невизначеність, і реальний стан справ, який обговорюється із педагогічними працівниками, забезпечує фундамент для формування готовності до змін. У тому разі, коли керівник не може чітко

сформулювати сутність інновацій та розкрити власні міркування щодо змін, педагогам буде дуже складно працювати. Адже тоді їм доведеться самотійно шукати інформацію, яка не завжди є правдивою, а отже, не приведе до необхідних результатів. Таким чином, керівнику багатопрофільного закладу позашкільної освіти важливо мотивувати педагогів, бути обізнаним у тих новаціях, які запроваджуються у позашкільній освіті, та враховувати очікування як педагогів, так і вихованців закладу. Перспективою цієї роботи є презентація нових авторських розробок у сфері позашкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Івченко І.Ю. Економічні ризики. Київ: «Центр навчальної літератури», 2004. 304 с.
2. Старостіна А.О., Кравченко В.А. Ризик-менеджмент: теорія та практика. Київ: ІВЦ «Видавництво «Політехніка»», 2004. 200 с.
3. Bush T. Editorial: Educational Leadership and Management –Broadening the Base // *Educational Management Administration & Leadership*. 2008; 36(1):5-8. doi:10.1177/1741143207084057
4. Bush T. From Management to Leadership: Semantic or Meaningful Change? // *Educational Management Administration & Leadership*, 2008. Volume: 36 issue: 2, P. 271–288 <https://doi.org/10.1177/1741143207087777>
5. Deng, XQ, Luan, J, Wei, T (2008). Study on the Risk Management of Education & Training Project // 4TH International Conference on Wireless Communications, Networking and Mobile Computing, Vol. 1–31. P. 10443–10447.
6. Faas D., Smith A. & Darmody M. (2018). The role of principals in creating inclusive school environments: insights from community national schools in Ireland, *School Leadership & Management*, 38:4, 457–473, DOI: 10.1080/13632434.2018.1430688
7. James C., Connolly M., Hawkins M. (2020) Reconceptualising and redefining educational leadership practice. *International Journal of Leadership in Education* 23:5, pages 618–635. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1591520>
8. Jemeljanenko, A (2018). Risk management in the educational sector of Latvia // *Human, Technologies and Quality of Education*. Page 7–14. DOI: 10.22364/htqe.2018.01
9. Twyford, K., Le Fevre, D., Timperley, H., Twyford. The influence of risk and uncertainty on teachers' responses to professional learning and development // *Journal of Professional Capital and Community*, 2017. V.2. P. 86– 100. DOI 10.1108/JPC-10-2016-0028

REFERENCES

1. Ivchenko I.Yu. (2004) *Ekonomichni ry`zy`ky`*. Kyiv: Centr navchal`noyi literatury, 304 s.
2. Starostina A.O., Kravchenko V.A. (2004) *Ryzik-menedzhment: teoriya ta praktyka*. Kyiv: IVCz "Vy`davny`cztvo «Politexnika»". 200 s.
3. Bush T. (2008). Editorial: Educational Leadership and Management–Broadening the Base. *Educational Management Administration & Leadership*. 36(1):5–8. doi:10.1177/1741143207084057.
4. Bush T. (2008). From Management to Leadership: Semantic or Meaningful Change? *Educational Management Administration & Leadership*, Vol: 36 issue: 2, p. 271–288 doi: 10.1177/1741143207087777.
5. Deng, XQ, Luan, J, Wei, T (2008). *Study on the Risk Management of Education & Training Project*. 4TH International Conference on Wireless Communications, Networking and Mobile Computing, Vol. 1–31. p. 10443–10447.
6. Faas D., Smith A. & Darmody M. (2018). The role of principals in creating inclusive school environments: insights from community national schools in Ireland. *School Leadership & Management*, 38:4, p. 457–473, doi: 10.1080/13632434.2018.1430688.
7. James C., Connolly M., Hawkins M. (2020). Reconceptualising and redefining educational leadership practice. *International Journal of Leadership in Education* 23:5, p. 618–635. doi: 10.1080/13603124.2019.1591520.
8. Jemeljanenko, A. (2018). Risk management in the educational sector of Latvia. *Human, Technologies and Quality of Education*. p. 7–14. doi: 10.22364/htqe.2018.01.
9. Twyford, K., Le Fevre, D., Timperley, H., Twyford T. (2017). The influence of risk and uncertainty on teachers' responses to professional learning and development. *Journal of Professional Capital and Community*, V.2. p. 86– 100. doi: 10.1108/JPC-10-2016-0028.

РОЗДІЛ VII. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

УДК 373.2.01:159.947.5

DOI <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-2-29>

ПРОБЛЕМАТИКА МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Бєлова О. Б.

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри логопедії та спеціальних методик

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

вул. Огієнка, 61, Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна

orcid.org/0000-0001-6162-4106

alena.bielova77@gmail.com

Ключові слова: *мотив, мотивація, мотиваційна готовність, мотивація навчання, мотивація досягнення, компоненти мотивації, діти старшого дошкільного віку.*

У науковому дослідженні здійснено теоретичний аналіз мотиваційної готовності до школи дітей старшого дошкільного віку. Мета дослідження – здійснити теоретичний огляд наукових джерел, присвячених мотиваційній готовності до шкільного навчання дітей старшого дошкільного віку. Метод дослідження – аналіз наукових джерел. Завдання дослідження: виклад теоретичного аналізу як класичних, так і сучасних досліджень щодо проблеми вивчення мотиваційної готовності до шкільного навчання дітей старшого дошкільного віку; опис термінів «мотив», «мотивація» та терміносполук «мотивація навчання», «мотивація досягнення», «компоненти мотивації», «мотивація готовності до школи»; визначення особливостей розвитку мотиваційної готовності до школи в дітей дошкільного віку; встановлення основних факторів, що впливають на розвиток мотивації; обґрунтування оптимальних періодів формування мотивації у дітей; розкриття значимості для дитини мотиваційної готовності до навчання в школі. Під час наукового теоретичного дослідження було розкрито зміст терміносполук та визначено значення мотиваційної готовності до школи. Зазначено, що у дітей старшого дошкільного віку під впливом пізнавальних та соціальних мотивів формуються внутрішні мотиви, які впливають на навчальний процес. У процесі навчальної діяльності дитина на достатньому рівні здатна усвідомлювати, контролювати та керувати своїми діями та бажаннями. Це підтверджує сформованість у неї довільної поведінки і визначає готовність до шкільного навчання. Визначено, що на розвиток мотивації впливає взаємна робота працівників педагогічного колективу дошкільних закладів та членів сім'ї дитини. Їх взаємодія дозволяє правильно організувати навчальний процес дитини, налаштувати її на діяльність, здійснити контроль за виконанням завдань, вчасно надати допомогу, підтримку та застосувати інші методи заохочення, які будуть спонукати дитину до виконання навчальних завдань. Проаналізовано, що починати розвивати мотивацію найкраще з раннього віку з продовженням у дошкільному. У цей період у дітей закладаються базові моделі мотивації, які мають вирішальне значення для встановлення міцних внутрішніх мотиваційних орієнтацій. Встановлено, що мотиваційна готовність до школи передбачає бажання дитини стати учнем і навчатися в школі. Відбувається формування внутрішньої установки, якісні зміни у психічній сфері, тобто засвоєння системи чинних шкільних правил, розуміння оцінювання, формування потреби для досягнення успіху, вироблення адекватної самооцінки та рівня домагань.

PROBLEMS OF MOTIVATIONAL READINESS FOR LEARNING IN SCHOOL FOR CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE

Bielova O. B.

*Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Speech Therapy and Special Techniques
Kamyanets-Podilsky Ivan Ohienko National University
Ohienko str., 62, Kamyanets-Podilsky, Khmelnytsky region, Ukraine
orcid.org/ 0000-0001-6162-4106
alena.bielova77@gmail.com*

Key words: *motive, motivation, motivational readiness, learning motivation, achievement motivation, motivation components, children of older preschool age.*

In the scientific research, the theoretical analysis on the problem of studying motivational readiness for schools of older children has been carried out. The purpose of the study is to conduct a theoretical review of scientific sources devoted to the motivational readiness for the schooling of older preschool children. Research methods: analysis of scientific sources. Objectives of the study: presentation of theoretical analysis of scientific sources, both classical and modern, research on the problem of studying the motivational readiness for the schooling of older preschool children; description of the terms “motive”, “motivation” and terms such as “learning motivation”, “achievement motivation”, “motivation components” and “school readiness motivation”; determining the features of the development of motivational readiness for school in preschool children; identification of the main factors influencing the development of motivation; substantiation of the best periods of motivation formation in children; disclosure of the significance for the child of motivational readiness to study at school. During the scientific theoretical research, the content of terms was revealed and the meaning of “motivational readiness for school” was determined. It is noted that in children of older preschool age under the influence of cognitive and social motives are formed internal motives that affect the learning process. In the process of educational activity, the child is sufficiently aware of, control and manage its actions and desires, it confirms the formation of arbitrary behaviour, and determines the readiness for schooling; it is revealed that the development of motivation is influenced by the mutual work of employees of the teaching staff of preschool institutions and family members. Their interaction allows to properly organize the child’s learning process, adjust it to activities, monitor the implementation of tasks, provide timely assistance, support and apply other methods of encouragement that will motivate the child to perform educational tasks; it was analyzed that it is best to develop motivational components to start at an early age and continue in preschool. During this period, children are laid down basic models of motivation, which are crucial for establishing strong internal motivational orientations; it is established that the motivational readiness for school presupposes the child’s desire to become a student and study at school. There is a formation of “internal attitude”, qualitative changes in the mental sphere: mastering the system of current school rules; understanding of evaluation; the formation of the need to succeed; adequate level of self-esteem and demands.

Постановка проблеми. Мотиваційна готовність дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі стає актуальною проблемою в освітньому просторі. Навчання є провідною діяльністю у початкових класах, тому успішне виконання пізнавальних завдань та ефективність навчання залежить від сформованості мотиваційної сфери у дошкільному середовищі. Недостатній розвиток мотивації викликає труднощі в майбутніх школярів

під час опанування ними нових знань, умінь та навичок.

Завданнями нашого дослідження є такі: виклад теоретичного аналізу як класичних, так і сучасних досліджень щодо проблеми вивчення мотиваційної готовності до шкільного навчання дітей старшого дошкільного віку; опис термінів та терміносполук; визначення особливостей розвитку мотиваційної готовності до школи в дітей

дошкільного віку; встановлення основних факторів, що впливають на розвиток мотивації; обґрунтування оптимальних періодів формування мотивації у дітей; розкриття значимості для дитини мотиваційної готовності до навчання в школі.

Аналіз досліджень. Проблема вивчення мотиваційної готовності до шкільного навчання дітей старшого дошкільного віку є актуальною у різних світових культурах, що доводять сучасні та класичні дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців. Вчені розглянули питання важливості розвитку мотивації у дітей раннього (С. Latorre, M. Adam, W. Adam) та дошкільного (G. Affandi, L. Mariyati) віку, вивчили ефективний вплив сформованої мотивації на особистість дитини у цілому (Л. Божович, Н. Гуткіна, Т. Ювлева, І. Лісіна, С. Рубінштейн, Н. Салміна, О. Смірнова, І. Тиханова, К. Amrai, J. Filgona, D. Gwany, A. Hamzeh, P. Hadi, A. Okoronka E. Shahrzad, J. Sakiyo та ін.), а також залежність розвитку мотивації від суспільного впливу (Н. Гуткіна, А. Маркова). Науковці розробили моделі навчання для підкріплення мотивації дітей та визначили методи діагностики мотивації досягнення (L. Mariyati, G. Affandi, R. Afandi). Вчені проаналізували взаємозалежність навчальних підходів і навчальних досягнень та мотивації досягнень (F. Bakhtiarvanda, A. Sana, D. Kazem & A. Hojjat). Науковці визначили спільні риси готовності до навчання та навчальних успіхів дітей у школі (R. Dangol & S. Milan). Вчені описали вплив мотивації навчання та навчального середовища на ефективний розвиток дітей та обґрунтували важливість співпраці між педагогічним колективом та членами родини під час формування навчальної мотивації у дітей (N. Asvioa & A. Suharmon). Науковці виділили базові мотиви, які впливають на розвиток мотивації у старших дошкільників (Н. Нижегородцева, В. Шадриков).

Мета статті – теоретичне вивчення мотиваційної готовності до шкільного навчання дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукових джерел з зазначеної проблеми дає підстави розглянути основні терміни, які будуть використовуватись у нашій роботі. Це такі терміни: «мотив», «мотивація», а також такі терміносполуки: «мотивація навчання», «мотивація досягнення», «компоненти мотивації» та «мотивація готовності до школи». Розкриття зазначених термінів дозволить нам розкрити важливе питання мотиваційної готовності дітей старшого дошкільного віку до шкільного навчання. Для реалізації будь-якого завдання необхідно мати *мотив*, тобто потребу або бажання, що змушує особистість діяти та досягати визначеної мети.

Мотивація – психічна активність особистості, яка стимулює бажання та підтримує цілеспрямовану дію.

Активізація поведінки відбувається з участю біологічних, емоційних, соціальних та когнітивних сил. Термін «мотивація» використовується для опису того, чому людина щось робить.

Мотивація навчання – вплив внутрішніх або зовнішніх сил, які стимулюють розумову активність, спрямовують особистість до пізнавальної діяльності. Джерелом мотивації можуть бути інтереси, потреби, прагнення, ідеали.

Мотивація досягнення – це бажання бути успішним. Таке бажання вимагає від особистості чималих зусиль та наполегливості для подолання перешкод, життєвих викликів.

Компоненти мотивації – це активація, наполегливість та інтенсивність. Активація включає рішення ініціювати поведінку. Наполегливість – це постійні зусилля, спрямовані на досягнення мети. Інтенсивність – це зосередженість та енергійність, яка спрямована на досягнення мети.

Розуміння вищезазначених термінів та терміносполук розкриває зміст *мотиваційної готовності до школи*, що передбачає бажання дитини стати учнем і навчатися в школі. Це своєрідна сформованість внутрішньої установки (перехід від ігрової позиції до навчальної), якісне перевлаштування психічної сфери, що включає засвоєння системи чинних шкільних правил, розуміння оцінювання, сформованість потреби досягнення успіху (не боятись невдач), сформованість адекватного рівня самооцінки (усвідомлення своїх можливостей) та домагань (розвинені вольові зусилля).

Пізнання оточуючого світу дитиною відбувається з перших днів її життя (С. Latorre, M. Adam, W. Adam). Згодом відбувається внутрішнє спонукання до навчання, що часто називають мотивацією. Базисні моделі мотивації, які мають вирішальне значення для встановлення міцних внутрішніх мотиваційних орієнтацій, починають формуватися в ранньому віці. Саме дошкільні навчальні заклади мають можливість посприяти розвитку мотивації у дітей [17].

L. Mariyati, G. Affandi, R. Afandi, оцінюючи мотивацію досягнень (за тестами Бендера-Гештальта та Неймеєрсе) [13; 20] у дітей дошкільного віку, вказували на її позитивний вплив на академічну успішність у початковій школі. Вони зазначали, що загальна готовність до школи та навчальна мотивація збільшують рівень мотивації досягнення. Такі результати дослідження були виявлені у 32,6% дітей першого класу. Окремо було визначено, що готовність до школи покращила успішність лише 8,9% дітей. Позитивний вплив мотивації досягнень на навчальні академічні показники був виявлений у 32,5% учнів [20].

Як зазначають науковці, мотивація досягнення має більше значення під час засвоєння першокласниками освітньої програми початкової

школи, ніж їх загальна готовність. Вчені, зокрема F. Bakhtiarvanda, A. Sana, D. Kazem & A. Hojjat, стверджують, що навчальні підходи пов'язані з навчальними досягненнями та мотивацією досягнень [16], а також існує пряма залежність між готовністю до навчання та навчальними досягненнями учнів (R. Dangol & S. Milan) [18]. На думку N. Asvioa, A. Suharmoc, мотивація навчання та навчальне середовище позитивно впливають на розвиток дітей [15].

Розроблені моделі навчання підвищують рівень мотивації в дітей до пізнавальної активності (L. Mariyati, G. Affandi, R. Afandi). Для досягнення ефективних результатів під час формування мотивації досягнення у дошкільників необхідно застосовувати двосторонній вплив, тобто залучення педагогічних працівників із закладів освіти та членів сім'ї. Завданням батьків є підкріплення моделей навчання відповідним контролем, належним піклуванням та доглядом за дитиною [20].

Сімейна підтримка, за словами N. Asvioa, A. Suharmoc, є важливою під час навчання та виховання дитини. Батьківська присутність під час навчальної діяльності та активна участь у домашніх (налагодження позитивних стосунків у сім'ї), громадських дошкільних заходах (співпраця з вихователями) сприяє кращому мотиваційному розвитку їх дітей [15].

Дослідження G. Affandi, L. Mariyati доводять, що в різних світових культурах існують відмінності щодо питання готовності дитини до початкової школи. Кожен вивчений ними регіон мав свої особливості щодо розвитку готовності до школи. Одні педагоги зосереджуються на сформованості зорового сприйняття, рухової координації, зорово-рухової інтеграції та пам'яті. На їхню думку, це достатній розвиток дитини до школи. Високий рівень готовності автори визначили в інших регіонах, де зверталась увага на розвиток когнітивних аспектів, а саме сформованість у дітей старшого дошкільного віку критичного мислення, спостережливості, дрібної моторики, адекватного сприйняття оціночного фактору, соціальної адаптації, навчальної мотивації, емоційної врівноваженості та навичок запам'ятовування (різні види пам'яті) [12].

K. Amrai, E. Shahrzad, A. Hamzeh, P. Hadi вказують на слабкий зв'язок між компонентами мотивації (самооцінка, заохочення, здібності, конкурентоспроможність, соціальна приналежність, досягнення майбутніх цілей, інтерес до навчання тощо) та навчальними досягненнями. Під час їх дослідження було виявлено, що діти, які значну увагу приділяли завданням ціннісного навчання, використовували когнітивні та моніторингові стратегії і мали більшу академічну успішність. На думку авторів, це сприятиме позитивному впливу на самодисципліну та самоефективність [14].

Мотивація, за словами J. Filgona, J. Sakiyo, D. Gwany, & A. Okoronka, є впливовим фактором під час навчання, успіх якого залежить від того, як мотивована особистість. Мотивація активізує дітей досягати навчальні цілі. Важливо визнати той факт, що мотивація навчання є центральним елементом ефективного засвоєння знань, умінь та навичок. Навчання є важкою працею, яку можна здійснити лише за допомогою мотивації. Звичайна присутність дітей на занятті не є гарантією того, що вони хочуть вчитися. Це лише ознака того, що діти живуть у суспільстві, в якому прийнято відвідувати школу. Високомотивовані діти не відчують проблем у навчанні, тоді як невмотивовані діти визнають труднощі і, як правило, не мають бажання вчитися. Оскільки сучасна освіта є обов'язковою, педагогічні працівники несуть відповідальність за те, щоб мотивувати дітей до навчання [19].

C. Рубінштейн поняття «мотив» порівнював із будівельним матеріалом, із якого вибудовується характер, тому мотиви, на його думку, виконують дві функції: 1) спонукають та спрямовують діяльність дитини; 2) надають діяльності суб'єктивний характер. З огляду на це навчальна діяльність майбутнього школяра визначається його мотивами [7].

На думку А. Маркової, на розвиток мотиваційної сфери дошкільника впливає суспільно-ціннісний мотив [5]. Готовність до навчання визначається мотиваційною готовністю, яка включає достатньо розвинену потребу в знаннях, уміннях, бажанні постійно вдосконалюватися. Відсутність навчальної мотивації, за словами Л. Божович, призводить до труднощів, які будуть ускладнювати процес навчання дитини в школі [2].

Л. Божович, Н. Салміна, Т. Іовлева, І. Тиханова, Н. Гуткіна розглядають мотиваційну готовність до шкільного навчання як якість особистісної готовності. Вони підкреслюють важливість мотиваційного компонента, оскільки від характеру мотиву залежить вибір засобу для досягнення результату діяльності та характер дій [2; 8; 3].

Н. Гуткіна стверджує, що мотиваційна сфера старшого дошкільника включає різні мотиви, які балансують залежно від його потреб.

Соціальний мотив – вплив соціальних факторів на мотиви навчання (прагнення отримати схвалення, успіх, престиж). Перевага соціального мотиву вказує на необхідність дитини зайняти в суспільному просторі нову соціальну позицію. У дитини виникає потреба в спілкуванні з дорослими, їй необхідна їхня підтримка, схвалення, оцінювання. У цей період життя комунікативна сформованість досягає достатнього рівня (О. Смірнова) [9]. Спілкування між дитиною та дорослим стає позаситуативно-особистісним, у дошкільника з'являється потреба у визнанні та повазі (І. Лісіна) [4].

Пізнавальний мотив – структурний механізм навчальної діяльності, що означає прагнення здобувати знання. Дитина потребує нової та цікавої інформації. Знижений соціальний мотив (установка на вчителя, оцінку, успіх тощо) вказує на недостатній рівень готовності до школи. Інтелектуальний розвиток дитини, не підкріплений соціальною потребою (виконувати вказівки вчителя, сприймати адекватно оцінки), призводить до розчарувань, емоційних переживань, незацікавленості у навчанні.

Навчальний мотив – прагнення досягати успіхів у навчальній діяльності (уникнення особистісних невдач, незадоволення вчителя і батьків). Навчальний мотив включає достатній розвиток пізнавального, соціального мотивів та мотиву досягнення. На думку автора, індивідуальність дитини здатна схилитися до одного з означених мотивів [3, с. 8–10].

Л. Божович до мотиваційної готовності відносила *пізнавальні* (пізнавальні інтереси, інтелектуальна активність для опанування новими знаннями, вміннями та навичками, які дитина не може задовольнити вдома) та *соціальні мотиви* (потреба в позитивному оцінюванні, комунікативна розкутість дозволяють дошкільнику прийняти свою позицію в суспільному оточенні). На думку вченої, у дошкільників під впливом зазначених мотивів починають формуватися внутрішні мотиви, які допомагають дитині включитися в навчальний процес як суб'єкту діяльності. Усі дії, наміри та бажання усвідомлюються, керуються. Це свідчить про сформованість довільної поведінки, що визначає готовність до шкільного навчання [2, с. 23–24].

Н. Нижегородцева та В. Шадріков виділяють шість ґрунтовних мотивів, що впливають на розвиток мотивації старшого дошкільника:

- соціальні мотиви – розуміння значущості стати учнем, необхідності навчатися;
- навчально-пізнавальні мотиви – інтерес до нових знань;
- оцінювальні мотиви – прагнення отримати оцінку і схвалення дорослого;
- позиційні мотиви – інтерес до зовнішньої атрибутики шкільного життя;
- зовнішній мотив щодо школи може виражатися так: «Я піду до школи, тому що мама так сказала»;
- ігровий мотив, неадекватно перенесений у навчальну діяльність, може виражатися так: «Я хочу до школи, бо там можна гратися з друзями» [6, с. 11].

Не готовою до шкільного навчання, на думку Д. Солдатова, є дитина, в котрій ще не сформовані мотиви та внутрішні позиції учня. Така дитина характеризується такими рисами: відсутністю прагнення йти до школи, що виражається через імпуль-

сивність поведінки; відсутністю стійкої ієрархії мотивів; невизначеністю навчально-пізнавальних мотивів; низьким рівнем усвідомлення своїх спонукань, коли дитина не може вербалізувати мотиви навчання чи пояснити його значення [10].

На думку О. Белової, Х. Войтанович, у дітей з психофізичними порушеннями, зокрема з порушеннями мовлення, мотивація недостатньо сформована. У таких дітей спостерігаються такі особливості: труднощі в поведінці; недостатня активність та сміливість у прийнятті рішень; низький рівень спрямованості та зацікавленості у виконанні завдань; невміння організувати свої дії та досягати кінцевої мети. Визначено, що через недорозвинення мовлення діти пасивні в спілкуванні з оточуючими, в їх поведінці проявляється сором'язливість, вразливість, тривожність, замкнутість, невпевненість у своїх можливостях. Через можливий осуд та критику вони бояться виявляти активність. Їхні дії вмотивовані мало, тому вони можуть відмовлятися виконувати завдання [1].

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Аналіз теоретичного дослідження з проблеми вивчення мотиваційної готовності до школи дітей старшого дошкільного віку дозволяє зробити такі висновки:

1) визначено, що проблема розвитку мотивації у дітей є актуальною у науковій психолого-педагогічній площині і розглядається як зарубіжними, так і вітчизняними науковцями;

2) розкрито значення термінів «мотив», «мотивація» та терміносполук «мотивація навчання», «мотивація досягнення», «компоненти мотивації», «мотиваційна готовність до школи»;

3) зазначено, що у дітей дошкільного віку під впливом пізнавальних та соціальних мотивів формуються внутрішні мотиви, які включають їх в навчальний процес. Під час навчання відбувається усвідомлення, контроль та керування діями та бажаннями, що свідчить про сформованість довільної поведінки і визначає готовність дітей до шкільного навчання;

4) визначено, що на розвиток мотивації впливає взаємна робота працівників дошкільних закладів та батьків. Така співпраця дозволяє правильно організувати навчальний процес дитини, налаштувати її на діяльність, здійснити контроль за виконанням завдань, надати допомогу, підтримку та застосувати інші методи заохочення, які будуть спонукати дитину до виконання навчальних завдань;

5) проаналізовано, що починати розвивати мотивацію найкраще з раннього віку та необхідно продовжувати у дошкільному. Саме у цей період закладаються базові моделі мотивації, які мають вирішальне значення для встановлення міцних внутрішніх мотиваційних орієнтацій;

б) встановлено, що мотиваційна готовність до школи передбачає бажання дитини стати учнем і навчатися в школі. Відбувається формування внутрішньої установки. Мотиваційна готовність до навчання в школі включає в себе сформовану потребу дитини в здобутті нових знань, умінь, а також у прагненні їх удосконалю-

вати. Навчальна діяльність дошкільника повинна включати систему різних мотивів, які спрямовані на бажання працювати й доводити будь-яку справу до логічного завершення, прагнення до успіху тощо;

7) перспективою нашого вивчення є дослідження мотивації у дітей з логопатологією.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белова О., Войтанович Х. Розвиток мотивації у молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія «Корекційна педагогіка і психологія»*. Кам'янець-Подільський : ПП «Медобори-2006», 2018. № 9. С. 46–50.
2. Божович Л.И., Благоннадежина Л.В. Изучение мотивации и поведения детей и подростков. Москва : Педагогика, 1972. 352 с.
3. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. СПб : Питер, 2004. 208 с.
4. Лисина М.И. Подготовка к школьному обучению и общение детей со взрослыми. *Формирование школьной зрелости ребенка*. Таллин, 1982. С. 97–100.
5. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. Москва : Просвещение, 1983. 96 с.
6. Нижегородцева Н.В. Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. Москва : ВЛАДОС, 2001. 256 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб : Питер, 2000. URL: <http://psylib.org.ua/books/rubin01/index.htm>.
8. Салмина Н.Г., Иовлева Т.Е., Тиханова И.Г. Внутренняя позиция школьника и социальная желательность у детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов. *Культурно-историческая психология*. 2007. № 1. С. 56–62.
9. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками. Москва : Академия, 2000. 160 с.
10. Солдатов Д.В. Диагностика мотивационной готовности к школьному обучению : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 1996. 20 с.
11. Шадриков В.Д. Развитие познавательных способностей. *Одаренный ребенок*. Москва, 2004. № 5. С. 6–12.
12. Affandi G.R., & Mariyati L.I. Kesiapan Sekolah Dasar Pada Siswa Sekolah Dasar Awal (Kajian Budaya Dan Psikodiagnostik). *Prosiding Keragaman dan Eksistensi Kearifan Lokal sebagai Modalitas Pemersatu Bangsa*. Surabaya. 2018. P. 85–98.
13. Affandi G.R., & Mariyati L.I. Uji Validitas Bender-Gestalt Test dengan Menggunakan Nijmeegse Schoolbekwaamheids Test (NST) sebagai Kriteria untuk Mendeteksi Kesiapan Anak Masuk Sekolah Dasar. *Jurnal Psikologi dan Kesehatan Mental*. 2018. № 2 (2). P. 84–95.
14. Amrai K., Shahrzad E., Hamzeh A. and Hadi P. The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Journal of Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2011. № 15. P. 399–402.
15. Asvioa N., Suharmoc A. The Influence of Learning Motivation and Learning Environment on Undergraduate Students' Learning Achievement of Management of Islamic Education, Study Program of Iain Batusangkar In 2016. *Noble International Journal of Social Sciences Research*. 2017. № 2 (2). P. 16–31.
16. Bakhtiarvanda F., Sana A., Kazem D., & Hojjat A. F. The Moderating Effect Of Achievement Motivation On Relationship Of Learning Approaches And Academic Achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2011. 28. P. 486–488.
17. Carlton Latorre, Martha & Winsler, Adam. Fostering Intrinsic Motivation in Early Childhood Classrooms. *Early Childhood Education Journal*. 1998. 25. P. 159–166.
18. Dangol R., & Milan S. Learning Readiness And Educational Achievement Among School Students. *The International Journal of Indian Psychology*. 2019. № 7 (2). P. 467–476.
19. Filgona J. & Sakiyo J. & Gwany D & Okoronka A. Motivation in Learning. *Asian Journal of Education and Social Studies*. 2020. № 10. P.16–37.
20. Mariyati L.I., Affandi G.R., Afandi R. School Readiness and Achievement Motivation as Academic Achievement Predictors in Elementary School Students. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*. 2020. № 24. P. 1475–7192.

REFERENCES

1. Bielova O., Voitanovych Kh. (2018). Rozvytok motyvatsii u molodshykh shkoliariv z porushenniamy movlennievoho rozvytku [Development of motivation in junior schoolchildren with speech development disorders]. *Visnyk Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiiienka. Korektsiina pedahohika i psykhohohiia*. Kamianets-Podilskyyi : “Medobory-2006”. № 9. P. 46–50.
2. Bozhovich L.I., Blagonadezhina L.V. (1972). Izuchenie motivatsii i povedeniya detey i podrostkov [Study of motivation and behavior of children and adolescents]. Moskva : Pedagogika. 352 s.
3. Gutkina N.I. (2004). Psihologicheskaya gotovnost k shkole [Psychological readiness for school]. St. Petersburg : Piter. 208 s.
4. Lisina M.I. (1982). Podgotovka k shkolnomu obucheniyu i obschenie detey so vzroslyimi [Preparation for school and communication of children with adults]. *Formirovanie shkolnoy zrelosti rebenka*. Tallin. P. 97–100.
5. Markova A. K. (1983). Formirovanie motivatsii ucheniya v shkolnom vozraste [Formation of learning motivation in school age]. Moskva: Prosveschenie. 96 s.
6. Nyzhehorodtseva N.V. Shadrykov V.D. (2001). Psykhologo-pedahohycheskaia hotovnost rebenka k shkole [Psychological and pedagogical readiness of the child for school]. Moskva : VLADOS. 256 s.
7. Rubinshteyn S.L. (2000). Osnovyi obschey psihologii [Fundamentals of general psychology]. St. Petersburg: Piter. <http://psylib.org.ua/books/rubin01/index.htm>.
8. Salmina N.G., Iovleva T.E., Tihanova I.G. (2007). Vnutrennyaya pozitsiya shkolnika i sotsialnaya zhelatelnost u detey starshego doshkolnogo i mladshego shkolnogo vozrastov [The internal position of the student and social desirability in children of senior preschool and primary school age]. *Kulturno-istoricheskaya psihologiya*. № 1. P. 56–62.
9. Smirnova E.O. (2000). Osobennosti obscheniya s doshkilnikami [Features of communication with preschoolers]. Moskva : Akademiya. 160 s.
10. Soldatov D.V. (1996). Diagnostika motivatsionnoy gotovnosti k shkolnomu obucheniyu [Diagnosis of motivational readiness for schooling]... avtoref. dis. kand. psihol. nauk: spets. Moskva, 20s.
11. Shadrikov V.D. (2004). Razvitie poznavatelnykh sposobnostey [Development of cognitive abilities]. *Odarenniy rebenok*. Moskva. № 5. P. 6 – 12.
12. Affandi G. R., & Mariyati L. I. (2018). Kesiapan Sekolah Dasar Pada Siswa Sekolah Dasar Awal (Kajian Budaya Dan Psikodiagnostik). *Prosiding Keragaman dan Eksistensi Kearifan Lokal sebagai Modalitas Pemersatu Bangsa*, Surabaya. P. 85–98.
13. Affandi G. R., & Mariyati L. I. (2018). Uji Validitas Bender-Gestalt Test dengan Menggunakan Nijmeegse Schoolbekwaamheids Test (NST) sebagai Kriteria untuk Mendeteksi Kesiapan Anak Masuk Sekolah Dasar. *Jurnal Psikologi dan Kesehatan Mental*. 2 (2). P. 84–95.
14. Amrai K., Shahrzad E., Hamzeh A. and Hadi P. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Journal of Procedia Social and Behavioral Sciences*. 15. P. 399–402.
15. Asvioa N., Suharmonc A. (2017). The Influence of Learning Motivation and Learning Environment on Undergraduate Students' Learning Achievement of Management of Islamic Education, Study Program of Iain Batusangkar In 2016. *Noble International Journal of Social Sciences Research*. № 2 (2). P. 16–31.
16. Bakhtiarvanda F., Sana A., Kazem D., & Hojjat A. F. (2011). The Moderating Effect Of Achievement Motivation On Relationship Of Learning Approaches And Academic Achievement. *Procedia Social And Behavioral Sciences*. 28. P. 486–488.
17. Carlton Latorre, Martha & Winsler, Adam. (1998). Fostering Intrinsic Motivation in Early Childhood Classrooms. *Early Childhood Education Journal*. 25. P.159–166.
18. Dangol R., & Milan S. (2019). Learning Readiness And Educational Achievement Among School Students. *The International Journal of Indian Psychology*. 7 (2). P. 467–476.
19. Filgona J. & Sakiyo J. & Gwany D & Okoronka A. (2020). Motivation in Learning. *Asian Journal of Education and Social Studies*. 10. P.16–37.
20. Mariyati L.I., Affandi G.R., Afandi R. (2020). School Readiness and Achievement Motivation as Academic Achievement Predictors in Elementary School Students. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*. № 24. P. 1475–7192.

СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ У ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Тробюк Н. Ю.

*викладач кафедри психології та педагогіки
Національна академія Національної гвардії України
площа Захисників України, 3, Харків, Україна
orcid.org/0000-0003-1491-2716
nataliya_trobyuk@ukr.net*

Зінченко В. П.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка
вул. Києво-Московська, 24, Глухів, Сумська область, Україна
orcid.org/0000-0002-2101-903X
volod_zin@i.ua*

Ключові слова: *компоненти, рівні, показники, етапи формування толерантності, освітній процес.*

У статті обґрунтовано актуальність формування толерантності у майбутніх офіцерів Національної гвардії України у вищому військовому навчальному закладі. Визначено структуру толерантності майбутніх офіцерів Національної гвардії України, змодельовано процес її формування та основні етапи її формування у вищому військовому навчальному закладі. На основі аналізу змісту компонентів толерантності різних видів діяльності, що характеризують дослідники, орієнтуючись на змістовне наповнення психограми військовослужбовця Національної гвардії України, та анкетування за авторською анкету «Стан сформованості толерантності офіцера Національної гвардії України» визначено компоненти та критерії структури толерантності майбутнього офіцера Національної гвардії України. Зокрема, визначено когнітивний, емоційно-вольовий та діяльнісний компоненти структури толерантності майбутнього офіцера Національної гвардії України. Вони тісно пов'язані між собою й становлять комплекс когнітивних, емоційних та поведінкових характеристик фахівця. Зазначено, що кожен із них уміщує мотиваційні ознаки професійної самореалізації офіцера Національної гвардії України. На основі цього визначено та схарактеризовано рівні сформованості толерантності майбутніх офіцерів Національної гвардії України (середній, високий, низький). Формування толерантності майбутніх офіцерів Національної гвардії України запропоновано впроваджувати в освітній процес вищого військового навчального закладу за такими етапами: когнітивним, емоційно-вольовим, діяльнісним. Такі етапи передбачають формування толерантності у процесі вивчення дисциплін гуманітарного характеру, спеціальних дисциплін, у процесі практики та стажування, у процесі позааудиторної діяльності. Зазначені етапи передбачають створення відповідних умов, зокрема створення толерантного освітнього середовища, підготовку викладачів та офіцерів структурних підрозділів до формування толерантності, підготовку якісного навчально-методичного забезпечення. Зазначено, що такі етапи включають проведення аудиторних та позааудиторних освітніх заходів, тренінгів з формування толерантності, що визначаються як цілеспрямований поетапний процес формування професійно важливої якості майбутніх офіцерів Національної гвардії України під час навчання у вищих військових навчальних закладах.

CONTENT OF FORMATION OF TOLERANCE OF FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE IN MILITARY INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Trobiuk N. I.

*Lecturer at the Department of Psychology and Pedagogy
National Academy of the National Guard of Ukraine
Zakhysnykiv Ukrainy square, 3, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-1491-2716
nataliya_trobyuk@ukr.net*

Zinchenko V. P.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Educational Management
Olexandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University
Kyievo-Moskovska str., 24, Hlukhiv, Sumy region, Ukraine
orcid.org/0000-0002-2101-903X
volod_zin@i.ua*

Key words: *components, levels, indicators, stages of tolerance formation, educational process.*

The article substantiates the urgency of forming tolerance of future officers of the National Guard of Ukraine in the higher military educational institution. The structure of tolerance of future officers of the National Guard of Ukraine is determined, the process of its formation and the main stages of its formation in the higher military educational institution are modeled. Based on the analysis of the contents of tolerance of different activities, describing researchers, focusing on the content of the psychogram of a serviceman of the National Guard of Ukraine and questionnaire on the author's questionnaire "Status of tolerance of the officer of the National Guard of Ukraine" identified components and criteria of tolerance structure of the future officer of the National Guard of Ukraine, namely: cognitive, emotionally-volitional and activity. The components of tolerance of the future officer of the National Guard of Ukraine are closely interrelated and forms the complex of cognitive, emotional, and behavioral characteristics of professional. It is noted that each of characteristics contains motivational signs of professional self-realization of the officer of the National Guard of Ukraine. Based on this, the levels of tolerance of future officers of the National Guard of Ukraine (medium, high, low) are characterized and determined.

Formation of tolerance of future officers of the National Guard of Ukraine is offered to introduce in educational process of the higher military educational institution at certain stages. They are cognitive, emotionally-volitional, activity. Implemented stages involve the formation of tolerance in the study of humanities; special disciplines; in the process of practice and internship; in the process of extracurricular activities and provide for the creation of appropriate conditions, as: the creation of the tolerant educational environment, training of lecturers and officers of structural units for the formation of tolerance; preparation of high-quality educational and methodical support. It is indicated, that the steps include conducting classroom and extracurricular educational programs, training and the formation of tolerance, defined as a purposeful step by step process of formation of professionally important qualities of future officers of the National Guard of Ukraine during their studies in higher military educational institutions.

Постановка проблеми. Завдання та функції Національної гвардії України (далі – НГУ) [12] визначають її тим військовим формуванням, що виступає гарантом соціального спокою та стабільності в суспільстві. Підготовка майбутніх офіцерів НГУ, що регламентується державними актами

[13; 14; 15], – це складний процес, на який впливає не тільки науково-технічний і соціальний прогрес, а й досконале опанування сучасної бойової техніки, навички та уміння управлінської діяльності, серед яких важливими є вміння встановлювати контакти з людьми, вести діалог, створювати

атмосферу довіри й доброзичливості, надавати допомогу. Від якісної професійної підготовки майбутнього офіцера НГУ, що здійснюється у Національній академії Національної гвардії України (НАНГУ), його потенціалу, професійних знань та навичок, переконань та поглядів, здатності до толерантних взаємовідносин та отримання нового досвіду у світовому просторі залежить ефективність і продуктивність службово-бойової діяльності НГУ. Діяльність військовослужбовця НГУ передбачає його адаптацію до складних і швидко змінюваних бойових та службово-бойових умов служби, здатність до прийняття фізичної і морально-психологічної перенапруги, вільного орієнтування у новому і динамічному соціально-комунікативному просторі та уміння належним чином спілкуватися у професійному середовищі, тому майбутнього офіцера слід ще під час навчання у військовому закладі готувати до такої діяльності, розвиваючи у нього професійно важливі якості, особливе місце серед яких належить толерантності [18; 19]. З огляду на це виникає необхідність обґрунтувати процес формування толерантності майбутнього офіцера НГУ у вищому військовому навчальному закладі (ВВНЗ), що удосконалюватиме формування якісних професійних компетентностей, зокрема виробить вміння бути гнучким, терплячим, доброзичливим, комунікабельним, толерантним і дипломатичним, відкритим до діалогу. Толерантність у системі органів внутрішніх справ допомагає активно освоювати нове середовище і шукати шляхи професійної самореалізації в ньому, успішно контактувати з людьми. Саме це є показником моральної компетентності фахівця [11].

Дослідження поняття професійної підготовки освітнього середовища у своїх працях висвітлюють А. Алексюк, Г. Балл, І. Зязюн, В. Орлов, О. Рудницька, В. Сластьонін та ін. Поняття професійної підготовки військових формувань досліджують – І. Азаров, А. Аніщенко, Є. Денисенко, В. Желясков, К. Тушко, Д. Швець та ін. У результаті аналізу цих наукових досліджень було встановлено, що толерантність виступає однією з умов професійної підготовки фахівців зазначеної сфери. Так, науковцями [1; 4; 6; 20] толерантність визначається як компонент професійної компетентності майбутніх офіцерів Державної кримінально-виконавчої служби України, як особистісна характеристика природної культури військових, як чинник готовності офіцера Збройних сил України до активної професійної, соціально значущої діяльності у міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки, як професійно важлива якість діяльності судноводія, як складова частина соціально-комунікативної компетентності військового авіаційного фахівця, як складова частина психо-

логічної культури майбутніх офіцерів Збройних сил України. Як бачимо, толерантність стосується базової характеристики міжособистісного спілкування, комунікації, а також проблеми свідомості і поведінки людини в суспільстві. Але, як свідчить аналіз інформаційних джерел, спеціальних досліджень, які б обґрунтували процес формування толерантності майбутніх офіцерів Національної гвардії України, не проводилось.

Отже, **мета статті** – визначити структуру толерантності майбутніх офіцерів Національної гвардії України, змоделювати процес та основні етапи її формування у ВВНЗ.

Виклад основного матеріалу. XXI століття характеризується новими соціальними процесами і подіями, які сприяють розширенню толерантного середовища, проте одночасно провокують різні за своїм характером прояви інтолерантності на ґрунті територіальної і релігійної роз'єднаності, наявності націоналістичних настроїв, схильності до екстремізму та високої корумпованості. Агресивність, насилля, нетерпимість та конфліктність у людських стосунках сучасного світу зумовили підвищення рівня уваги до питання виховання толерантності особистості. Проблема толерантності торкається усіх сфер суспільного життя держави, зокрема й установ, що впливають на формування моделі поведінки особистості у соціумі. Саме тому особливої значущості набуває проблема формування толерантності як моральної якості особистості, яка характеризується здатністю сприймати без агресії певні *іншо-сти*. Формування толерантності у системі ВВНЗ є необхідністю, адже саме ефективна діяльність військових формувань є певним чинником, що впливає на соціальний спокій держави, мирне співіснування, виховання підростаючого покоління та формування соціальних норм. У Декларації принципів толерантності наголошується, що саме політика і програми в галузі освіти повинні сприяти покращанню взаєморозуміння, зміцненню солідарності і толерантності [5]. Завдяки освіті не тільки зберігається стійкість суспільства, але й модифікуються форми й типи взаємин людей, взаємодії культур. Як пріоритетну мету сучасної освіти визначено формування особистості, готової до активної творчої діяльності в сучасному полікультурному і багатонаціональному середовищі, котра зберігає свою соціально-культурну ідентичність, прагне до розуміння інших культур, поважає інші культурно-етнічні спільності, вміє жити в мирі та злагоді з представниками різних національностей, рас і вірувань [3].

Безумовно, у ВВНЗ зміст, завдання і функції освітнього процесу мають свої особливості. Відповідно до завдань нашого дослідження нам необхідно з'ясувати, яким чином потрібно органі-

зовувати освітній процес ВВНЗ для формування толерантності майбутніх офіцерів НГУ. Передумовою ефективності процесу формування толерантності майбутніх офіцерів НГУ в закладах вищої освіти є визначення критеріїв та показників оцінювання толерантності. Аналіз структурних компонентів толерантності має важливе практичне значення, оскільки він дає змогу зрозуміти й урахувати її якісні характеристики, рівні й показники її прояву та передбачати ефективність її формування у майбутніх офіцерів НГУ у ВВНЗ.

Розкриваючи досвід експериментального дослідження, М. Монахов визначає критерій як зразок, еталон, що відтворює вищий і досконалий рівень сформованості певного утворення, порівняно з яким можна встановити рівень відповідності й наближення ідеального рівня до норм та ідеалу [9].

На думку авторів [7], критерій це – засіб для судження, ознака, на основі якої робиться оцінка, визначення або класифікація чого-небудь; основна ознака, за якою одне рішення обирається із багатьох можливих; мірило судження та оцінки.

Компоненти толерантності досліджуються у багатьох наукових роботах у різних сферах її прояву. Зокрема, зазначене питання досліджували такі вчені: О. Бабчук, О. Брюховецька, І. Галицький, О. Грива, Р. Кострубань, С. Крук, І. Кушніренко, А. Маркарян, А. Молчанова, О. Морозов, М. Мельничук, В. Павленко, А. Ремньова, О. Столяренко, М. Фоміна, С. Хілько, О. Шаюк. Аналіз робіт вказаних науковців дозволяє констатувати відсутність єдиної думки з питання про основні складники толерантності. Нашу увагу привернули роботи науковців, які досліджували проблему виховання толерантності у військовому середовищі, оскільки такі роботи мають для нашого дослідження особливу цінність. Так, А. Маркарян визначає толерантність як інтегральну якість особистості військовослужбовця за призовом та виділяє такі структурні компоненти: раціональний, емоційний та дієво-практичний. Серед критеріїв учений відмічає такі: стійкість, осмисленість, самостійність, наполегливість та характер мислення [8]. Під толерантністю О. Морозов розуміє системну якість особистості, яка структурно складається із трьох основних компонентів, а саме: власне толерантності, інтолерантності і міжособистісної інтолерантності. Власне толерантність зумовлює великий діапазон відмінностей в когнітивних властивостях курсантів і сержантів та відмінностей в особистісних, стильових і когнітивних характеристиках старших офіцерів. Інтолерантність дає можливість диференціювати курсантів, сержантів і старших офіцерів за особистісними і стильовими характеристиками, а молодших офіцерів – тільки за стильовими характеристиками. Міжособистісна інтолерантність зумовлює біль-

шою мірою відмінності в особистісних якостях курсантів, сержантів і старших офіцерів і в стильових характеристиках молодших офіцерів [10]. На взаємопов'язаності структурних компонентів (когнітивного, практично-поведінкового, емоційно-оцінного, аксіологічного, особистісного) толерантності військовослужбовців наголошує М. Фоміна. Критеріями зазначених компонентів вчена вважає такі: усвідомлення і інтеріоризацію ідей толерантної поведінки у професійній діяльності; розуміння і прийняття індивідуальності іншої людини; вміння курсанта проектувати свою взаємодію як толерантну; оволодіння сукупністю різноманітних толерантних комунікативних умінь; вміння прощати іншим помилки, незручності, ненавмисно заподіяні неприємності; вміння пристосовуватися до характерів, звичок, установок і вподобань інших; вміння знаходити спільну мову з різними людьми в різних обставинах; використання опосередкованих методів і прийомів взаємодії; здатність залишатися самим собою; відсутність прагнення переробити, перевиховати іншого; терпимість до фізичного і психічного дискомфорту партнера, під якою розуміється вміння вислухати скарги, капризи, нервові випадки тощо; встановлення рівноправних відносин; готовність прийти на допомогу іншим, чуйність, уважність, дбайливість у ставленні до людей; задоволеність системою міжособистісних відносин, що виникли; вміння приховувати і згладжувати неприємні почуття у разі зіткнення з неприємними якостями партнерів, до яких можна віднести грубість, хамство, самовпевненість тощо; відсутність яскраво виражених категоричності і консерватизму в оцінках людей; невикористання себе як еталону під час оцінки інших людей; повагу цінності прав і свобод людини; повагу рівноправності людей; визнання права вибору за іншими людьми власної життєвої позиції [21]. На основі аналізу зазначених матеріалів можна відзначити певну тотожність у критеріях, що виділяються науковцями. Зокрема, це усвідомленість знань про толерантність, вміння керувати своїми емоціями, толерантна поведінка. У Декларації принципів толерантності [5] розкриваються аспекти когнітивного, емоційного і поведінкового компонентів толерантності, де стверджується: «Толерантність – це правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, наших форм самовираження і способів прояву людської індивідуальності».

Ми погоджуємося зі слухними зауваженнями Г. Чуйко, Я. Чаплака [22, с. 36], які зазначають, що когнітивний, афективний і поведінковий компоненти толерантності можуть проявлятися різною мірою у різних життєвих ситуаціях. Додавання четвертого компонента можна сприймати як дроблення традиційних трьох компонентів, зі

складників яких виділяється четвертий (наприклад, мотиваційний складник – з поведінкового, а ціннісний – з когнітивного та емоційного компонентів толерантності). Тобто навряд чи науково виправдано продовжувати дробити толерантність на складники аж до ентропії, щоб потім підсумувати, що це складний і комплексний феномен.

Враховуючи результати проведеного нами анкетування за авторською анкетною «Стан сформованості толерантності офіцера Національної гвардії України», орієнтуючись на змістовне наповнення психограми військовослужбовця НГУ [16] та проаналізувавши зміст компонентів толерантності різних видів діяльності, що характеризують дослідники, ми визначили такі компоненти та критерії структури толерантності майбутнього офіцера НГУ:

- когнітивний, який включає в себе такі елементи: рівень знань про толерантність та її види, про ненасилля та права людини, повноту та міцність знань, які необхідні для здійснення толерантного ставлення; виявлення зацікавленості до думки іншого, уваги до співрозмовника; усвідомлення сенсу толерантної взаємодії та готовності до неї; гнучкість мислення, здатність приймати різні точки зору, різні способи вирішення проблем, особливості сприйняття реальності, а також усвідомлення труднощів, планів, прийняття рішень;

- діяльнісний, який передбачає інтерес майбутніх офіцерів до формування толерантності, сформованість вмінь та навичок проектувати свою взаємодію як толерантну та спонування інших до такої поведінки, мотивацію до відповідальності за вибір життєвої позиції, володіння сукупністю толерантних комунікативних умінь, уміння пристосовуватись до інших людей та знаходити з ними спільну мову в різних обставинах, попри стереотипи. Діяльнісний компонент структури толерантності характеризується стратегією конструктивного самоствердження, умінням розв'язувати життєві проблеми, продуктивною активністю та креативністю, значною самоповагою та самовпевненістю, яка не набуває агресивності та демонстративності, високими вміннями у виборі адекватної та продуктивної лінії повсякденної поведінки, розумінням позиції та поглядів інших і дотриманням власної світоглядної зорієнтованості;

- емоційно-вольовий, який передбачає такі елементи: емоційну незалежність особистості і здатність ідентифікувати себе з іншою людиною; уміння уявляти себе на місці іншої людини і за необхідності надавати їй дійсну допомогу; продуктивність в незнайомій ситуації і у разі нестачі інформації уміння брати на себе відповідальність; прийняття рішень без довгих сумнівів і страху невдачі; толерантність до стресу, уміння управляти внутрішньою напругою в стресовій ситуації;

організацію психологічних функцій під час виникнення непередбачуваних ситуацій і зростання втоми; прагнення до самовдосконалення, володіння вміннями самоконтролю, самоорганізації; емоційний відгук на іншу людину, її сприйняття; налаштованість у спілкуванні та побудові стосунків, а також у пошуку оптимальних шляхів толерантної взаємодії; толерантність до соціально- побутових незручностей.

Слід зазначити, що мотиваційно-сислової сфері у структурі компонентів ми відводимо одне з найперших місць, проте ми не визначаємо її як окремий компонент, оскільки кожен із зазначених компонентів уміщує мотиваційні ознаки професійної самореалізації майбутнього офіцера НГУ. Досить слушною із цього приводу є думка Л. Анциферової, яка зазначає, що безперервне накопичення нових знань та вмінь, нових способів орієнтування у світі призводить до появи нових можливостей людини, нових психологічних здібностей. Переживання своїх збільшених можливостей, яке виникає при цьому, є мотиватором, рушійною силою особливої активності людини [2].

На основі названих критеріїв і показників схарактеризовано та визначено рівні сформованості толерантності майбутніх офіцерів НГУ. У дослідженні ми використовували традиційну шкалу, за якою рівні сформованості толерантності майбутніх офіцерів НГУ оцінювалися як високий, середній, низький. Наявність всіх ознак, властивих зазначеним показникам, характеризує високий рівень сформованості толерантності майбутніх офіцерів НГУ. Середній рівень характеризується наявністю лише половини чи трохи більше половини ознак відповідного критерію. Відсутність більшої частини зазначених ознак того чи іншого критерію вказує на низький рівень сформованості толерантності у майбутніх офіцерів НГУ.

Для визначення шляхів підвищення рівня розвитку толерантності майбутніх офіцерів НГУ необхідно розглянути процес її формування, виявити те, які види діяльності і предмети мають суттєвий вплив на формування цієї якості. Загальними характеристиками будь-якого процесу є суперечності (протиріччя), що лежать у його основі, етапи, рівні розвитку і умови протікання. Поняття «процес» означає послідовну зміну станів або явищ, яка відбувається закономірним порядком; хід розвитку чого-небудь [17, с. 343]. Крім того, слід зазначити, що розвиток толерантності офіцера полягає в переході від зовнішнього управління формуванням толерантності як особистісної якості до самоуправління, а від цього – до формування вказаної якості у підлеглих.

Ураховуючи рівні толерантності майбутнього офіцера НГУ, особливості процесу формування толерантності як професійно важливої його якості,

що передбачає формування всіх типів толерантності (гендерна, міжособистісна, професійна, управлінська, політична тощо), необхідність у майбутньому формувати толерантність у своїх підлеглих, ми пропонуємо впроваджувати в освітній процес ВВНЗ формування толерантності майбутніх офіцерів за певними етапами. Назвемо ці етапи:

1) когнітивний етап спрямований на формування обізнаності курсантів щодо розуміння толерантності як соціальної цінності і норми сучасного суспільства, невід'ємної складової частини іміджу майбутньої діяльності в контексті усвідомлення її значущості. Зазначений етап охопив перший та другий курси навчання курсантів та реалізувався шляхом застосування проблемної, проєктної, пошукової та дослідницької методик, що активізували пізнавальну діяльність курсантів. На даному етапі важливу роль виконує викладач та офіцер структурного підрозділу, який в освітньому процесі за рахунок власного прикладу, демонстрації толерантної взаємодії з тими, кого він навчає та виховує, активного впливу на свідомість курсантів сприяє формуванню у них толерантності та створенню толерантного освітнього середовища. З метою надання офіцерам структурних підрозділів та викладачам необхідних знань з теорії та методики формування толерантності і удосконалення сукупності певних вмінь та навичок запроваджено тренінг «Толерантна поведінка», що використовується на курсах підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників та в індивідуальній підготовці військовослужбовців НГУ, міжкафедральні семінари «Вплив толерантності на позицію реагування в конфліктах», «Критерії відмінності толерантної та інтолерантної особистості військовослужбовця НГУ». Під час проведення аудиторної роботи викладачі проводять короткі інформування про події в світі та Україні, висвітлюють такі події з позиції толерантності. У робочу навчальну програму «Військова психологія та педагогіка» запроваджено змістовий модуль «Толерантність у військовому середовищі». Обов'язки куратора навчальної групи доповнено принципами толерантності, які регулюють стосунки у взаємодії, а саме: спілкування на рівних, взаємна повага, доброзичливість і терпиме ставлення, відмова від насилля, свобода у думках, поглядах та висловлюваннях, співпраця і солідарність у вирішенні спільних проблем, відмова від негативних стереотипів. Обов'язковими є бесіди за такими темами: «Можливості толерантної поведінки у діяльності військовослужбовця», «Провокативна поведінка стосовно особистості військовослужбовця НГУ, засоби її нейтралізації», «Професійно важливі якості особистості військовослужбовця НГУ як умова забезпечення толерантної поведінки».

У плани виховної роботи НАНГУ запроваджено такі заходи, присвячені Дню толерантності: виготовлення та виставка плакатів від курсантських груп «Толерантність у нашому житті», конкурс серед курсантських підрозділів «Толерантність у висловах», тренінг «Гендерна толерантність». Для визначення рівнів сформованості когнітивного компонента толерантності майбутнього офіцера НГУ був використаний адаптований варіант методики Г. Бардієр «Види і компоненти толерантності і інтолерантності», для якісного аналізу аспектів толерантності – експрес-опитувальник «Індекс толерантності» (Г. Солдатова, О. Кравцова, О. Хухлаєв, Л. Шайгерова);

2) емоційно-вольовий етап спрямований на формування здатності особистісно сприймати себе, справлятися із власними емоціями, переживаннями і водночас спроможності адекватно сприймати і розуміти інших людей, володіти власною поведінкою у різних ситуаціях, здатності свідомо управляти своїми діями, станами і самопочуттям, витривалості до соціально-побутових незручностей, здібності продуктивно діяти в незнайомій ситуації і у разі нестачі інформації брати на себе відповідальність, приймати рішення без довгих сумнівів і страху невдачі. Зазначений етап реалізовувався за допомогою впровадження в освітній процес інтерактивних методів навчання та колізійних ситуацій і визначався методиками С. Баднера «Визначення толерантності до невизначеності», Є. Ейдмана «Вольовий самоконтроль», Л. Дерогатіса «Чи вмієте ви себе контролювати?». Емоційно-вольовий етап забезпечувався на основі дотримання таких принципів: принципу емоційності навчання, принципу індивідуалізації і диференціації навчання, принципу емоційно-вольової корекції, принципу спонування до самовираження. Дотримання таких принципів сприяє створенню психологічно комфортного середовища освітнього процесу, взаємодії учасників, відкритості до співпраці, рівності аргументів;

3) діяльнісний етап передбачає формування навичок толерантної поведінки внаслідок практичних дій в системі міжособистісних відносин. На цьому етапі курсантів залучали до практичної професійної діяльності, тобто до практики та стажування, де їм потрібно було не тільки демонструвати толерантну взаємодію при виконанні службово-бойової діяльності, а й навчати і виховувати у душі толерантності підлеглий особовий склад. Так, у індивідуальних завданнях стажування та практики прописано, що потрібно провести з військовослужбовцями лекцію «Зміст поняття толерантності, її типи та функції», бесіди «Толерантна поведінка військовослужбовця», «Толерантне військове середовище», організувати проведення тренінгових вправ, що сприяють згуртуванню колективу

військовослужбовців та впливають на толерантну взаємодію, провести діагностичні заходи з виявлення рівня толерантності та її складників. Діяльнісний етап визначався системою вправ, задач і ситуацій та експертною оцінкою.

Описані етапи передбачають формування толерантності у процесі вивчення дисциплін гуманітарного характеру, спеціальних дисциплін, у процесі практики та стажування, у процесі позааудиторної діяльності, у процесі підготовки викладачів та офіцерів. У навчальному, виховному, практичному та службово-бойовому аспекті формування толерантності передбачає отримання знань про види, сутність і компоненти толерантності, можливість діагностики рівня особистої толерантності та інтолерантності, вправління в толерантній взаємодії під час комунікативних дій, створення проблемних ситуацій та пошуку толерантних шляхів їх вирішення, участь у проведенні заходів толерантної спрямованості, відтворення рівня екстеріоризації формування толерантності в професійній діяльності. Процес формування толерантності у майбутніх офіцерів НГУ визначає впровадження в освітній процес різних видів діяльності творчого характеру, насичений зміст освітнього процесу такими знаннями, які максимально активізують пізнавальні інтереси, відповідають вимогам практичної діяльності та формують почуття відповідальності за оточення. Досягнення цієї мети можливе лише за умови створення толерантного освітнього сере-

довища, що передбачає відмову від авторитарного догматизму, побудову освітнього процесу на основі суб'єкт-суб'єктних відносин, відкритості та відвертості діалогу, використання різноманітних форм діяльності на інтегративній основі і методів, що активізують мислення, уяву, пошукову діяльність.

Для ефективної реалізації зазначеного підготовлено методичні рекомендації «Формування толерантності у майбутніх офіцерів НГУ», у яких акумулюються матеріали для формування толерантності в освітньому процесі. Аналіз емпіричних даних засвідчив позитивну динаміку толерантності у майбутніх офіцерів НГУ у процесі професійної підготовки в експериментальній групі під час проходження зазначених етапів формування толерантності.

Висновки. Отже, дослідження толерантності як професійної якості майбутнього офіцера НГУ, визначення її структурних компонентів дозволило нам сформулювати модель процесу формування толерантності як професійної якості майбутнього офіцера НГУ у ВВНЗ й розробити етапи формування толерантності. Ці етапи включають проведення аудиторних та позааудиторних освітніх заходів, проведення з курсантами анкетування й тренінгів толерантності. Це визначає такі заходи як цілеспрямований поетапний процес формування професійно важливої якості майбутніх офіцерів під час навчання у ВВНЗ. Однак модель є структурним утворенням, відкритим для доповнень і змін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аніщенко В.О. Теоретичні і методичні засади ступеневої професійної підготовки офіцерів Державної кримінально-виконавчої служби України : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 ; Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2020. 515 с.
2. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системе. Психология формирования и развития личности / под ред. Л.И. Анцыферовой. Москва : Наука. 1981. С. 3–19.
3. Гнатюк К.С. Інформаційні технології як засіб формування толерантності в сучасному суспільстві. *Освітні обрії*. 2020. № 2 (51). С. 12–14.
4. Денисенко Є.В. Формування адміністративно-управлінської культури майбутніх офіцерів Національної гвардії України у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Класичний приватний університет. Запоріжжя, 2018. 239 с.
5. Декларація принципів толерантності від 16.11.1995 № 995_503. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_503 (дата звернення: 04.07.2021).
6. Желясков В.Я. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх судноводіїв у вищих морських навчальних закладах до професійної комунікативної взаємодії : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 ; Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2020. 544 с.
7. Зверева І.Д., Коваль Л.Г., Фролов П.Д. Діагностика моральної вихованості школярів : метод. посіб. Київ : ІСДО, 1995. 156 с.
8. Маркарян А.А. Педагогическое сопровождение развития толерантности в межличностном взаимодействии военнослужащих по призыву : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Астрахань, 2010. 25 с.
9. Монахов Н.И. Изучение эффективности воспитания: теория и методика: опыт экспериментального исследования : монография. Москва : Педагогика, 1981. 144 с.
10. Морозов А.А. Влияние толерантности на принятие управленческих решений военнослужащими : автореф. ... канд. псих. наук : 19.00.01. Минск, 2019. 30 с.

11. Посохова Я.С. Толерантність у діяльності сучасного правоохоронця. *Правоохоронна функція держави: теоретико-методологічні та історико-правові проблеми* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Харків : ХНУВС, 2015. С. 235–239.
12. Про Національну гвардію України : Закон України від 13.03.2014 р. № 876-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/876-18> (дата звернення: 15.07.2021).
13. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 04.07.2021).
14. Про затвердження Положення про військові навчальні підрозділи закладів вищої освіти : сумісний наказ МОН України і МО України від 15.08.2018 р. № 910/412. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1229-18#Text> (дата звернення: 04.07.2021).
15. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 253 «Військове управління» (за видами збройних сил) для першого рівня вищої освіти : Наказ МОН України від 29.10.2018 р. № 1168 / МОН України. URL: <https://mon.gov.ua> (дата звернення: 04.07.2021).
16. Приходько І.І., Мацегора Я.В., Колесніченко О.С., Юр'єва Н.В. Професіографія службово-бойової діяльності військовослужбовців Національної гвардії України : монографія. Харків : НАНГУ, 2017. 153 с.
17. Словник української мови : в 11т. / за ред. І.К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970–1980. Т. 7. С. 343.
18. Тробюк Н.Ю. Толерантність як професійно важлива якість майбутніх офіцерів Національної гвардії України. *«Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : Збірник наукових праць Класичного приватного університету. Запоріжжя : КПУ, 2020. № 70. С. 161–166.
19. Тробюк Н., Дем'янишин В., Гончар В. Формування толерантності майбутніх офіцерів Національної гвардії України як науково-педагогічна проблема. *Молодь і ринок*. Дрогобицький державний педагогічний університет ім. І. Франка. 2019. Вип. № 10. С. 140–146.
20. Тушко К.Ю. Система підготовки майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України до професійної взаємодії : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 ; Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, Хмельницький, 2020. 543 с.
21. Фомина М. Ф. Формирование толерантности курсантов военного вуза как фактора их профессиональной социализации. *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Педагогика и психология»*. 2009. Вып. 2 (44). С. 153–157.
22. Чуйко Г.В., Чаплак Я.В. Толерантність у житті людини і суспільства. *Psychological Journal*. 2020. Volume 6. Issue 2. С. 29–42.

REFERENCES

1. Anishhenko V.O. (2020) Teoretychni i metodychni zasady stupenevoji profesijnoji pidgotovky oficeriv Derzhavnoji kryminaljno-vykonavchoji sluzhby Ukrainy [Theoretical and methodical bases of degree professional training of officers of the State penitentiary service of Ukraine] (PhD Thesis), Khmeljnyckyj: Nacionaljna akademija Derzhavnoji prykordonnoji sluzhby Ukrainy imeni Boghdana Khmeljnyckogho [in Ukrainian]
2. Antsyferova L.I. (1981) K psikhologii lichnosti kak razvivaiushcheisia sistemy [To the psychology of personality as a developing system]. *Psikhologhiia formirovaniia i razvitiia lichnosti* [Psychology of the formation and development of personality]. Moskva: Nauka. pp. 3–19.
3. Hnatovska K. S. (2020) Informatsiini tekhnologii yak zasib formuvannia tolerantnosti v suchasnomu suspilstvi [Information technology as a means of forming tolerance in modern society]. *Osvitni obrii*, no. 2(51), pp. 12–14.
4. Denysenko Ye.V. (2018) Formuvannia administratyvno-upravlinskoj kultury maibutnikh ofitseriv Natsionalnoi hvardii Ukrainy u protsesi profesiinoj pidgotovky [Formation of administrative and managerial culture of future officers of the National Guard of Ukraine in the process of professional training] (PhD Thesis), Zaporizhzhia: Klasychnyi pryvatnyi universytet .
5. Deklaratsiia pryntsyviv tolerantnosti vid 16.11.1995 № 995_503 [Declaration of the principles of tolerance: dated 16.11.1995 № 995_503]. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_503 (accessed 18.07.2021).
6. Zheliaskov V.Ya. (2020) Teoretychni i metodychni zasady pidgotovky maibutnikh sudnovodiiv u vyshchikh morskikh navchalnykh zakladakh do profesiinoj komunikatyvnoji vzaiemodii [Theoretical and methodical bases of preparation of future pilots in higher sea educational establishments for professional communicative interaction] (PhD Thesis), Khmelnytskyi: Natsionalna akademiia Derzhavnoi prykordonnoji sluzhby Ukrainy imeni Bohdana Khmelnytskoho.
7. Zvierieva I.D., Koval L.H., Frolov P.D. (1995) Diahnostyka moralnoi vykhovanosti shkoliariv [Diagnosis of moral education of schoolchildren]. Kyiv : ISDO. [in Ukrainian].

8. Markarian A.A. (2010) Pedahohycheskoe soprovozhdenye razvytyia tolerantnosti v mezhlychnostnom vzaymodeistvyi voennosluzhashchykh po pryzhyvu [Pedagogical support for the development of tolerance in interpersonal interaction of conscripts] (PhD Thesis), Astrakhan: Astrakhanskyj ghosudarstvennyj unyversytet.
9. Monakhov N.Y. (1981) Yzuchenye effektivnosti vospytaniya: teoriya y metodyka: opyt eksperimentalnoho yssledovaniya [Studying the effectiveness of education: theory and methodology: the experience of experimental research] Moskva : Pedahohyka. [in Russian].
10. Morozov A.A. (2019) Vlyaniye tolerantnosti na pryinyatie upravlenchyskykh resheniy voennosluzhashchymy [Influence of tolerance on managerial decision-making by military personnel] (PhD Thesis), Mynsk: Beloruskyj ghosudarstvennyj pedagohycheskyj unyversytet ymeny Maksyma Tanka.
11. Posokhova Ya.S. (2015) Tolerantnist u diialnosti suchasnoho pravookhorontsia [Tolerance in the activities of a modern law enforcement officer]. Proceedings of the Pravookhoronna funktsiia derzhavy: teoretyko-metodolohichni ta istoryko-pravovi problemy (Ukrajina, Kharkiv, 13 lystopada 2015) Kharkiv : KhNUVS, (pp. 235–239).
12. Pro Natsionalnu hvardiiu Ukrainy: Zakon Ukrainy (2014, march 13) No. 876-VII [On the National Guard of Ukraine: Law of Ukraine]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/876-18> (accessed 15.07.2021).
13. Pro vyshchu osvitu : Zakon Ukrainy (2014, July 01) No. 1556-VI [On higher education: Law of Ukraine]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (accessed 04.07.2021).
14. Pro zatverdzhennia Polozhennia pro viiskovi navchalni pidrozdily zakladiv vyshchoi osvity: sumisnyi Nakaz MON Ukrainy i MO Ukrainy (2018, August 15) No. 910/412 [About approval of the Situation on military educational divisions of institutions of higher education: the joint Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine and the Ministry of Defense of Ukraine]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1229-18#Text> (accessed 04.07.2021).
15. Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 253 «Viiskove upravlinnia» (za vydamy zbroinykh syl) dlia pershoho rivnia vyshchoi osvity: Nakaz MON Ukrainy (2018, October 29) No.1168 [On approval of the standard of higher education in the specialty 253 "Military Administration" (by type of armed forces) for the first level of higher education: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine] Retrieved from: <https://mon.gov.ua> (accessed 04.07.2021).
16. Prykhodko I. I., Matsehora Ya.V., Kolesnichenko O.S., Yurieva N.V. (2017) Profesiiohrafia sluzhbovo-boiovoi diialnosti viiskovosluzhbovtiv Natsionalnoi hvardii Ukrainy [Professiography of service and combat activity of servicemen of the National Guard of Ukraine]. Kharkiv : NANHU. [in Ukrainian].
17. Slovnyk ukraïnskoi movy: v 11t. (1970–1980). [Dictionary of the Ukrainian language]. Compilers Bilodid I.K. Kyiv: Naukova dumka. tom. 7, pp. 343 [in Ukrainian].
18. Trobiuk N.Iu. (2020) Tolerantnist yak profesiino vazhlyva yakist maibutnikh ofitseriv Natsionalnoi hvardii Ukrainy [Tolerance as a professionally important quality of future officers of the National Guard of Ukraine]. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchiy i zahalnoosvitniy shkolakh, vol. 4, no. 70, pp. 161-166.
19. Trobiuk N., Demianyshyn V., Honchar V. (2019) Formuvannia tolerantnosti maibutniikh ofitseriv Natsionalnoi hvardii Ukrainy yak naukovo-pedahohichna problema [Formation of tolerance of future officers of the National Guard of Ukraine as a scientific and pedagogical problem]. Molod i rynek, vol. 177, no. 10, pp. 140–146.
20. Tushko K.Yu. (2020) Systema pidhotovky maibutnikh ofitseriv Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy do profesiinoi vzaïemodii [The system of training future officers of the State Border Guard Service of Ukraine for professional interaction] (PhD Thesis), Khmelnytskyi: Natsionalna akademiia Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy imeni Bohdana Khmelnytskoho.
21. Fomina M.F. (2009). Formirovanie tolerantnosti kursantov voïennoho vuza kak faktora ikh professionalnoi sotsializatsii [Formation of tolerance of cadets of military high school as a factor of their professional socialization]. Vestnik Adyheiskoho hosudarstvennoho universyteta. Ser.: Pedahohika i psikhohiia, vol. 2, no. 44, pp. 153–157.
22. Chuiko H.V., Chaplak Ya.V. (2020) Tolerantnist u zhytti liudyny i suspilstva [Tolerance in human life and society]. Psychological Journal, vol. 6, no. 2, pp. 29–42.

УДК 373.3:37.015.31:57.081.1
DOI <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-2-31>

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІКО-ГУМАНІТАРНИХ ТА ІНЖЕНЕРНИХ КОЛЕДЖІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ

Трофімчук Н. В.

аспірантка кафедри суспільних дисциплін

Національний університет водного господарства та природокористування

вул. Соборна, 11, Рівне, Україна

orcid.org/0000-0002-9597-1293

nataliatrofimcuk66@gmail.com

Ключові слова: *екологічна культура, екологічна освіта, інтеграція, педагогічна інтеграція, інтегративний підхід.*

У статті експліковано поняття екологічної культури та її формування засобами інтегративного підходу. Зокрема, визначено, що екологічна культура являє собою систему взаємозалежностей та взаємоадаптації людини і природи на основі культурних традицій, емоційно-ціннісних переживань. Така адаптація забезпечує збалансованість та урівноваженість людського буття і дозволяє людині долати власну природну обмеженість. Екологічна культура входить у зміст душевних прагнень і спонук, переломлюючись крізь людську суб'єктивність у її нерозривному зв'язку зі світом.

Доведено, що екологічна культура вибудовується на інтегративній основі, щоразу залучаючи у власний обіговий контекст нові види пізнання. Інтегративний підхід кваліфікуємо як стратегію дослідження процесу формування екологічної культури студентів економіко-гуманітарних та інженерних коледжів, що усуває фрагментацію знань про реальність, вибудовуючи цілісну картину світу. Ідея інтеграції пронизує сучасний освітньо-педагогічний простір і є однією з домінантних, оскільки вона ретранслює динаміку парадигмальних педагогічних зрушень в умовах переходу від традиційних моделей структурування знань лінійного типу до більш складних, від статичних до динамічних. Визначення змісту освітніх процесів неодмінно супроводжується урахуванням їх множинності та варіативності, що націлює на побудову синтетичної освітньої моделі та розвиток інтегративних процесів в освіті.

Використання інтегративного підходу у формуванні екологічної культури студентів кваліфікуємо як необхідний елемент цілісного освітньо-виховного процесу економіко-гуманітарних та інженерних коледжів, де інтеграція традиційно представлена блоком нормативних дисциплін, кожна з яких так чи інакше актуалізує попередньо набуті знання. Така послідовність в оволодінні необхідним каркасом знань репрезентує інтегративну вертикаль предметно орієнтованого навчання. У коледжах інтегративна модель оволодіння знаннями не обмежується вимогами щодо їх нарощування та сумування, а передбачає взаємодію та взаємодоповнення дисциплін.

FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF STUDENTS ECONOMICS, HUMANITIES AND ENGINEERING COLLEGES BY MEANS OF AN INTEGRATIVE APPROACH

Trofimcuk N. V.

*Postgraduate student at the Department of Public Disciplines
National University of Water Management and Natural Management
Soborna str., 11, Rivne, Ukraine
orcid.org/0000-0002-9597-1293
nataliatrofimcuk66@gmail.com*

Key words: *ecological culture, environmental education, integration, pedagogical integration, integrative approach.*

The article explicated the concept of ecological culture and its formation by means of an integrative approach. In particular, it is determined that ecological culture is a system of interdependencies and the adaptation of man and nature on the basis of cultural traditions, emotional and value experiences, which provides balance and balancing of human being and allows a person to overcome their own natural limitations. Environmental culture is included in the content of mental aspirations and motion, turning through the human subjectivity in its inextricable connection with the world.

It is proved that ecological culture is built on an integrative basis, while attracting new types of knowledge into its own circular context. An integrative approach qualify as a strategy for studying the process of forming the ecological culture of students of economic and humanitarian and engineering colleges, which eliminates the fragmentation of knowledge about reality, building a coherent picture of the world. The idea of integration through the contemporary educational and pedagogical space and is one of the dominant, as it relays the dynamics of paradigmatic pedagogical changes in the transition from traditional models of structuring of linear type knowledge to more complex, from static to dynamic. Determination of the content of educational processes is necessarily accompanied by taking into account its multiplicity and polyvariative, which targeting the synthetic educational model and the development of integrative processes in education.

The use of an integrative approach in the formation of environmental culture of students qualify as a necessary element of a holistic educational process of economic and humanitarian and engineering colleges, where integration is traditionally represented by a block of normative disciplines, each of which one way or another actually acquires the previously acquired knowledge. Such a sequence in mastering the necessary knowledge frame represents an integrative vertical subject-oriented learning. In colleges, the integrative model of mastering knowledge is not limited to the requirements of their buildup.

Постановка проблеми. Феномен екологічної культури, що пов'язана з проблемами людського виживання в умовах природних загроз і катаклізмів та подолання різних екологічних небезпек, нині постає стратегічною метою сучасної освіти. Екологічна культура являє собою систему взаємозалежностей та взаємоадаптації людини і природи на основі культурних традицій, емоційно-ціннісних переживань. Така адаптація забезпечує збалансованість та урівноваженість людського буття і дозволяє людині долати власну природну обмеженість. Людина немов приміряє і пристосовує до себе світ, у якому вона

живе, вловлюючи його живий нерв і пульсацію життєвої енергії. Охоплюючи широкий спектр людської реальності, екологічна культура постає як інтегративне утворення, що визначає зміст сучасних освітніх процесів. Ідея інтеграції нині є однією з домінантних, оскільки вона ретранслює динаміку парадигмальних педагогічних зрушень в умовах переходу від традиційних моделей структурування знань лінійного типу до більш складних, від статичних до динамічних. Дозволяючи уникнути однобокості та одноплосковності наукової стратегії і постаючи основною умовою модернізації змісту освіти, вона націлює

на побудову синтетичної освітньої моделі та розвиток інтегративних процесів в освіті.

Ідея метапарадигмального синтезу, що передбачає цілісність досліджуваного освітнього поля зі збереженням методологічного плюралізму та множинністю його репрезентацій, уперше була експлікована у дисертаційному дослідженні М. Романенка «Соціальні та парадигмально-когнітивні детермінанти розвитку сучасної освіти». Саму ж процедуру метапарадигмального синтезу запропоновано автором для системного аналізу та класифікації парадигмально-когнітивних основ постсучасних освітніх теорій та практик [17].

Про широкі можливості інтеграції в педагогічному процесі, «її об'єктивну необхідність, форми прояву, механізми реалізації та вплив на структуру педагогічного знання та освіти» говорить В. Безрукова [2, с. 3]. Характеризуючи категоріальний статус інтеграції в педагогіці, дослідниця вказує на триєдність її семантичного поля. Зокрема, вона розглядає це поняття як процес і результат цього процесу, а також тенденцію, яку можна кваліфікувати водночас як принцип розвитку теорії і практики. Саме в такому зрізі пропонує аналізувати поняття інтеграції В. Шярнас [24, С. 7–10]. Зважаючи на поліфункціональність та багатоплановість зазначеного поняття, а також переобтяженість його великою кількістю різноманітних характеристик, дослідник наголошує на неможливості його єдиного визначення. Нині феномен інтеграції центрує освітній пошук таких науковців, як О. Савченко, Н. Бібік, В. Ільченко, Т. Пушкарьова, Л. Масол, О. Гайдамака, Н. Очеретяна, О. Сухаревська та ін., у дослідженнях яких інтеграція позначає підпорядкування єдиній виховній і навчальній меті однотипних частин та елементів змісту, методів і форм у рамках освітньої системи на певній стадії навчання [19, с. 9]. Теоретико-методологічну основу інтеграції розроблено І. Козловською, яка вбачає у ній процес взаємодії елементів, наділених відповідними властивостями, що передбачає встановлення, ускладнення та інтенсивність істотних зв'язків між ними [10]. Це значною мірою впливає на те, що наслідком вказаної взаємодії стає новий інтегрований об'єкт, який володіє якісно відмінними трансформованими властивостями і містить кардинально нові системні властивості цілого, проте зберігає у своїй структурі індивідуальні ознаки вихідних елементів. Таким чином, інтегрування постає як якісно новий, динамічний і суперечливий процес структурування знань у нових органічних взаємозв'язках. Досліджуючи сутнісні ознаки цього процесу, І. Козловська переконує у необхідності створення передумов об'єднання попередньо розрізнених елементів, але не шляхом простого сумування, а шляхом синтезу, результа-

том якого має бути система, ключовою ознакою якої дослідниця вважає цілісність. Саме ця інтегративна система екологічних та культурних взаємозв'язків і взаємовпливів потребує нині ширшої наукової палітри.

Метою статті є дослідження процесу формування екологічної культури студентів економіко-гуманітарних та інженерних коледжів засобами інтегративного підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Прикметно, що ідея інтеграції найкраще узгоджується з методологічними засадами холистичної парадигми, яка засвідчує планетарні зусилля власної цілісності і неподільності. Якщо ж брати до уваги холистичну педагогіку, то найпродуктивнішою її ідеєю треба визнати ідею цілісності суб'єкта, неподільності і незбагненності людської душі. У вимірах холізму, вибудованого на інтегративних засадах, екологічна культура входить у зміст душевних прагнень і спонук, переломлюючись крізь людську суб'єктивність у її нерозривному зв'язку зі світом.

Педагогічна інтеграція як принцип розвитку педагогічної теорії і практики найпосутніше відображає специфіку сучасного стану педагогічної науки і володіє необхідним арсеналом впливу на усі її сфери і явища. Поняття «інтеграція» (від лат. “integration” – «відновлення, поновлення» та “integer” – «цілий») тлумачиться як доцільне об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи [5, с. 401], процес розвитку, пов'язаний з об'єднанням в єдине ціле розрізнених частин і елементів, результатом якого є певний ступінь інтегрованості – стан упорядкованого функціонування частин цілого [22, с. 595]. Як зауважує І. Бех, наявна «стадія наукового мислення дедалі більше характеризується прагненням розглядати не окремі, ізольовані об'єкти явища життя, а їх більш чи менш широкі єдності. Отже, інтеграція як вимога об'єднання в ціле якихось частин чи елементів вважається необхідним дидактичним засобом, за допомогою якого можна створити в учнів цілісну картину світу» [3, с. 5]. Водночас Н. Бордовська відстежує тенденцію до зростання теоретичної множинності педагогіки [4, с. 292], а це, на думку дослідниці, засвідчує потребу нових методологічних підходів для осмислення та визначення шляхів її розвитку. В Оксфордському тлумачному словнику інтеграція розглядається як акт чи процес поєднання двох або більше частин таким чином, щоб вони функціонували злагоджено [26, с. 675].

Процеси, які відстежуємо у рамках наявної системи, сприяють підвищенню рівня її цілісності та організованості, інтенсифікуючи відповідні зв'язки між структурними елементами

системи, що засвідчено Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття»), Національною доктриною розвитку освіти України, Концепцією нової української школи, у якій, зокрема, запропоновано «навчальний матеріал <...> інтегрувати в змісті споріднених предметів або вводити до складу предметів у вигляді модулів» [11]. Процес інтеграції є одним із найбільш сучасних інноваційних підходів в освітньому полі України. Доцільно підкреслити, що поняття інтеграції уперше було озвучене у 30-х рр. XX ст. Його семантичне поле формувалося упродовж тривалого часу, що засвідчують праці Й. Песталоцці, Й. Гербарта, К. Ушинського, Г. Сковороди тощо. Так, основоположник наукової педагогіки й народної школи К. Ушинський стверджує, що знання та ідеї, які розробляються різними науками, повинні органічно вбудовуватися у світлий і панорамний погляд на світ [21], а в основу виховання людини має покладатися цілісне людинознавство. Отже, без всебічного вивчення людини педагогіка є немислимою. Зауважимо, що започаткований ним педагогічний антропологія, яка синтезує та систематизує знання про людину, він надавав статусу методологічного фундаменту педагогіки. Основною педагогічною думкою Г. Сковороди було природне виховання, що передбачало виховання цілісного духу, гармонійної особистості, що живе у злагоді із собою. Предметом педагогічної думки мислителя була людина, її думки, душа, дух, серце, розум, що разом засвідчували ідею людини як складної системи, яка вимагає делікатного ставлення до себе. Так, Г. Сковорода зазначав: «Часто ми найдрібніших дрібниць не розуміємо. А людина – це маленький світ, мікросвіт, силу якого важко осягнути так, як неможливо відшукати початок Всесвіту» [18, с. 174].

Наріжною проблемою сучасного педагогічного знання стає дезактуалізація його винятково прикладних аспектів, що виходять за межі власної змістової конкретики, потребуючи узагальнень та фундаменталізації. Ми погоджуємося з О. Сухомлинською, яка фіксує відчутний відрив усієї педагогічної науки від практики. Кардинальні зміни та інноваційні процеси, що відстежуються в системі освіти, засвідчують прагнення науковців «з одного боку, знайти й аргументувати нові засади, нову парадигму своєї науки, а з другого – науково описати, підвести науковий фундамент під сучасні інноваційні процеси, що відбуваються в освітньому просторі України» [20, с. 3–4].

Такі міркування покладаються в основу обґрунтування інтегративного підходу, що включає інтеграцію в ролі принципу конструювання системи і забезпечує доцільне об'єднання і синтез компонентів змісту навчання внутрішньопредметного та міжпредметного характеру, їх узагальнення

на рівні фактів, понять, теорій, ідей, формування цілісної системи узагальнених знань, способів і видів діяльності [16].

Ідея інтегративного підходу в освітньому процесі пронизує праці О. Дубасенюк [8, с. 17–20], Н. Антонова [11], Є. Галицьких [11], І. Яковлева [25] та ін. Так, О. Дубасенюк трактує цей підхід як стратегію дослідження процесу, базову ціннісну орієнтацію, яка визначає позицію педагога [8, с. 17–20], а В. Лопаткін вважає його засобом, що забезпечує «цілісність картини світу, сприяє розвитку здібностей системного мислення у процесі розв'язання теоретичних і практичних завдань» [14]. Зауважимо, що Л. Гриценко пов'язує інтегративний підхід із розробкою методів діяльності, конструюванням складних об'єктів, що перебувають у процесі розвитку, та їх дослідженням на підставі об'єднання в єдине ціле їх розмаїтих властивостей, моделей та концепцій [7]. Н. Мойсеюк трактує інтегративність як орієнтацію на інтегральні курси, пошук нових підходів до структурування знань як засобу цілісного розуміння та пізнання світу [15, с. 139].

На нашу думку, інтегративний підхід являє собою стратегію дослідження процесу формування екологічної культури студентів економіко-гуманітарних та інженерних коледжів, що усуває фрагментацію знань про реальність, вбудовуючи цілісну картину світу. У контексті сказаного стає очевидним те, що екологічні уміння та навички мають стати не просто об'єктом засвоєння знань, а отримати статус психолого-педагогічного фактора особистісного розвитку, вироблення особистісних цінностей, які передбачають не тільки активну соціальну взаємодію, а й відповідні відносини з природою як екосистемою, у якій людині відведена не остання роль. Отже, ідея інтегрування набула нині наскрізного характеру і охоплює усі сфери педагогічного знання.

Прикметно, що Концепція екологічної освіти України серед стратегічних напрямів і тактичних завдань розвитку вказує на потребу формування поколінь з новою екологічною культурою, новим екологічним світоглядом на принципах гуманізму, екологізації мислення, міждисциплінарної інтеграції, історизму та системності з метою збереження і відновлення природи України та її біологічного різноманіття, а також на потребу екологізації навчальних дисциплін та програм підготовки [11].

Зауважимо, що програма фахової підготовки студентів економіко-гуманітарних та інженерних коледжів передбачає вивчення ними дисциплін загальноосвітньої підготовки та отримання освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст», що згідно із Законом України «Про вищу освіту» являє собою освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі повної

загальної середньої освіти здобула неповну вищу освіту, спеціальні уміння та знання, достатні для здійснення виробничих функцій певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності [9, с. 74–121]. Як зауважує М. Хилько, нині суттєво розширилося коло наук, що експлікують екологічну проблематику. До них, зокрема, віднесено біологію, економіку, географію, а також медичні й соціологічні дослідження. На думку дослідника, екологія, прагнучи асимілювати наявні проблеми природознавчого та соціогуманітарного профілю, не тільки значно розширює власне предметне поле, а й так чи інакше претендує на певне лідерство в науковому пізнанні, а тому їй не варто «втискувати в рамки виключно природознавства чи соціології» [23]. Не буде помилкою визнати, що сучасна екологічна культура вибудовується на міждисциплінарній основі, щоразу залучаючи у власний обіговий контекст нові види пізнання, а тому вона постає відкритою системою, що передбачає координацію змісту навчальних дисциплін, їх взаємодію на єдиній мотиваційній основі. Таким чином, використання інтегративного підходу у формуванні екологічної культури студентів ми кваліфікуємо як необхідний елемент цілісного освітньо-виховного процесу економіко-гуманітарних та інженерних коледжів, де інтеграція традиційно представлена блоком нормативних дисциплін, кожна з яких так чи інакше актуалізує попередньо набуті знання. Така послідовність в оволодінні необхідним каркасом знань репрезентує інтегративну вертикаль предметно орієнтованого навчання. У коледжах інтегративна модель оволодіння знаннями не обмежується вимогами щодо їх нарощування та сумування, а передбачає взаємодію та взаємоповнення дисциплін.

З огляду на це ми маємо визначити такі дисципліни, які найбільшою мірою сприяють формуванню екологічної культури студентів економіко-гуманітарних та інженерних коледжів. З одного боку, до них доцільно віднести еколого-біологічні та валеологічні дисципліни, що взаємно детермінуються, формуючи еколого-валеологічний категоріальний апарат мислення. Вони значною мірою впливають на рівень сформованості еколого-валеологічних цінностей. Ідеться про біологію та екологію, безпеку життєдіяльності, гігієну, анатомію і фізіологію людини тощо. З іншого боку, підготовка випускників економіко-гуманітарних та інженерних коледжів має бути представлена такими дисциплінами: «Фізичне виховання», «Культурологія», «Основи філософських знань» тощо. Так, аналіз навчальної програми дисципліни «Біологія і екологія», затвердженої Міністерством освіти і науки України (наказ № 1407 від

23.10.2017 р.), дозволив з'ясувати, що її метою є формування в учнів природничо-наукової компетентності шляхом засвоєння системи інтегрованих знань про закономірності функціонування живих систем, їх розвиток і взаємодію, взаємозв'язок із довкіллям; розуміння біологічної картини світу та цінності таких категорій, як життя, природа, здоров'я; свідомого ставлення до природи як універсальної, унікальної цінності; застосування знань з біології та екології у повсякденному житті, оцінювання їх ролі для сталого (збалансованого) розвитку людства, науки та технологій.

Програма інтегрованого курсу охоплює такі теми: «Біорізноманіття», «Обмін речовин і перетворення енергії», «Спадковість і мінливість», «Репродукція та розвиток», «Адаптації», «Біологічні основи здорового способу життя», «Сталий розвиток та раціональне природокористування», «Застосування результатів біологічних досліджень у медицині, селекції та біотехнології». Зазначений курс вирішує низку завдань, пов'язаних із формуванням екологічної культури у процесі оволодіння термінологічним апаратом дисципліни, змістовим наповненням основних життєвих законів і закономірностей, розумінням універсальності функціональних ознак життя, принципів та вимог підтримання життєдіяльності організму. Неабияку вагу у реалізації цього завдання мають гуманістичні аспекти біологічних та екологічних проблем, які націлюють людей на турботу про збереження власного здоров'я та безпеки інших людей, розвиток особистої відповідальності за стан довкілля, формування ціннісних орієнтацій на збереження природи, розуміння необхідності узгодження стратегії природи і стратегії людини на основі ідеї універсальності природних зв'язків та самообмеженості, подолання споживацького ставлення до природи. Окремо належить підкреслити доцільність змістових ліній «Екологічна безпека і сталий розвиток» та «Здоров'я і безпека», які проходять крізь усі теми і безпосередньо скеровані на формування основ екологічної культури як бази для зміцнення громадянської відповідальності та соціальної активності студентів.

«Охорона праці та безпека життєдіяльності» є новою інтегрованою дисципліною, предметом вивчення якої є забезпечення комфортної взаємодії людини із довкіллям шляхом вивчення і пізнання закономірностей виникнення небезпечних ситуацій, виявлення шкідливих факторів впливу на людину й середовище, їх прогнозування, формування у студентів відповідальності за особисту та колективну безпеку, а також створення та впровадження міжнародних екологічних стандартів, скерованих на забезпечення сталого розвитку суспільства, основою якого є моделювання різних варіантів розвитку та прогнозування й оптимізація

їхніх результатів. Метою курсу є набуття знань, умінь та способів запобігання небезпечних ситуацій, пошук шляхів надійного захисту в разі виникнення небезпеки та уміння оперативно ліквідувати наслідки її прояву. Зазначений курс охоплює такі галузі знання, як гігієна праці, цивільний захист, пожежна безпека, інженерна психологія, основи медичних знань. Перетинаючись, вони не просто висвітлюють подібну проблематику, а й збагачують одна одну новими пізнавальними колізіями, що поглиблюють процес формування екологічної культури. Звідси випливають завдання дисципліни «Охорона праці та безпека життєдіяльності», які полягають у вмінні ідентифікувати та встановлювати причини та джерела потенційної небезпеки й визначати вірогідність їхнього впливу на організм людини та довкілля, а також, використовуючи нормативно-правову базу, вживати належних заходів для ліквідації та забезпечення незагрозливих умов існування людини та середовища. Важливо виокремити провідну для формування екологічної культури студентів програмову змістову лінію, означену як менеджмент безпеки. Центром уваги його є основні законодавчі акти з безпеки життєдіяльності, зокрема екологічне законодавство, а також основні положення Закону України «Про охорону праці», екологічний контроль та екологічне право.

Програма дисципліни «Фізичне виховання» являє собою нормативний документ, предметом вивчення якого є зміст та організація різноманітних форм раціональної фізичної активності у формі фізичних вправ, які сприяють ефективному формуванню необхідних умінь та навичок, що впливають на оптимізацію фізичного та психофізіологічного стану здобувача вищої освіти, його розумову та фізичну працездатність, гармонійний фізичний та духовний розвиток як необхідний елемент процесу формування екологічної культури. Програма фізичного виховання, яка націлена на збереження та зміцнення здоров'я, охоплює також і закономірності взаємодії людини з природою, залежність від середовища, кліматичних умов, механізми адаптації людини, психо-емоційні та біологічні ритми, що являють собою регулярне і циклічне повторення інтенсивності життєвих процесів чи станів усіх живих організмів з їхньою амплітудою та фазами існування. Однак природне середовище не може стати єдиним регулятором фізичної та екологічної культури людини, яка не обмежується природними даними та генетикою, а неодмінно враховує соціальну потребу комунікації, самовираження і самоствердження. Цей аспект є особливо важливим для усвідомлення потреби формування екологічної культури, що на заняттях спортом розпочинається зі збереження спортивних споруд, інвентарю та

елементів обладнання і надалі проявляється у стилі ведення ігор та виконання комплексу фізичних вправ, етичних нормах, які регулюють поведінку спортсмена під час фізкультурної активності, продукуванні естетичних цінностей під час спортивно-показових виступів, олімпіад, парадів тощо. Нині є очевидним оздоровчий та загальнокультурний сенс фізичного виховання, що плекає ідеал фізичної досконалості як певного динамічного стану особистості, невіддільного від ідеалу здорового суспільства.

Плекання цінностей фізичної культури позначає злиття суспільного та особистого інтересу шляхом формування суспільно необхідних потреб, а також трансформації соціального досвіду у властивості особистості, яка прагне найбільш повно реалізувати свої сутнісні сили. Це значною мірою посилює адаптивні можливості організму і створює надійну основу для подальшого існування, позначаючи відкритість та перехід особистості на нові ступені розвитку, охоплюючи емоційно-вольову та мотиваційну сферу, креативні здатності та саморозвиток, простір суб'єктивного самовираження.

Організація фізичного виховання передбачає таке: розуміння ролі фізичної культури у становленні особистості молодшого спеціаліста; оволодіння принципами здорового способу життя; оволодіння системою практичних умінь та навичок зміцнення здоров'я, удосконалення психофізичних здатностей, використання набутого досвіду для досягнення соціально значущих цілей. Реалізуються ці завдання безпосередньо на практичних заняттях фізичної культури, тому їх теоретичний аспект потребує особливої рефлексивної площини, яка створюється у процесі вивчення таких навчальних дисциплін, як «Основи філософських знань», «Основи психології», «Культурологія» та ін. Так, метою вивчення дисципліни «Основи філософських знань» є ознайомлення студентів з основними віхами історії розвитку філософії, змістом основних проблем сучасної філософії через засвоєння відповідних філософських знань, долучення до гуманістичного змісту філософського світогляду, а також формування екологічної свідомості та екологічної культури. Існує багато завдань філософського знання, як-от: осмислення сутності і призначення філософії, основних філософських ідей, що супроводжують розвиток людства, основних тенденцій історико-філософського процесу; вміння аналізувати оригінальні філософські тексти; вироблення здатності до філософського осмислення явищ буття, складності сучасного суспільного процесу. Одним з провідних завдань залишається формування екоцентричного мислення. На перший план виносяться поняття екологічної свідомості, екологічної етики (принцип благоговіння перед життям

А. Швейцера), етики відповідальності (А. Наесс та Г. Йонас), екологічних законів взаємодії суспільства і природних систем (Б. Коммонер), концепція ноосфери (В. Вернадський), екологічні норми. Результативність навчального курсу визначається низкою критеріїв, серед яких найважливішими є такі: здатність студентів обґрунтовувати свою світоглядну та громадську позицію; застосовувати одержані знання для вирішення професійних задач, розробки соціальних і екологічних проєктів; аналізувати соціально значущі проблеми й процеси, факти і явища суспільного життя; володіти методологією і методами пізнання, творчої діяльності; здатністю до діалогу як засобу вирішення соціальних та екологічних проблем.

Вивчення дисципліни «Основи психології» передбачає підвищення рівня психологічної компетентності студентів з метою їх особистісного зростання, корекції власних психологічних станів, створення необхідного комунікативного простору для професійної самореалізації, виявлення мотиваційної сфери, в тому числі і мотивації екологічної поведінки. Одним з першорядних завдань курсу є

вміння систематизувати та інтегрувати психологічну інформацію у систему взаємовідносин людини з довкіллям, аналізувати та оцінювати часткові та глобальні наслідки взаємодії людини з природою, оцінювати особливості психологічного впливу з боку природного, соціального та антропогенного оточення, реакцію людини на дію факторів середовища, зокрема тих, які викликають стрес, зміни мотивів діяльності, прагнень, ціннісних орієнтацій, вчинків, волевиявлень, емоцій і настроїв тощо. Тут оприявнює себе проблема вивчення екологічної свідомості, осмисленої в

статусі психологічного явища, а також проблема екологізації та психологізації змісту еколого орієнтованих навчальних програм.

Водночас вивчення культурології передбачає раціональне засвоєння інтегральної культури народів світу, розкриття багатства культури крізь призму національної культури як домінуючого складника, усвідомлення того, що тільки діалог світових культур дає можливість досягнути глибини й особливості власної національної культури [13]. У такому контексті культура розглядається як спосіб буття народу у світі, що виявляється в певній системі світоглядних орієнтирів, цінностей, звичаїв, моральних засад, охоплюючи основні аспекти культурологічних виявів людської особистості, професійні умови фахової діяльності, зміст основних культурологічних концепцій, антропогенезу та процесу соціалізації, механізми залучення людини до культури та екопростору.

Висновки і перспективи подальших розробок. Отже, формування екологічної культури студентів економіко-гуманітарних та інженерних коледжів вписане у контекст загальної екологічної освіти і реалізується засобами інтегративного підходу як певної стратегії в умовах множинності та варіативності освітнього процесу, що націлює науковців на побудову синтетичної освітньої моделі. Формуючи взаємовідносини людини із довкіллям, екологічна культура стає одним із типів її життєдіяльності, позаяк забезпечує сталі координати соціуму, усуває екологічні загрози та внутрішній дискомфорт людини, утверджує високі гуманістичні цінності та пріоритети. Саме вони й актуалізують подальші розробки екологічної культури на інтегративних засадах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонов Н.С. Интегративная функция обучения. М. : Просвещение, 1994. 304 с. Безрукова В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике : монография. Екатеринбург, 1994. 152 с.
2. Безрукова В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. Екатеринбург, 1994. С. 152–167.
3. Бех І.Д. Інтеграція як освітня перспектива. Початкова школа. 2002. № 5. С. 5–6.
4. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: логико-методологические проблемы. СПб : Изд-во РХГИ, 2001. 512 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і ред. В.Т. Бусел. К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
6. Галицких Е.О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете : дисс. ... донт. пед. наук. СПб, 2002. 387 с.
7. Гриценко Л.И. Теория и практика обучения: интегративный подход : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Издательский дом «Академия», 2008. 240 с.
8. Дубасенюк О.А. Интегративный підхід до професійного розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін. *Науковий часопис НПУ імені М.М. Драгоманова. Серія «Творча особистість»*. К., 2010. Вип. 12 (22). С. 17–20.
9. Про вищу освіту : Закон України. *Вища школа*. 2002. № 6. С. 74–121.
10. Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійної школи (дидактичні основи). Львів : Світ, 1999. 302 с.

11. Концепція екологічної освіти України : Рішення Колегії Міністерства освіти і науки України № 13/6-19 від 20.12.2001.
12. Концепція Нової української школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/.../ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
13. Культурологія : навчальний посібник / за ред. Т.Б. Гриценко. Київ : Центр навчальної літератури, 2008.
14. Лопаткин В.М. Интегративные тенденции в развитии региональной системы педагогического образования. URL: <https://www.dissercat.com/content/integrativnye-tendentsii-v-razvitii-regionalnoi-sistemy-pedagogicheskogo-obrazovaniya>.
15. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навчальний посібник. К., 2009. 656 с.
16. Пак М. Теоретические основы интегративного подхода в процессе химической подготовки учащихся профтехучилищ : дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения». СПб, 1991. 308 с.
17. Романенко М.І. Соціальні та парадигмально-когнітивні детермінанти розвитку сучасної освіти : дис. ... докт. філос. наук : 09.00.10 ; Дніпропетровський національний ун-т. Д., 2003.
18. Сковорода Г. Повне зібрання творів. К. : Наукова думка. Т. 1. 1973. 532 с.
19. Сухаревская Е.Ю. Технология интегрированного урока. Ростов н/Дону : Учитель, 2003. 128 с.
20. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. К. : АПН, 2003. 68 с.
21. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. М. : Педагогика, 1974. 584 с.
22. Философский энциклопедический словарь. М. : Совет. энцикл., 1983. 840 с.
23. Хилько М.І. Екологічна безпека України : навчальний посібник. К., 2017.
24. Шярнас В.И. Принцип интеграции в профессионально-технической педагогике. *Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: технологический аспект* : тез. докл. Свердлов. инж.-пед. ин-т. Свердловск, 1991. С. 7–10.
25. Яковлев И.П. Интегративные процессы в высшей школе. Л. : Изд-во ЛГУ, 1980, 113 с.
26. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / Sixth Edition ; ed. by Sally Wehmeier. Oxford : University Press, 2000. 1540 p.

REFERENCES

1. Antonov N.S. (1994) *Integrativnaya funktsiya obucheniya* [Integrative learning function]. М. : *Prosveshchenye*, pp. 304-400.
2. Bezrukova V.S. (1994) *Integratsionnye protsessy v pedagogicheskoy teorii i praktike* [Integration processes in pedagogical theory and practice]. Ekaterynburh, pp. 152–167.
3. Bekh I.D. (2002) *Integratsiya yak osvithnja perspektyva* [Integration as an educational perspective]. *Pochatkova shkola*. # 5, pp. 5–6.
4. Bordovskaia N.V. (2001) *Dyalektyka pedahohycheskoho yssledovanyia: Lohyko-metodolohycheskye problemy* [Dialectics of pedagogical research: Logical and methodological problems] / N.V. Bordovskaia. SPb.: Yzd-vo RKhHY, pp. 512–610.
5. VTF “Perun” (2005) *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]: uklad. i red. V.T. Busel. – К., Irpin, pp. 1728 .
6. Halytskykh E.O. (2002) *Yntehratyvnyi podkhod kak teoretycheskaia osnova professyonalno-lychnostnoho stanovleniia budushcheho pedahoha v unyversytete* [Integrative approach as a theoretical basis of professional and personal development of the future teacher at the university] : dys. ... d-ra ped. nauk. SPb, pp. 387.
7. Hrytsenko L.Y. (2008) *Teoriya i praktika obucheniya: integrativnyy podkhod: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy* [Theory and practice of teaching: integrative approach: ucheb. allowance for stud. vyssh. cheb. establishments] / Hrytsenko L.Y. М.: Yzdatelskyidom “Akademyia”, pp. 240.
8. Dubaseniuk O.A. (2010) *Intehratyvnyi pidkhid do profesiinoho rozvytku osobystosti pedahoha v umovakh tsyvilizatsiinykh zmin* [An integrative approach to the professional development of the teacher's personality in the conditions of civilizational changes] // *Naukovyi chasopys NPU imeni M.M. Drahomanova. Seriya 16. Tvorchya osobystist*. К., Vyp. 12 (22). pp. 17–20.
9. *Zakon Ukrainy* (2002) “Pro vyshchu osvitu” [About higher education]/*Vyshcha shkola*. # 6. pp. 74–121.
10. Kozlovska I.M. (1999) *Teoretyko-metodolohichni aspekty intehratsii znan uchniv profesiinoy shkoly (dydaktychnosnovy)* [Theoretical and methodological aspects of integration of knowledge of vocational school students (didactic bases)]/ Kozlovska I.M. Lviv : Svit, pp. 302.
11. *Kontseptsiiia ekolohichnoi osvity Ukrainy* [The concept of environmental education in Ukraine] Rishennia Kolehii Ministerstva osvity i nauky Ukrainy # 13, pp.6-19 vid 20.12.2001.
12. *Kontseptsiiia Novoi ukrainskoi shkoly* [Elektronnyi resurs] Rezhym dostupu: <https://www.kmu.gov.ua/.../ukrainska-shkola-compressed.pdf>...

13. Za red. T.B. Hrytsenko (2008) *Kulturolohiia: Navchalnyi posibnyk* [Culturology: Textbook]. Kyiv : *Tsentr navchalnoi literatury*.
14. Lopatkyn V. M. (2009) *Integrativnye tendentsii v razvitii regional'noy sistemy pedagogicheskogo obrazovaniya*, <https://www.dissercat.com/content/integrativnye-tendentsii-v-razvitii-regionalnoi-sistemy-pedagogicheskogo-obrazovaniya>. (in Russian).
15. Moiseiuk N.Ye. (2009) *Pedagoghika: [navchalnyj posibnyk]* [Pedagogy: [textbook]]. K., pp.656.
16. Pak M. (1991) *Teoretycheskye osnovy yntehratyvnoho podkhoda v protsesse khymycheskoi podhotovky uchashchykhsia proftekhuchylyshch* [Theoretical bases of the integrative approach in the course of chemical preparation of pupils of vocational schools] : dys. ... dokt. ped. nauk: 13.00.02 “*Teoriay metodyka obuchenya*”. SPb, pp. 308.
17. Romanenko M.I. (2003) *Socialjni ta paradyghmaljno-kognityvni determinanty rozvytku suchasnoji osvity* [Social and paradigmatic-cognitive determinants of modern education]:dysertatsiia d-ra filoz. nauk : 09.00.10 / Dnipropetrovskyyi natsionalnyi un-t. - D. (in Ukrainian)
18. Skovoroda H. (1973) *Povne zibrannja tvoriv* [Complete collection of works]. K. : *Naukova dumka*. T. 1., pp. 532 .
19. Sukharevskaia E.Yu. (2003) *Tekhnologhyja ynteghryrovannogo urok* [Integrated lesson technology]. Rostov n/Donu: Yzd-vo Uchytel, pp. 128.
20. Sukhomlynska O.V. (2003) *Istoryko-pedagoghichnyj proces: novi pidkhody do zagalnykh problem* [Historical and pedagogical process: new approaches to general problems]. K. : APN, pp. 68.
21. Ushynskiy, K.D. (1974) *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya* [Selected pedagogical works][Tekst] / K.D.Ushynskiy. M. : *Pedahohyka*, pp. 584 .
22. *Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar'* (1983) [Philosophical encyclopedic dictionary].M. : Sovet. entsykl., pp. 840.
23. Khylyko M.I. (2007) *kologhichna bezpeka Ukrainy: Navchalnyj posibnyk* [Ecological safety of Ukraine: Textbook]. M. I. Khylyko. K. (in Ukrainian)
24. Shiarnas V.Y. (1991) *Printsip integratsii v professional'no-tekhnycheskoy pedagogike // Integratsionnye protsessy v pedagogicheskoy teorii i praktike: tekhnologicheskyy aspekt* [The principle of integration in professional and technical pedagogy // Integration processes in pedagogical theory and practice: technological aspect]: Tez. dokl. / Sverdl. ynzh.-ped. yn-t. Sverdlovsk, pp. 7–10.
25. Yakovlev Y.P. (1980) *Integrativnye protsessy v vysshey shkole* [Integrative processes in higher education]. L.: Yzd-vo LHMU, pp. 113.
26. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / Sixth Edition ; ed. by Sally Wehmeier. Oxford : University Press, 2000, pp. 1540.

РОЗДІЛ VIII. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 373.2.015.31:17.022.1

DOI <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-2-32>

ВПЛИВ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОГО ВИБОРУ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Курчатова А. В.

доктор філософії в галузі освіти,

старший викладач кафедри дошкільної освіти

Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського

вул. Нікольська, 24, Миколаїв, Україна

orcid.org/0000-0002-5498-9323

kurchat67@gmail.com

Ключові слова: моральна дилема, морально-етичний вибір, моральне виховання, старші дошкільники, розвиток особистості.

Стаття присвячена обґрунтуванню проблеми впливу морально-етичного вибору під час розв'язання проблемних ситуацій на розвиток особистості дитини старшого дошкільного віку. Надано визначення сутності категорій «морально-етичний вибір», «моральна дилема» з педагогічного погляду. Проаналізовано публікації і дослідження науковців щодо тлумачення морально-етичного вибору та доведення його впливу на розвиток особистості дитини. Наводяться зразки педагогічних ситуацій, в яких дитина робить морально-етичний вибір однієї із двох моральних норм. Обґрунтовується ефективність використання проблемно-ігрових ситуацій, оповідань, розповідей з метою розвитку мотиваційної спрямованості особистості дітей старшого дошкільного віку на засвоєння етичних понять.

Ситуації морально-етичного вибору сприяють розвитку мотиваційної спрямованості дітей старшого дошкільного віку на засвоєння етичних понять та моральних норм, формують у вихованців уявлення про норми моралі, соціокультурні цінності у взаємодії з дорослими та однолітками, стратегії поведінки. Проблемні ситуації спонукають дитину до пошуку виходу з них на підставі засвоєної ними моральної норми і тим самим допомагають накопичувати практичний досвід використання моральних норм як регулятора особистих вчинків.

Проблемні ситуації, які потребують морально-етичного вибору дитини, мають виховне значення, адже вони спонукають дошкільників до активного пошуку під час вибору вчинку, який відповідає морально-етичній нормі. Дошкільник постає перед морально-етичним вибором. При цьому виникають механізми моральної ідентифікації та збагачується особистий досвід дитини. Дитина вчиться аналізувати свою поведінку та оточення, у неї формується вміння самостійно розв'язувати конфлікти і вибудовувати подальші стосунки і стратегії моральної поведінки. Морально-етичний вибір дитини залежить від її морального виховання, спонукання до здійснення позитивного вчинку, розвитку здатності до самовдосконалення.

У результаті збагачення досвіду морально-етичного вибору в конкретних ситуаціях у дошкільників відбувається формування моральних цінностей.

INFLUENCE OF MORAL AND ETHICAL CHOICE ON THE DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY OF A PRE-SCHOOL CHILD

Kurchatova A. V.

*Doctor of Philosophy in Education,
Senior Lecturer at the Department of Preschool Education
V. O. Sukhomlinskyi National University of Mykolaiv
Nikolskaya str., 24, Mykolaiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-5498-9323
kurchat67@gmail.com*

Key words: *moral dilemma, moral and ethical choice, moral education, older preschool children, development of personality.*

The article is devoted to the discussion of the problem of the influence of moral and ethical choice during the solution of problematic situations on the development of the personality of a preschool age child. The essence of the categories «moral and ethical choice», «moral dilemma» from the pedagogical point of view is defined. The article analyzes publications and researches of scientists concerning the definition of moral and ethical choice and its influence on the development of a child's personality. Examples of pedagogical situations in which a child makes a moral and ethical choice of one of two moral standards are presented. The effectiveness of using problem-game situations, stories, and narratives for the purpose of developing the motivational orientation of older preschool children's personality towards acquiring ethical understandings is determined.

Situations of moral and ethical choice contribute to the development of motivational orientation of children of older preschool age to the acquisition of ethical understanding and moral standards, form the students' idea of moral standards, socio-cultural values in interaction with adults and peers, behavioral strategies. Problematic situations encourage children to find a way out of them on the basis of acquired moral norms and thereby help them to accumulate practical experience of using moral norms as a regulator of personal actions. Problematic situations that require a moral and ethical choice of the child have an educational value because they encourage preschoolers to actively search for a choice of behavior that meets moral and ethical standards. The pre-schooler faces a moral and ethical choice. This results in the emergence of mechanisms of moral identification and enrichment of the child's personal experience. The child learns to analyze her behavior and that of others; she develops the ability to solve conflicts independently and to suggest further interrelationships and strategies for moral behavior. Moral and ethical choice of a child depends on her moral education, encouragement to perform positive behavior, development of capacity for self-improvement.

As a result of enriching the experience of moral and ethical choice in specific situations, preschool children form moral values.

Постановка проблеми. Головна мета сучасної освіти полягає в тому, щоб виховати духовно зрілу особистість, для якої поняття честі, добра, справедливості, совісті, толерантності стали би власними ціннісними орієнтирами. Це необхідно для того, щоб дитина навчилася жити в суспільстві за законами гуманізму, тобто узгоджувати власні потреби і прагнення з потребами і прагненнями людей, що її оточують. Завдання формування уявлень про морально-етичні норми та усвідомленого ставлення до них висувається вже до дітей дошкільного віку. Дитина – це маленький дослід-

ник, який шукає нові відповіді на запитання, оперує знаннями, проводить аналогії з раніше пережитим, робить узагальнення, тобто навчається в ситуації, що потребує осмислення і здійснення вибору. Це актуалізує проблему впливу морально-етичного вибору на розвиток особистості дитини старшого дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Під морально-етичним вибором особистості науковці розуміють акт її поведінки, самовизначення особистості щодо моральних цінностей та способів їх реалізації у вчинках за умови

протистояння особистого та суспільного інтересів (К. Альбуханова-Славська, Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Титаренко та інші); засіб педагогічного впливу.

У дослідженнях учених (Ш. Амонашвілі, Я. Коменський, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинський) зроблено узагальнення, що у процесі діяльності вихованців педагогічне стимулювання їхньої моральної активності сприяє розкриттю внутрішнього розвиваючого потенціалу морального вибору і забезпечує самовдосконалення останнього. На думку І. Беха, саме під час виховних ситуацій педагог опосередковано впливає на поведінку вихованця, спонукає його до самостійного морально-етичного вибору [1].

У науковій літературі існує також поняття «моральна дилема», яке виокремив психолог Л. Кольберг, «морально-етична дилема» (В. Горбунов). Л. Кольберг обґрунтував думку про духовний розвиток людини за допомогою морального вибору в складних ситуаціях та провів діагностику рівня внутрішнього росту особистості.

Сутність моральних дилем, на думку Л. Лохвицької, полягає у створенні ситуації морального вибору між двома альтернативними рішеннями, що здійснюється під керівництвом викладача [3]. Н. Холод розуміє моральну дилему як ситуацію, що торкається внутрішнього світу людини, де моральний вибір є важким [5].

Погоджуємося з думкою Б. Сливки та А. Кошелівської, що моральний вибір – це акт моральної поведінки (самовизначення), який за своєю суттю є складним етико-психологічним процесом, що має комплексну структуру (включає потреби, спонуки, цінності, мотиви, рішення, вчинок, його результат і оцінку, в тому числі й самооцінку) та циклічний характер [2; 4].

Однак, як засвідчив аналіз літератури, в педагогіці недостатньо висвітлено вплив морально-етичного вибору на розвиток особистості дитини старшого дошкільного віку.

Мета статті – обґрунтувати вплив морально-етичного вибору на розвиток особистості дитини старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Морально-етичний вибір містить у собі потенційну здатність особистості до саморозвитку, яка реалізується під час збагачення досвіду поведінки відповідно до моральних норм у ситуаціях морально-етичного вибору. Проблема такого вибору дає змогу розкрити динамічну сторону моралі, побачити, як норми, принципи, моральні оцінки та цінності насправді діють у поведінці дитини та її суспільних взаєминах.

На нашу думку, ситуації морально-етичного вибору – спланований вихователем, задуманий засіб, спрямований на пробудження інтересу

дошкільника до моральної теми, який вимагає від нього актуалізації знань моральних норм.

У ситуації морально-етичного вибору відбуваються відповідні мисленнєві операції: дошкільники орієнтуються на раніше засвоєну моральну норму, зіставляють та аналізують можливі виходи із проблемних ситуацій; здійснюють усвідомлений вибір виходу на підставі значущості морально-етичних норм.

Необхідність морально-етичного вибору може виявлятися тоді, коли обставини примушують прийняти лише одне рішення за наявності декількох, причому кожне з них може бути оцінено з позицій як добра, так і зла. Крім того, необхідно враховувати й об'єктивні умови, і суб'єктивні чинники та ситуацію морально-етичного вибору. Після ухвалення рішення вибір не завершується, а вибираються засоби реалізації рішення, його практичне здійснення та оцінка результату. Виділяють об'єктивні (наявність варіантів вибору поведінки дитини) та суб'єктивні (ступінь морального розвитку особистості, засвоєння особистістю норм моралі, сформованість почуття обов'язку та совісті) умови морально-етичного вибору.

У старшому дошкільному віці підвищується адекватність оцінювання власних і чужих дій, що засновується на дотриманні морально-етичних норм. Діти здатні розуміти емоційний стан іншої людини, реагувати на нього, вибирати стиль спілкування залежно від конкретної ситуації.

З метою формування уявлень про морально-етичні норми дітям старшого дошкільного віку пропонуються оповідання з ситуаціями, які містять різні моральні норми. Вибір вихованцем вчинку, який відповідає одній моральній нормі, викликає у нього пошукову діяльність, яка пов'язана з визначенням значущості цих норм у запропонованій ситуації. У процесі колективного обговорення запропонованих оповідань у дітей накопичується досвід розв'язання ситуацій, які поступово ускладнюються.

Проблемно-ігрові ситуації також можна пропонувати дітям із метою формування когнітивної готовності до здійснення морально-етичного вибору. Вони розвивають дитину як суб'єкта морально-етичного вибору.

Проблемно-ігрові ситуації передбачають вибір та моральне обґрунтування правильного вибору самою дитиною. Наведемо зразок такої проблемно-ігрової ситуації «Як розділити справедливо?»

Приклад ситуації.

Котика і песика пригостили двома яблучками, але одне яблучко було більше, ніж друге. Вони вирішили розділити так, щоб кожний отримав порівну. Котик і песик довго ділили яблучка, але все-таки посварились. Вихователь ставить запи-

тання дітям: «Як розділити два різні за величиною яблучка між котиком і песиком справедливо?»

Ця проблемно-ігрова ситуація є одночасно пізнавальною і спрямована на когнітивний та моральний розвиток особистості дошкільника старшого віку.

Варіантом використання є ситуації, які вимагають від дитини вибору однієї з двох моральних норм, коли кожна з них є позитивною.

Приклад ситуації.

Уявіть собі, що ви повертаєтеся з дитячого садочка додому з улюбленою іграшкою самі і бачите, як хлопчик штовхнув Марійку, забрав у неї іграшкову ляльку і втік. Дівчинка стояла розгублено і гірко плакала. Як би ви допомогли їй?

Варіанти дій: 1. Підійти і заспокоїти дівчинку
2. Запропонувати Марійці свою іграшку.

У цій ситуації дитина здійснює морально-етичний вибір між двома позитивними моральними нормами. Морально-етичний вибір вчинків викликає в дитини активну пошукову діяльність, пов'язану із зіставленням їхньої значущості, розвиває самостійність, необхідність аргументації свого вибору, тобто сприяє вихованню активної позиції в саморегуляції своєї поведінки.

Іншим прикладом є ситуації, які містять протиріччя: визначаючи власний вчинок згідно з однією моральною нормою, дитина змушена порушити іншу моральну норму.

Приклад ситуації.

Андрійко вийшов погратися за подвір'я. Матуся суворо заборонила йому підходити до річки. По дорозі в напрямі до річки на велосипеді проїхали Оленка і Тарасик, тримаючи в одній руці паперові кораблики. Андрійко озирнувся. Мама не було на подвір'ї. І він побіг за друзями. Раптом на березі річки діти побачили, що з дерев'яного мостика в річку впало маленьке кошеня, яке захилялося, намагаючись утриматися на поверхні води. Андрійко знав, що про тварин треба піклуватися. Але добре пам'ятав про мамину заборону підходити до води. Він вагався секунди, йому було дуже шкода кошеняти. Андрійко миттю вскочив у річку, схопив маля і вибіг із води.

Затитання: Чи правильно вчинив Андрійко, що не послухався мами? Як би ви вчинили на його місці?

Ця ситуація вимагає від дитини під час оцінювання дій персонажа здійснити морально-етичний вибір з метою виявлення стійкості складеного в неї уявлення про необхідність дотримуватися правила «не порушувати мамину заборону» та необхідність здійснити вчинок, який відповідає правилу: «Про тварин треба піклуватися». Вихованець опинився в ситуації, в якій морально-етичний вибір вчинку відповідав одному правилу, але перешкоджав задоволенню іншого. Андрійко порушив заборону мами не

підходити до річки та, увійшовши у воду, врятував кошеня, яке тонуло.

Такі ситуації сприяють формуванню в дітей старшого дошкільного віку уявлення про відносну значущість моральних норм і правил, але для цього потрібно подолати в них уявлення про їхню непорушність.

Пошукова діяльність дитини в подібних ситуаціях дозволяє їй долати уявлення про непорушність моральних норм, усвідомити їхню відносну значущість, що має великий вплив на розвиток соціального мислення.

Прийняття дошкільником моральних норм, ідеалів, цінностей пов'язано з розвитком емоційної та інтелектуальної сфер особистості дитини. Розвитком когнітивної сфери особистості, моральної свідомості визначаються можливості морального розвитку дитини старшого дошкільного віку.

Морально-етичний вибір дошкільників сприяє накопиченню в них досвіду моральної поведінки. Окремі здобутки морального досвіду дитини інтегруються в реальні моральні вчинки в конкретних життєвих ситуаціях. Дітям надається можливість на практиці використовувати освоєні уявлення, тим самим закріплюючи різні способи поведінки в тій або іншій ситуації морального змісту.

Ситуації, які вимагають морально-етичного вибору, мають виховне значення, спонукають дошкільника до активного пошуку вчинку, який відповідає більш значущій моральній нормі. У вихованців, які здійснюють морально-етичний вибір у ситуаціях поступового зростання їх складності, відбувається формування уявлення про значущість моральних норм.

У роботі з дошкільниками доцільно використовувати різні методи роботи, які спрямовані на усвідомлення ними значущості моральних норм. Читання та обговорення оповідань, що містять епізоди, які вимагають від дошкільника під час оцінювання дій персонажу морально-етичного вибору, дають змогу включати дітей у діяльність, пов'язану з визначенням значущості моральних норм у запропонованій ситуації.

У процесі колективного обговорення дітьми оповідань із поступовим ускладненням ситуацій, які вимагають морально-етичного вибору, відбувається зростання усвідомленості значущості моральних норм, розвиток самостійності мислення, необхідність аргументації особистого вибору, тобто це сприяє вихованню активної позиції в саморегуляції своєї поведінки. Також можна пропонувати дітям самостійно вигадувати подібні розповіді або закінчувати їх за запропонованим вихователем початком.

Таким чином, морально-етичний вибір доцільно пропонувати дітям старшого дошкільного віку у вигляді оповідань, розповідей,

проблемних ситуацій, відеоуривків мультфільмів, де герой повинен зробити свій вибір, з подальшим обговоренням. Це сприяє збагаченню моральних уявлень дітей за рахунок ознайомлення з моральними якостями, такими як: щедрість, шанобливість, чуйність, ввічливість, охайність тощо.

Висновки. Отже, морально-етичний вибір є засобом особистісного розвитку дітей старшого дошкільного віку. Проблемні ситуації активізують пізнавальну, поведінкову активність вихованців. Морально-етичний вибір у таких ситуаціях формує знання дітей про моральні норми, правила поведінки, вміння виражати власну думку, позитивно ставитися до себе, здійснювати і розуміти власні дії з урахуванням цінностей, уміння взаємодіяти з однолітками та старшими людьми, вміння виражати почуття – емпатію (співпережи-

вання, співчуття), а також уміння застосовувати моральні правила в повсякденному житті.

Різні проблемні ситуації стимулюють розвиток пізнавального інтересу, активності дитини, забезпечуючи можливість вибору в певних умовах, а отже, є засобом формування соціокультурних цінностей дошкільників.

Використання оповідань, які містять у собі дві моральні норми, сприяє формуванню в дошкільників уявлень про відносну значущість моральних норм. Накопичення вихованцями досвіду розв'язання ситуацій, які поступово ускладнюються, у процесі колективного обговорення дошкільниками запропонованих оповідань сприяє зростанню усвідомленості значущості моральних норм, розвитку самостійності мислення.

Дитина на підставі морально-етичного вибору отримує нові знання, необхідні для її соціалізації в сучасному світі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. – Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади: навч. метод. вид. Либідь, 2013. 344 с.
2. Кошелівська О.І. Стимулювання морального вибору дошкільників у процесі педагогічного впливу: дис. канд. пед. наук: 13.00.08. Київ, 2002. 246 с.
3. Лохвицька Л.В. Особистість дошкільника: Дорога до Я-морального: навч. посіб. Тернопіль: Мандрівець, 2016. 408 с.
4. Сливка Б.С. Розвиток християнської моралі дошкільників засобами пастирської діяльності в Україні наприкінці ХХ – початку ХХІ століття: дис. докт. філос. : 011 – освітні, педагогічні науки. Львів. 2020. 285 с.
5. Холод Н.М. Духовно-моральне та патріотичне виховання дошкільників через роботу з батьками. *Формування ціннісно-змістовної сфери дітей дошкільного та молодшого шкільного віку*: матеріали обласної науково-практичної конференції. Дніпро. 2018. С. 440–446.

REFERENCES

1. Bekh I.D. (2013) *Vykhovannia osobystosti: u 2 kn. – Kn. 2: Osobystisno-orientovanyi pidkhdid: naukovopraktychni zasady: navch. metod. vyd.* [Personality Education: In 2 Books - Book 2: Personality-Oriented Approach: Scientific and Practical Resources: Teaching Methodology]. Kyiv: Lybid. (in Ukraine)
2. Koshelivska O.I. (2002) *Stymuliuvannia moralnoho vyboru doshkilnykiv u protsesi pedahohichnoho vplyvu* [Stimulation of Moral Choice of Preschoolers in the Process of Pedagogical Influence] (PhD Thesis), Kyiv.
3. Lohvytska L.V. (2016) *Osobystist doshkilnyka: Doroha do Ya-moralnoho: navch. posib.* [The Preschooler's Identity: The Road to the Self-Moral: A Teaching Guide]. Ternopil: Mandrivets. (in Ukraine)
4. Slyvka B.S. (2020) *Rozvytok khrystyianskoi morali doshkilnykiv zasobamy pastyrskoi diialnosti v Ukraini napykintsi XX – pochatku XXI stolittia* [Development of Christian morality of preschool children by means of pastoral activity in Ukraine at the turn of the 20th century – the beginning of the 20th century]. (PhD Thesis), Lviv.
5. Kholod N.M. (2018) *Dukhovno-moralne ta patriotychnе vykhovannia doshkilnykiv cherez robotu z batkamy* [Spiritual and moral and patriotic education of preschool children through work with their parents]. Proceedings of the *Formuvannja cinnisno-zmistovnoji sfery ditej doshkiljnogho ta molodshogho shkiljnogho viku* (Ukraine, Dnipro, 2018). Dnipro, pp. 440–446.

РОЗДІЛ ІХ. ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

UDC 378.016: 81'243]:[316.61:316.346.2]
DOI <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-2-33>

WAYS TO RAISE UNIVERSITY STUDENTS GENDER AWARENESS AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Vasylchenko O. I.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign Language for Specific Purposes
Zaporizhzhia National University
Zhukovsky str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0003-0363-890X
elenapost@ukr.net*

Key words: *student, gender, prejudice, stereotype, gender component.*

The article is devoted to the analysis and description of the practice of raising university students' gender awareness at the lesson of Foreign Language for Specific Purposes. The study was in the frame of the formation of a new type of specialist who could respond to the existing gender stereotypes and prejudice regarding the role of men and women in society.

The proposed problem for discussion was defined as well by the challenges that Ukrainian society, and system of higher education in particular, face today. It is the necessity of searching new forms, methods that can provide future professionals not only with knowledge and skills essential for their productive future work, but skills and ability that will allow them to be effective in their interpersonal relations at workplace and personal lives.

It was stated that subject "Foreign Language for Specific Purposes" gave the opportunity for students not only to master it but used its content to implement an idea of gender equality. Due to the presenting certain information about gender aspects of different spheres of society, as gender as a social construct penetrates every sphere of people's lives and is crucial in people's interrelations and self-realization, students had possibility to analyze their own experience of gender socialization and identify gender problems in their lives.

The present finding describes the experience of the gender component implementation in the content of the discipline "Foreign Language for Specific Purposes" in order to inform students about the idea of gender equality and its benefits for their self-fulfillment not only in their future professional activity but in their public and private domains. Successful forms and methods were identified and verified at the practical lessons at university due to the observation and interviews with students.

The main issues of gender component implementation that promotes students' gender knowledge accumulation were determined. Students' interpersonal communication was defined as the main factor of raising gender awareness as it is one of the psychophysiological needs of students' age. Through teaching/learning material students had possibility to recognize the forming and functioning gender prejudices and stereotypes that they could face in their everyday lives.

ЧИННИКИ СПРИЯННЯ ГЕНДЕРНІЙ ОБІЗНАНОСТІ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Васильченко О. І.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування

Запорізький національний університет

вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна

orcid.org/0000-0003-0363-890X

elenapost@ukr.net

Ключові слова: студент,
гендер, упередження,
стереотип, гендерний
компонент.

Стаття присвячена аналізу та опису практики сприяння гендерній обізнаності студентів університету під час викладання дисципліни «Іноземна мова професійно-комунікативної спрямованості» в контексті формування фахівця нового типу, який спроможний у майбутній професійній діяльності протистояти гендерним стереотипам та упередженням щодо ролі чоловіка і жінки.

Запропонована проблема визначена також завдяки запиту українського суспільства та системи вищої освіти зокрема на необхідність пошуку нових форм та методів, які забезпечать студентів не тільки професійними знаннями та навичками, які необхідні для продуктивної професійної діяльності, але й знаннями та навичками, які дозволять майбутнім фахівцям бути ефективними у міжособистісній взаємодії у різних сферах суспільства.

У статі пропонується залучення можливостей дисципліни «Іноземна мова професійно-комунікативного спрямування» не тільки як засіб опанування іноземною мовою, але й як інструмент реалізації ідеї гендерної рівності. Завдяки ознайомленню студентів із гендерними аспектами різних сфер діяльності особистості, адже гендер як соціальний конструкт, проникаючи у всі сфери людського життя, є важливим чинником під час особистісної взаємодії та впливає на самоідентифікацію та самореалізацію особистості, студенти мали можливість проаналізувати свій досвід гендерної соціалізації, порівняти його з досвідом інших студентів та визначити можливі шляхи вирішення гендерних проблем у своєму власному житті.

Запропонована стаття описує практику впровадження гендерного компоненту у зміст дисципліни «Іноземна мова професійно-комунікативного спрямування», який спрямований на підвищення рівня обізнаності студентів щодо ідеї гендерної рівності, яка допомагає зрозуміти її переваги в контексті самоідентифікації та самореалізації особистості не тільки в майбутній професійній діяльності, але і в особистому житті. Завдяки спостереженню та співбесідам зі студентами під час навчально-педагогічного процесу були визначені основні форми та методи, які стали ефективними для досягнення поставленої мети. Міжособистісне спілкування студентів визначено основним чинником підвищення гендерної обізнаності, адже воно відповідає психофізіологічній потребі, притаманній студентському віку.

Визначено пріоритетні напрями у змісті гендерного компоненту, які впливають на підвищення рівня гендерної обізнаності студентів. Завдяки запропонованому навчальному матеріалу студенти мали можливість зрозуміти формування та функціонування гендерних упереджень та стереотипів, з якими вони стикаються у своєму повсякденному житті.

Technology is undeniably transforming our society. Smartphones, virtual reality, machine learning, online gaming, artificial intelligence are words that characterize our digital age. Online services have a broad range of different offers that allow to communicate but be hidden, stay anonymous participant of the interpersonal communication.

In this context it is necessary to stress also that chatting; discussions, that take place via online, presented mostly in writing forms, short video and often these messages shorten to words only, not sentence. Thus, the fact that young people's life partly has moved to cyberspace and Internet has become one of the agents of gender socialization cannot be ignored. Impact of different gadgets on interpersonal communication among students is analyzed in the work by Emily Drago [3].

At the same time the trends in the modern education system inspire teachers to apply information technologies in the process of students' training pointing out that it gives objectivity during students' academic performance evaluation. This process has been accelerated also by COVID-19 pandemic and necessity to keep social distance. But we must stress that it leads to less amount of in-person, face-to-face interrelation not only between a teacher and students, but students as well.

The importance of interaction between a teacher and students and its influence on students' academic performance is studied in the research by Palos & Petrovici [7]. Thus, the problem of developing skills of effective interpersonal communication of a future specialist has gained special attention. We don't try to deny the role of information technology during communication nowadays, but we would like to stress the necessity to actualize the demand of society, and Ukrainian higher education system for a new type of specialist who can solve problems in the situation where people can execute and transfer gender stereotypes, gender prejudices that are barriers for person's self-identification and fulfillment.

At the same time distance education has made us to rethink the role of language not just as a system of certain signs and symbols but as a carrier of a certain patterns of people's behavior while socializing.

Besides, in condition of distance learning it is especially demanding for Foreign Language teachers to convey essential information to students as sometimes educators are fully or partly deprived of productive communication, using non-verbal means of interaction and have difficulties with feedback because of some technical, and even students' psychological problems, for instance, fear to speak during videoconference.

Online communication allows future specialists often to avoid verbal communication, create their false names and spend a lot of time surfing the Inter-

net. To our mind it can lead to misunderstanding and misinterpretation between young people, or they can even witness such problems as cyberviolence and computer addiction among young people.

At the same time a lot of information that is spread due to the internet and social media dictates modern youth the rolemodels of real men and women of the 21st century. And these rolemodels are not always correspond to such pattern of person's behavior as demonstrating respect, empathy to other person, avoiding gender prejudice, stereotypes.

At the same time the study of teenagers' chatrooms (text messages, profile pictures) revealed the fact that young people still generally conform gender stereotypes. Girls present themselves in seductive manner (posture, clothing) but boys try to look dominant, not to care about their clothes [4].

Skills of effective social interaction and ability to communicate in foreign language are among the key competences of the education system declared by the Council of Europe [5]. Besides, gender equality is still on the agenda [2]. That is why today's challenge for higher education, to our mind, is to promote gender awareness among university students in order to identify situation where there is a risk of gender inequality that resulted due to gender stereotypes and bias that are barriers for person's self-realization.

Thus, there is a task to find forms and methods to train effective professionals who will solve real-life situations not only at their future workplace but in different areas of his/her life avoiding prejudices and gender stereotypes.

In order to achieve set goals, we believe that university is one of the most powerful instruments that can decide this problem as its students' body includes young people of different ages, nationalities that creates the real opportunity for students to develop their skills of reflection, gender analyses by sharing their experience of gender socialization in the group. So, education can challenge existing gender norms of behavior [6].

The issue of gender education is analyzed in the wide spectrum of works by Ukrainian scientists. The importance of introduction of a gender component into the disciplines' content of Ukrainian higher education institutions is pointed out in the works by N/ Baydyuk, O.Chuyeshkova, T .Doronina, O. Kikinedzhi, V. Kravets, O. Lutsenko, O. Ostapchuk.

From the point of view of application trainings techniques to develop students' gender sensitivity the training manual was analyzed and considered in our research [1]. Our special attention has been paid to the works by Jane Sunderland [9], Aneta Pavlenko and Ingrid Piller [8] who have made their detailed analysis of gender aspects of foreign language learning. But despite rather large number of scientific findings on the issue of implementation of gender component

into the content of academic subjects, gender aspects of different spheres of society are still misunderstood by young people.

Hence, **the purpose of the article** is to describe the practice of using foreign language (English) to raise university students' gender awareness in order to define the most effective methods and forms.

Analyzing the content of the university subject "Foreign Language for Specific Purposes" we have concluded that it can give opportunity for students not only to master foreign language but use its content and methods to raise their gender awareness.

Gender as a social construct penetrates every sphere of people's lives and is crucial in interpersonal interrelations. And in this case, language can act as a form of intercultural learning, and means of exploration of gender socialization in the frame of analysis of different customs and traditions referring the role of a man and woman in a certain type of society.

Language as a reflection of society's culture demonstrates the relationship between people and their status. So, at the lessons of foreign language a teacher can present academic material including those issues that are not always suitable for discussion or those that are not in the curricula of their specialized disciplines, but they touch upon people's interrelation, help to recognize gender stereotypes and bias.

So, we believe that by means of gender-oriented teaching/learning material it is possible to foster students to assimilate gender norms, knowledge and values based on the idea of gender equality.

To identify the most effective ways, forms, and methods in order to achieve our purpose we observed students of different specialties. Among them there were future specialists who studied Computer Science, Applied Mathematics, Physical Education and Social Pedagogy. It was managed to identify some students' general features corresponding to their professional orientation and gender representation in the group. It was necessary to understand what type of learning material, communicative tasks to propose.

So, girls of Physical Education department showed the most active participation in the group discussion of some gender-based problems comparing to girls of mentioned specialties above. Boys considered their groupmates-girls as partners and even demonstrated disrespectful behavior not only towards them but other groupmates-boys. So, taking into account this fact, we prepared assignments with emphasis on the development of teamwork skills, roleplaying.

It should be noted that among students of Computer Science and Applied Mathematics specialties there were a smaller number of girls than boys in the groups, and girls demonstrated restraint in their statements. They did not show initiative but mostly were waiting for being asked by the teacher. Communicative tasks in this group were aimed at the develop-

ment of girls' skills of leaderships, teamwork, ability to work in pairs.

In the group of social pedagogues, the predominant number was girls. Hence, the difference in gender characteristics within the same sex was obvious. In this case, boys were limited in their statements and preferred not to be the first to answer. In this case we preferred such methods as case-study where the future specialists could analyze real-life situation from their own gender experience.

So, our observation helped us define the crucial ways of effective gender component implementation in the content of the discipline. First, it was important to disclose gender characteristics of students, involve non-active students in the solving problems using group work or giving them individual task to present in front of the groupmates.

Second, the main strategy in achievements of the goal was to use gender neutral language and a wide variety of such methods as roleplaying, business games, case-study, and elements of social and pedagogical training (reflection, brainstorming).

During the lessons special attention was paid to thorough selection of authentic texts for students. Besides their professional orientation, the stress was made on gender issues presented in the learning material. Thus, it was structured into some themes: 1) family; 2) education; 3) career; 4) conflicts. For example, while studying language students were proposed such topics for discussion as "My school years. Being Ignored", "Women in Science", "Career Track. No Ticket to Top", "Gender Violence" and so on.

Foreign-language texts and exercises were chosen in such a way that future professionals could understand forming and functioning gender bias and stereotypes in certain culture, education, or other domains of society. The main criteria for selecting the content of educational material were authenticity, appealing, gender-oriented character. Students' interpersonal communication was defined as the main factor of raising gender awareness as it was one of the psychophysiological needs of students' age.

Among methods the most productive was case-study method. It allowed students to immerse in the gender situation and find out the possible solution for gender-based problems. Besides, students were encouraged to give examples from their own experience, for example, how gender prejudices interfered their lives, their self-realization.

It should be noted that we understood that not all students shared others' opinions and tried to comprehend such types of problems due to their gender characteristics as, for example, their national, cultural peculiarities or religious beliefs. That is why the main task was to give students the opportunity to compare the issues faced by families, men and women, girls, and boys abroad, and in their country.

Thus, the next emphasis was made on developing the skills of positive, dialogical communication aimed at effective interaction in the future professional activity. It included the stress on such skills as active listening, respect of others' opinions and empathy.

In the frame of remote education, students were proposed to analyze different types of messages, predict who could be the authors of them, characterize them according to the words they used in messages.

The leading role in writing exercises belonged to essays. Thus, for example, there was the task to write essay "I am good at..." Students presented their works to their group, and everybody could ask some questions and found out the strengths of their groupmates. This kind of assignment was oriented on personal achievements which boosted students' self-confidence and made it easier for future specialists realize their gender characteristics and promote their self-development in professional activity and be successful in interpersonal relationships.

Work in pairs and groups was one of the effective methods to develop skills of face-to-face communication where students were united to perform common task. The objectives of these exercises were to stress the fact that the most effective way to do the task was the creative activity of the representatives of both sexes which gave the opportunity to demonstrate unique gender characteristics and engaged students with different background into making-decision process.

In the period of distance learning the platform Zoom was used and due to its options, there were

opportunities for groupwork, individual work with the following discussions of gender aspects of future professional activities. So, for example, discussion about possible risks at workplace (glass ceiling, psychological violence, sexual harassment, ageism).

To conclude we should emphasize that students' gender-oriented communication was a crucial factor for raising gender awareness. Foreign language teaching/learning material has given possibility to touch upon gender aspects of everyday life, to reveal gender stereotypes and prejudice that students took them for granted in the culture of society. Methods and forms based on communication has been revealed as the most effective ones.

Forms and methods were chosen not only according to future professionals' areas of activity but strongly based on students' gender characteristics, their personal manifested qualities, and immediate surroundings within learning environment.

We have to note that some forms and methods could work for one group of students but did not work for another. That is why the teacher should analyze what kind of exercises and tasks to use in a certain group and what emphasis should be done to motivate students to take interest in gender issues.

The perspective of our future research is in the further investigation of foreign language's possibilities to form gender competence of the future professionals and to figure out how social media influence on the future specialists' ability to identify and solve real-life gender problems.

BIBLIOGRAPHY

1. Aksornkool, N. (2014), Gender Sensitivity, A training manual for sensitizing education managers curriculum and material developers and media professionals to gender concern. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001376/137604eo.pdf>.
2. Council of Europe Gender Equality Strategy 2018-2023. Adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe (2018), URL: <https://rm.coe.int/prems-093618-gbr-gender-equality-strategy-2023-web-a5/16808b47e1>.
3. Drago, E. (2015), The Effect of Technology on Face-to-Face Communication URL: <https://www.elon.edu/communications/research>.
4. Kapidzic, S., Herring S.S. (2011). Gender, communication, and self-presentation in teen chatrooms revisited: Have patterns changed? *Journal of Computer Mediated Communication*, 17, P. 39-59. URL: <https://academic.oup.com/article-pdf/jjcmcom0039>
5. Key Competences for Lifelong Learning - EUR-Lex - Europa EU. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>.
6. Ledman, K., Nylund, M., Rönnlund, M., & Rosvall, P. Å. (2021). Being and becoming a female student and worker in gendered processes of vocational education and training. *Gender and Education*, 33(5), P. 514–530.
7. Palos, R., & Petrovici, M.C. (2014). Perceived importance of communication skills and their predictive value for academic performance. *Revista de cercetare si interventie sociala*, 46, 85.
8. Pavlenko, A., & Piller, I. (2008). Language education and gender. In N. Hornberger, & S. May (Eds.), *The Encyclopedia of language and education* (2nd ed., pp. 57–69).
9. Sunderland, J. Issues of language and gender in second and foreign language education. University of Lancaster URL: https://www.researchgate.net/publication/231828528_Issues_of_language_and_gender_in_second_and_foreign_language_education

REFERENCES

1. Aksornkool, N. (2014), Gender Sensitivity, A training manual for sensitizing education managers curriculum and material developers and media professionals to gender concern. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001376/137604eo.pdf>.
2. Council of Europe Gender Equality Strategy 2018-2023. Adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe (2018), URL: <https://rm.coe.int/prems-093618-gbr-gender-equality-strategy-2023-web-a5/16808b47e1>.
3. Drago, E. (2015), The Effect of Technology on Face-to-Face Communication URL: <https://www.elon.edu › communications › research>.
4. Kapidzic, S., Herring S.S. (2011). Gender, communication, and self-presentation in teen chatrooms revisited: Have patterns changed? *Journal of Computer Mediated Communication*. 17, P. 39–59. URL: <https://academic.oup.com › article-pdf › jjcmcom0039>
5. Key Competences for Lifelong Learning – EUR-Lex – Europa EU. .URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>.
6. Ledman, K., Nylund, M., Rönnlund, M., & Rosvall, P. Å. (2021). Being and becoming a female student and worker in gendered processes of vocational education and training. *Gender and Education*, 33(5), P. 514–530.
7. Palos, R., & Petrovici, M. C. (2014). Perceived importance of communication skills and their predictive value for academic performance. *Revista de cercetare si interventie sociala*, 46, 85.
8. Pavlenko, A., & Piller, I. (2008). Language education and gender. In N. Hornberger, & S. May (Eds.), *The Encyclopedia of language and education* (2nd ed., pp. 57–69).
9. Sunderland, J. Issues of language and gender in second and foreign language education. University of Lancaster URL: https://www.researchgate.net/publication/231828528_Issues_of_language_and_gender_in_second_and_foreign_language_education

УДК 378.091:001.895](477:4)(063)
DOI <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-2-34>

ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

Гарбуза Т. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри сучасних європейських мов
Київський національний торговельно-економічний університет
вул. Кіото, 19, Київ, Україна
orcid.org/0000-0002-2346-5156
t.garbuza@knute.edu.ua*

Тесленко Н. О.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри сучасних європейських мов
Київський національний торговельно-економічний університет
вул. Кіото, 19, Київ, Україна
orcid.org/0000-0002-9556-441X
n.teslenko@knute.edu.ua*

Ключові слова: *інноваційний розвиток, інноваційні зміни, соціальні чинники, цінності освіти, гуманітаризація освіти.*

У статті в найзагальнішому вигляді сформульована змістовна сутність інноваційних змін освіти у її соціально-філософському контексті. Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 рр. висвітлює системний характер розвитку освіти, зокрема вищої. Він містить вектори в освітній галузі, за якими затребувані зміни, визначає характер цих змін. Освіта є абсолютно соціальним явищем, і будь-які зміни, потреби, виклики, що стоять перед соціумом, тією або іншою мірою екстраполюються на освітню галузь. Різні освітні процеси потребують змін, якщо виникає значна частина суперечностей. Стаття розкриває соціально-філософське підґрунтя освітніх змін, визначає чинники загального інноваційного процесу в системі освіти в умовах розвитку та окремих викликів українського суспільства. Рушієм педагогічних інновацій, експериментів, реформ постала нова філософська парадигма ціннісних орієнтирів щодо освіти, яка стала не цінністю суспільства, а цінністю особистості. Другим важливим чинником інновацій стало «старіння» знань, що загалом змінило підхід до формування знань, умінь та навичок у системі вищої освіти. Автори статті розглядають низку соціальних перетворень, які більш конкретно формують нові підходи у вищій освіті. Загальні процеси інноваційних змін пов'язані з дихотомією «теоретичне навчання-практичні навички», що вилилася в ідею «професіоналізації» вищої освіти. Причому такий фокус змінив і характер гуманітарної підготовки, що має не стільки слугувати формуванню традиційної системи гуманітарних знань, скільки адаптувати її відповідно до професійних потреб. Не залишилися поза увагою авторів і глобалізаційні процеси, які в епоху карантинних обмежень змінили характер міждержавної освітньої інтеграції, чим загострили питання освітньої конкуренції в новому дистанційному форматі. До соціальних чинників, які визначили автори статті, також належить розуміння інклюзії як відхилення від різних норм, а також етичні питання, що постають перед фахівцями різних галузей. Інноваційний розвиток вищої освіти України можливий лише з урахуванням потреб користувача освітніх послуг, а вивчення соціально-філософського підґрунтя дасть змогу спрогнозувати попит на види і форми освітньої діяльності, а також своєчасно реагувати на майбутні виклики.

INNOVATIVE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINIAN SOCIETY TRANSFORMATION CHANGES

Harbuza T. V.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associated Professor,
Associated Professor at the Department of Modern European Languages
Kyiv National University of Trade and Economics
Kioto str., 19, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-2346-5156
t.garbuza@knute.edu.ua*

Teslenko N. O.

*Candidate of Philological Sciences, Associated Professor,
Associated Professor at the Department of Modern European Languages
Kyiv National University of Trade and Economics
Kioto str., 19, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-9556-441X
n.teslenko@knute.edu.ua*

Key words: *innovative development, innovative changes, social factors, values education, liberalization of education.*

The article formulates the substantive essence of innovative changes in education in its socio-philosophical context. The draft Concept of Education Development of Ukraine for the period 2015 - 2025 highlights the systemic nature of education development, in particular, higher education. It contains vectors in the field of education for which changes are required, determines the nature of these changes. Education is a completely social phenomenon and any changes, needs, challenges facing society, are extrapolated to the education sector. Different educational processes need to change if a significant part of the contradictions arises. The article reveals the socio-philosophical basis of educational changes, identifies the factors of the overall innovation process in the education system in terms of development and individual challenges of Ukrainian society. The driving force of pedagogical innovations, experiments, and reforms was, first of all, the new philosophical paradigm of values in relation to education, which became not the value of society, but the value of the individual. The second important factor of innovation was the "aging" of knowledge, which in general changed the approach to the formation of knowledge, skills and abilities in the higher education system. The authors of the article consider a number of social transformations that more specifically shape new approaches in higher education. The general processes of innovative change are connected with the dichotomy "theoretical training-practical skills", which resulted in the idea of "professionalization" of higher education. Moreover, this focus has changed the nature of humanitarian training, which should serve not so much to form a traditional system of humanitarian knowledge, as to adapt it to professional needs. The authors did not ignore the globalization processes, which in the era of quarantine restrictions changed the nature of interstate educational integration, which exacerbated the issue of educational competition in a new distance format. The social factors identified by the authors of the article also include the understanding of inclusion as a deviation from different norms, as well as ethical issues facing professionals in various fields. Innovative development of higher education in Ukraine is possible only taking into account the needs of users of educational services, and the study of socio-philosophical basis will predict the demand for types and forms of educational activities, as well as respond to future challenges.

Постановка проблеми. На тлі стрімких змін, що відбуваються сьогодні у всіх сферах життя нашого суспільства, виключно важливе значення для досягнення соціально значущих позитивних результатів набуває завдання інноваційного розвитку системи вищої професійної освіти. Інноваційний розвиток вищих закладів освіти являє собою цілеспрямовану діяльність, орієнтовану на кардинальні організаційно-структурні та змістовно-освітні перетворення вищів, що сприяють значному зростанню ефективності їхньої освітньої, науково-технічної та підприємницької діяльності та дають змогу досягти значних науково-технічних і освітніх результатів, істотно впливати на стан і якісний розвиток інноваційної економіки в країні, а також забезпечувати високий ступінь конкурентоспроможності та професійної компетентності випускників вищих закладів освіти. У наші дні для університетів більшості держав Європи, Америки, Японії, Китаю, Сінгапуру, Ізраїлю, Австралії і цілої низки інших країн характерний інноваційний розвиток освіти, зокрема вищої. Вища освіта для країн Заходу є «секретною зброєю», в яку вони інвестують величезні кошти, ретельно розробляють і постійно упроваджують нові технології, а також відстежують конкурентоспроможність. Результатом цього є ефективне функціонування інноваційної економіки в цих країнах, створення національних інноваційних систем та високий рівень життя.

В Україні відбувається досить суперечливий процес політичних та економічних перетворень в умовах соціальних трансформацій, інтенсивної соціальної стратифікації, перегляду ціннісних засад суспільства. Держава намагається врахувати нові суспільні виклики і сприяти інноваційному розвитку освіти, вищої зокрема.

Серед пріоритетів реформування вищої освіти визначено її інноваційний розвиток, який має забезпечити якісні зміни змісту, форм, методів, засобів, технологій навчання, виховання й управління. До першочергових завдань віднесено удосконалення нормативно-правової бази, оновлення змісту вищої освіти, перехід до формування компетентного випускника, створення системи національного виховання, розвиток державно-громадського управління освітою, поліпшення фінансового забезпечення галузі [1].

Водночас стан справ в освіті, темпи та зміст перетворень, що відбуваються у закладах освіти, не повною мірою задовольняють потреби особистості студента, держави та суспільства. Актуальність цієї проблеми зумовлена загостренням суперечностей між:

– потребою держави у компетентному випускникові з відповідним рівнем культури, мобільності, творчості, адаптивності до соціально-еко-

номічних змін і недостатнім рівнем усвідомлення нових функцій вищої освіти;

– стихійністю інноваційних процесів у практиці освітньої діяльності закладів вищої освіти й необхідністю узгодження нових ідей із соціальними потребами, нормативними вимогами;

– необхідністю впроваджувати нові знання та використовувати сучасні способи передачі інформації, застосовувати інноваційні освітні технології і низьким рівнем психолого-педагогічної підготовленості педагогів та недостатніми економічними можливостями впровадження нововведень.

Саме тому у проекті Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років наголошується на необхідності системної реформи вищої освіти на засадах інноваційного розвитку [1].

У вітчизняній і зарубіжній педагогіці кінця ХХ – початку ХХІ ст. велика група науковців приділила цій проблемі достатню увагу. Зокрема, її філософський аспект розроблявся В.П. Андрущенко, Б.С. Гершунським, І.А. Зязюном, В.Г. Кременем, В.С. Лутаєм, В.О. Огневьюком та ін.; соціологічний – М.В. Удальцовою, С.О. Сисоєвою, М.М. Слюсаревським та ін.; управлінський – В.І. Бондарем, Л.М. Ващенко, А.С. Гальчинським, Л.І. Даниленко, Г.В. Єльніковою, Л.М. Калініною, В.В. Крижко, В.І. Масловим, М. Месконом, Н.С. Погрібною, М. Портером, Ф. Хедоурі та ін.; педагогічний – К. Ангеловські, Ю.К. Бабанським, В.П. Беспалько, І.Д. Бехом, Л.М. Ващенко, Л.І. Даниленко, І.М. Дичківською, В.І. Луговим, В.Ф. Паламарчук, І.П. Підласим, М.М. Поташником, О.М. Подимовою, І.А.Е. Роджерсом, О.Я. Савченко, Г.І. Селевко, О.В. Сухомлинською, Л.Л. Хоружою; технологічний – А.І. Берг, В.Ю. Биковим, Н.В. Морзе тощо.

Зараз ученими (В.А. Адольф, А.Л. Бірюков, М.В. Волинська, Н.Ф. Ільїн, В.Д. Нечаєв, Н.С. Ладіжець, В.С. Лазарєв, Б.П. Мартиросян, Н.І. Лапін, а також Г. Бекер, Е. Брукінг, Дж. Коулман та ін.) розглядаються проблеми створення і вживання інновацій у вищій школі, аналізуються умови ефективного їх функціонування. Водночас спостерігається стихійність процесів створення та впровадження інновацій, відсутність чіткої цільової спрямованості нововведень, неузгодженість інноваційних пошуків, що провадяться в теорії і практиці освітньої діяльності у вищій школі, невідповідність окремих нововведень одне одному, слабкість розроблення інноваційної стратегії розвитку вищої освіти. Крім цього, нині в соціально-філософській літературі немає чіткого розмежування понять, що покликані змістовно відображати інноваційну спрямованість перевтілень, які здійснюються у вищій школі в сучасних умовах [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8].

Метою статті є аналіз феномену інноваційного розвитку вищої освіти у соціально-філософ-

ському контексті та визначення чинників процесу її інноваційного розвитку відповідно до сучасних трансформаційних змін українського суспільства.

Виклад основного матеріалу. У сучасній Україні інноваційний розвиток вищої освіти розглядається як процес керованих інноваційних змін її компонентів (концептуального, дидактичного, виховного, управлінського, матеріально-технічного тощо) та їхніх структурних елементів, які приводять до якісно нового рівня освітньої діяльності, суттєво поліпшують результати цієї діяльності та забезпечують конкурентоспроможність випускника вишу та викладача як головних суб'єктів інноваційного розвитку освіти.

Особливе значення для інноваційного розвитку сучасної освіти має розуміння її філософського контексту, який визначає сутність педагогічних інновацій, експериментів, реформ через переосмислення суспільних цінностей освіти. Соціально-економічні реформи початку століття, швидкий темп життя, зміни економічних формаций актуалізували цінності, які деякі вчені називають «аксіологічною революцією». За радянських часів освіта як цінність держави і як цінність суспільства була провідною у педагогічних концепціях. У ХХІ столітті сутністю освітніх реформ, які відбуваються в багатьох країнах світу, є пріоритет освіти як цінності особистості, «цінності індивідуально мотивованого, пристрасного ставлення людини до рівня і якості своєї освіти» [4].

Більшість дослідників зазначають, «що в сучасному світі діють дві основні діалектично взаємопов'язані тенденції розвитку. Одна з них полягає в зростанні єдності, цілісності людства. Друга – у створенні в світі дедалі більше нових, небачених раніше можливостей для всебічного прояву індивідуальності, для індивідуалізації особистості» [4]. Обґрунтовуючи особистісну цінність освіти, психологи і педагоги підкреслюють, що ресурс розвитку людини закладено в ній самій» [4]. «Імплантація освітніх інновацій є запорукою конкурентоспроможності освіти, її здатності формувати людину з інноваційним способом мислення» [4].

Другий важливий напрям філософії освіти можна визначити як пошук освітніх ідей, концепцій, систем, на основі яких стане можливим накреслити шлях від ідеї «людини освіченої» до ідеї «людини культури», що означає необхідність надбання особистістю знань не лише для досягнення особистого матеріального успіху, а й для реалізації своїх світоглядних цінностей.

У широкому розумінні поняття «освіта як індивідуальна цінність» скеровує систему освіти не просто на індивідуальний підхід, який би задовольнив здобувача вищої освіти в прикладному, тобто педагогічному форматі, а загалом, як прийнято сьогодні визначати, на індивідуальну

траєкторію студента в межах певної освітньої програми, на можливість мобільної трансформації останньої. При цьому індивідуалізація буде змістова, коли суб'єкти вищої освіти зможуть трансформувати систему знань під потреби конкретної особистості.

Викладені філософські ідеї, що, на нашу думку, постають в основі трансформаційних змін, реалізуються в умовах соціального буття і сприяють переосмисленню значущості соціальних процесів у напрямі обов'язкової мінливості освіти, зважаючи на швидке «старіння» знань. Саме в умовах реформування українського суспільства освіта стає одним із провідних чинників його трансформації та розвитку. Водночас на освіту впливають суспільні чинники, що в широкому розумінні сформовані низкою суспільних відносин у різних сферах.

1. Першим, на нашу думку, найбільш потужним чинником, що закладає пріоритети вищої освіти, є перехід від індустріального суспільства до постінформаційного, який можна вбачати в таких важливих процесах:

- формування освітніх цілей із урахуванням все більшої ваги інформації, коли постає потреба у формуванні навичок для орієнтування в інформаційному середовищі та навичок оперування інформацією;

- розуміння системи освіти як системи соціальних послуг і сприйняття освіти як сервісу, що диктує перегляд суспільних відносин між учасниками освітнього процесу з формуванням ролей «надавач освітніх послуг», «отримувач освітніх послуг»;

- «професіоналізація» вищої освіти, зосередженість на професіоналізмі фахівців, коли з вишів здобувачі вищої освіти мають вийти вже з достатніми для роботи навичками, сформували компетентнісний підхід в освіті, зокрема із серйозною увагою до практичної підготовки. В умовах швидкого «старіння» знань саме компетентнісний підхід сьогодні вважається найбільш ефективним для формування майбутнього фахівця;

- гуманізація змісту вищої освіти розглядається в такій управлінській методиці, коли на перше місце висувається здобувач вищої освіти, а процес, що це забезпечує, визначається як студентоцентризм;

- гуманітаризація вищої освіти набула значення не лише в контексті формування всебічно розвиненої особистості, але й у надзвичайно важливому аспекті – це вміння застосовувати різнобічні знання в професійній діяльності;

- тісно з попереднім пов'язаний і такий суспільний процес, як формування амбітної особистості з високими комунікативними навичками, яка здатна запропонувати себе на ринку праці.

Одна з важливих навичок, на яку сьогодні звертають увагу науковці, це формування soft skills як однієї з основних компетентностей фахівців, які здатні до комунікації і самопрезентації;

- інформаційний чинник створює умови для диверсифікованих шляхів професійного зростання педагогів, а інформаційна грамотність стає однією з основних навичок педагогів;

- уніфікація процедур оцінювання та оцінок результатів вищої освіти;

- розвиток інноваційних інформаційних технологій [6].

2. Формування професійно орієнтованих знань і навичок нині стало майже гаслом для оцінки всієї освітньої системи.

До сьогодні був популярним підхід, що надмірна «професіоналізація» вищої освіти змушує особистість, зменшуючи гуманітарну складову частину та унеможливаючи поглиблене вивчення відгалужень різних наук і практик. Складно погодитися з таким поглядом, адже зосередження на професійних компетентностях у процесі формування освітніх програм і складників освітніх програм покликано враховувати і професійні, і гуманітарні потреби особистості і фаху, що сприяє якраз інтеграції знань і вироблення навичок їх застосування відповідно до фаху. Таким чином, саме на цей процес найбільше екстраполюється компетентнісний підхід в умовах формувань не самостійних знань із різних наук, а вміння оперувати інформаційним середовищем для отримання знань з різних наук і практик. Заклади вищої освіти переходять на вузькопрофільні, диверсифіковані освітні програми з урахуванням мінливості знань і перетворень на ринку праці.

Особливим для України у цьому напрямі став інститут стейкхолдерства, який, з одного боку, дозволяє співпрацювати з ринком праці, враховувати його потреби, формувати рекомендації, а з іншого – зробив професійне середовище повноправним учасником освітнього процесу. Тим самим у системі сервісу освіти з'явилися контрольно-дорадчі учасники – стейкхолдери – представники ринку праці.

3. Глобалізація як сучасна світова тенденція. Вона впливає на обмін інформацією, трансфер капіталів, загострення планетарних проблем довкілля, інтенсифікацію міждержавних відносин, бізнесу, підприємництва. У цьому ж контексті постають і проблеми розвитку вищої освіти. У глобальному світі ефективність національних освітніх систем освіти розглядається як одна з головних передумов забезпечення конкурентоспроможності кожної країни, а відкритість цих систем – як спосіб адаптації молодшої генерації до нового світового порядку, запоруки життєздатності національних культур. На виші покладається

завдання підготувати молодь до загроз, які становлять для людства індивідуалізм та утилітаризм у крайньому їх прояві, допомогти протистояти їм; навчити її толерантності та розумінню.

Ще донедавна одним із важливих для глобалізаційних процесів в освіті поставала освітня міграція як здобувачів вищої освіти, так і професорсько-викладацького складу. Пандемічні карантинні обмеження спочатку призупинили цей процес. Сьогодні глобалізація з міграцією не виглядає як фізична міграція і фізичний відтік потенційних і нинішніх здобувачів вищої освіти. Пандемічні обмеження зумовили активний розвиток інформаційних технологій, і насамперед комунікативних, у тому числі освітніх комунікацій. Якщо до цього ми протистояли конкуренції в освітньому середовищі і розуміли, що виїхати зі своєї країни і проживати в іншій країні може обмежена кількість студентів, зважаючи на матеріальну складову частину такої міграції, то з розвитком освітніх комунікативних технологій до українських вишів може зменшитися потік студентів, оскільки вже відпала потреба у фізичному пересуванні і тривалому проживанні в іншій країні, а закордонні виші можуть розвивати освітню діяльність у дистанційному форматі. Така ситуація робить нашу освіту більш вразливою, а інформаційні зміни все більш нагальними.

Механізми застосування інформаційних комунікативних технологій, зокрема в дистанційному режимі, викликають і низку етичних питань. Так, наскільки можна дистанціюватися у навчально-виховному процесі, чи є достатнім вплив викладача на формування студента як фахівця і особистості, якщо «спілкування з монітором» переважно однобічне через технічні особливості? Чи можна в таких умовах зробити навчальну дискусію і чи буде вона жвавою і водночас корисною? Адже перенесення «дорослих» практик комунікації в навчальні умови юнацького віку – це не завжди вдала практика. Як необхідно організувати освітній процес? Як формувати академічні групи? Безумовно, ці питання потрібно вивчати, враховуючи досвід країн, де дистанційна освіта вже має свою історію.

Нині ми можемо констатувати, що практика дистанційного навчання в тих організаційних умовах, що були до карантинних обмежень, неефективна. За результатами опитування, що було проведено серед 55 здобувачів вищої освіти, можна зазначити такі зауваги щодо особливостей дистанційного навчання: значне сповільнення комунікації, практично неможливо вести дискусію, недостатня кількість часу для спілкування з викладачем, значне зменшення відгуків (коментарів) викладачів щодо результатів індивідуально виконаних робіт (навіть консультативні

години не задовольняють потреб суб'єктів освітнього процесу), неналежні технічні умови. Є, проте, й ефективні практики дистанційної форми. До них можна зарахувати: довільне відвідування занять (хоча студенти визначають це як позитивне, проте така характеристика, з нашого погляду, досить суперечлива); організація в малих групах наукових заходів – круглих столів, наукових семінарів, немає потреби фронтальної роботи, є можливість самостійно доопрацювати складний тест або завдання, якщо це навчальний захід, а не контрольний, не потрібно багато часу витратити на дорогу, тому є можливість працювати і ходити в спортивні секції. Це основні варіанти відповідей студентів, яких вдалося залучити до опитування. Звернімо увагу, що це зазвичай активні студенти, інші – уникали відповіді, адже опитування було запропоновано 123 студентам в умовах «лектор – академічна група». Навіть з останньої тези бачимо, що активність молоді в умовах дистанційного спілкування і навчання значно знижується, що не може не позначитися на якості навчання і соціальних навичках [7].

4. Індивідуалізація культури – це сучасна тенденція, яка поступово поширюється в Україні. У молодіжному середовищі, наприклад, ця тенденція має такі прояви, як лібералізація сексуальних стосунків, зростання самостійності молоді, ролі молодіжних субкультур, розширення прав жінки, посилення уваги до захисту прав дитини, до осіб з особливими потребами. Усе це формує інклюзивний підхід як загалом в освіті, так і у вишах.

Однак, незважаючи на те, що у глобалізованому суспільстві освітні послуги надаються з максимальним урахуванням індивідуальних запитів і потреб споживачів, значно зростає соціальне розшарування суспільства, аж до його поляризації: на одному полюсі опиняються обрані й успішні, а на іншому – невдахи та аутсайтери. Навіть у заможних країнах зростає кількість дітей із функціональними обмеженнями життєдіяльності, соціально дезадаптованої молоді, і це значно послаблює канали зміцнення солідарності у спільноті. Цілі, якими керуються за таких умов заклади освіти, постають досить суперечливими: з одного боку, необхідно готувати тих, хто навчається, до економічної конкуренції, виховувати їх як непересічних особистостей, ініціативних і креативних фахівців, а з іншого – формувати в них здатність до співробітництва, навчати працювати в групі, виявляти солідарність і дбати про колективний інтерес [6].

5. Прискорення науково-технічного прогресу є тією загальною тенденцією, яку проблематично оцінити однозначно, оскільки сучасні нау-

кові відкриття вражають як перспективами, так і загрозами, які вони становлять для людства. Наприклад, експерименти з людським мозком, клонуванням, генною інженерією, агротехнології тощо. Практично в кожній галузі постають етичні питання напряму розвитку і надмірності людського втручання. Розвиток тієї чи іншої галузі є як обнадійливим у плані вдосконалення, так і небезпечним в плані руйнації. У зв'язку з цим постає етичне питання, до якої межі можливо втручатися у генофонд людини, робити соціальні експерименти, впроваджувати заходи з економії одних природних ресурсів, нехтуючи іншими.

Заклади вищої освіти покликані вирішувати завдання «розумної асиміляції» досягнень науково-технічної революції. Передусім слід навчити студентів замислюватись над наслідками нестримного наукового прогресу, усвідомлювати, що наукові відкриття за жодних обставин не мають розглядатися як самоціль, а виключно як засіб цивілізаційного розвитку людства.

Висновки. Розгляд соціальних та ціннісно-цільових складових частин інноваційного розвитку вищої освіти в Україні відтворюють бачення авторів щодо необхідності зміни основної парадигми вищої освіти відповідно до типу соціокультурного розвитку країни; руху української освіти в напрямі інтеграції до світового освітнього простору (гуманізація освіти, комп'ютеризація, вільний вибір програм навчання); системи вищої освіти відповідно до вимог ринкової економіки. Ці зміни реально можуть бути здійснені за умов забезпечення державою прозорості, широкої гласності під час підготовки та реалізації всіх найважливіших кроків із реформування вищої освіти, реальної участі в ньому найбільш авторитетних фахівців галузі, обов'язкового проведення громадської, насамперед наукової, експертизи найважливіших рішень і проектів у цій галузі.

Освіта повинна дати адекватну відповідь сучасним викликам. Які акценти розставити в координатах освітніх змін?

Це передусім:

- індивідуалізація змістового аспекту вищої освіти, а не лише педагогічного;
- розкриття користі індивідуального і формування відповідальності за власний вибір, активізація свідомого вибору;
- забезпечення повноцінної соціалізації через мобільні структурні зміни у вищій освіті в умовах сучасних викликів;
- екологізація суспільної свідомості, зокрема у професійних етичних питаннях;
- професіоналізація вищої освіти з адаптацією до гуманітарних потреб.

ЛІТЕРАТУРА

1. Проект Концепції розвитку освіти України на 2015–2025 рр. URL: <http://old.mon.gov.ua/>
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; за ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Пшенична Л. Інноваційні процеси в освіті як фактор її успіху. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 4 (38), С. 3–16.
4. Сова М.О. Сучасні тенденції інноваційного розвитку університетів України. URL: <http://Kukkit.ru/docs/ts/no2/4.pdf> (дата звернення: 19.03. 2021).
5. Супрун А.Г., Новіцька К.В. Інновації та творчість як основа змін освітньої парадигми. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Гуманітарні студії*. 2015. Вип. 228. С. 97–102.
6. Феномен інновації: освіта суспільство, культура / за ред. В.Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2008. 472 с.
7. Шмалей С. В. Проблеми вищої освіти в умовах глобалізації. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 16 (90), С. 273–286.
8. Silver H. Managing to Innovate in Higher Education. *British Journal of Educational Studies*. 1999. vol. 47. P. 145–156.

REFERENCES

1. Proekt Kontseptsii rozvytku osvity Ukrainy na 2015–2025 [Draft Concept of Education Development of Ukraine for 2015–2025]. URL: <http://old.mon.gov.ua/>
2. Kremen, V.H. (Ed.). (2008). *Entsyklopediya osvity* [Encyclopedia of Education]. Kyiv: Yurinkom Inter. 1040 s.
3. Pshenichna, L. (2014). Innovatsiini protsesy v osviti yak faktor ii uspihu [Innovative processes in education as a factor of its success]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. № 4 (38). P. 3–16.
4. Sova, M.O. Suchasni tendentsii innovatsiinoho rozvytku universytetiv Ukrainy [Modern trends of innovation development of Ukrainian universities]. (n.d.), available at: <http://Kukkit.ru/docs/ts/no2/4.pdf> (Accessed 24 March 2021).
5. Suprun, A.H. & Novitska K. V. (2005). Innovatsii ta tvorchist yak osnova zmin osvithoi paradyhmy [Innovation and creativity as the basis of changes in the educational paradigm]. *Scientific herald of the National University of Biorezerves and Natural Resources of Ukraine*. Humanities Studies. № 228. P. 97–102
6. Kremen, V.H. (Ed.). (2008). Fenomen inovatsii: osvita, suspilstvo, kultura [The phenomenon of innovation: education, society, culture]. Kyiv: Pedagogical thought. 472 p.
7. Shmaley, S.V. (2019). Problemy byschoi osvity v umovah globalizatsii [Problems of higher education in the context of globalization]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. № 16 (90). P. 273–286.
8. Silver, H. (1999). Managing to Innovate in Higher Education. *British Journal of Educational Studies*. vol. 47. P. 145–156.

КОУЧИНГОВИЙ ПІДХІД ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Дідківська Ю. А.

викладач кафедри іноземної філології та перекладу

Київський національний торговельно-економічний університет

вул. Кіото, 19, Київ, Україна

orcid.org/0000-0002-6346-7105

i.didkivsk@knu.edu.ua

Ключові слова: *коучинг, іношомовна компетентність, вища освіта, здобувачі освіти економічних спеціальностей, стратегія вивчення іноземної мови, індивідуальна освітня траєкторія.*

У статті узагальнено досвід викладання англійської мови з використанням коучингового підходу для здобувачів освіти економічних спеціальностей Київського національного торговельно-економічного університету. Коучингові технології є дієвим інструментом осучаснення навчального процесу, переходу до студентоцентрованого навчання, налагодження партнерських відносин між учасниками освітнього процесу, розкриття особистого інтелектуального й емоційного потенціалу здобувачів освіти. Актуальність дослідження пов'язана з тим, що використання коучингових технологій у процесі вивчення іноземних мов лише набуває популярності в Україні і тому потребує наукового осмислення. Мета дослідження полягає у аналізі практичних занять з іноземної мови з використанням коучингових технологій. Мета реалізується у таких завданнях: 1) надати характеристику видів навчальної діяльності на практичних заняттях з іноземної мови з використанням коучингових технологій; 2) проаналізувати їхню ефективність у аспекті підвищення мотивації студентів до навчання, формування іношомовної компетентності та набуття soft skills. У статті охарактеризовано такі види навчальної активності, як побудова власної стратегії і тактики навчання, колективний перегляд і обговорення мотиваційних відеоматеріалів, а також робота у мікрогрупі, один із членів якої виконує роль коуча. Доведено, що використання коучингового підходу у процесі навчання іноземної мови дає змогу створити атмосферу взаємодії, під час якої здобувачі освіти набувають іношомовної компетентності шляхом проходження власної освітньої траєкторії, а викладач виступає в ролі супервайзера, який допомагає рекомендацією та порадою. Важливим результатом упровадження коучингового підходу також є полегшення для викладача організації навчального процесу і контролю програмних результатів навчання.

COACHING APPROACH AS AN EFFECTIVE TOOL FOR DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF HIGHER EDUCATION APPLICANTS

Didkivska Yu. A.

Lecturer at the Department of Foreign Philology and Translation

Kyiv National University of Trade and Economics,

Kioto str., 19, Kyiv, Ukraine

orcid.org/0000-0002-6346-7105

i.didkivsk@knute.edu.ua

Key words: *coaching, foreign language competence, higher education, students of economic specialties, foreign language learning strategy, individual educational trajectory.*

The article summarizes the experience of teaching English using a coaching approach for students of economic specialties of the Kyiv National University of Trade and Economics. Coaching technologies are an effective tool for modernizing the educational process, the transition to student-centered learning, establishing partnerships between participants in the educational process, the disclosure of personal intellectual and emotional potential of students. The relevance of the study is due to the fact that the use of coaching technologies in the process of learning foreign languages is only gaining popularity in Ukraine and therefore requires scientific understanding. The purpose of the study is to analyze practical classes in a foreign language using coaching technologies. The purpose is realized in the following tasks: 1) to give the characteristic of kinds of educational activity at practical lessons on a foreign language with use of coaching technologies; 2) to analyze their effectiveness in terms of increasing student motivation to learn, the formation of foreign language competence and the acquisition of soft skills. The article describes such types of learning activities as building individual learning strategy and tactics, collective viewing and discussion of motivational videos, as well as work in a microgroup, one of the members of which acts as a coach. It is proved that the use of a coaching approach in the process of learning a foreign language allows create an atmosphere of interaction, during which students acquire foreign language competence by passing their own educational trajectory, and the teacher acts as a supervisor who helps with advice. An important result of the implementation of the coaching approach is also the facilitation for the teacher of the organization of the educational process and control of program learning outcomes.

Постановка проблеми. Організація занять з іноземної мови з використанням коучингового підходу є дієвою формою модернізації освітнього процесу у вищій школі. Це дає змогу подолати комунікативні бар'єри у системі «викладач – здобувач освіти», налагодивши партнерські стосунки. Варто усвідомлювати, що коучингові технології виникли в англомовних країнах, тому для студентів корисним є ознайомлення з оригінальними зразками коучингової діяльності. Це водночас підвищує іншомовну компетентність і мотивацію до вивчення іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Коучинговий підхід в освіті, зокрема у вищій, сьогодні знаходиться у центрі уваги зарубіжних і вітчизняних науковців. Так, Г. Поберецька розглядає цей підхід в аспекті студентоцентрованого навчання, визначаючи *коучинг* як «творчу взаємодію рівноправних учасників освітнього процесу,

спрямовану на виявлення та реалізацію потенціалу того, хто навчається, для досягнення ним високого освітньо-професійного, соціального, особистісного розвитку» [1, с. 104]. Дослідниця зазначає, що запитання як основний інструмент коуча сприяють мобілізації та реалізації внутрішнього потенціалу здобувачів освіти [1, с. 105]. І. Олійник вважає *коучинг* одним із ресурсних аспектів у педагогічній діяльності, що передбачає «трансформацію взаємозв'язків між викладачем-коучем і здобувачами, новий рівень міжособистісної взаємодії на основі педагогіки співробітництва і гнучкості у процесі вирішення проблем» [2, с. 166].

Багатоаспектне осмислення використання коучингових технологій в освіті міститься у праці колективу польських учених [3]. Інтерактивний потенціал коучингу розкривається у розвідці О. Рудницьких [4]. В. Каплінський, Н. Бурлака та В. Фрицюк пропонують ввести до підготовки

педагогів освітній компонент «Коучинг в освіті» [5], адже «коуч допомагає розкрити внутрішні ресурси здобувача вищої освіти для досягнення позитивних змін в його поведінці та діяльності, стати більш гнучким у контактах, більш творчо підходити до вирішення професійних завдань, відчувати радість від можливості спостерігати процес власного внутрішнього зростання як особистості та від зародження і посилення внутрішньої мотивації до діяльності» [5, с. 74]. З цією думкою суголосна наукова студія Б. Савчука, Г. Білавич і Ю. Душенко, які вважають, що «особливість і перевага коучингової технології педагогічного супроводу полягають у виразній особистісній, соціальній, професійній орієнтованості на здобувача освіти, який позитивно мотивується та почувається морально врівноваженим, упевненим, захищеним і виявляє готовність до самореалізації свого потенціалу, адекватної самооцінки, подальшого саморозвитку» [6, с. 86].

Ефективність коучингу в аспекті компетентнісного навчання і педагогіки партнерства підкреслюється у працях українських [7; 8; 9; 10; 11; 12] і польських [13] учених. На думку Л. Кудрик і О. Банах, коучинг допомагає розвинути різні типи мислення: критичне, відповідальне, системне, рефлексивне, позитивне, креативне [10, с. 59]. Дослідники акцентують роль коучингу як інструменту підвищення мотивації до навчальної діяльності [14; 15; 16; 17; 18; 19].

Основну увагу в аспекті цього дослідження привертають наукові розвідки, присвячені використанню коучингу для формування іншомовної компетентності [20; 21; 22]. Водночас варто констатувати певний брак студій, у яких би було детально подано алгоритм проведення занять з іноземної мови для здобувачів вищої освіти з використанням коучингових технологій.

Метою статті є узагальнення досвіду проведення практичних занять з іноземної мови з використанням коучингових технологій. Відповідно до мети визначені такі завдання дослідження: 1) надати характеристику видів навчальної діяльності на практичних заняттях з іноземної мови з використанням коучингових технологій; 2) проаналізувати їхню ефективність у аспекті підвищення мотивації студентів до навчання, формування іншомовної компетентності та набуття *soft skills*.

Виклад основного матеріалу. У статті узагальнено досвід проведення практичних занять з іноземної мови з використанням коучингових технологій для здобувачів освіти економічних спеціальностей Київського національного торговельно-економічного університету.

Обов'язковим початковим різновидом навчальної діяльності на заняттях з іноземної мови з використанням коучингового підходу вважаємо

побудову студентами власної стратегії і тактики вивчення мови, тобто індивідуальної траєкторії. Здобувачам освіти пропонується чітко визначити конкретну мету вивчення мови (не лише краще знати англійську, а, наприклад, отримати певний сертифікат, який дає змогу навчатися у закордонних університетах; знайти роботу у міжнародній компанії; вільно спілкуватися з іноземцями, читати іншомовну літературу тощо). Потім необхідно визначити термін, необхідний для цього. Терміни мають бути реальними. Після цього здобувач має визначитися з найзручнішими і кориснішими саме для нього формами навчальної активності – для деяких це буде робота з традиційними текстами (публіцистичними, художніми, професійними чи науковими) та словниками, хтось обирає перегляд стрічок або слухання музики, для когось головною формою є усне спілкування з носіями мови. Ці форми навчання здобувачі ранжують за пріоритетністю. Далі вони будують план-графік вивчення мови – увесь термін розбивається на місяці та тижні і для кожного періоду визначаються конкретні типи і результати навчальної активності. Також здобувач освіти має визначити показники успішності і критерії оцінювання досягнутих результатів. Розбудова власної траєкторії та чітке планування сприяють розкриттю особистого потенціалу кожного учасника освітнього процесу, підвищують мотивацію до навчання завдяки усвідомленню власних цілей і можливостей. Для викладача значно полегшується організація навчального процесу і контроль програмних результатів навчання, адже він розуміє, які саме завдання і коли ставити перед конкретним здобувачем.

Одним з основних різновидів навчальної діяльності на практичних заняттях з іноземної мови вважаємо перегляд оригінальних (англомовних) мотиваційних відеоматеріалів. Візуальний матеріал для сучасних студентів є найбільш сприйнятливим, адже постміленіали звикли до такого формату подання навчальної інформації. Підбір відеоматеріалів належить до самостійної роботи здобувачів освіти: вони вибирають, що саме буде найцікавішим для спільного перегляду на заняттях. Це можуть бути відео виступів англомовних коучів, анімаційні відеоролики, фрагменти художніх або документальних стрічок тощо. Завдання для здобувачів – знайти такі відеоматеріали, які мотивують до вивчення англійської мови. На занятті переглядається один відеоматеріал. Після перегляду відбувається колективне обговорення відеоматеріалу англійською мовою. Здобувач освіти, відеоматеріал якого обговорюється, грає роль коуча: він ставить решті здобувачів запитання щодо мотивів і цілей вивчення англійської мови, шляхів і засобів навчання тощо. Викладач під час такого різновиду навчальної діяльності

є супервайзером процесу та модератором дискусії. У процесі такої роботи відбувається формування іншомовної компетентності, критичного мислення, рефлексії, усвідомлення важливості оволодіння іноземною мовою. Також формуються такі важливі *soft skills*, як навички грамотної вербальної та невербальної поведінки, вміння володіти аудиторією, утримувати її увагу тощо.

Ще одним дієвим різновидом організації практичного заняття з іноземної мови з використанням коучингових технологій є робота у мікрогрупах. Здобувачі освіти розбиваються на пари або трійки залежно від розміру академічної групи. У мікрогрупі обирається коуч. Він ставить запитання членам своєї команди стосовно прикладного значення теми, яка вивчається на занятті. Наприклад, темою практичного заняття є складання резюме. Коуч запитує, яку роль відіграє резюме у сучасному діловому світі, якими є критерії успішності резюме, як швидко скласти його тощо. Після оприлюднення результатів роботи усіх мікрогруп обирається

найкращий коуч групи. Наприкінці заняття відбувається колективне обговорення. Така навчальна активність розвиває (окрім іншомовної компетентності) лідерські якості, формує навички командної роботи та діалогічного спілкування.

Висновки. Отже, використання такої інноваційної освітньої технології, як коучинг, у процесі навчання іноземної мови дає змогу перетворити традиційний процес навчання на партнерську взаємодію викладача і здобувачів, під час якої останні досягають своєї мети шляхом проходження власної освітньої траєкторії, а викладач виконує роль супервайзера, який допомагає рекомендацією чи дружньою порадою, коригує процес, підтримує і надихає. Перспективу в аспекті подальших досліджень бачимо у розробленні планів конкретних занять з іноземної мови з використанням інструментів коучингу, а також в організації педагогічного експерименту з метою аналізу ефективності кожного з різновидів навчальної активності в аспекті розвитку іншомовної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Поберезька Г.Г. Коучинг як педагогічна технологія студенто-центричного навчання у ВНЗ. *Технологія і техніка друкарства*. 2017. № 4 (58). С. 99–107.
2. Олійник І.В. Використання коучинг-технології у процесі формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Педагогічні науки. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2019. № 1 (17). С. 158–167.
3. Суwińska A., Majewska S., Peřiak-Kowalska K., Szewc E. *Coaching*. Lublin: Wydanie pierwsze, 2013. 190 s.
4. Рудницьких О.В. Коучинг як інтерактивна технологія в освіті. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2014. № 2. С. 173–176.
5. Каплінський В.В., Бурлака Н.І., Фрицюк В.А. Роль навчальної дисципліни «Коучинг в освіті» у підготовці магістрів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2020. Вип. 64. С. 72–77.
6. Савчук Б., Білавич Г., Душенко Ю. Коучинг як філософія і технологія розвитку професійної педагогічної освіти. *Гірська школа Українських Карпат*. 2019. № 21. С. 82–87.
7. Горук Н. Коучинг як ефективна технологія формування самоосвітньої компетентності студентів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2015. № 11. С. 99–105.
8. Шевчук С.П., Шевчук О.С. Коучинг як метод навчання студентів у контексті реформування вищої освіти України. *Зб. наук. праць Чорномор. держ. у-ту ім. П. Могили. Сер.: Педагогіка*. 2016. № 269 (257). С. 62–65.
9. Нежинська О.О., Тименко В.М. Основи коучингу: навчальний посібник. Київ; Харків: ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2017. 220 с.
10. Кудрик Л.Г., Банах О.В. Переваги освітнього коучингу в контексті педагогіки партнерства. *Шляхи удосконалення професійних компетентностей фахівців в умовах сьогодення: матеріали Міжнар. наук.-практ. інтернет конф. (Київ, 28–29 травня 2020 р.)* / уклад.: О.Ю. Дикий, Г.А. Коломоєць, А.А. Ребрина. Луцьк: СНУ ім. Лесі Українки, 2020. С. 58–61.
11. Чернова Т.Ю., Голяд І.С., Тищук О.А. Педагогічний коучинг: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Д. Е. Кільдерова. Київ, 2016. 166 с.
12. Самокоучинг: Як запобігти професійному вигоранню / авт.-упоряд. Л. Кудрик, А. Бешлей, У. Мельник. Київ: «Видавнична група «Шкільний світ», 2019. 216 с.
13. Stoltzfus T. *Sztuka zadawania pytań w coachingu*. Wrocław: Wyd. Aetos Media, 2012. 102 s.
14. Ніколаєв Л., Романенко Н. Підвищення мотивації студентів ВНЗ до навчальної діяльності: коучинговий підхід. *Improving living standards: current opportunities and limitations: monograph* / ed.: Wojciech Duczmal, Iryna Ostopolets. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2020. P. 507–517.

15. Кузан Г. Освітній коучинг як інноваційна технологія професійної підготовки фахівців соціальної та соціально-педагогічної сфери у вищій школі. *Молодь і ринок*. 2019. № 3 (170). С. 81–84.
16. Голяд І.С., Чернова Т.Ю. Роль коучингової компетентності педагога у розкритті потенціалу суб'єкта освітнього процесу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 13: Проблеми трудової та професійної підготовки*: зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 8. С. 20–25.
17. Білик Н.І., Любченко Н.В. Педагогічний коучинг як технологія професійного розвитку вчителя в системі підвищення кваліфікації. *Імідж сучасного педагога*. 2020. № 5 (194). С. 41–46.
18. Хмельницька С. Коучинг як сучасна технологія підвищення ефективності навчального процесу. *Молодий вчений*. 2017. № 6. С. 315–319.
19. Costa L.A., Garmston J.R. *Cognitive coaching: developing self-directed leaders and learners*. 3rd ed. Lanham, MD: Rowman and Littlefield Publishers, 2016. 408 p.
20. Семегин Т.С., Кучер В.В. Використання коучингу під час формування іншомовної комунікативної компетентності студентів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75, Т. 3. С. 57–60.
21. Жовнір М.М. Коучинг-технології на заняттях мовного циклу: до питання впровадження і контролю навчальних досягнень студентів. *Актуальні питання контролю якості освіти у вищих навчальних закладах*: матер. науково-практичної конференції (Полтава, 22 березня 2018 р.). Полтава: ВДНЗУ «УМСА», 2018. С. 91–93.
22. Щур Н. Мовний коучинг як технологія навчання англійської мови професійного спрямування у нелінгвістичних ЗВО. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 2020. Вип 32. С. 143–150.

REFERENCES

1. Poberezska H.H. (2017). Kouchynh yak pedahohichna tekhnolohiia studentotsentrychnoho navchannia u VNZ [Coaching as a Pedagogical Technology of Student-centric Education in Higher Education]. *Tekhnolohiia i tekhnika drukarstva*. Vol. 4, no. 58. pp. 99–107.
2. Oliynyk I.V. (2019). Vykorystannia kouchynh-tekhnolohii u protsesi formuvannia doslidnytskoyi kompetentnosti u maybutnikh doktoriv filosofii v umovakh aspirantury [The Use of Coaching Technology in the Formation of Research Competence in Future Doctors of Philosophy in Graduate School]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelya. Pedahohichni nauky. Seriiia «Pedahohika i psykholohiia»*. Vol. 17, no. 1. pp. 158–167.
3. Cywińska A., Majewska S., Peřiak-Kowalska K., Szwec E. (2013). *Coaching*. Wydanie pierwsze, Lublin, 190 p.
4. Rudnytskykh O.V. (2014). Kouchinh yak interaktyvna tekhnolohiia v osviti [Coaching as an interactive technology in education]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriiia: Pedahohika i psykholohiia*. No. 2. pp. 173–176.
5. Kaplinskiy V.V., Burlaka N.I., Fritsyuk V.A. (2020). Rol navchalnoi dystsypliny «Kouchynh v osviti» u pidhotovtsi mahistriv spetsialnosti 011 Osvitni, pedahohichni nauky [The Role of the Discipline «Coaching in Education» in the Training of Masters of the Specialty 011 Educational, Pedagogical Sciences]. *Naukovi zapysky VDPU imeni Mykhayla Kotsiubynskoho. Seriiia: Pedahohika i psykholohiia*. Vol. 64. pp. 72–77.
6. Savchuk B., Bilavych H., Dushenko Yu. (2019). Kouchynh yak filosofia i tekhnolohiia rozvytku profesiinoi pedahohichnoi osvity [Coaching as Philosophy and Technology of Development Professional Pedagogical Education]. *Hirska shkola Ukrayinskykh Karpat*. No. 21. pp. 82–87.
7. Horuk N. (2015). Kouchynh yak efektyvna tekhnolohiia formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti studentiv [Coaching as an effective technology for the formation of self-educational competence of students]. *Problemy pidhotovky suchasnogo vchytelia*. No. 11. pp. 99–105.
8. Shevchuk S.P., Shevchuk O.S. (2016). Kouchynh yak metod navchannia studentiv u konteksti reformuvannia vyshchoi osvity Ukrainy [Coaching as a method of teaching students in the context of reforming higher education in Ukraine]. *Zb. nauk. prats Chornomor. derzh. un-tu im. P. Mohyly. Ser.: Pedahohika*. Vol. 269, no. 257. pp. 62–65.
9. Nezhynska O.O., Tymenko V.M. (2017). *Osnovy kouchynhu: navchalnii posibnyk* [Fundamentals of coaching: a textbook], TOV «DISA PLYUS», Kyiv; Kharkiv, 220 p.
10. Kudryk L.H., Banakh O.V. (2020). Perevahy osvitnoho kouchynhu v konteksti pedahohiky partnerstva [Advantages of educational coaching in the context of partnership pedagogy]. In Eds.: O. Yu. Dykyi, H. A. Kolomoiets, A. A. Rebryna. *Shlyakhy udoskonalennia profesiynykh kompetentnostei fakhivtsiv v umovakh sohodennia: materialy Mizhnar. nauk.-prakt. internet konf. (Kyiv, 28–29 travnia 2020)*, pp. 58–61.

11. Chernova T.Yu., Holiiad I.S., Tishchuk O.A. (2016). Pedahohichnyy kouchynh: navch.-metod. posib. [Pedagogical coaching]. Ed. D. E. Kilderova. Kyiv, 166 p.
12. Kudryk L., Beshley A., Melnyk U. (eds.). (2019). Samokouchynh: Yak zapobihyty profesiinomu vyhoranniu [Self-coaching: How to prevent burnout], «Vydavnycha hrupa «Shkilnyi svit», Kyiv, 216 p.
13. Stoltzfus T. (2012). Sztuka zadawania pytań w coachingu. Wyd. Aetos Media, Wrocław, 102 p.
14. Nikolayev L., Romanenko N. (2020). Pidvyshchennia motyvatsii studentiv VNZ do navchalnoi diialnosti: kouchynhovyi pidkhid [Increasing the Motivation of University Students to Study: a Coaching Approach]. In Eds.: W. Duczmal, I. Ostopolets. Improving living standards: current opportunities and limitations: monograph, The Academy of Management and Administration in Opole, Opole, pp. 507–517.
15. Kuzan H. (2019). Osvitnii kouchynh yak innovatsiina tekhnolohiia profesiynoi pidhotovky fakhivtsiv sotsialnoi ta sotsialno-pedahohichnoi sfery u vyshchii shkoli [Educational Coaching as an Innovative Technology for Professional Training of Social and Socio-Pedagogical Specialists in Higher Education]. *Molod i rynok*. Vol. 3, no. 170. pp. 81–84.
16. Holiiad I.S., Chernova T.Yu. (2017). Rol kouchynhovoi kompetentnosti pedahoha u rozkrytti potentsialu subiekta osvithnoho protsesu [The Role of Coaching Competence of the Teacher in Revealing the Potential of the Subject of the Educational Process]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Serii 13: Problemy trudovoi ta profesiynoi pidhotovky: zb. nauk. prats.* Vol. 8. pp. 20–25.
17. Bilyk N.I., Lyubchenko N. V. (2020). Pedahohichni kouchynh yak tekhnolohiia profesiinoho rozvytku vchytelia v systemi pidvyshchennia kvalifikatsii [Pedagogical Coaching as a Technology of Professional Development of Teachers in the System of Advanced Training]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*. Vol. 5, no. 194. pp. 41–46.
18. Khmelnytska S. (2017). Kouchynh yak suchasna tekhnolohiia pidvyshchennia efektyvnosti navchalnoho protsesu [Coaching as a modern technology to increase the efficiency of the educational process]. *Molodyi vchenyi*. Vol. 6. pp. 315–319.
19. Costa L.A., Garmston J.R. (2016). Cognitive coaching: developing self-directed leaders and learners. 3rd ed., Rowman and Littlefield Publishers, Lanham, MD, 408 p.
20. Semehyn T., Kucher V. (2021). Vykorystannia kouchynhu pid chas formuvannia inshomovnoi komunikativnoi kompetentnosti studentiv. [Coaching Usage in the Formation of Students' Foreign Language Communicative Competence]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. Vol. 3, no. 75. pp. 57–60.
21. Zhovnir M.M. (2018). Kouchynh-tekhnolohii na zaniattiakh movnoho tsykladu: do pytannia vprovadzhenia i kontroliu navchalnykh dosiahnen studentiv [Coaching Technologies in Language Classes: on the Implementation and Control of Student Achievement]. *Aktualni pytannia kontroliu yakosti osvity u vyshchykh navchalnykh zakladakh: mater. naukovykh-praktychnoyi konferentsiyi (Poltava, 22 bereznya 2018)*, pp. 91–93.
22. Shchur N. (2020). Movnyi kouchynh yak tekhnolohiia navchannia anhliyskoi movy profesiinoho spriamuvannia u nelinhvistychnykh ZVO [Language Coaching as a Technology of Teaching English for Professional Purposes in Non-linguistic Free Economic Zones]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho linhvistychnoho universytetu. Serii: Pedahohika ta psykhologhiia*. Vol. 32. pp. 143–150.

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАТОРСЬКОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Лу Сін

*аспірантка кафедри теорії та методики постановки голосу
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
orcid.org/0000-0002-7028-0488
lu.sin.vocal@gmail.com*

Ключові слова: *інвенція, імітація, ескізне вивчення твору, музичне мислення, виконавська програмність, візуальний компонент, слухові уявлення.*

У роботі доведено, що музичне виконавство має два полюси: інтенцію (створення нового) та імітацію (копіювання), а інтерпретація (розуміння авторського твору) їх поєднує, хоча і не в рівній пропорції, при цьому зростає значущість або виконавської компоненти, або авторського задуму. Відображено процес створення комплексу методичного забезпечення формування інтерпретаторської культури у майбутніх вчителів музики. Цей комплекс включає такі методики: «Вивчення структури змісту інтерпретаційної культури», «Ескізне вивчення твору», «Розвиток музичного мислення у студентів». Методика «Вивчення структури змісту інтерпретаційної культури» включає такі елементи структури та їх пояснення, як: музичний звук або тон; зміна тональності; фактура; інтонація; художній образ; музичний темп; музична драматургія; тема; авторська присутність; виконавська програмність; візуальний компонент; концертна програма (тематична чи калейдоскопічна).

Методика «Ескізне вивчення твору», не передбачає публічного виступу, проте дає змогу знайомитися з різними композиторами та складними творами, оскільки процес навчання закінчується без доведення високого ступеня завершеності оволодіння музичним матеріалом. Обов'язки педагога помітно змінюються під час ескізного вивчення творів. Насамперед зменшується кількість занять, на яких студент здає ескізно вивчені твори. Оцінюються вони теж за іншими критеріями.

Методика «Розвиток музичного мислення у студентів» пропонує студентам, щоб гарно виконати твір, добре уявити собі в усіх деталях його майбутнє звучання, тобто мати перед внутрішнім зором щось як ідеальний зразок. Наведено спеціальні прийоми названої методики, що полегшують внутрішньослухову роботу. Виявлено закономірність: чим зрозуміліший та чіткіший слуховий прообраз, тим якіснішим буде виконання твору. Слухові уявлення ведуть до якісного покращення безпосередньо інтерпретаційних результатів і до подальшого удосконалення художньої складової частини виконавства.

Наступним етапом дослідження буде експериментальна робота з практичної реалізації комплексу методик формування інтерпретаційної культури у майбутніх учителів музики.

METHODOLOGICAL PROVIDENCE OF FORMATION OF INTERPRETATION CULTURE OF FUTURE MUSIC TEACHERS

Lu Xing

Postgraduate Student at the Department of Theory and Methods of Voice Production

National Pedagogical Dragomanov University

Pyrogorova str., 9, Kyiv, Ukraine

orcid.org/0000-0002-7028-0488

lu.sin.vocal@gmail.com

Key words: *invention, imitation, sketch study of a work, musical thinking, performance programmability, visual component, auditory representations.*

The paper proves that musical performance has two aspects: intention (creation of a new one) and imitation (copying), and interpretation (understanding of the author's work) combines them, although not in equal proportions, while the importance of either the performance component or the author's idea increases. The process of creating a set of methodological providence for the formation of interpretive culture of future music teachers is reflected. This complex includes the following methods: "Study of the structure of the content of interpretive culture", "Sketch study of the work", "Development of musical thinking in students". The method of "Study of the structure of the content of interpretive culture" includes the following elements of the structure and their explanation: musical sound or tone; change of tonality; musical texture; intonation; artistic image; musical tempo; musical drama; topic; author's presence; performance programmability; visual component; concert program (thematic or kaleidoscopic).

The method of "Sketch study of the work", which does not involve public performance, but allows one to get acquainted with various composers and complex works, as the learning process ends without proving a high degree of completion of mastering the musical material. The responsibilities of the teacher change significantly during the sketch study of the works. First of all, the number of classes in which the student submits sketched works decreases. They are also evaluated by other criteria.

The method of "Development of musical thinking in students" offers students to perform well, before that one need to have a good idea, in all its details, its future sound, that is, to have before the inner vision of something as a perfect example. There are special techniques of this method that facilitate intra-auditory work. A regularity has been revealed - the clearer auditory prototype leads to the better the performance of the work. Auditory representations lead to a qualitative improvement of directly interpretive results and to further improvement of the artistic component of performance.

The next stage of the research will be experimental work on the practical implementation of set of methods for the formation of interpretive culture of future music teachers.

Постановка проблеми. Поняття інтерпретації у мистецтві до порівняно недавнього часу використовувалося головним чином у музичному виконавстві для позначення суттєвої сторони діяльності музиканта (співака, диригента, інструменталіста) – тлумачення, відповідно до власних установок та потреб (що враховують також контекстні фактори – типові риси епох створення та виконання музичного твору), його художнього змісту та стилістики.

Так, М. Берляничук у своїй роботі розділяє первинну творчість автора-композитора, який створює

музику, та вторинну творчість виконавця-інтерпретатора, який створює твір виконавського мистецтва [1, с. 111]. Проте можна згадати публікацію М. Корноухова, який інтерпретаційну культуру учня-музиканта трактує як найважливішу професійно-особистісну якість, як необхідний елемент успішної соціалізації майбутнього фахівця [7].

Інтерпретація музичного тексту – це ядро, центр творчої діяльності виконавця. Це той суб'єктивний план спілкування з композитором, який поряд із науково-практичним, методичним підходом до

твору передбачає співпричетність, залучення до духовного світу творця, що дає змогу стати співрозмовником минулої культури та увійти в її атмосферу «співавтором» музичного твору [2].

На думку О. Ляшенко, інтерпретація творів мистецтва є цілісним утворенням, яке характеризує єдність і взаємозв'язок кількох складників, таких як текстуальна (індивідуально авторська), змістова (історична) та психологічна інтерпретація. Інтерпретація музичного твору обов'язково містить ретроспективне вивчення творів мистецтва (аналіз об'єктивних даних про твір, смисл та значення, які втілені в ньому) та особливу духовну діяльність свідомості, де суттєву роль відіграє досвід інтерпретатора у спілкуванні з мистецтвом [8].

Визначення інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики дає М. Демір: «це цілісне інтегративне утворення, яке виражається в розумінні та тлумаченні педагогічної дійсності у всій сукупності її процесів, подій, структур, міжособистісних відносин, що засноване на комплексі знань, умінь і навичок, а також на творчому досвіді, спрямованому на виявлення сенсу музично-педагогічних текстів» [4]. Сформованість інтерпретаційної культури вчителя музики впливає на ефективність педагогічного процесу та донесення до учнів ціннісних смислів мистецтва [5]. Тому проблема інтерпретаційної культури сьогодні продовжує мати актуальний характер.

Для дослідження формування інтерпретаційної культури у майбутніх вчителів музики автор статті провів детальний аналіз філософських та психолого-педагогічних основ цього феномену. Проте залишилася невирішеною проблема методичного забезпечення названого процесу.

Мета статті. Головною ідеєю статті є відображення створення комплексу методичного забезпечення формування інтерпретаторської культури у майбутніх учителів музики. цей комплекс включає методики, які є удосконаленням існуючих, зокрема такі: «Вивчення структури змісту інтерпретаційної культури», «Ескізне вивчення твору», «Розвиток музичного мислення у студентів».

Виклад основного матеріалу дослідження.

На думку Е. Гуренко, умовами художньої інтерпретації є: 1) об'єкт, 2) посередник-інтерпретатор і 3) продукт виконавської діяльності. Цим трьома умовами відповідають три фази процесу художньої інтерпретації: 1) сприйняття об'єкта, 2) його осмислення інтерпретатором (розуміння) та 3) створення витвір мистецтва «другого порядку» (тлумачення) [3].

На початковому етапі практичної роботи із формування інтерпретаційної культури у майбутніх вчителів музики студенти мали засвоїти, що активність інтерпретатора спрямована не на самовираження (таке право має лише автор),

а на власне індивідуальне розуміння авторського задуму твору, де під дією нової творчої особистості зміст композиторського опусу безповоротно підлягає зміні. Крім того, вони повинні були зрозуміти, що музичне виконавство має два полюси: інвенцію та імітацію (рис. 1), а інтерпретація їх поєднує, хоча і не в рівній пропорції, при цьому зростає значущість або виконавської компоненти, або авторського задуму.

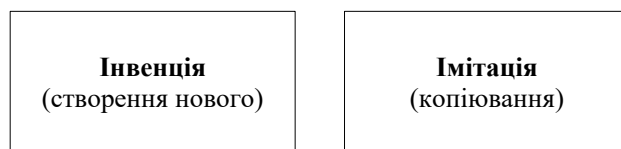


Рис. 1. Полюси інтерпретації (складено автором)

Отже, під інтерпретацією студенти мають розуміти процес особистісного діалогу виконавця, що здійснюється звучанням, який розрахований на слухача та поєднує відтворення й оновлення композиторського твору.

Особливою формою інтерпретації вважається виконавська редакція. Це канонізована, «задокументована інтерпретація», що належить видатному виконавцю. В нотному тексті композиторський опус отримує виконавські уточнення, які коригують звучання та стосуються динаміки, фразування, штрихів, аплікатури, дихання, темпу й агогіки, розшифрування мелізму тощо [3]. Виконавська редакція описується однією особою, а актуалізуватися може іншими виконавцями.

Розпочнемо з методики «**Вивчення структури змісту інтерпретаційної культури**». Вона включала елементи структури та їх пояснення.

1. **Музичний звук або тон.** Саме для виконавця важливим є знаходження адекватної звукової форми композиторського задуму. Найвність власного звукового «іміджу» часто ускладнює завдання, що стоїть перед виконавцем. Адже йому необхідно знайти оптимальний для кожного твору «характер» звуку: багатий чи глибокий, оксамитовий чи легкий тощо. Намагаючись отримати максимально адекватне звучання, студент має коригувати забарвлення свого голосу.

2. **Зміна тональності.** Вона потрібна для отримання виконавської виразності. Так, багато романсів і пісень різних композиторів можна спокійно переносити в тональність, яка є зручною для виконання.

3. **Фактура.** Її відчуття потрібне для професійної чутливості виконавця. Від того, як чує голоси виконавець, залежить дуже багато.

4. **Інтонція.** Вона дозволяє виконавцю ставити свій власний акцент (образно-смісловий)

у творі, при цьому використовувати жанрові особливості твору, його стильові джерела, задіяти естетичні вподобання та власну драматургію. Отже, у виконавця є багатий вибір смислових відтінків інтонації.

5. **Художній образ.** Виконавець має передати його конкретно, при цьому поєднати в ньому голосову і просторову координати, створити хронотоп твору.

6. **Музичний темп.** Він має бути оптимальним, оскільки від нього залежать і його короткотермінові зміни.

7. **Музична драматургія.** Виконавець повинен вибудовувати і поєднати музичні образи в одну цілісність, при цьому дотримуючись балансу внутрішньої статичності та динаміки.

8. **Тема.** Вона визначає те, чому присвячено твір, а ідея визначає, як саме буде вирішуватися тема, які вона має смислові акценти. Студенти самостійно вибирали твір та його аналізували.

9. **Авторська присутність.** Йдеться про відображення в музиці особистості композитора, що естетично організовує художню цілісність. До атрибутів авторської присутності відносять: думки і почуття автора, його думку, індивідуальну картину світу, пріоритети тощо. Розібратись у цьому студентам допомагала структура особистості, яка розроблена психологами та поєднує в собі такі аспекти та характеристики:

- біологічні – темперамент, вік, стать;
- психологічні – емоції, почуття, сприйняття, волю, спосіб мислення тощо;
- світогляд – бажання, інтереси, ідеали, переконання, прагнення.

10. **Виконавська програмність.** У виконавській програмі творів, яка має індивідуально-суб'єктивний характер, має бути ще й такий елемент, як візуальні уявлення.

11. **Візуальний компонент.** Цей компонент інтерпретації змісту музичного твору здатний підсилювати або послаблювати художнє враження від його виконання. Адже він включає зовнішній вигляд виконавця, його поведінку на сцені, відносини з музичним інструментом та іншими виконавцями.

12. **Концертна програма.** Вона може бути тематичною чи калейдоскопічною. Перша присвячується, як правило, одному композитору (авторський, ювілейний, меморіальний концерти), що дозволяє розкрити стиль композитора, його «творчий портрет». Проте тематичний характер може мати і програма концерту, що присвячена одній епосі або одній художній темі. Ще більші можливості криються в циклах концертів, але тут потрібно враховувати послідовність виконання творів. У гарно складеній програмі твори утворюють цикл більш високого порядку, який має нові

художні смисли. При цьому виникають нові інтертекстуальні зв'язки, твориться новий контекст, що значно розширює смислове поле музики.

Калейдоскопічна, або сюїтна програма, в якій концертні номери виступають кожний сам по собі. Така програма дає змогу виявити як композиторські, так і виконавські пласти музичного змісту.

Для розвитку навички інтерпретації, на нашу думку, підходить методика «Ескізне вивчення твору», яка не передбачає публічного виступу, проте дозволяє знайомитися з різними композиторами та складними творами, оскільки процес навчання закінчується без доведення до високого ступеня завершеності оволодіння музичним матеріалом. Останнім етапом цієї роботи стає етап, на якому студент охоплює в загальному і цілому образно-поетичний задум твору, отримує художньо достовірне, не викривлене уявлення про нього і як виконавець виявляється у стані донести до слухача цей задум.

До переваг цієї методики можна віднести:

1. Скорочуються строки розучування твору.
2. Збільшується кількість творів, що вивчаються.
3. Розширюється музичний кругозір за рахунок різноманітності творів.
4. Постійне збагачення новими знаннями, вміннями та навичками.

Ми поділяємо думку доктора педагогічних наук Г. Ципіна [9], що заняття, які будуються за принципами створення виконавських ескізів, можна віднести до найбільш результативних засобів не тільки загально-музичного розвитку, а й способів формування інтерпретаційної культури.

Отже, ми вважаємо, що ескізна форма роботи має право бути широко представлена у навчальному процесі. Тому висвітлимо основи нашої методики «Ескізне засвоєння вокального матеріалу».

1. **Репертуар.** У розробленій нами методиці він має бути максимально різноманітним, стилістично багатим і багатоплановим, оскільки є основною базою цієї методики. У репертуарі має бути представлено значно ширше коло композиторських імен та творів, ніж те, яке використовується педагогом для заліково-екзаменаційних програм. Тут важливо, щоб твори подобалися студенту, викликали у нього інтерес та живий емоційний відклик. Тому бажано йти назустріч побажанням студента під час складання програмного переліку п'єс для ознайомлення. Насамкінець, репертуарна політика має бути більш сміливою і гнучкою.

2. **Обов'язки педагога.** Вони помітно змінюються під час ескізного вивчення творів. Насамперед зменшується кількість занять, на яких студент здає ескізні вивчені твори. Оцінюються вони теж за іншими критеріями. У подальших положеннях методики завдання педагога будуть конкретизовані.

3. **Основні проблеми методики.** Особливо ті, що пов'язані з інтерпретаційною культурою, повинні вирішуватися самими студентами. Завдання педагога при цьому – намітити кінцеву художню мету роботи, дати їй загальний напрям, підказати раціональні прийоми і способи вираження музики.

4. **Прийоми і способи виконання творів.** У цій методиці вони теж мають свої особливості та певну трансформацію. Акцент на заняттях зміщується на цілісне втілення звукового образу, на загальне виконавське охоплення музичної форми, на спробу виконати твір емоційно, без остраху зробити помилку, допустити технічну помарку.

Ще однією методикою формування інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики стала **методика «Розвиток музичного мислення у студентів»**. Ми вважаємо, що для того, щоб гарно виконати твір, спочатку необхідно добре уявити собі в усіх деталях його майбутнє звучання, тобто мати перед внутрішнім зором щось у якості ідеального зразка. Наведемо спеціальні прийоми названої методики, що полегшують внутрішньо-слухову роботу студента.

1. Виконання п'єс навчальної програми в повільному темпі з наміром на «розвідку слухом», тобто уявляти наступне розгортання музики.

2. Виконання музичного твору способом пунктиру – одну фразу реальним голосом, а наступну про себе (подумки), при цьому потрібно зберігати відчуття неперервності, злитності руху звукового потоку.

3. Прослуховування творів у чужому виконанні – за одночасного прочитування відповідних нотних текстів.

4. Засвоєння музичного матеріалу, проникнення у нього, його виразну суть виключно через відтворення нотного тексту в думках за принципом: «бачу – чую».

До розумових дій відноситься виконавський внутрішньо-слуховий образ, оскільки він є новоутворенням, а не простою копією деякого звукового явища (твору). Лише за таких умов цей образ може стати яскравим, повнокровним, емоційно багатим і змістовним. Діалектика цього механізму така: вона є необхідною передумовою справжнього творчого музично-виконавського процесу, одним із обов'язкових його компонентів. Слухові уявлення можуть розвиватися, збагачуватись, перетворюватися та підніматися на більш високий рівень.

Висновки.

Мистецтво інтерпретації набуло інтенсивного розвитку, тоді як композиторська творчість і виконавство стали набувати все більшої самостійності, а виконавець – можливості інтерпретувати твори інших авторів. Музичне виконавство має два полюси: інтенцію та імітацію, а інтерпретація їх поєднує, хоча і не в рівній пропорції, при цьому зростає значущість або виконавської компоненти, або авторського задуму.

Інтерпретаційна культура майбутнього вчителя музики – це цілісне інтегративне утворення, яке виражається в розумінні та тлумаченні педагогічної дійсності у всій сукупності її процесів, подій, структур, міжособистісних відносин, що засноване на комплексі знань, умінь і навичок, а також на творчому досвіді, спрямованому на виявлення сенсу музично-педагогічних текстів. У результаті виконавської редакції виконавський пласт ускладнюється: вихідний композиторський пласт збагачується редакцією і на стадії виконавства перетворюється в «двічі інтерпретацію».

Описана методика «Вивчення структури змісту інтерпретаційної культури» включала такі елементи структури та їх пояснення, як: музичний звук або тон; зміна тональності; фактура; інтонація; художній образ; музичний темп; музична драматургія; тема; авторська присутність; виконавська програмність; візуальний компонент; концертна програма.

Потенційні ресурси ескізної роботи над творами значні і багатопланові для інтерпретаційної діяльності, проте отримати ефект студенти зможуть тільки у разі регулярної і систематичної роботи над творами.

У свідомості студента мають бути запрограмовані всі без винятку складові частини, з яких складається реальний звуковий процес: що має бути виконано і як само. Існує закономірність: чим зрозуміліший та чіткіший слуховий прообраз, тим якіснішим буде виконання твору. Слухові уявлення ведуть до якісного покращення безпосередньо інтерпретаційних результатів і до подальшого удосконалення художньої складової частини виконавства.

Наступним етапом дослідження буде експериментальна робота із практичної реалізації комплексу методик формування інтерпретаційної культури у майбутніх учителів музики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берлянич М. Способность художественной интерпретации – необходимый критерий приобщенности к искусству и фактор духовно-эстетического развития личности // Искусство и личность. В 2 кн. Кн.1. Проблемы художественного образования и музыкального исполнительства / М. Берлянич. М., 2009. С. 110–112.
2. Гаркуша Л.І. Виконавська інтерпретація музичних творів у структурі професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта / Л.І. Гаркуша, О.С. Економова // Професійна мистецька освіта

і художня культура: виклики XXI століття : матер. II Міжнарод. наук.-практ. конф., 14–15 квіт. 2016 р. С. 520–529.

3. Гуренко Е.Г. Проблемы художественной интерпретации (философский анализ) / Е. Г. Гуренко. – Новосибирск: Наука, 1982. – 256 с.
4. Демір М.І. Впровадження герменевтичного підходу в навчально-виховний процес як педагогічна умова формування інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики / М.І. Демір // Народна освіта. Електронне наукове фахове видання. Вип. № 3 (27). – 2015. [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3710
5. Завалко К.В. Теоретико-методичні аспекти формування інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики / К.В. Завалко // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: збірник наукових праць. Випуск 35 / За заг. ред. академіка АПН України Євтуха М.Б. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2008. – С. 88–90.
6. Казанцева Л.П. Содержание музыкального произведения в контексте музыкальной жизни: Учебное пособие. – 3-е издание, стереот. СПб: Изд-во «Лань», 2019. 192 с.
7. Корноухов М.Д. Формирование интерпретационной культуры будущего учителя музыки как компонент методологии педагогики музыкального образования // Музыкальное искусство и образование. 2015. № 2 (10). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-interpretatsionnoy-kultury-buduschego-uchitelya-muzyki-kak-komponent-metodologii-pedagogiki-muzykalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 21.09.2020).
8. Ляшенко О. Художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору в професійній підготовці майбутніх учителів музики: автореф. дис... канд. пед. наук; 13.00.04 / О. Ляшенко. – Київ : НПУ імені МП. Драгоманова, 2001. – 22 с.
9. Цыпин Г.М. Музыкальное исполнительство. Исполнитель и техника: учебник / Г.М. Цыпин. 2-е изд., исправ. и доп. Москва: Изд-во Юрайт, 2020. 193 с.

REFERENCES

1. Berljanichik, M. (2009). Sposobnost' hudozhestvennoj interpretacii – neobhodimyj kriterij priobshhennosti k iskusstvu i faktor duhovno-jesteticheskogo razvitiya lichnosti [The ability of artistic interpretation is a necessary criterion for involvement in art and a factor in the spiritual and aesthetic development of a person]. *Iskusstvo i lichnost'*. Book 1. Problemy hudozhestvennogo obrazovaniya i muzykal'nogo ispolnitel'stva. M. P. 110–112.
2. Gharkusha, L.I. (2016). Vykonavs'jka interpretacija muzychnykh tvoriv u strukturi profesijnoji pidgotovky majbutnjogho pedagogha-muzykanta [Performing interpretation of musical works in the structure of professional training of a future music teacher]. *Profesijna mystec'jka osvita i khudozhnja kul'tura: vyklyky XX stolittja* : mater. II Mizhнарод. nauk.-prakt. konf., 14–15 kvit. P. 520–529.
3. Gurenko, E.G. (1982). Problemy hudozhestvennoj interpretacii (filosofskij analiz) [Problems of artistic interpretation (philosophical analysis)]. Novosibirsk: Nauka. 256 p.
4. Demir, M.I. (2015). Vprovadzhen'ja ghermenevtychnogho pidkhodu v navchal'no-vykhovnyj proces jak pedagoghichna umova formuvannja interpretacijnoji kul'tury majbutnjogho vchytelja muzyky [Introduction of the hermeneutic approach in the educational process as a pedagogical condition for the formation of the interpretive culture of the future music teacher]. *Narodna osvita*. Elektronne naukovе fakhove vydannja. #3 (27). Retrieved from: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3710.
5. Zavalko, K.V. (2008). Teoretyko-metodychni aspekty formuvannja interpretacijnoji kul'tury majbutnjogho vchytelja muzyky [Theoretical and methodological aspects of the formation of the interpretive culture of the future music teacher]. *Teoretychni pytannja kul'tury, osvity ta vykhovannja: zbirnyk naukovykh pracj*. V 35. K.: Vyd. centr KNLU. P. 88–90.
6. Kazanceva, L.P. (2019). Soderzhanie muzykal'nogo proizvedenija v kontekste muzykal'noj zhizni: Uchebnoe posobie [The Content of a Musical Work in the Context of Musical Life: Tutorial]. 3-d ed. SPb: Izd-vo «Lan'», 192 p.
7. Kornouhov, M.D. (2015). Formirovanie interpretacionnoj kul'tury budushhego uchitelya muzyki kak komponent metodologii pedagogiki muzykal'nogo obrazovaniya [Formation of the interpretive culture of the future music teacher as a component of the pedagogy methodology of music education]. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie*. #2 (10). Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-interpretatsionnoy-kultury-buduschego-uchitelya-muzyki-kak-komponent-metodologii-pedagogiki-muzykalnogo-obrazovaniya>.
8. Ljashenko, O. (2001). Khudozhnjo-pedagoghichna interpretacija muzychnogho tvoriv v profesijnij pidgotovci majbutnykh uchyteliv muzyky: avtoref. dys... kand. ped. nauk; 13.00.04 [Artistic and pedagogical interpretation of a musical work in the professional training of future music teachers: dissertation abstract, ped. science; 13.00.04]. Kyiv: NPU imeni MP. Draghomanova. 22 p.
9. Cypin, G.M. (2020). Muzykal'noe ispolnitel'stvo. Ispolnitel' i tehnika: uchebnyk [Musical performance. Artist and technique: textbook]. 2-d ed. Moskva: Izd-vo Jurajt. 193 p.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТЕМБРОДИНАМІЧНОГО СЛУХУ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В СУЧАСНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ

Ма Цзе

*аспірантка кафедри музично-інструментальної підготовки
факультету музичної та хореографічної освіти
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»
вул. Старопортофранківська, 26, Одеса, Україна
orcid.org/0000-0002-8695-0036
1498511882@qq.com*

Демидова М. Г.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри музично-інструментальної підготовки
факультету музичної та хореографічної освіти
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»
вул. Старопортофранківська, 26, Одеса, Україна
orcid.org/0000-003-2731-41-41
mgdemidova@ukr.net*

Ключові слова:

*тембродинаміка,
звуквисотний і ладовий слух,
музичний тембр, тембри
оркестрових інструментів,
прийом звуковидобування,
темброутворюючі функції
засобів музичної виразності.*

У статті наведено теоретичний аналіз дослідження проблеми формування тембродинамічного слуху як у зарубіжній, так і у вітчизняній педагогічній, музикознавчій та психологічній науках. Розкрито зміст цього поняття з різних концептуальних підходів. Виявлено особливості прояву даного виду слуху в учнів початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів та студентів-музикантів у процесі музично-інструментальної підготовки. Доведено, що тембродинамічний слух діалектично пов'язаний із загальною музичною обдарованістю суб'єкта, яка виражається у високому ступені його емоційної сприйнятливості до музичних образів, художніх вражень і смислових асоціацій. У статті обґрунтовується протиріччя між традиційним послідовним формуванням звуквисотного й інтонаційного слуху, що характерні епохам класицизму і романтизму, і необхідністю формування нового типу сонорного слухового сприйняття, спрямованого на споглядання слухом якісних змін і особливостей тембрового звучання сучасних напрямів музики. Розглянуто поняття тембру в контексті оркестрового і фортепіанного виконавства. Виявлено особливості тембрального сприйняття оркестрової музики на основі класифікації тембрів оркестрових інструментів, яке сприяє як розмежуванню всіх компонентів оркестрової тканини, так і об'єднанню їх у структурне ціле. Враховуючи положення про монотембровість фортепіано, доведено, що цей інструмент володіє великим потенціалом тембральної інтерпретації, якість відтворення якої залежить від певного виконавського алгоритму. Наведений алгоритм включає такі складові частини: музично-образне осмислення музичного тексту, створення тембрально-слухових уявлень, підготовленість виконавського руху руки і присутність у процесі виконання певної манери. Доведено, що гра на

фортепіано створює особливо сприятливі умови для розвитку тембродинамічного слуху, що диктується: а) особливостями виконавської діяльності (барвистість і різноманітність звучання, які є невід'ємним компонентом піаністичної експресії, смислу і виразності); б) особливостями самого інструменту – фортепіано, який не має свого яскраво вираженого, специфічного, спочатку властивого йому тембру, проте у процесі виконання здатний створювати найбарвистіші темброві поєднання. У статті зроблено висновок про те, що основу тембродинаміки становлять індивідуальні якості звучання різних музичних інструментів і темброутворюючі функції засобів музичної виразності (динаміка, артикуляція, регістр).

THEORETICAL FUNDAMENTALS OF THE STUDY OF TIMBRE-DYNAMIC HEARING OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN MODERN SCIENTIFIC DISCOURSE

Ma Jie

*Postgraduate Student at the Department of Music and Instrumental Training
of the Faculty of Music and Choreography
State Institution “South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky”
Staroportofrankivska str., 26, Odesa, Ukraine
orcid.org/0000-0002-8695-0036
1498511882@qq.com*

Demydova M. H.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Music and Instrumental Training
of the Faculty of Music and Choreography
State Institution “South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky”
Staroportofrankivska str., 26, Odesa, Ukraine
orcid.org/0000-0003-2731-41-41
mgdemidova@ukr.net*

Key words: *timbre dynamics, pitch and scale hearing, musical timbre, timbres of orchestral instruments, sound production, timbre-forming functions of the means of musical expression.*

The article presents a theoretical analysis of the problem of timbre-dynamic hearing formation in both foreign and domestic pedagogical, musicological and psychological sciences. The meaning of this concept from different conceptual approaches is revealed. The peculiarities of the manifestation of this type of hearing in students of primary specialized art schools and music students in the process of musical and instrumental training are revealed. It is proved that timbre-dynamic hearing is dialectically connected with the general musical talent of the individual, which is expressed in a high degree of his emotional susceptibility to musical images, artistic impressions and semantic associations. The article substantiates the contradiction between the traditional consistent formation of pitch and intonation hearing, which are characteristic of the epochs of classicism and romanticism, and the need to form a new type of sonorous auditory perception aimed at contemplating qualitative changes and features of timbre sound of the modern music. The concept of timbre in the context of orchestral and piano performance is considered. The peculiarities of timbre perception of orchestral music on the basis of classification of timbres of orchestral instruments are revealed, which promotes both delimitation of all components of orchestral fabric and their unification into a structural whole. Given the provisions on the mono-timbre of the piano, it is proved that this instrument has a great potential for timbre interpretation, the quality of which

depends on a certain performance algorithm. The presented algorithm includes the following components: musical and figurative comprehension of the musical text, creation of the timbre-auditory representations, readiness of performing movement of a hand and presence in the course of performance of a certain manner. It is proved that playing the piano creates especially favorable conditions for the development of timbre-dynamic hearing, which is dictated by: a) the peculiarities of performance (color and variety of sound, which are an integral component of pianistic expression, meaning and expressiveness); b) the peculiarities of the instrument itself – the piano, which does not have its own pronounced, specific, initially characteristic timbre, but in the process of performance is able to create the most colorful timbre combinations. The article concludes that the basis of timbre dynamics are individual sound qualities of different musical instruments and timbre-forming functions of the means of musical expression (dynamics, articulation, register).

Постановка проблеми. У ХХ – ХХІ століттях увагу вчених у сфері музичної педагогіки і психології, інструментознавства, музичної акустики, психоакустики, психофізіології слуху, нейропсихології сприйняття стало привертати вивчення різних видів слуху та його впливу на сприйняття суб'єктом атрибутивних властивостей звуку. У цьому контексті вченими розглядаються питання тембральної семантики (Б. Асаф'єв, Є. Назайкинський, Е. Денисов, І. Шабунова, Л. Шаймухаметова, В. Березін); окремих функцій тембру звуку (Б. Асаф'єв, Л. Мазель, А. Шнітке, Е. Денисов), властивостей музичного тембру як формоутворюючого (І. Фінкельштейн, В. Цитович, С. Пономар'єв), стилевідповідного факторів (В. Цитович, М. Шавінер, Ю. Михайлова, Ю. Кудряшов, С. Яроцинський, І. Новічкова, В. Ульянов та ін.). У музичній педагогіці також досліджуються питання використання нових прийомів тембрального звуковидобування як у сучасній музиці (А. Бартолоцці, А. Соколов, Н. Бажанов, М. Бенюмов, Д. Дувірак, А. Радвілович, М. Манафова та ін.), так і етноінструментоведення (О. Нікітенко, Дж. Михайлов, А. Алпатова, Н. Гілярова). Ф. Караєв, А. Маклігін, І. Шабунова досліджують вплив тембрального слуху на розвиток композиційних умінь. Д. С. Надировою досить широко проаналізовано явище внутрішнього вокального співінтонування при сприйнятті і переживанні музики, а також його роль у формуванні емоційного відгуку на музику, що звучить. Однак, у цих дослідженнях враховувався тільки звуковисотний чинник, у той час як тембродинамічний бік співінтонування і відповідні відчуття залишаються поза увагою [15, с. 34].

Професійний інтерес до винаходу і вдосконалення музичного інструментарію, а також прагнення знайти нові фарби звучань, нові темброві поєднання музичних інструментів, прийоми виразної гри сприяв появі в ХІХ столітті «математичної науки – інструментоведення», як відзначає у своїй монографії І.Б. Горбунова [с. 135].

У музичній теорії довгий час увагу вчених було спрямовано на вивчення звуковисотного слуху, при цьому не порушувалися такі його про-

яви, як тембровість. Такий стан, як справедливо зауважує Ю. Рагс, відображає послідовність освоєння в музичній практиці виразних властивостей окремих елементів музичного цілого: «спочатку була освоєна висота, потім ритм, потім голосні, далі – різні перехідні процеси у звуках або поміж звуками – вібрато, атака, затухання, глісандо та інше» [9].

Виходячи із розвідок учених (П.М. Бережанський, Т. Боровик, Т.С. Бирченко, В.А. Вахром'єв, А. Каузова, В.І. Петрушин, Ю.Н. Рагс), слід виділити декілька визначень музичного слуху: «сукупність здібностей людини, що дозволяють їй повноцінно сприймати музику й адекватно оцінювати ті чи інші її переваги і недоліки»; «найважливіша професійна якість, необхідна для успішної творчої діяльності у сфері музичного мистецтва»; «тонка психофізіологічна чутливість, виражена у психо-емоційній чуйності як щодо різних характеристик і якостей музичних звуків (висоти, гучності, тембру, нюансуванню тощо), так і щодо різних функціональних зв'язків між окремими звуками у цілісному контексті того або іншого музичного твору» [4; 5; 7; 8; 12; 18; 21]. Б.М. Теплов у своєму дослідженні відзначав, що музичний слух діалектично пов'язаний із загальною музичною обдарованістю людини, що виражається у високому ступені її емоційної сприйнятливості до музичних образів, у силі й яскравості викликаних цими образами художніх вражень, смислових асоціацій і психологічних переживань [22].

Цікаве спостереження пропонує Т.О. Литвинова у своєму дисертаційному дослідженні. Вчена вказує, що у викладанні музично-теоретичних дисциплін переважає ставлення до тембру як до чогось другорядного і необов'язкового. Вона також вказує на надмірне орієнтування в сучасних музичних школах курсу сольфеджіо на формування звуковисотного слуху: «Система сольфеджіо, як відомо, починає прямо з інтонації і закінчує однією нею, втім за участю ритму. Характерною рисою її тому є те, що фарба і нюансування залишаються осторонь» [14, с. 165]. У наш час вивчення курсу сольфеджіо у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах здійснюється по лінії

ускладнення звуковисотних, ладових і гармонійних характеристик звуку. водночас інструментальний матеріал у тембровому відношенні майже не розглядається. Переважаючим у навчанні студентів педагогічних факультетів також є звуковисотне, ладо-функціональне слухання, що пояснюється орієнтацією дисципліни «Основний музичний інструмент» на твори класичного стилю. Разом із тим у сучасних умовах найбільш актуальним стає тембральне сприйняття [10].

Протиріччя між традиційним історичним типом сприйняття, яке полягає у послідовному простеженні звуковисотного і інтонаційного розвитку у класичному і романтичному музичних стилях і формуванні нового типу слухового сприйняття – «сонорного типу», пов'язаного із спогляданням слухом якісних змін і особливостей тембрового звучання в сучасних напрямках музики, визначає актуальність цієї статті [10].

Мета статті. Проаналізувати теоретичні засади дослідження тембродинамічного слуху в сучасному науковому дискурсі та виявити специфіку його прояву у процесі фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відомо, що тембр є одним із важливих засобів прояву емоцій у музиці. Тембру як одному із засобів художньої виразності емоційного змісту в музиці відводиться надзвичайно важлива роль. Особливе значення тембр набуває в інструментальному виконавстві. Тембр як засіб оркестрової виразності сприяє розмежуванню всіх компонентів оркестрової тканини. З його допомогою досягається ясна розчленованість музичних побудов або об'єднання їх у структурне ціле. У контексті оркестрового виконання тембр означає забарвлення звуку, завдяки якому розрізняються особливості звучання інструментів та їх поєднань. Тембр характеризується кількістю та інтенсивністю обертонів (часткових тонів), формантами (областями посиленних часткових тонів у спектрі звуку) та іншими факторами. Цей засіб музичної виразності є важливим фактором музичної драматургії.

Вихідною класифікацією тембрів оркестрових інструментів є поділ їх на тембри чисті (тембр солюючих інструментів, а також всі унісонні поєднання тотожних інструментів) і змішані (результат поєднань різних тотожних інструментів). Кожен вид оркестру відрізняється своєрідністю тембрового колориту, що включає такі складові: інструментальні соло; уніسونи тотожних інструментів; уніسونи споріднених інструментів; уніسونи різних інструментів; ансамблі тотожних інструментів; ансамблі різних інструментів (однієї, декількох груп).

Тембровий колорит в оркестрі виражається у різноманітних комбінаціях чистих і змішаних

тембрів. У словнику «Терміни та визначення в музиці» поняття тембровий колорит трактується як «регістрова своєрідність інструментів (збільшення тембрової напруженості у верхньому регістрі, послідовна зміна тембрових якостей при зміні регістрів)».

У статті також вказується, що тембровий колорит визначають прийоми виконання, передбачені «спеціальними ремарками, штрихами, динамічними відтінками, і способи зміни звуку», а також ступінь їх неподільності і контрасту при одночасному звучанні [1].

Тембр у контексті звуковидобування сольного інструменту має більш складний механізм відтворення. Так, фортепіано – монотембровий інструмент, що має великий потенціал тембральної інтерпретації, якість відтворення якої залежить від виконавського алгоритму, що включає музично-образне осмислення музичного тексту, тембрально-слухові уявлення, готовність виконавського руху руки і манеру виконання. Музичний текст – це повідомлення складного утворення в єдності двох його сторін: знакової фіксації авторського задуму (нотний текст) і художнього повідомлення, наповненого образно-сисловою змістовністю (музичний текст). Особливу роль у створенні образу відіграє пошук інтонаційного смислу у процесі вивчення твору. Згідно з концепцією Б.В. Асафєва, «інтонація є головним провідником музичної змістовності, музичної думки, а також носієм художньої інформації, емоційного заряду, душевного руху» [2].

Тембрально-слухове уявлення, як другий виділений нами механізм алгоритму тембрально-інструментального відтворення, тісно пов'язане з психологічною установкою на художню інтерпретацію музичного твору. Н.Г. Морозова таку установку називає методом «начебто», пов'язаним з випереджаючими уявленнями, яким підсвідомо підкоряються механізми управління виконавським процесом.

Використання методу «начебто» тісно пов'язане з порівняльною асоціацією, викликає відповідні уявлення звучання конкретного музичного фрагменту в оркестрі. Такий підхід є визначальним, особливо у виконанні сонат віденських класиків, творчість яких збігається з періодом становлення і розвитку симфонічного жанру.

Тембрально-слухове уявлення ґрунтується також на порівняльній образній асоціації, що викликає відповідні уявлення у виконавця. Створення асоціації на рівні передслухання звуку або музичного фрагмента може ґрунтуватися на порівнянні певного звуку з конкретним предметом або явищем, внаслідок чого звуковий тембр може бути теплим, м'яким, яскравим, насиченим, різким, металевим тощо. За твердженням

учених, образно-асоціативне мислення – це найвищий ступінь пізнання людиною дійсності, чуттєвих відчуттів, сприйняття і уявлень в образах [2]. Складність реалізації образно-асоціативного мислення у процесі роботи над музичним твором полягає в його комплексності та непередбачуваності одержуваних з його допомогою результатів, але саме ці якості (комплексність, непередбачуваність, здатність до логічного аналізу) складають основу людської психіки [22].

Готовність виконавського руху руки, яке ми виділяємо як третю складову частину алгоритму тембрально-інструментального відтворення, базується на відомому в музичній педагогіці феномені «руки, що чує» піаніста як функціональної системи антиципуючих кореляційних зв'язків слуху і моторики. Цей термін введений до практики С.І. Савшинським і має низку близьких за змістом назв: «локальна пам'ять рук» (Ф. Куперен), «жива рука» (А. Хальм). Представляючи собою функціональну систему кореляційних зв'язків слуху і моторики, «рука, що чує» координує між собою слухові прообрази і рухи виконавця. У результаті цього внутрішні слухові уявлення миттєво озвучуються і перетворюються в конкретний акустичний «продукт». Таким чином, музично-слухові уявлення передують і формують певне тембральне звучання. Саме характер звукових образів у сфері внутрішньо-слухових уявлень, що протікають поза опорою на реальне звучання фортепіано, впливає на вибір тих чи інших навичок тембрової імітації. Необхідно відзначити, що принцип антиципуючих рухів ґрунтується на достатньому та високому рівнях сформованості у виконавця музично-слухових навичок, пов'язаних із формуванням образу-уявлення у процесі роботи над музичним твором.

Останній елемент серед складових частин жанрово-виконавського алгоритму передбачає наявність у інтерпретатора виконавської манери, що представляє собою систему засобів виразності і способу самовираження.

Таким чином, гра на фортепіано створює особливо сприятливі умови для розвитку тембродинамічного слуху, що диктується:

- особливостями виконавської діяльності: барвистість і різноманітність звучання, його темброва характеристичність є невід'ємним компонентом піаністичної експресії, смислу і виразності;
- особливостями самого інструменту – фортепіано, який не має свого яскраво вираженого,

специфічного, спочатку властивого тільки йому тембру, проте у процесі виконання представляє можливість створювати найрізноманітніші барвисті темброві співзвуччя.

На підставі аналізу літературних джерел можна стверджувати, що основу тембродинаміки становлять:

- індивідуальні якості звучання різних музичних інструментів;
- темброутворюючі функції засобів музичної виразності (динаміка, артикуляція, регістр).

Динаміка як темброутворююча функція засобів музичної виразності пов'язана з кількістю і силою обертонів; артикуляція – з атакою звуку – «ритмічним процесом у звуці» або «темброутворюючою дією ритму» [6]; відмінність регістрів визначається відносинами висот обертонів. Індивідуальні якості звучання різних музичних інструментів разом із темброутворюючими функціями засобів музичної виразності складають ілюзорний тембр, який разом із реальним тембром представляє цю категорію в широкому її розумінні [6, с. 207–237].

У контексті цього С.В. Пономарьов висловлює твердження про те, що не існує абсолютно одностембрової музики: звук може бути звуковисотно або ритмічно невизначеним, але «той чи інший тембр завжди є у звуку» [20, с. 15–23].

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі.

Таким чином, у статті проаналізовано теоретичні засади дослідження тембродинамічного слуху в сучасному науковому дискурсі та виявлено специфіку його прояву у процесі фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики.

Доведено, що тембральна інтерпретація музичного твору на фортепіано включає: музично-образне осмислення музичного тексту, тембрально-слухові уявлення, готовність виконавського руху руки і манеру виконання.

Формування тембральної техніки піаніста ґрунтується на: формуванні особливого піаністичного туше, присутності свободи виконавського апарату, наявності еталона звучання, слуховій увазі, володінні технікою педалізації, активності уяви, контролі якості звучання.

Перспективними напрямками подальших досліджень вважаємо наукове обґрунтування компонентної структури та критеріїв оцінювання рівня сформованості тембродинамічного слуху у майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі опанування фортепіанними творами.

ЛІТЕРАТУРА

1. <https://domifa.ru/>
2. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Книги первая и вторая «Музыка», 1971. 376 с.
3. Бережанский П.Н. Абсолютный музыкальный слух [Электронный ресурс]. М., 2000. 101 с. <http://www.absolute-pitch.ru>

4. Бондаренко А. До проблеми типології акустичних подій в сучасній електронній музиці (на прикладі твору О. Нестерова «Кольорова флюографія»). Музичне мистецтво і культура. Науковий вісник ОНМА імені А. В. Нежданової. 2020. Т. 2, Вип. 30. С. 18–29.
5. Боровик Т. Ансамблевое музицирование в классе сольфеджио [Электронный ресурс]: <http://borovik.ucoz.ru/> 1
6. Будников В. В. Тембральность фортепианной фактуры в исполнительском тексте: на примере произведений Н. К. Метнера: диссертация ... кандидата: 17.00.02. ФГБОУ ВО «Новосибирская государственная консерватория имени М.И. Глинки», 2020.
7. Бырченко Т. С песенкой по лесенке. Методическое пособие для подготовительных классов. М.: Сов. композитор, 1983. 112 с.
8. Вахромеев В. А. Вопросы методики преподавания сольфеджио в ДМШ. М.: Музыка, 1978. 88 с.
9. Горбунова И. Б. Архитектоника звука: монография. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2014.
10. Денисов А. Метаморфозы музыкального текста 2-е изд., М.: Юрайт, 2018. 189 с.
11. Єременко О. В. Теорія і методика розвитку музичного сприймання в учнів основної школи. Суми, 2003.
12. Каузова А. Музыкальный слух. Теория и методика обучения игре на фортепиано (под общ. ред. А. Каузовой, А. Николаевой). М.: ВЛАДОС, 2001. С. 65–90.
13. Куц Є.В. Електромузичний інструментарій як еволюційний фактор музичної культури: монографія. К.: НАКККіМ, 2015. 160 с.
14. Литвинова Т. . Тембровый слух: онтологический и гносеологический аспекты. Санкт-Петербург, 2011. 340 с.
15. Надьрова Д.С. Музыкальное развитие в процессе фортепианного обучения: Учебное пособие. Казань: Изд-во ТГГПУ, 2008. 95 с.
16. Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи. К.: КПЕК.
17. Пен Сіює. Основні аспекти підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку тембрального слуху учнів // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2020. № 8 (102). С. 468–476. DOI: 10.24139/2312-5993/2020.08/468-476.
18. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учеб. пособие для вузов. 2-е изд. М.: Академический Проект; Трикста, 2008. 400 с.
19. Позднякова Т.И., Лосева С.Н. Музыкальный слух как компонент музыкальной одаренности в вокально-хоровой деятельности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 2 (40).
20. Пономарев С.В. К проблеме формообразующего действия инструментовки. Тембротектонические принципы музыкальной формы // Музыкаведение (рекомендовано ВАК). 2010. № 5. С. 15–23.
21. Рагс Ю.Н. Слух музыкальный [Электронный ресурс]: <http://www.belcanto.ru>
22. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М.: Наука, 2003. 384 с.
23. Цытович В. Некоторые аспекты тембровой драматургии // Современные вопросы музыкознания. М.: Музыка, 1976. С. 207–237.

REFERENCES

1. <https://domifa.ru/>
2. Asafev, B.V. (1971). Muzyikalnaya forma kak protsess [Musical form as a process]. Knigi pervaya i vtoraya “Muzyika”.
3. Berejanskiy, P.N. (2000). Absolyutnyiy muzyikalnyiy sluh [Absolute ear for music]. M. URL: <http://www.absolute-pitch.ru>.
4. Bondarenko, A. (2020). Do problemy typolohii akustychnykh podii v suchasniy elektronniy muzytsi (na prykladi tvoru O. Nesterova «Kolorova fliuohrafiia») [On the issue of typology of acoustic podias in contemporary electronic music (on the example of O. Nesterov’s “Coloured fluography”). Muzychne mystetstvo i kultura. Naukovyi visnyk ONMA imeni A. V. Nezhdanovoi, Vol. 2, Vyp. 30, P. 18–29.
5. Borovik, T. Ansamblevoe muzitsirovanie v klasse solfedjio [Ensemble music-making in solfeggio class]. <http://borovik.ucoz.ru/>.
6. Budnikov, V.V. (2020). Tembralnost fortepiannoy fakturyi v ispolnitelskom tekste: na primere proizvedeniy N. K. Metnera [The timbre of the piano texture in the performing text: on the example of the works of N. K. Medtner] (PhD thesis). FGBOU VO «Novosibirskaya gosudarstvennaya konservatoriya imeni M.I. Glinki».
7. Byirchenko. T. (1983). S pesenkoy po lesenke [With a song on the ladder]. Metodicheskoe posobie dlya podgotovitelnykh klassov. M.: Sov. kompozitor.

8. Vahromeev, V.A. (1978). Voprosy metodiki prepodavaniya solfedjio v DMSH [Questions of the methods of teaching solfeggio in children's music schools]. M.: Muzyka.
9. Gorbunova, I.B. (2014). Arhitektonika zvuka [The architectonics of sound]. Cankt-Peterburg: Izdatelstvo RGPU im. A.I. Gertsena.
10. Denisov, A. (2018). Metamorfozy muzyikalnogo teksta [Metamorphoses of musical text]. M.: Yurayt.
11. Yeremenko, O.V. (2003) Teoriia i metodyka rozvytku muzychnoho sprymannia v uchniv osnovnoi shkoly [Theory and methods of musical perception development in primary school students]. Sumy.
12. Kauzova, A. (2001). Muzyikalnyi sluh [Musical hearing]. Teoriya i metodika obucheniya igre na fortepiano (pod obsch. red. A. Kauzovoy, A. Nikolaevoy). M.: VLADOS. P. 65–90.
13. Kushch, Ye.V. (2015). Elektromuzychnyi instrumentarii yak evoliutsiinyi faktor muzychnoi kultury [Electromusical instruments as an evolutionary factor of musical culture]. K.: NAKKKiM.
14. Litvinova, T.A. (2011). Tembroyiy sluh: ontologicheskii i gnoseologicheskii aspekty [Timbre hearing: ontological and epistemological aspects]. Sankt-Peterburg.
15. Nadyrova, D.S. (2008). Muzyikalnoe razvitie v protsesse fortepiannogo obucheniya [Musical development in the process of piano learning]. Kazan: Izd-vo TGGPU.
16. Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity: rezultaty doslidzhen i perspektyvy [Pedagogy and psychology of professional education: results and advances and perspectives]. K.: KPEK.
17. Pen Siiuie (2020). Osnovni aspekty pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva do rozvytku tembralnogo slukhu uchniv [The main aspects of the preparation of maybutny teachers of musical art to the development of the timbre hearing of scientists]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii, 8 (102). P. 468–476. DOI: 10.24139/2312-5993/2020.08/468-476.
18. Petrushin, V.I. (2008). Muzyikalnaya psihologiya [Musical psychology]. M.: Akademicheskii Proekt; Triksta.
19. Pozdnyakova, T.I., Loseva, S.N. (2017). Muzyikalnyi sluh kak komponent muzyikalnoy odarennosti v vokalno-horovoy deyatelnosti [Musical ear as a component of musical giftedness in vocal and choral activity]. Vestnik KGPU im. V.P. Astafeva. № 2 (40).
20. Ponomarev, S.V. (2010). K probleme formoobrazuyuschego deystviya instrumentovki. Tembrotektonicheskie printsipy muzyikalnoy formy [On the problem of the formative action of instrumentation]. Muzykovedenie (rekomentovano VAK). № 5. P. 15–23.
21. Raga, Yu. H. Sluh muzyikalnyi [Musical hearing]. URL: <http://www.belcanto.ru>.
22. Teplov, B.M. (2003). Psihologiya muzyikalnykh sposobnostey [Psychology of musical abilities]. M.: Nauka.
23. Tsyitovich, V. (1976). Nekotorye aspekty tembroyoy dramaturgii [Some aspects of timbre drama // Modern issues of musicology] // Sovremennyye voprosy muzykoznaniiya. M.: Muzyka. P. 207–237.

УДК 378.016:796.011.
DOI <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-2-38>

АКМЕОЛОГІЧНІ СКЛАДНИКИ РОЗВИТКУ РУХОВИХ ЯКОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Самохвалова І. Ю.

*старший викладач кафедри фізичного виховання
Сумський національний аграрний університет
вул. Герасима Кондратьєва, 160, Суми, Україна
orcid.org/0000-0001-7017-6915
irasport2015@ukr.net*

Харченко С. М.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри фізичного виховання
Сумський національний аграрний університет
вул. Герасима Кондратьєва, 160, Суми, Україна
orcid.org/0000-0002-4975-321X
kharchenko-inna@ukr.net*

Ключові слова: акмезасади, професійна спрямованість, самореалізація, експертне оцінювання, фізичне виховання.

Стаття присвячена проблемі пошуку методів та засобів розвитку рухових якостей, які допоможуть здобувачам вищої освіти в самореалізації та прагненні до свого «акме».

Доведено, що на розвиток рухових якостей студентів значною мірою впливає спрямованість майбутньої професійної діяльності, яка визначає особливості фізичної працездатності, рухової активності та необхідний рівень фізичного здоров'я майбутніх фахівців.

Мета дослідження: визначення та обґрунтування акмеологічних засад розвитку рухових якостей студентів закладів вищої освіти в умовах професійної підготовки.

У дослідженні використовувалися такі методи: аналіз науково-методичної літератури, анкетування, метод експертного опитування, метод математичної статистики.

Визначення акмеологічних засад розвитку рухових якостей студентів закладів вищої освіти відбувалося методом експертних оцінок. Обрано шість експертів, які мають досвід роботи зі студентами закладів вищої освіти різних профілів не менше 5 років та рівень кваліфікації спеціаліст/магістр фізичної культури і спорту. Експертам пропонувалося оцінити за п'ятибальною системою окремо кожен з наданих акмезасад та шляхи їх упровадження, які необхідно враховувати для розвитку рухових якостей студентів у процесі професійної підготовки.

Для обробки результатів використовувалися методи ранжування та конкордації Кендалла. У результаті були отримані відповідні бали, а потім виведена загальна рейтингова оцінка акмезасад, вибрані ті, в яких оцінка перевищувало індекс 0,75 бала.

Визначено шість акмезасад розвитку рухових якостей студентів закладів вищої освіти: ціннісне ставлення до здоров'я; формування здорового способу життя; умови для фізичного розвитку відповідно до професійної спрямованості; умови для духовного та соціального розвитку; самоосвіта; фізичне самовдосконалення.

У результаті дослідження встановлено залежність між акмезадами, шляхами та умовами формування рухових якостей, що визначає оптимальний їх розвиток у студентів закладів вищої освіти в умовах професійної підготовки.

DETERMINATION OF ACMEOLOGICAL FOUNDATION OF STUDENTS' MOTOR SKILLS DEVELOPMENT

Samokhvalova I. Yu.

*Lecturer at the Department of Physical Education
Sumy National Agrarian University
Gerasim Kondratiev str., 160, Sumy, Ukraine
orcid.org/0000-0001-7017-6915
irasport2015@ukr.net*

Kharchenko S. M.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Physical Education
Sumy National Agrarian University
Gerasim Kondratiev str., 160, Sumy, Ukraine
orcid.org/0000-0002-4975-321X
kharchenko-inna@ukr.net*

Key words: *acme foundations,
professional orientation,
self-realization, expert
evaluation, physical education.*

The article is devoted to the problem of finding methods and means of physical education that will help applicants for higher education in self-realization and the pursuit of their "acme".

Maintaining health at the optimal possible level and a good physical condition is a prerequisite for the completeness of personal manifestations and high achievements of man in his professional activities.

The purpose of the study is to determine and substantiate the acmeological foundations of motor skills development in students of higher education institutions in terms of training.

The following methods were used in the research: analysis of scientific-methodological literature, questionnaire, method of expert evaluation, method of mathematical statistics.

Determination of acmeological foundations of motor skills development in students of higher education institutions was carried out by the method of expert evaluation. For this purpose, six experts were selected who had experience of working with students of higher education institutions of various profiles for at least 5 years and the level of qualification of a specialist/master of physical culture and sports. The experts were asked to evaluate on a five-point scale separately each of the provided acme foundations and ways of their implementation, which must be taken into account for the students' motor skills development in the process of professional training.

Kendall's ranking and concordance methods were used to process the results. As a result, the corresponding scores were obtained, and then the overall rating score of acme foundations was derived and were selected those in which the score exceeded the index by 0.75 points.

According to the results of the expert evaluation, six principles of students' motor skills development in higher education institutions were determined: value attitude to health; formation of a healthy lifestyle; conditions for physical development in accordance with professional orientation; conditions for spiritual and social development; self-education; physical self-improvement. The study identified the relationship between acme foundations, ways and conditions of motor skills development, which determines their optimal development in students of the higher education institutions in terms of training.

Постановка проблеми. В умовах інформатизації усіх сфер суспільства змінюється сутність і значення освіти, зростає актуальність забезпечення здоров'я людини як суспільної цінності, вагомим значенням набуває особистісний розвиток людини, її вмотивованість у досягненні власного професійного «акме» [5; 6].

Одним з основних завдань освітнього процесу з фізичного виховання закладу вищої освіти є пошук найбільш ефективних шляхів розкриття потенційних можливостей, розвитку необхідних рухових якостей за допомогою різних видів діяльності для підвищення особистісної та професійної культури студентів [4].

На розвиток рухових якостей студентів значною мірою впливає спрямованість майбутньої професійної діяльності, яка визначає особливості фізичної працездатності, рухової активності та необхідний рівень фізичного здоров'я майбутніх фахівців.

Дослідники виділяють такі фактори впливу на рухові якості студентів закладів вищої освіти в умовах професійної підготовки, як: ціннісне ставлення до здоров'я та достатньої фізичної підготовленості; специфіка майбутньої професійної діяльності і професійної підготовки; особливості фізичної працездатності, професійної рухової активності та необхідний рівень фізичного здоров'я майбутніх фахівців; професійні та особистісні акме, які виражаються у мотивації до рухової діяльності та психологічних станах здобувачів вищої освіти у процесі розвитку і вдосконалення рухових якостей [1; 2; 6].

Науковці шукають методи та засоби, які допоможуть студентам у прагненні досягти вершин професіоналізму. І.В. Іваній зауважує, що акмеологічний підхід дає змогу під час навчання не лише скеровувати здобувача освіти на опанування компетенцій, але й спрямувати його до вершин професійної діяльності [3].

У роботах О.В. Зеленьок, В.В. Чекмарьової зазначається, що соціальний статус людини реалізується через біологічну складову частину, тобто з'являється можливість «визначити ефективність прикладного напрямку акмеології – педагогічної акмеології фізичного виховання як спеціалізованої культурної практики, пов'язаної із процесом удосконалення студентом власного тіла, а відтак і покращення стану здоров'я» [4, с. 36].

В умовах погіршення стану здоров'я населення України та набуття дисципліною «Фізичне виховання» статусу вибіркового факультативного курсу для ефективного розвитку рухових якостей студентів закладів вищої освіти важливим є акмеологічний підхід.

На сучасному етапі арсенал методичних і наукових розробок із проблеми розвитку рухових якостей

студентів на акмеологічних засадах є недостатнім і потребує більш глибокого дослідження.

Мета дослідження – визначення та обґрунтування акмеологічних засад розвитку рухових якостей студентів закладів вищої освіти в умовах професійної підготовки.

Завдання дослідження:

1. Аналіз науково-методичної літератури з цієї проблеми.

2. Визначення акмеологічних аспектів розвитку рухових якостей студентів закладів вищої освіти в умовах професійної підготовки.

3. Встановлення залежностей між акмеологічними засадами, умовами їх формування та шляхами розвитку рухових якостей студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Для вивчення акмеологічної обізнаності викладачів фізичного виховання закладів вищої освіти нами була розроблена анкета. У дослідженні брали участь викладачі фізичного виховання Сумського національного аграрного університету та Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.

Акмеологічний підхід у царині фізичної культури людини – це вдосконалення її тіла, моральності і вольових якостей, що включає сукупність принципів, прийомів і методів, які забезпечують активний саморозвиток і самореалізацію [5].

За даними анкетування встановлено, що значна частина опитаних викладачів (56,8%) можуть дати визначення понять «самоосвіта», «самовиховання», «саморозвиток». Але майже половина респондентів (46,9%) не усвідомлюють важливості самостійної роботи, витрачаючи на неї лише одну годину на добу. Серед опитаних 45,6% викладачів не приділяють уваги фаховій науковій та навчально-методичній літературі та не беруть участі у науково-дослідних проектах (52,9%), що передбачає сформовану здатність до самоосвіти, самовиховання та саморозвитку. Це свідчить про те, що більшість викладачів недостатньо усвідомлюють важливість оволодіння акмеологічною компетентністю та недостатньо вмотивовані щодо професійного розвитку.

У контексті дослідження цікаво було дізнатися, як респонденти розуміють дефініції «акмеологія», «акмеологічні засади», чи володіють викладачі фізичного виховання знаннями щодо закономірностей, умов, факторів та стимулів самореалізації рухового потенціалу студентів як важливого чинника досягнення ними вершин професіоналізму.

Результати опитування свідчать, що викладачі фізичного виховання сумських закладів вищої освіти не повною мірою розуміють поняття «акмеологія» і можуть дати його визначення. Так, 16,2% респондентів вважають, що «акмеологія» – це нова ідея; 10,5% викладачів припускають,

що це реорганізація, створення нового; 5,4% респондентів визначають акмеологію як новий зміст навчального процесу; 5,4% – як інноваційний підхід у професійній діяльності.

Щодо володіння викладачами інформацією про сучасні акметехнології, результати анкетування показали, що 82,4% опитаних не знають форм та методів акмеологічного навчання, не мають інформації щодо сучасних акмеотехнологій; 17,6% респондентів частково мають уявлення про акмеспрямоване навчання.

Таким чином, проведене опитування підтверджує необхідність розроблення й обґрунтування акмеологічних засад розвитку рухових якостей студентів закладів вищої освіти в умовах професійної діяльності.

Проаналізувавши дослідження Т.Г. Дереди [1], ми виділили такі акмеологічні засади розвитку рухових якостей студентів закладів вищої освіти, як:

- усвідомлення найближчих і кінцевих цілей фізичного виховання;
- усвідомлення теоретичного та практичного значення засвоєваних знань та вмінь;
- показ «перспективних ліній» у розвитку особистості;
- професійна спрямованість діяльності;
- вибір завдань, що створюють проблемні ситуації у структурі навчальної діяльності;
- наявність життєлюбності та «пізнавального психологічного клімату» в групі;
- прояв активності особистості у процесі професійного становлення;
- забезпечення можливості саморозвитку, самовдосконалення, досягнення особистісного й професійного акме;
- зміст фізичного виховання на засадах акмеології має реалізуватися різними формами: навчальні заняття (лекції, семінари, практичні та/або лабораторні заняття, консультації), самостійна та науково-дослідна робота студентів, практична підготовка та контрольні заходи;
- практичне застосування засвоєних теоретичних знань через індивідуальне виконання завдань на практичних заняттях;
- формування практичних умінь і навичок, необхідних у майбутній професійній діяльності;
- розвиток самостійності;
- індивідуалізація завдань (аудиторних та позааудиторних) та постійне їх оновлення;
- творча особистість викладача, який покликаний допомогти студенту розкрити свій творчий потенціал, визначити перспективи свого внутрішнього зростання;
- урахування спеціалізації та професійної спрямованості.

Визначення акмеологічних засад розвитку рухових якостей студентів закладів вищої освіти

в умовах професійної підготовки відбувалось із застосуванням методу експертних оцінок. Для цього було обрано шість експертів, які мають досвід роботи зі студентами закладів вищої освіти різних профілів не менше 5 років та рівень кваліфікації спеціаліст/магістр фізичної культури і спорту. Експертам пропонувався оцінити за п'ятибальною системою окремо кожен з акмесзасад (перелік наведений вище) та шляхів їх упровадження, які необхідно враховувати для розвитку рухових якостей студентів у процесі професійної підготовки. Для обробки результатів використовувалися методи ранжування та конкордації Кендалла. У результаті були отримані відповідні бали, а потім виведена загальна рейтингова оцінка акмесзасад, вибрані ті, в яких оцінка перевищувало індекс 0,75 бала.

За результатами експертного оцінювання було визначено шість акмесзасад розвитку рухових якостей студентів закладів вищої освіти: ціннісне ставлення до здоров'я; формування здорового способу життя; умови для фізичного розвитку відповідно до професійної спрямованості; умови для духовного та соціального розвитку; самоосвіта; фізичне самовдосконалення.

У результаті аналізу науково-методичної літератури було виділено шляхи врахування визначених акмесзасад під час розвитку рухових якостей студентів: виконання різних видів фізичних вправ залежно від професійної спрямованості; рухова активність у позанавчальний час; покращення емоційного фону; формування особистісних якостей; управління процесом власного здоров'язбереження (мотивація здорового способу життя).

Зазначимо, що у процесі розвитку рухових якостей студентів закладів вищої освіти важливими також є умови їх формування, серед яких: вік; спадковість; соціальні умови та напрям обраної професії; організація фізичного виховання залежно від стану здоров'я та типологічних особливостей; руховий досвід, рухова активність та спортивні досягнення.

Згідно з акмеологічним підходом, у прагненні до фізичної досконалості, розвитку рухових якостей проявляється самоствердження особистості, здатність до досягнення цілей [5].

Ми встановили залежність між акмесзасадами, шляхами їх упровадження та умовами розвитку рухових якостей (таблиця 1).

Висновки. У результаті проведеного експертного оцінювання було визначено основні акмесзасади розвитку рухових якостей студентів закладів вищої освіти: ціннісне ставлення до здоров'я; формування здорового способу життя; умови для фізичного розвитку відповідно до професійної спрямованості; умови для духовного та соціального розвитку; самоосвіта; фізичне

Таблиця 1

**Залежність між акмеzasадами розвитку рухових якостей студентів,
шляхами їх упровадження та умовами розвитку**

Акмеzasади	Шляхи врахування акме	Умови розвитку рухових якостей
Ціннісне ставлення до здоров'я	Застосування різних видів фізичних вправ залежно від професійної спрямованості	– організація фізичного виховання залежно від стану здоров'я та типологічних особливостей; – руховий досвід, рухова активність та спортивні досягнення.
	Формування особистісних якостей	
Формування здорового способу життя	Управління процесом власного здоров'язбереження (мотивація здорового способу життя)	– соціальні умови та напрям обраної професії; – руховий досвід, рухова активність та спортивні досягнення.
	Рухова активність у позанавчальний час	
Умови для фізичного розвитку відповідно до професійної спрямованості	Застосування різних видів фізичних вправ залежно від професійної спрямованості	– соціальні умови та напрям обраної професії.
	Покращення емоційного фону	
Умови для духовного та соціального розвитку	Формування особистісних якостей	– соціальні умови та напрям обраної професії; – організація фізичного виховання залежно від стану здоров'я та типологічних особливостей; – руховий досвід, рухова активність та спортивні досягнення
	Покращення емоційного фону	
Самоосвіта	Покращення емоційного фону	– соціальні умови та напрям обраної професії; – організація фізичного виховання залежно від стану здоров'я та типологічних особливостей; – руховий досвід, рухова активність та спортивні досягнення
	Управління процесом власного здоров'язбереження (мотивація здорового способу життя)	
Фізичне самовдосконалення	Рухова активність у позанавчальний час	– руховий досвід, рухова активність та спортивні досягнення
	Управління процесом власного здоров'язбереження (мотивація здорового способу життя)	

самовдосконалення. Встановлено залежності між визначеними акмеzasадами, шляхами їх впровадження та умовами розвитку рухових якостей сту-

дентів, за допомогою яких можна створити оптимальні умови для розвитку професійно важливих фізичних якостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дерка Т.Г. Концептуальні засади акмеологічної спрямованої неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання. *Сучасні акмеологічні дослідження: теоретико – методологічні та прикладні аспекти*: моногр. редкол.: В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва, Я.С. Фруктова. К.: Київськ.ун-т імені Б. Гринченка, 2016. С. 639–663.
2. Дмитриев С.В. Акмеологические аспекты развития студента в образовательных технологиях. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Чернігів, 2012. Вип. 98. Т. 2. С. 5–8.
3. Іваній І.В. Культуролого – акмеологічний підхід до організації підготовки магістрів фізкультурних спеціальностей. *Освітологічний дискус*, 2017. № 1 – 2 (16 – 17). С. 38–51.
4. Зеленюк О.В. Чекмарова В.В. Фізичне виховання студентської молоді у контексті сучасної педагогічної парадигми. *Матеріали Міжнародної науково – практичної конференції «Фізична культура і спорт у сучасному суспільстві: досвід, проблеми, рішення»*. Київ, 2015. С. 33–38.

5. Масалова О.Ю. Методологические подходы к формированию физической культуры студента в высшей школе. *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология*, 2012. № 3 (103). С. 170–180.
6. Сотська Г. Акмеологічний підхід у педагогічній освіті України. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/709238/1/%D1%81%D0%BE%D1%82%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B02.pdf>

REFERENCES

1. Dereka T.G. (2016) Kontseptual'ni zasady akmeolohichnoyi spryamovanoyi neperervnoyi profesiynoyi pidhotovky fakhivtsiv fizychnoho vykhovannya. [Conceptual principles of acmeological directed continuous professional training of physical education specialists]. *Modern acmeological research: theoretical – methodological and applied*. P. 639–663.
2. Dmitriev S.V. (2012) Akmeolohycheskye aspekty rozvytyya studenta v obrazovatel'nykh tekhnolohyyakh. [Acmeological aspects of student development in educational technologies]. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University*. Vol. 2. P. 5–8.
3. Ivaniy I.V. (2017) Kul'turoloho – akmeolohichnyy pidkhid do orhanizatsiyi pidhotovky mahistriv fizkul'turnykh spetsial'nostey. [Culturologist – acmeological approach to the organization of training of masters of physical culture specialties]. *Educational Discussion*. Vol. 1 – 2 (16 – 17) P. 38–51.
4. Zelenyuk O.V., Chekmarova V.V. (2015) Fizychno vykhovannya student-s'koyi molodi u konteksti suchasnoyi pedahohichnoyi paradyhmy. [Physical education of student youth in the context of modern pedagogical paradigm]. *Proceedings of the International scientific – practical conference "Physical culture and sports in modern society: experience, problems, solutions"*. P. 33–38.
5. Masalova O.Y. (2012) Metodolohycheskye podkhody k formyrovanyyu fizycheskoy kul'tury studenta v vysshey shkole. [Methodological approaches to the formation of physical culture of students in higher education]. *Bulletin of Adygea State University*. № 3 (103). P. 170–180.
6. Sotska G. Akmeolohichnyy pidkhid u pedahohichniy osviti Ukrayiny [Acmeological approach in pedagogical education of Ukraine]. URL <https://lib.iitta.gov.ua/709238/1/%D1%81%D0%BE%D1%82%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B02.pdf>

UDC 378.091.31-059.2:811.111'23
DOI <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-2-39>

PAIR AND GROUP WORK ACTIVITIES FOR REDUCING ENGLISH SPEAKING ANXIETY

Severina T. M.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
Khmelnyskyi Humanitarian Pedagogical Academy
Proskurivskogo Pidpyllyya str. 139, Khmelnytskyi, Ukraine
orcid.org/0000-0003-1379-8456
severina.tetiana@gmail.com*

Key words: *foreign language anxiety, oral performance, pair work activities, group work activities, decreasing anxiety in communication.*

Foreign language anxiety is an urgent problem experienced by the majority of learners, specifically Ukrainian ESL students in their speaking performance. The consideration of foreign language anxiety in the modern English classroom is highly significant to assist learners boost their confidence and develop their communication skills in the target language. The current study includes literature review of the concepts of “foreign language anxiety”, “speaking anxiety”, describes the factors that may cause communication apprehension in ESL classroom and possible ways of overcoming this anxiety. The article presents investigation of the activities for decreasing English language anxiety in speaking. The qualitative study aimed at exploration of the speaking anxiety experiences of the first-year Ukrainian ESL students studying at Primary Education and Philology Department of Khmelnytskyi Humanitarian Pedagogical Academy. For collecting data, observation, interviews and diary are implemented at Practice of Oral and Written English classes. The reasons of speaking anxiety are analyzed: fear to be criticized or judged by their teacher or groupmates due to some mistakes while speaking; irrelevant error correction techniques; fear not be able to express opinion briefly and clearly; teacher-centered modes of interaction; authoritarian teaching style; students’ low self-esteem; intense classroom atmosphere; a fear of public speaking. In order to reduce English speaking anxiety, a multi-faceted approach is implicated: using pair and group work activities, establishing supportive classroom atmosphere, giving constructive feedback with self- and peer- error correction techniques, and employing student-centered methods. The most beneficial for reducing English language anxiety such activities are defined: line up role plays, picture dictation, memory cards, buzz groups, fishbowl, snowball pyramids and circle of voices. The results of the study confirmed the effectiveness of the interventions that led to increasing foreign language performance of the students and their willingness to be engaged in speaking activities.

ПАРНІ ТА ГРУПОВІ ВИДИ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЗАСІБ ЗНИЖЕННЯ АНГЛОМОВНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У ГОВОРІННІ

Северіна Т. М.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов*

*Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
вул. Проскурівського підпілля, 139, Хмельницький, Україна
orcid.org/0000-0003-1379-8456
severina.tetiana@gmail.com*

Ключові слова: *іншомовна тривожність, успішність у говорінні, парні види діяльності, групові види діяльності, зниження тривожності у спілкуванні.*

Іншомовна тривожність у говорінні – актуальна проблема, з якою стикається більшість студентів. Зокрема, це стосується українських студентів, для яких англійська є другою іноземною мовою. Дослідження аспектів іншомовної тривожності у навчанні іноземної мови є надзвичайно важливим, оскільки сприяє визначенню шляхів розвитку впевненості студентів та навичок спілкування іноземною мовою. Автором здійснено аналіз літературних джерел щодо інтерпретації понять «іншомовна тривожність», «тривожність у говорінні», описано чинники, що зумовлюють появу тривожності у говорінні на заняттях з англійської мови, а також визначено шляхи подолання такої тривожності. У статті наведено вивчення способів зниження тривожності студентів у говорінні. Дослідження спрямоване на аналіз іншомовної тривожності студентів-першокурсників факультету початкової освіти та філології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Для збору даних застосовувалися такі методи, як спостереження, інтерв'ювання та ведення щоденника, що здійснювалися на заняттях із практики усного та писемного мовлення англійської мови. Проаналізовано можливі причини виникнення іншомовної тривожності: страх критики або осуду учителем чи однокласниками через помилки у говорінні; невідповідні методи виправлення помилок; страх неспроможності висловити свою думку чітко і стисло; вчителецентризовані способи взаємодії; авторитарний стиль навчання; низька самооцінка учнів; напружена атмосфера на заняттях; страх перед публічними виступами. З метою зниження тривожності у говорінні застосовано комплексний підхід: використання парних та групових видів діяльності, створення сприятливої атмосфери на заняттях, надання конструктивного зворотного зв'язку з використанням методів самокорекції та взаємокорекції, застосування студентоцентризованих методів навчання. Найбільш дієвими у подоланні іншомовної тривожності студентів виявилися такі види діяльності: рольова гра, диктант-малюнок, картки пам'яті, перехідні групи, акваріум, сніжний ком та коло ідей. Результати дослідження підтвердили ефективність застосованих методів, які сприяли зацікавленості студентів брати активну участь у мовленнєвій діяльності та підвищенню успішності студентів у говорінні.

Problem statement. English language speaking anxiety is considered one of the most challenging issues in teaching and learning process. Methodologists agree that speaking anxiety influences students' performance, adaptation to the target environment and the achievement of their educational goals [12, p. 8]. Communication problems such as being nervous, anxious, worried about making mistakes,

and feeling shy in performing English may hinder foreign language learning.

Several studies have been conducted to investigate the problem of speaking anxiety experienced by students (Horwitz, Saltan, Subasi, Mak, MacIntyre & Gardner). The importance of anxiety as one of the factors influencing oral communication performance, was examined by numerous scientists (Woodrow,

Liu, Inthakanok, Subaşı, Mak, Heng, Abdullah, & Yusof, Agudo). An exploration of speaking anxiety justifies a correlation between a) anxiety and fear of negative evaluation, and b) anxiety and perception of low ability in relation to peers and native speakers [1]. However, the problem of reducing speaking anxiety of Ukrainian students needs more research and exploration.

The Research Aim. This current paper presents the results of the study aimed at using group/pair work to reduce speaking anxiety in ESL classroom.

Results. There are several definitions of foreign language anxiety. Horwitz defines language anxiety as “a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process” [5, p. 128]. Language anxiety is described as “the feeling of tension and apprehension specifically associated with second language texts, including speaking, listening, and learning” [7, p. 290].

Speaking Anxiety, a specific type of communication apprehension, is interpreted as “an individual’s level of fear or anxiety associated with either real or

anticipated communication in front of a group of persons” [8, p. 158]. Speaking anxiety, as one of the affective factors that influences foreign language learning, often has a detrimental effect on the students’ oral performance of English [9]. It negatively influences the adaptation to the learning atmosphere of students and their achievement [10].

Methodologists suggest plenty of methods and techniques to reduce or even overcome speaking anxiety: increasing confidence of students by giving them the opportunity to choose for themselves reading assignments [1]; motivating students to more often compose written tasks based on their personal experience, using of clearly structured tasks and sensitivity to the fears of students [4]; not insulting students [5]; creating a calm, relaxed atmosphere in the learning environment [6]; using of topics and materials that are in some way related to the students’ own lives and interests [7]; encouraging the application of sketches, plays, games in class [3; 11; 14]; implementing pair and group work activities [13].

Analysis of literature revealed that methodologists offer communicative and cooperative methods to deal with learners’ language anxiety [10; 11]. It gave grounds for assumption that use of pair and group work may help teachers to reduce learners’ language anxiety in speaking.

The study was conducted in the Khmelnytskyi Humanitarian Pedagogical Academy for the first-year students majored in English. The total number of the focus group was 24 pre-intermediate students (2 male and 22 female). Their ages ranged between aged 17 and 19. The students have 9 hours of practice of oral and written English classes every week.

A study consisted of two phases: exploratory research phase and implementation phase. Qualitative research techniques were employed in the study. The first step included observation of the teacher work, students’ behavior and learning perspectives.

Having observed the teacher’s methods and techniques, learning approaches, teaching style, sequence of activities, students’ engagement, their behavior and attitude to different tasks and activities, modes of interaction, and the classroom atmosphere, there were made some conclusions. It was noticed that at English sessions a teacher-centered approach prevailed: students were not involved in the learning process, the teacher mostly used teacher-student, teacher-the whole class mode of interactions, students worked individually or in pairs as well; teacher role was rather a controller than a facilitator. Students were bored doing monotonous tasks from their textbooks. The teacher used grammar-translation method. The atmosphere in the class was not stressful, but intense and unfriendly. Most students were highly anxious in speaking activities. The learners reported that speaking was the most anxiety producing experience.

After data was gathered, it was found that 20 of the students were experiencing English language speaking anxiety as a result of: a fear of making mistakes; a fear of speaking alone in front of the classroom; a fear of getting bad marks.

To understand the reasons of the students’ speaking anxiety an interview was conducted. As a result, probable causes of the problem were identified: fear to be judged by their teacher or groupmates due to some mistakes while speaking; irrelevant error correction techniques; fear not be able to express opinion briefly and clearly; teacher-centered modes of interaction; authoritarian teaching method; students’ low self-esteem; intense classroom atmosphere; a fear of public speaking.

In accordance with the results of the interview it was decided to explore the effect of group/pair work to reduce speaking anxiety of the students. Thus, the implementation phase of the study presumed interventions to decrease foreign language speaking anxiety. It was decided to use pair and group work activities along with traditional accuracy-based tasks. The interventions also included establishing a supportive classroom atmosphere, giving verbal and nonverbal constructive feedback, using self- and peer- error correction techniques, shift from teacher-centered to learner-centered methods.

Pair work activities. The students were engaged in pair work during each session: they compared answers for their homework assignments, they activated vocabulary asking each other, they discussed controversial questions and presented their partner idea, they did information gap activities etc. However, the most attention was paid to *Role plays* as it gave the

students opportunity not only to practice vocabulary and grammar but interact in real-life situations. There were different topics offered: “At the restaurant”, “Checking in at the airport”, “Looking for lost property”, “Trapped in the Elevator”, “Blind Date” etc.

In *Line up role plays* the students got to pair off several times with different groupmates and had a similar conversation with each new partner. They got to practice improvising a little bit instead of just repeating the same things over and over. The students were divided into two groups and each group is assigned one of two roles, such as: buyers and sellers; complainers and listeners; policemen and offenders; doctors and patients. The participants of the role play were assigned definite roles. The teacher roles were: a language expert and a facilitator – the teacher activated vocabulary and fed in the students with a new language when it was necessary; a spectator - the teacher watched the role play and offered comments and advice at the end; a participant – the teacher got involved and took part in some role plays herself. This helped to set the contact with each other and the teacher. It created conditions of equality in speech partnership, ruined traditional barrier between the teacher and the student.

As most students were afraid of making mistakes, the teacher corrected them not on the spot but straight after a role play activity. Sentences with errors were written on the board for the group to be corrected together. Self-correction and peer-correction were suggested as well.

The students afterwards showed a general approval of role play activities. The learners considered it to be helpful as it was the development of their oral skills. They also recognized that in role plays they had to produce language according to the context, which involved understanding their partners and elaborating appropriate answers.

Picture dictation. After pairing up for this activity, partners sat facing each other, one with a blank sheet of paper and the other with a simple picture held so that their partner couldn't see it. The student with the picture dictated to their partner what to draw. To make it interesting, the students had the same background picture in front of them to start. One student in the pair had simple stick figures in the foreground that the other student didn't have. The student with the more elaborate illustration attempted to describe how to complete the drawing. The participants were eager to do such a task, they were very active and seemed not being afraid of making mistakes when speaking.

Memory cards. The learners in pairs practiced topical vocabulary and some grammar rules or concepts by playing the well-known game of “Memory” using cards with relevant words and/or pictures. The matching pairs were identical a picture and a word. The cards were spread face-down in a

grid. Each student took a turn and turned over two cards. They said the word out loud and made sure their partner saw and heard it. If the cards didn't match, they turned them back over in the same positions and the partner took their turn. If the cards matched, then the student picked them up, kept them, gained a point and had another turn.

The students pointed out that they practiced language patterns and acquired vocabulary and grammar during this activity. The participants reported that it was beneficial for them as it was very similar to real life and it was a good preparation for interacting in the real world. The teacher's feedback and the ways of error correction were perceived positively as well.

Group work activities. Before implementing group work activities, we took into consideration several issues: how students would be physically arranged in groups, who would be the leader of each group, what should be a group size, how to monitor group work, how to create an inclusive environment, what behavioral rules should be set, how to provide closure to the group activities.

There are some group work activities that were offered to the students. For conducting short, informal discussions we used *Buzz groups*. At a transitional moment in the class, some students turned to 1–3 neighbours to discuss difficulties in understanding, answered a prepared question, defined or gave examples of key concepts, or speculated on what would happen next in the class. Then we had a general discussion in which the students shared their ideas or questions that arose within their subgroups. It was noticed that most students didn't feel anxious during this activity. They were concentrated on expressing their thoughts rather than on necessary grammar or vocabulary.

Another group work activity was *Circle of Voices*. This method involved students taking turns to speak. The participants formed circles of four or five. The students had a few minutes to organize their thoughts about a given topic. Then the discussion began, with each student having up to three minutes of uninterrupted time to speak. During this time, no one else was allowed to say anything. After everyone had spoken once, it was opened the floor within the subgroup for general discussion. Our observation showed that 2 shy students felt uncomfortable to speak. Their fear was lessened by giving each person a relevant quote to speak about. Despite considering the activity helpful, there were 2 students who felt concerned due to lack of ideas and vocabulary. One student felt uncomfortable as he was not sure about using relevant grammar.

Snowball pyramids involved progressive doubling: the participants first worked alone, then in pairs, then in fours, and so on. After working in fours,

the students came together for a plenary session in which their conclusions or solutions were pooled. For example, the learners listened to a few questions that related to the class topic. In pairs, they tried to answer one another's questions. The pairs joined together to make fours and identified, depending on the topic, either unanswered questions or areas of controversy or relevant principles based on their previous discussions. Back in the large class group, one representative from each group reported the group's conclusions. During this activity there was one student who refused to be a representative of the group to report conclusions. The rest of the students were engaged in the discussions, they felt free to develop their ideas.

Fishbowl. This method involved one group observing another group. The first group formed a circle and either discussed an issue or topic, did a role play, or performed a brief drama. The second group formed a circle around the inner group. The outer group looked for themes, patterns, soundness of argument, in the inner group's discussion, watched and commented on the role play. This activity was the most successful among the participants as they were interested in performing drama and role play. The learners considered such activity beneficial for practicing vocabulary, communication skills development, a rehearsal for real life situations, a model for social interaction, and having fun in class.

Constructive feedback. The teacher wasn't concentrated on learners' errors, there was no on-the-spot correction. Giving feedback to the students the teacher had a spreadsheet with her own record of which student was meeting expectations and self and peer evaluations were used to shed light on how each student was contributing to group work. Both verbal (use of humor, use of students' first names, advice on useful vocabulary or grammar patterns) and nonverbal (eye contact, positive gestures) types of feedback were employed.

Establishing a supportive classroom atmosphere. The teacher tried to create the environment with a collaborative atmosphere that helped to reduce students' fear of errors. The following interventions were made: a set of classroom rules and norms was negotiated with the students: making fun of a wrong answer was not accepted, and a norm of "mistake tolerance" was ratified. Errors were considered a natural part of learning a foreign language, and students were encouraged to ask for help without running the risk of embarrassment [2]. In addition, situations of success for all students were created. There was no differential treatment with respect to the learners' language performance.

Conclusions. The effectiveness of the interventions was assessed on the basis of 1) students' willingness to participate in pair and group work speaking activities;

2) language performance in speaking activities at the end of the semester.

To measure willingness, a diary was kept in which the students' desire to participate in speaking tasks was recorded. Research findings provided strong evidence that at the end of the semester these anxious students were significantly more willing to participate in pair and group work speaking activities. Those students did not avoid eye contact with the teacher, as they did at the beginning of the semester. They also felt more relaxed, and interested in taking part in speaking tasks.

With respect to English language speaking performance, even 4 shy students showed improvement. We recorded the progress of those learners and their performance in speaking tasks. Performance was measured in terms of both accuracy and fluency in a speaking test conducted at the end of the semester. Improvement was evident for the students as their ability to produce grammatically correct utterances increased. Some slight mistakes did not stop them from trying to speak. Fluency is also increased and the students felt more confident when communicating in front of the class.

It was noticed that most students were concentrated on content rather than form, their conversational speed increased. They also showed more appropriate use of stress and intonation, ability to produce continuous speech without breakdown of communication, which are important parameters of language fluency. Finally, their tendency to switch to their mother tongue disappeared almost completely. Instead, the students tried to express themselves in English, using gestures, paraphrasing or asking their teacher for help.

The results of the study showed that such pair work activities as line up role plays, picture dictation and memory cards provided the students with opportunities to practice language in a "natural" setting, negotiate for meaning, and facilitate to develop communicative strategies despite language difficulties.

As for group work activities, the most successful were buzz groups, fishbowl, snowball pyramids and circle of voices. They were beneficial for the students in reducing a foreign language anxiety, as they helped them to feel more confident in speaking tasks, concentrate on their speech rather than on grammar mistakes. In addition, these activities provided the learners with opportunity to plan and manage time, refine understanding through discussions, develop their communication skills, solve more complex problems than they could on their own, delegate roles and responsibilities, receive social support and encouragement to take risks, reveal their acting abilities.

Summing up, it must be emphasized that multi-faceted approach should be implemented to solve the problem of reducing English speaking anxiety. Creating

positive and supportive classroom atmosphere, giving constructive feedback, employing pair and group work activities, using student-centered methods may help students overcome foreign language speaking anxiety, increase foreign language performance and

their willingness to be engaged in speaking activities. Communicative and collaborative approach can have positive effects both on the students' anxiety levels, motivation and language acquisition, which no doubt lead to progress in oral performance.

BIBLIOGRAPHY

1. Chaokongjakra W. (2013) Speaking anxiety in foreign language learners. *Thammasat University J.* 31(2). P.182–186.
2. Dornyei Z. (2001) *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 155 p.
3. Dosaka J. (2008) Students' voices on foreign language anxiety. *Language learning: Academic Exchange Quarterly* Gale. P. 36–49.
4. Gillian P. (1987) *Role Play*. Resource Books for Teachers. Oxford: Oxford University Press. P. 153–158.
5. Horwitz E. K., Horwitz M. B. & Cope J. (1986) Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70 (2). P. 125–132.
6. MacIntyre P.D., Gardner R.C. (1991) Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*. Ontario: The University of Western Ontario. P. 513–534.
7. MacIntyre P.D., & Gardner R.C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44. P. 283–305.
8. MacIntyre P.D., Thivierge K.A., & MacDonald J. . (1997) The effects of audience interest, responsiveness, and evaluation on public speaking anxiety and related variables. *Communication Research Reports*, 14. P. 157–168.
9. Melouah A. (2013). Foreign language anxiety in EFL speaking classrooms: A case study of first-year LMD students of English at Saad Dahlab University of Blida, Algeria. *Arab World English Journal*, 4(1). P. 64–76.
10. Mohamad A.R. & Wahid N.D. (2009) Anxiety and speaking English as a second language among male and female business students in University Industri Selangor. *Segi review*, 2 (2). P. 65–84.
11. Patricia A., Richard-Amato P. A. (1996) *Making it happen: interaction in the second language classrooms, From Theory to Practice*, White Plains, NY: Longman. P. 423–435.
12. Tuan N.H., & Mai T.N. (2015) Factors affecting students' speaking performance at LE Thanh Hien High School. *Asian Journal of Education Research*, Vol 3(2). P. 8–23
13. Uberman A. (1998) The use of games for vocabulary presentation and revision: *English Teaching Forum*, 36 (1). P. 20–27.
14. Wright A., Betteridge D., & Buckby M. (2006) *Games for Language Learning* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press. 193 p.

REFERENCES

1. Chaokongjakra W. (2013) Speaking anxiety in foreign language learners. *Thammasat University J.* 31(2). P.182–186.
2. Dornyei Z. (2001) *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 155 p.
3. Dosaka J. (2008) Students' voices on foreign language anxiety. *Language learning: Academic Exchange Quarterly* Gale. P. 36–49.
4. Gillian P. (1987) *Role Play*. Resource Books for Teachers. Oxford: Oxford University Press. P. 153–158.
5. Horwitz E.K., Horwitz M.B. & Cope J. (1986) Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70 (2). P. 125–132.
6. MacIntyre P.D., Gardner R.C. (1991) Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*. Ontario: The University of Western Ontario. P. 513–534.
7. MacIntyre P.D., & Gardner R.C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44. P. 283–305.
8. MacIntyre P.D., Thivierge K.A., & MacDonald J. R. (1997) The effects of audience interest, responsiveness, and evaluation on public speaking anxiety and related variables. *Communication Research Reports*, 14. P. 157–168.

9. Melouah A. (2013). Foreign language anxiety in EFL speaking classrooms: A case study of first-year LMD students of English at Saad Dahlab University of Blida, Algeria. *Arab World English Journal*, 4(1). P. 64–76.
10. Mohamad A.R. & Wahid N.D. (2009) Anxiety and speaking English as a second language among male and female business students in University Industri Selangor. *Segi review*, 2 (2). P. 65–84.
11. Patricia A., Richard-Amato P. A. (1996) Making it happen: interaction in the second language classrooms, *From Theory to Practice*, White Plains, NY: Longman. P. 423–435.
12. Tuan N.H., & Mai T.N. (2015) Factors affecting students' speaking performance at LE Thanh Hien High School. *Asian Journal of Education Research*, Vol 3(2). P. 8–23
13. Uberman A. (1998) The use of games for vocabulary presentation and revision: *English Teaching Forum*, 36 (1). P. 20–27.
14. Wright A., Betteridge D., & Buckby M. (2006) *Games for Language Learning* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press. 193 p.

ІНТЕГРАЦІЯ ОЧНОЇ ТА ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Уварова Т. Ю.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри мовної підготовки

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

вул. Ярослава Мудрого, 25, Харків, Україна

orcid.org/0000-0001-8502-2441

uvarova_hnadu@ukr.net

Ключові слова: *дистанційне навчання, засоби, дистанційний курс, українська мова як іноземна, студенти-нефілологи.*

Стаття присвячена питанню інтеграції очної та дистанційної форм навчання української мови як іноземної. Розглядається оновлення сучасних навчальних технологій, а також необхідність використання новітніх засобів формування комунікативної компетентності іноземних студентів під час їх навчання в закладах вищої освіти України. Аналізується проблема застосування засобів дистанційного навчання під час викладання української мови як іноземної студентів нефілологічних спеціальностей, а також впровадження електронних дистанційних курсів у навчальний процес іноземців. Відзначаються переваги та недоліки дистанційного навчання. Обґрунтовується думка, що дистанційне навчання має ряд переваг, а саме: доступність курсу в будь-який момент; необмеженість наданої інформації; оперативність надання інформації; гнучкість організації навчального процесу; автоматизація навчального процесу; мультимедійність. Порівнюється низка трактувань поняття «дистанційне навчання», його концепція та форми реалізації, які наводяться різними науковцями.

Наводиться приклад упровадження дистанційного курсу з української мови як іноземної для студентів заочної форми навчання. Описуються методи, застосовані для перевірки ефективності курсу, а саме: пілотний проект навчання з використанням авторського дистанційного курсу, що висвітлює ефективність творчих комунікативних і професійно-орієнтованих завдань; командно-змагальне навчання; моніторинг навчального процесу. Характеризується програма дистанційного курсу з української мови та його структура. Показується, що створення постійного комунікативного процесу з елементами співпраці значно підвищує мотивацію виконання завдань для самостійної роботи та забезпечує особистісну включеність студентів у безперервну інформаційно-мовленнєву діяльність в інтерактивному режимі виконання завдань. Доводиться ефективність комбінованого виду навчання. Наводиться низка доводів на доказ того, що впровадження дистанційного навчання сприятиме успішній адаптації іноземних студентів до навчання у ЗВО України.

INTEGRATION OF FULL-TIME AND DISTANCE LEARNING OF THE UKRAINIAN LANGUAGE AS A FOREIGN

Uvarova T. Yu.

PhD in Pedagogy,

Associate Professor at the Department of Language Training

Kharkiv National Automobile and Highway University

Yaroslava Mudrogo st, 25, Ukraine, Kharkov

orcid.org/0000-0001-8502-2441

uvarova_hnadu@ukr.net

Key words: *distance learning, tools, distance course, Ukrainian as a foreign language, non-philologists.*

The article is devoted to the issue of integration of full-time and distance learning of the Ukrainian language as a foreign. The update of modern educational technologies is considered, as well as the need to use the latest means of forming the communicative competence of foreign students during their studies in higher education institutions of Ukraine. The problem of using distance learning tools during teaching Ukrainian as foreign students of non-philological specialties, as well as introduction of electronic distance courses in the educational process of foreigners is analyzed. The advantages and disadvantages of distance learning are noted. The opinion is substantiated that distance learning has several advantages, namely: the availability of the course at any time; unlimited information provided; promptness of information provision; flexibility of educational process organization; automation of the educational process; multimedia. A number of interpretations of the concept of «distance learning», its concept and forms of implementation, which are given by different sciences, are compared.

An example of the introduction of a distance course of the Ukrainian language as a foreign for students of correspondence form of study is given. The methods used to check the effectiveness of the course are described, namely: a pilot project of training using an author's distance course that highlights the effectiveness of creative communicative and professionally oriented tasks; team-competitive training; monitoring of the educational process. The program of distance course of the Ukrainian language and its structure is characterized. It is shown that the creation of a constant communicative process with elements of cooperation significantly increases the motivation for performing tasks for independent work and ensures the personal inclusion of students in continuous information and speech activities in the interactive mode of tasks. The effectiveness of the combined type of training is proven. A number of arguments are given to prove that the introduction of distance learning will contribute to the successful adaptation of foreign students to studying at universities in Ukraine.

Постановка проблеми. Інтенсивні темпи розвитку сучасних інформаційних технологій привносять відповідні корективи до різних сфер життя та діяльності людини. Велика кількість одержуваної інформації змінює спосіб людського мислення, а також швидкість та якість засвоєння нових знань. У першу чергу це стосується сучасної молоді, а саме студентів, які є основними одержувачами знань та які не уявляють свого життя без різноманітних девайсів та технічних пристроїв. Такі зміни у сприйнятті нових матеріалів значно впливають і на спосіб їх отримання: у

процесі навчання переважним стає використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Оскільки здобуваючи освіту в Україні, іноземні студенти навчаються іноземною для них мовою (українською чи англійською), особливого значення набуває процес їх мовної підготовки, а головним завданням цього процесу виявляється формування комунікативної компетентності. Урахування сучасних запитів новітнього суспільства до освітнього процесу вимагає оновлення сучасних навчальних технологій, зокрема лінгводидактики, разом із тим виникає необхідність

використання новітніх засобів формування комунікативної компетентності іноземних студентів, які навчаються у ЗВО України.

Означені тенденції призвели до формування глобального інформаційного простору. В умовах створення мобільності світових освітніх систем для України все більш актуальним стає дистанційне навчання. Це пов'язано з тим, що «система дистанційної освіти дозволяє найширше і найповніше використовувати всі навчальні можливості інформаційних технологій» [6]. Останніми роками в Харківському національному автомобільно-дорожньому університеті та Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна з'явилися іноземні студенти заочної форми навчання освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», які потребують освітніх послуг за допомогою дистанційного навчання. Для цих іноземних студентів мовою навчання є українська, у зв'язку із чим виникла необхідність створення дистанційного курсу з української мови для іноземних студентів-нефілологів заочної форми навчання, головною метою якого є формування комунікативної компетентності в соціокультурній і навчально-професійній сферах спілкування.

Мета статті. Проблеми впровадження електронних дистанційних курсів у навчальний процес ЗВО досліджують такі вчені України, Росії, Казахстану, як А.Н. Анісімов, А.Х. Гільмутдінов, Р.А. Ібрагімов, І.В. Цивільський та інші. Різні аспекти дистанційного навчання російської мови як іноземної висвітлюються в дослідженнях А.Н. Богомолова і О.А. Ускової [3], які зробили огляд вітчизняних і зарубіжних інформаційних технологій і методик «Дистанційне навчання російської мови як іноземної». Ученими розглядаються технології створення ресурсів дистанційного навчання російської мови як іноземної. Уважаємо доцільним під час створення дистанційного курсу з української мови для іноземних студентів технічних спеціальностей використовувати наявні теоретичні розробки.

Застосування засобів дистанційної освіти під час навчання української мови як іноземної ще не було предметом окремих наукових розвідок, корисним буде урахування досвіду іноземних методистів навчання російської мови як іноземної.

У дослідженнях зазначено, що дистанційне навчання має ряд переваг: доступність курсу в будь-який момент; необмеженість наданої інформації; оперативність надання інформації; гнучкість організації навчального процесу; автоматизація навчального процесу; мультимедійність. Перелічені переваги обґрунтовують доцільність використання дистанційних засобів під час формування україномовної комунікативної компетентності іноземних студентів українських ЗВО.

Мета статті – проаналізувати переваги та недоліки використання засобів дистанційної освіти під час навчання української мови іноземних студентів нефілологічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. У теперішній час дистанційна освіта стрімко набуває популярності як в Україні, так і у всьому світі у цілому. Науковцями було створено концепцію дистанційного навчання [1] та визначено форми її реалізації. «Під дистанційним навчанням розуміється індивідуалізований процес придбання знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається переважно при опосередкованій взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу в спеціалізованому середовищі. Таке навчання функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» [8]. Використання означених технологій дозволить створити систему безперервного навчання української мови іноземних студентів-заочників.

«Метою дистанційного навчання є надання освітніх послуг за допомогою застосування в навчанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій за певними освітніми або освітньо-кваліфікаційними рівнями відповідно до державних стандартів освіти; за програмами підготовки громадян до вступу до навчальних закладів та підготовки іноземців» [8].

Отже, для надання освітніх послуг повною мірою з мови навчання (української) для студентів-заочників нефілологічних спеціальностей нами було розроблено та впроваджено до навчального процесу дистанційний курс з української мови. Для перевірки ефективності курсу застосовано такі методи: пілотний проект навчання з використанням авторського дистанційного курсу, що висвітлює ефективність творчих комунікативних і професійно-орієнтованих завдань; командно-змагальне навчання; моніторинг навчального процесу.

1. Учасники. Навчаючись за авторським курсом «Українська мова для іноземних студентів-нефілологів», студенти мають можливість тренувати та практикувати комунікативні вміння в невеликих групах або парно. Це допомагає студентам розвинути здатність працювати командою (слухати, висловлювати думки, домовлятися і т.д.) і самостійно (зосередитися на часовому менеджменті та вирішенні проблем), а також сприяє розвитку вмінь самостійного навчання та пошуку нової інформації українською мовою, самооцінки результатів навчання.

Навчальний експеримент було проведено в Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна в 2016 році. У ньому взяли участь 29 студентів-нефілологів як заочної, так і стаціонарної форми навчання. Останні користувалися

платформою дистанційного курсу, виконуючи самостійну роботу в кількості годин відповідно до факультетських навчальних планів університету. Звернемо увагу: всі учасники експерименту володіли базовим рівнем російської мови, що зумовило певну методичну орієнтацію в організації мовного матеріалу дистанційного курсу з української мови. Висновки експерименту довели, що учасники досягли необхідного рівня володіння українською мовою, який забезпечить оволодіння іноземними студентами вміннями в перцептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності у сфері навчально-професійного спілкування; здобуття іноземними студентами мовних та професійно орієнтованих знань для реалізації комунікативної мети й задоволення необхідних комунікативних потреб у сфері навчально-професійного спілкування.

2. Апарат та матеріали. Програма дистанційного курсу української мови має структуру і зміст ідентичні програмі денної форми навчання, але розрахована на кількість годин і кредитів, виділених нормативними документами для заочної форми навчання. Згідно з вимогами до структури дистанційного курсу він повинен містити матеріал, достатній для оволодіння студентом повним обсягом знань, умінь і навичок, передбачених навчальною програмою дисципліни [2]. Такий підхід дає можливість іноземним студентам-заочникам отримувати знання й удосконалювати комунікативні вміння з курсу «Українська мова для іноземних студентів-нефілологів» в обсязі не меншому, ніж отримують студенти денної форми навчання.

Застосований в експериментальному навчанні дистанційний курс має прозору структуру, яка містить такі елементи: 1) загальна інформація про дисципліну, що вивчається; 2) набір рекомендацій для студентів стосовно послідовності і терміну вивчення матеріалів як всієї дисципліни, так і її окремих елементів; 3) загальні рекомендації щодо порядку виконання різних видів навчальної, практичної та самостійної роботи студента; 4) загальні критерії оцінювання знань, умінь і навичок, які повинен отримати студент у процесі навчання, і система оцінювання знань, умінь і навичок студента; 5) змістовний навчальний та навчально-методичний матеріал; 6) методичні рекомендації з організації самостійної роботи студента, які стосуються засвоєння навчального матеріалу і виконання всіх видів навчальної роботи; 7) форми і терміни інтерактивної взаємодії студентів і викладача протягом семестру; 8) набори завдань і тестів для перевірки та контролю знань, умінь і навичок студентів у процесі вивчення дисципліни (проміжний контроль); 9) приклади правильних відповідей до всіх завдань із перевірки знань

студента; 10) веб-ресурси та програмне забезпечення, які необхідні для виконання практичних видів навчальної роботи; 11) система інтерактивного спілкування студентів між собою.

Усі описані елементи поєднуються в чотири блоки: інструктивний, інформаційний, комунікативний і контрольний.

Інструктивний блок представлено елементом «Сценарій курсу», до якого включено рекомендації для студентів щодо послідовності та часу вивчення матеріалу й умов проведення поточного та підсумкового модульного контролю.

Інформаційний блок має два складники: теоретичний матеріал, який відібрано згідно з вимогами Програми дистанційного курсу, та практичні завдання (для формування комунікативної компетентності іноземних студентів). Завдяки цьому блоку студенти знайомляться з основними аспектами теми, що вивчається, та виконують практичні завдання, ураховуючи інструкції, підготовлені викладачем. Мультимедійні технології дають викладачу широкі можливості подачі матеріалу курсу та створення іншомовного комунікативного простору.

Комунікативний блок існує у вигляді форуму, на якому студенти можуть отримувати та обговорювати новини про організацію навчання в межах курсу української мови в режимі offline, і чату, створеного для проведення консультацій у режимі online.

Контрольний блок (поточний тематичний контроль) передбачає перевірку та оцінювання рівня сформованості комунікативної компетентності іноземних студентів. Для ознайомлення студентів із системою оцінювання їм пропонується детально вивчити такий елемент курсу, як «Шкала оцінювання», що містить таблицю та коментарі.

3. Процедура. Упроваджуваний дистанційний курс «Українська мова для іноземних студентів-нефілологів» дозволив створити мікросоціальну навчальну мережу, наприклад, у чаті для обговорення викладачем і студентами організаційних питань. Через цю мережу відбувається виконання комплексу завдань, спрямованих на формування комунікативної компетентності студентів-іноземців: 1) мовні, трансформаційні, підстановлювальні, питально-відповідні, умовно-мовленнєві та мовленнєві вправи (за класифікацією Ю.І. Пасова); 2) персоналізовані рольові ігри; 3) проблемні завдання.

Створення постійного комунікативного процесу з елементами співпраці значно підвищило мотивацію виконання завдань для самостійної роботи. Таким чином було забезпечено особистісну включеність студентів у безперервну інформаційно-мовленнєву діяльність в інтерактивному режимі виконання завдань, їх публічної презентації та оцінки в мікросоціальній навчальній мережі.

Етап публічної презентації та оцінки дозволив використати засоби оцінки навчальних досягнень іноземних студентів-філологів після виконання самостійної роботи.

Наведемо приклад реалізації перелічених вище елементів дистанційного курсу з розмовної теми «Моя родина».

Для засвоєння зазначеної розмовної теми необхідне вивчення граматичного мовного матеріалу з теми «Рід і число іменника» та опанування активної лексики (*дідусь, бабуся, батько, мати, онук, онука* і т.д.; *інженер, викладач, вчителька*, і т.п.; *учень, студент*) з названої розмовної теми, після чого іноземні студенти отримали такі завдання для самостійної роботи:

1) робота за зразком: у чаті групи викладачем розміщувалося посилання на електронний підручник і перелік завдань, спрямованих на автоматизацію навичок уживання вивчених граматичних форм із використанням активної лексики розмовної теми;

2) конструктивно-варіативна самостійна робота полягала в тому, що студенти мали: зв'язатися через соцмережі з українськими одногрупниками та розпитати в них про їхні родини, обговорити у груповому чаті, з елементами міні-змагання, які українські родини є найцікавішими за сферою професійної діяльності їхніх членів (такі завдання дозволили сформуванню та вдосконалити мовленнєві вміння завдяки переносу навичок у нові мовленнєві ситуації);

3) на етапі контролю студенти робили таке: презентація власного генеалогічного дерева на прикладі, поданому викладачем через посилання на певні джерела (у вигляді схеми або малюнка), а також підготовлене монологічне висловлювання про власну родину.

Процес та результати навчання за дистанційним курсом «Українська мова для іноземних студентів-нефілологів» виявили низку переваг і недоліків, які підтвердили спостереження попередніх дослідників [5; 9].

Серед переваг дистанційного курсу було зафіксовано такі:

1) *доступність* курсу в будь-який момент (іноземні студенти-заочники мають можливість вільного доступу до теоретичного матеріалу курсу з російської мови у зручний для них час і самі обирають темп навчальної діяльності, але в межах зазначених модулів навчання);

2) *необмеженість* наданої інформації (мережа Інтернет дозволяє іноземним студентам під час вивчення курсу звертатись до великої кількості додаткових джерел);

3) *оперативність* надання інформації (електронні ресурси оновлюються частіше, ніж паперові);

4) *гнучкість* організації навчального процесу (дистанційне навчання дозволяє зосередитись на

більш складних темах курсу, віддаючи прості елементи для самостійного вивчення);

5) *автоматизація* навчального процесу (немає необхідності складати велику кількість однотипних варіантів завдань для тесту і перевіряти результати їх виконання: система підбере будь-які параметри за бажанням викладача і здійснить перевірку і збереження результатів у журналі);

6) *мультимедійність* (крім традиційної текстової та графічної інформації, дистанційне електронне навчання природним чином припускає використання в процесі утворення методичних матеріалів усіх можливостей мультимедіа: анімації, відео, звуку і кольору, що забезпечує наочність подачі матеріалу і дозволяє задіяти більшість механізмів сприйняття людиною нової інформації, сприяючи підвищенню ефективності навчального процесу);

7) сприяє формуванню *загальнонавчальної компетенції* (дистанційне навчання надає значно більше можливостей для самостійної роботи студента, сприяючи формуванню навичок самоорганізації та раціонального планування навчального часу).

Але, незважаючи на всі переваги, електронне дистанційне навчання має такі недоліки: високі вимоги до самоорганізації і самоконтролю учнів; надмірно формалізовані процеси навчання і перевірки знань, що істотно ускладнює забезпечення індивідуального підходу; вкрай обмежений обсяг практичних занять; виключення з процесу прямого мотивуючого впливу з боку викладача, яке має місце в аудиторній роботі, а також неможливість миттєвого зворотного зв'язку з педагогом, коли необхідно отримати моментальну допомогу; відсутність можливості висловити свою думку в усній формі; формальність навчання і перевірки знань.

Для підвищення ефективності використання засобів дистанційного навчання К.Г. Кречетниковим запропоновані рекомендації, «перевірені практикою» [6]:

1) надання необхідного тону роботи із самого початку курсу; ретельне і детальне планування діяльності студента, її організації; чітка постановка завдань і цілей навчання;

2) підвищення ступеню інтерактивності електронних підручників; забезпечення зворотного зв'язку за допомогою електронної пошти, факсу, аудіо- та відеоконференцзв'язку, телефону;

3) час спілкування студентів із викладачем має бути максимально тривалим і зручним для суб'єктів навчального процесу;

4) розвиток у студентів необхідних навичок: технічних; управління дискусією; самостійного навчання; критичного мислення; управління інформацією, її відбору та критичної оцінки;

5) структура курсу має бути блочно-тематичною: студент повинен чітко усвідомлювати своє просування від теми до теми.

Для усунення недоліків, які було віднайдено під час експериментального навчання, надалі впроваджується така заочно-дистанційна форма навчання, за допомогою якої студенти отримують знання з дисципліни «Українська мова» засобами електронних дистанційних курсів, але підсумковий контроль проводиться лише у присутності викладача під час очних сесій. Адже вважаємо доцільним застосовувати комбіновану дистанційно-заочну форму навчання, яка поєднає традиційність з інноваційністю.

Структура курсу «Українська мова для іноземних студентів-нефілологів», яку описано вище, дозволяє комбінувати дистанційну форму навчання й традиційну, що значно підвищує ефективність організації навчального процесу іноземних студентів нефілологічних спеціальностей і сприяє успішній адаптації означеного контингенту до навчання у ЗВО.

Висновки. Таким чином, описані вище вимоги до укладання дистанційних курсів, переваги та

недоліки, структура дистанційного курсу з української мови для іноземних студентів нефілологічних спеціальностей, розроблена на основі наявних програм та з урахуванням вимог до створення електронних дистанційних курсів, обґрунтовують доцільність обраного шляху укладання та застосування дистанційних курсів у технічних ЗВО. Такі дистанційні курси допомагають задовольнити освітні потреби студентів заочно-дистанційної форми навчання, забезпечують поступове засвоєння матеріалів курсу та дозволяють створити віртуальне іншомовне середовище, що підвищує ефективність процесу навчання української мови як іноземної.

Перспективою подальших досліджень може стати розроблення принципів створення навчального дистанційного веб-квест комплексу з української мови як іноземної, який сприятиме задоволенню комунікативних потреб іноземних студентів-нефілологів у позааудиторний час та забезпечуватиме самостійну роботу студентів усіма необхідними навчальними матеріалами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аксенов Ю.В., Петров А.Е., Полат Е.С. Концепция дистанционного обучения на базе компьютерных телекоммуникаций. URL : <http://www.phis.org.ru/education/saityobr.shtml>.
2. Андреев А.А. Введение в дистанционное обучение : учебно-методическое пособие. Москва : ВУ, 1997. 197 с.
3. Богомолов А.Н., Ускова О.А. Дистанционное обучение русскому языку как иностранному: обзор отечественных и зарубежных информационных технологий и методик. Москва : ЦМО МГУ, 2004. 74 с.
4. Вимоги до структури дистанційного курсу, затверджені рішенням Координаційної ради з питань електронного (дистанційного) навчання Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна від 08.10.2013 р. Протокол № 2. URL : <http://dist.karazin.ua/moodle/course>.
5. Гильмутдинов А.Х., Ибрагимов Р.А., Цивильский И.В. Электронное образование на платформе Moodle. Казань: КГУ, 2008. URL : <http://dist.karazin.ua/moodle/course>.
6. Кречетников К.Г., Черненко Н.Н. Дистанционное обучение. Достоинства, недостатки, вопросы организации (аналитический обзор). *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2001. 20 марта. В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru. URL : <http://www.eidos.ru/journal/2001/0320.htm>.
7. Малитиков Е.М., Карпенко М.П., Колмогоров В.П. Дистанционное образование в Российской Федерации и странах СНГ: вопросы теории и практики. *Телекоммуникации и информатизация образования*. 2001. № 3. С. 16–36.
8. Про затвердження Положення про дистанційне навчання. Наказ МОН України, Положення від 25.04.2013 № 466. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>.
9. Чеботарёва О.И. Методика адаптации учебных материалов для очно-дистанционного обучения английскому языку : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02. – теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный и иностранные языки в общеобразовательной и высшей школе). ФГОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова». Москва, 2012. 26 с.
10. Alahuhta, P., Nordbäck, E., Sivunen, A., & Surakka, T. (2014). Fostering team creativity in virtual worlds. *Journal of Virtual Worlds Research*, 7(3), 1–22. Retrieved March, 25, 2018. URL : <https://journals.tdl.org/jvwr/index.php/jvwr/article/view/7062>.

REFERENCES

1. Aksenov Iu. V, Petrov A. E., Polat E. S. (1998). *Konceptija distancionnogo obuchenija na baze komp'juternyh telekommunikacij* [The concept of distance learning on the base of computer telecommunications]. <http://www.phis.org.ru/education/saityobr.shtml> [in Russian].
2. Andreev A. A. (1997). *Vvedenie v distancionnoe obuchenie: uchebno-metodicheskoe posobie* [Introduction to distance learning: a manual]. – Moscow: VU. 197 p. [in Russian].

3. Bogomolov A.N., Uskova O.A. (2004). Distancionnoe obuchenie russkomu jazyku kak inostrannomu: obzor otechestvennyh i zarubezhnyh informacionnyh tehnologij i metodik [Distance learning of the Russian language as a foreign language: a review of native and foreign information technologies and techniques]. – Moscow: TSMO MGU. – 74 p. [in Russian].
4. Vymohy do struktury dystantsiinoho kursu, zatverdzeni rishenniam Koordynatsiinoi rady z pytan elektronnoho (dystantsiinoho) navchannia Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.N. Karazina vid 08.10.2013 r. [Requirements for the structure of the distance course, approved by the decision of the Coordination Council on questions of electronic (distance) education of the V.N. Karazin Kharkiv National University of 08.10.2013.] Protocol № 2. <http://dist.karazin.ua/moodle/course> [in Ukrainian].
5. Gilmudinov A.Kh., Ibragimov R.A., Tsvil'skii I.V. (2008). Elektronnoe obrazovanie na platforme Moodle [E-learning on the Moodle platform]. – Kazan: KGU. <https://ua1lib.org/book/749171/0666c5?id=749171&secret=0666c5> [in Russian].
6. Krechetnikov K.G., Chernenko N.N. (2001). Distancionnoe obuchenie. Dostoinstva, nedostatki, voprosy organizacii (analiticheskij obzor). [Distance learning. Advantages, disadvantages, questions of organization (analytical review)] <http://www.hr-portal.ru/article/dstantsionnoe-obuchenie-dostoinstva-nedostatki-voprosy-organizatsii-krechetnikov-k-g-cherne> [in Russian].
7. Malitkov E.M., Karpenko M.P., Kolmogorov V.P. (2001). Distancionnoe obrazovanie v Rossijskoj Federacii i stranah SNG: voprosy teorii i praktiki [Distance education in the Russian Federation and CIS countries: questions of theory and practice]. *Telekommunikacii i informatizacija obrazovanija – Telecommunications and informatization of education*, 3, 16–36. [in Russian].
8. Pro zatverdzhennia Polozhennia pro dystantsiine navchannia. Nakaz MON Ukrainy, Polozhennia vid 25.04.2013 № 466. [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine "On Approval of the Regulations on Distance Learning. № 466, 25.04.2013] <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13> [in Ukrainian].
9. Chebotareva O.I. (2012). Metodika adaptacii uchebnyh materialov dlja ochno-distancionnogo obuchenija anglijskomu jazyku [Methods of adaptation of educational materials for full-time and distance learning in English]. *Abstract of dis...cand. ped. sciences*: 13.00.02. Lomonosov Moscow State University, Moscow. 26 p. [in Russian].
10. Alahuhta, P., Nordbäck, E., Sivunen, A., & Surakka, T. (2014). Fostering team creativity in virtual worlds. *Journal of Virtual Worlds Research*, 7(3), 1-22. Retrieved March, 25, 2018 from <https://journals.tdl.org/jvwr/index.php/jvwr/article/view/7062> [in English].

РОЗДІЛ X. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

UDC 378.046+378.09.

DOI <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-2-41>

MECHANISMS OF TEACHER AUTONOMY REALIZATION: MULTIMEDIA & INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY IN TEACHING ENGLISH

Babenko O. V.

*Ph.D. in Philology, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
Kyiv National University of Technologies and Design
Nemyrovycha-Danchenka str., 2, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-003-0379-4769
babenko.ov@knutd.edu.ua*

Key words: *teacher autonomy, teacher's ability, motivation, professional independence, information technologies, LearningApps.org, didactic advantages.*

The study is aimed at analyzing the contradictory nature of the concept “teacher autonomy”, its essence, modern approaches, types, as well as the implementation of some digital didactic techniques in the process of teaching English as a foreign language. From the point of view of psychology autonomy is associated with self-determination based on intrinsic motivation. The teacher autonomy is interpreted as a degree of individual’s independence to make decisions on any issues of the professional activity.

This term is characterised by various manifestations in different cultures and described in detail using synergistic and competence-based approaches. The purpose of the article is to systematize modern studies in the area of “teacher autonomy”, as well as to demonstrate in practice how modern requirements for teachers can be combined with reliance on new digital educational resources. There are three components of teacher autonomy: an ability to realize autonomous activity, motivation for creativity and professional independence. Information competence is an integral part of the professional competence of a foreign language teacher. Modern multimedia as a form of communication combines various forms of content: text, audio, animation, video. LearningApps.org service is a Web 2.0 application. Due to this platform we can successfully develop, store interactive tasks on a number of subject disciplines. Students can brush up, systematize and test their knowledge in a playful way, which contributes to the formation of their cognitive interest, development of critical and creative thinking, as well as learning autonomy. This internet-service is irreplaceable in teaching foreign languages, since it helps teachers and students use or create various exercises to practice a full range of language skills (reading, listening, speaking and writing). To illustrate the advantages if the ICT we have made up a number of activities on the topic “Fashion Industry” for students of specialized higher educational institutions, and we are happy to share our teaching experience in the article.

МЕХАНІЗМИ РЕАЛІЗАЦІЇ АВТОНОМІЇ ВЧИТЕЛЯ: МУЛЬТИМЕДІА ТА ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Бабенко О. В.

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов

Київський національний університет технологій та дизайну

вул. Немировича-Данченка, 2, Київ, Україна

orcid.org/0000-003-0379-4769

babenko.ov@knutd.edu.ua

Ключові слова: автономія вчителя, здатність вчителя, мотивація, професійна незалежність, інформаційні технології, LearningApps.org, дидактичні переваги.

Дослідження спрямоване на аналіз суперечливої природи поняття «автономія вчителя», розгляд сучасних підходів до інтерпретації його сутності, типів, а також реалізації деяких цифрових дидактичних прийомів у процесі викладання англійської мови як іноземної. З точки зору психології автономія пов'язана з самовизначенням, заснованим на внутрішній мотивації. Під автономією вчителя розуміється ступінь самостійності особистості приймати рішення з будь-яких питань своєї професійної діяльності. Цей термін має різні прояви в різних культурах і детально описується за допомогою синергетичного та компетентнісного підходів. Мета статті – систематизувати сучасні дослідження в галузі автономії вчителя, а також продемонструвати на практиці те, як можна поєднувати сучасні вимоги до вчителя з опорою на нові освітні ресурси. Розрізняють три складові частини автономії вчителя: його здатність реалізовувати автономну діяльність, мотивацію до творчості та професійну незалежність. Інформаційна компетентність – невід'ємна частина професійної компетентності вчителя іноземної мови. Сучасні мультимедіа як форма комунікації об'єднують такі форми контенту: текст, аудіо, зображення, анімацію, відеоматеріали. Інтернет-сервіс LearningApps.org є додатком Web 2.0. З його допомогою можна успішно розробляти, зберігати інтерактивні завдання з різних предметних дисциплін. Учні можуть перевірити та закріпити свої знання в ігровій формі, що сприяє формуванню їхнього пізнавального інтересу, розвитку критичного та творчого мислення, учнівської автономії. Ця платформа також успішно використовується під час навчання іноземних мов, оскільки вона дозволяє використовувати або створювати різні вправи для відпрацювання всього спектра мовних навичок (читання, аудіювання, говоріння та письмо). Для ілюстрації переваг цього інтернет-сервісу ми розробили низку різнопланових вправ за темою «Індустрія моди» для студентів спеціалізованих вищих навчальних закладів та охоче ділимося своїм педагогічним досвідом у статті.

Problem statement. Autonomy, a person's psychological ability, presupposes self-determination that is based on intrinsic motivation. This term has been widely studied. On the contrary, in the pedagogical context the necessity for further research of a multidisciplinary concept "teacher and student autonomy" is drastically increasing. It should be emphasized, that there is no common understanding of this phenomenon in modern conditions. These ideas determined the relevance of the topic of our article.

Recent research and publications. This multidisciplinary issue has been analysed in terms of student autonomy (I. I. Malkin, N. I. Pidkastyj). Some authors emphasize its cognitive essence (O. V. Babenko, V. S. Goncharov). The problem of an optimal efficient educational model has always drawn attention of a wide circle of researchers, in particular a model of developing education (V. V. Davydov, D. B. Elkonin, V. V. Rubtsov, etc.). The interconnection of autonomy and language learning is analyzed in

many facets in a number theoretical and experimental works and findings (R. Cárdenas, A. Cohen) [1; 2; 3].

The novelty of the study is in combining multidisciplinary theoretical and empirical studies to develop teacher autonomy skills based on LearningApps.org, Web 2.0 application.

The purpose of the research is to systematize contemporary views on the nature of a multidisciplinary concept “teacher autonomy” and its promoting in practice through multimedia and information and communication technologies in ESL classes.

General-scientific **methods** are used to present this information.

Presentation of the main material. The concept of teacher autonomy refers to the professional independence of teachers in schools, especially the degree to which they can make autonomous decisions about what they teach to students and how they teach it [5].

The essence of autonomy promotion is to help teachers and students become life-long learners, ready to face non-stop challenges of modern society. There are many other views of this concept, but on the whole the main components of autonomy deal with “responsibility for analyzing possibilities, making choices and effecting changes in one’s life and activities, involving both independent and collaborative action” [3, p.183].

Several research schools in this area of studies came to similar conclusions:

- necessary elements in autonomy are advanced professional skills, empathy, awareness of one’s needs, intrinsic and extrinsic motivation, critical and creative thinking, constructive criticism and freedom;
- autonomy does not mean that teachers delegate all their functions to learners;
- learners need to collaborate with teachers to gain and realize some levels of autonomy;

In general, teacher autonomy can be divided into three types:

- teacher’s ability, skills to realize autonomous activity;
- williness, motivation to work creatively;
- freedom and professional independence [4].

Nowadays, during the transition to the autonomy of educational institutions, the measure of employee autonomy is a key point. It is important to take into considerations, that an unfree staff can become a barrier for the effectiveness of the institution’s autonomy in terms of improving the quality of education for each individual student. The teacher autonomy assumes, that the educational process is entirely planned and supervised by a teacher himself/herself. We see the examples of a real pedagogical culture and high efficiency in the students’ achievements in case of teachers managed to defend their autonomy, or the school administration was able to create conditions

to support such teachers. During the long historical experience of acting under strict regulations, the biggest problem for a modern teacher is not some inability to act independently, but the lack of need for autonomy among them. An autonomously working teacher is not only an experimenter, a participant in all kinds of programs and projects, but a devoted teacher who has his/her independent pedagogical style of teaching, who is willing to act with a high measure of professional independence. Such a teacher offers author’s pedagogical solutions in a constantly changing range of tasks. The depth of autonomy can be different in relation to certain areas of any teacher’s activity, from absolute autonomy (choice of forms and means of teaching), notification approval to action within the framework of clear external procedures (final certification). First of all, teachers need autonomy for creating their learners’ autonomy, because learner autonomy is concomitant to teacher autonomy

To accomplish instructional goals and promote supportive learning environment, teachers need to have freedom for decision-making and providing best opportunities for students’ development. In this regard, it is necessary to highlight the increasing role of multimedia and information and communication technology in the educational process. Information competence is an integral part of a foreign language teacher’s professional competence. It is divided into two types according to a presentation form and a method of obtaining information. Naturally, knowledge, that has passed the stage of personal appropriation (internalization), is especially important. According to thematic glossaries multimedia as a form of communication that combines different content forms: text, audio, still images, animation, video footage, interactivity, in contrast to traditional mass media (printed material or audio recordings).

Different contemporary didactic techniques such as mindmap, timeline, infographics, scribing, podcasting, quizlet and many others help to realize the stages of internalization [1, p. 7; 6]. To satisfy any kind of educational needs more and more new digital tools appear on a regular basis. Here is a comparative table of some of them, in particular LearningApps.org, Snap Camera + Meeting Gestures Lens, Teacher Tools, SignAll Learn, SpatialChat. The following brief review to clarify the primary purpose of each tool and is emphasized below.

SpatialChat, a platform for virtual parties, is a tool that could simulate “mingle activities” in which students move around the classroom and talk to each other or practice a target structure.

Snap Camera (Use Gestures to Communicate in Any Video Conference System) is implemented to reduce teacher speaking time and increasing student speaking time.

Adding Snap Camera with Meeting Gestures Lens makes gesture reactions completely clear to everyone, as well as fun to watch.

Miro, RealtimeBoard, is a rebranded interactive tool for team collaboration. The platform originally was created for business meetings and collaboration, but later it became an irreplaceable tool for online language classes. As a result, students learn to work together in different activities. They generate and evaluate new information, clarify concepts and ideas.

Storyboard That is a web-based tool for creating digital storyboards. It motivates students to develop their creativity and critical thinking skills while having fun and an optimal choice for digital storytelling.

In this paper our concern is to highlight a new versatile tool that can be used with all levels of learners. The platform LearningApps.org helps teachers involve students into a variety of online learning activities aimed at developing of cognitive skills through matching, fill-in-the-blanks, word search and crosswords, maps, voting, ordering,

naming. The advantage of this platform is in templates for most standard exercises and some creative templates with elements of gamification. The project was also created to enable educators to create their own various apps to share them with other colleagues.

To illustrate the advantages of this platform we have made up a number of activities on the topic “Fashion industry”. In the pictures we can see the instructive page and the final page with outcomes. The procedures of creating activities are available on the platform and described in details in some educators’ blogs and papers.

There is a great number of templates for simple language or focused activities. Students can enjoy “games and quizzes such as matching, identifying, categorising, gap-filling, crosswords, filling in answers, ordering, putting things on a line and multiple-choice tasks” [4]. This platform gives a space for creativity through uploading self-made or authentic texts, pictures, audio or video content when creating or adapting activities.

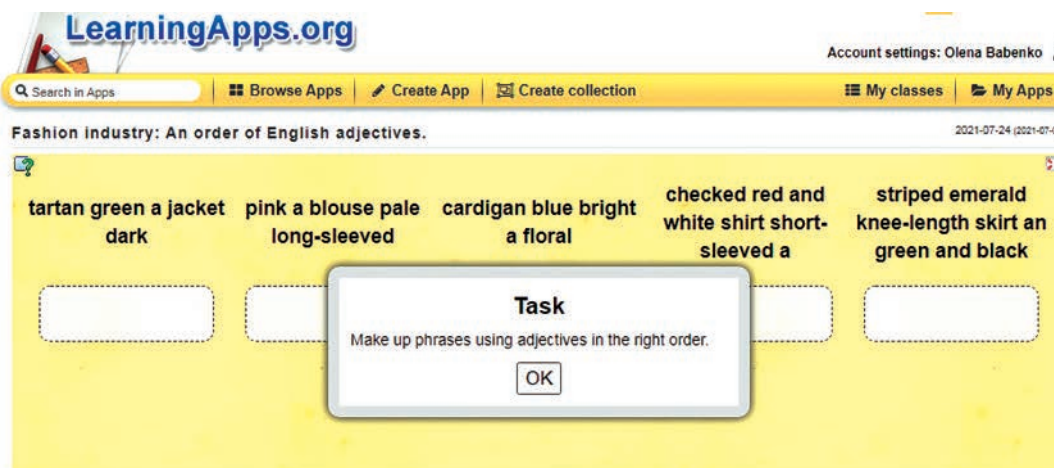


Fig. 1.



Fig. 2.

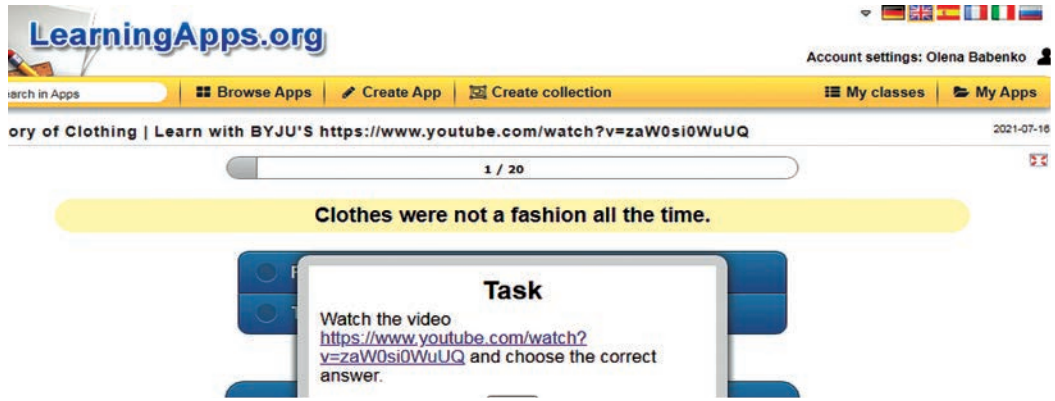


Fig. 3.

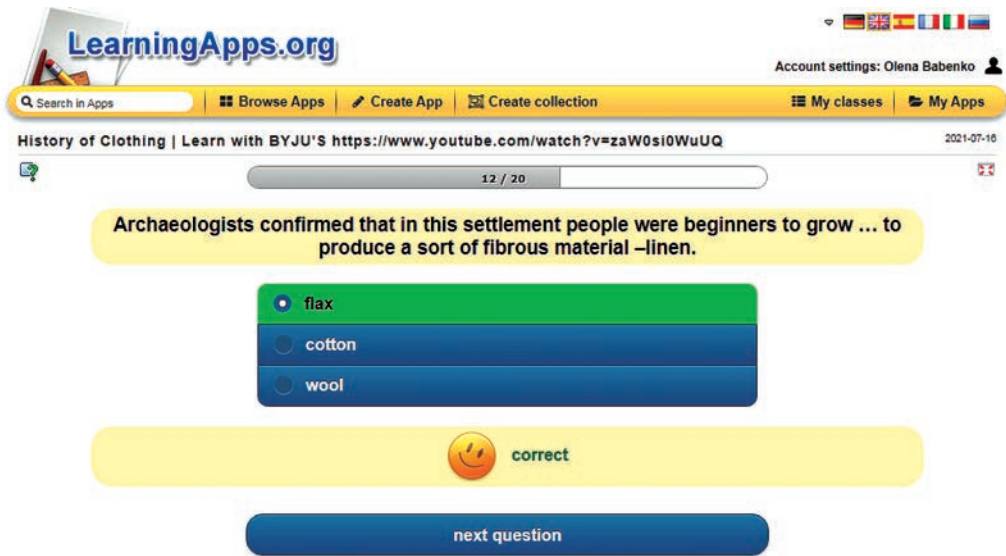


Fig. 4.

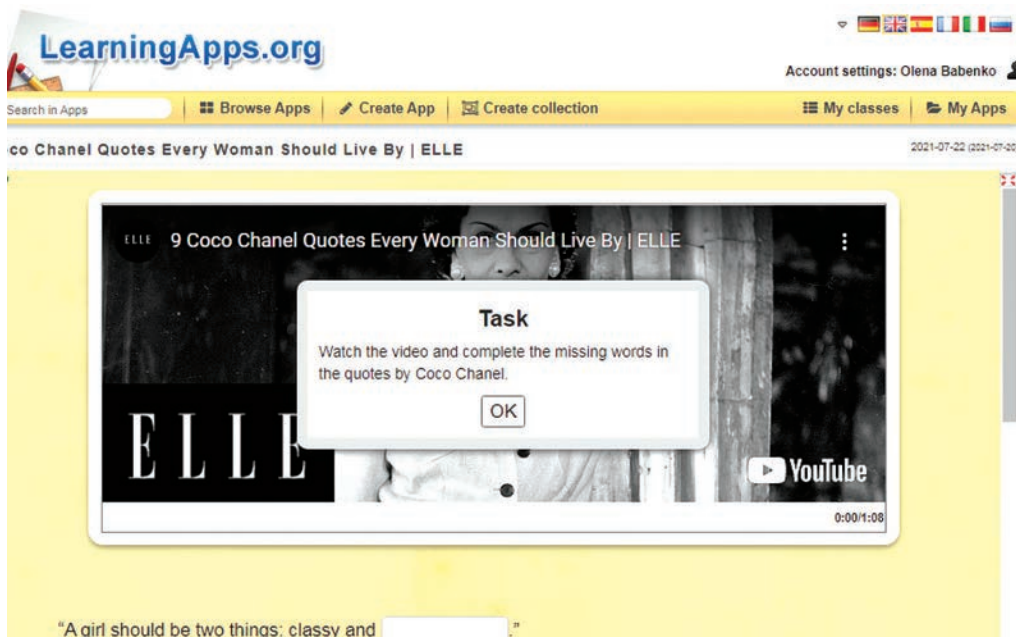


Fig. 5.



Fig. 6.

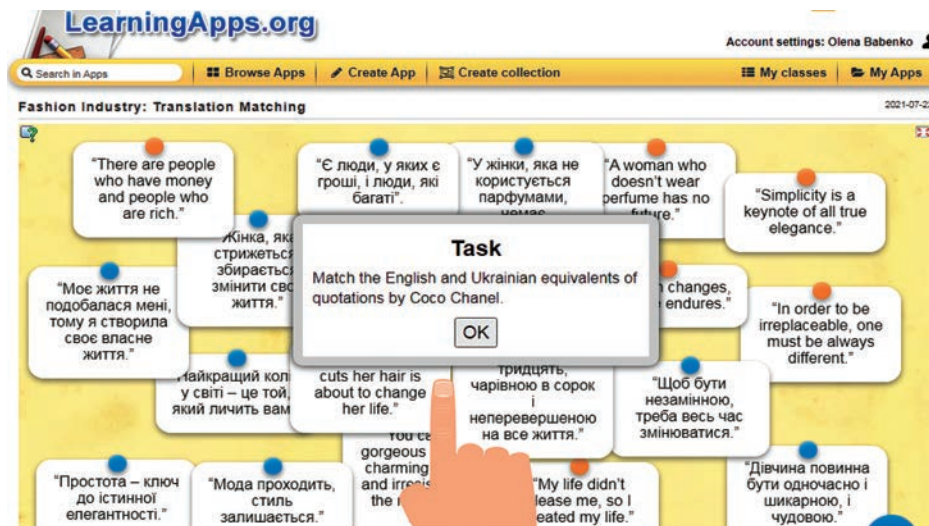


Fig. 7.



Fig. 8.

Conclusions. The results of our research lead us to report the following findings and conclusions. Teacher autonomy as a personal quality can be successfully developed in the process of EFL teaching when there is a complex of relevant language training conditions. The most essential factors for teacher and learners autonomy development are

opportunities for creative cognitive-communicative activities by means of the English language through multimedia and ICT, in particular LearningApps.org, a universal tool for synchronic and diachronic learning and teaching, that can be adapted or made from scratch to practise the full range of language systems and skills at any stage of a lesson.

BIBLIOGRAPHY

1. Babenko O.V. Internalization of information flow using techniques of visualization in the process of future philologists' professional training. *Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія*. 2019. Т. 10(3). С. 6–11. URL: <http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog2019.03.006>.
2. Babenko O.V. Development of students' cognitive and intellectual abilities by means of podcasting. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2020. 2(3), 150–155. URL: <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2020-3-2-22>.
3. Cárdenas-Ramos, Rosalba Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*. 2016.183. 10.14483/22487085.10510.
4. Swabey M.T. LearningApps.org. URL: <https://thedigitalteacher.com/reviews/learningapps#overview> published 29 June 2017 (дата звернення: 04.08.2021).
5. Teacher autonomy (last updated 08.12.14). URL: <https://www.edglossary.org/teacher-autonomy/> (дата звернення: 01.08.21).
6. Інтернет-сервіси в освітньому просторі. URL: <http://internet-servisi.blogspot.com/p/learning-apps.html> (дата звернення: 01.08.21).

REFERENCES

1. Babenko, O.V. (2019). Internalization of information flow using techniques of visualization in the process of future philologists' professional training. *Humanitarian Studios: Pedagogics, Psychology, Philosophy*. Kyiv: Milenium, Vol. 10(3) 2019, pp. 6–11. DOI: <http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog2019.03.006> [in English].
2. Babenko, O.V. (2021). Development of students' cognitive and intellectual abilities by means of podcasting. *Pedagogical Sciences: Theory and Practice*, 2(3), 150–155. <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2020-3-2-22> [in English].
3. Cárdenas-Ramos, Rosalba. (2016). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*. 183. 10.14483/22487085.10510. [in English].
4. Swabey, M.T. (2017). LearningApps.org. Retrieved from [:https://thedigitalteacher.com/reviews/learningapps#overview](https://thedigitalteacher.com/reviews/learningapps#overview) [in English].
5. Teacher autonomy (last updated 08.12.14). URL: <https://www.edglossary.org/teacher-autonomy/> (last accessed: August 1, 2021) [in English].
6. Internet-servisy v osvithnomu prostori (2021). [Internet platforms in the educational space.]. URL: <http://internet-servisi.blogspot.com/p/learning-apps.html>. [in Ukrainian].

РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ДИСТАНЦІЙНІЙ ОСВІТІ

Гаврилова О. В.

*старший викладач кафедри іноземних мов
Харківський національний університет міського господарства імені О. М. Бекетова
вул. Маршала Бажанова, 17, Харків, Україна
orcid.org/0000-0001-9450-9147
jelena8673@gmail.com*

Максименко Ю. С.

*викладач кафедри іноземних мов
Харківський національний університет міського господарства імені О. М. Бекетова
вул. Маршала Бажанова, 17, Харків, Україна
orcid.org/0000-0003-4636-198X
yuliia.maksymenko0595@gmail.com*

Ключові слова: *дистанційне навчання, комунікаційні технології, освітнє середовище, дистанційний курс, програмні засоби, програмне забезпечення, навчання.*

Стаття присвячена характеристикам та можливостям використання інформаційно-комп'ютерних технологій у процесі дистанційного навчання. У статті розглядаються дистанційні технології навчання, що використовують аудіо-, відео- і комп'ютерні системи, пов'язані через канали зв'язку, які все частіше замінюють звичне нам навчання. Розглянуто використання нових технологій передачі інформації, що істотно впливають на весь процес навчання, заснований на цих технологіях. Проникнення комп'ютерних телекомунікацій у сферу освіти ініціювало розвиток нових освітніх технологій, коли технічний складник освітнього процесу приводить до зміни самої суті освіти. Зазначено, що у віртуальному освітньому середовищі навчальних закладів повністю реалізуються потенційні можливості перебудови системи освіти, які мають у тому числі і традиційні технології.

У статті запропоновані шляхи розширення можливостей освітнього середовища за допомогою ІКТ як різноманітними програмними засобами, так і методами розвитку креативності учнів. До числа таких програмних засобів відносяться моделюючі програми, пошукові, інтелектуальні навчальні, експертні системи, програми для проведення ділових ігор. Комунікаційні технології дають змогу по-новому реалізовувати методи, що активізують творчу активність.

У статті проаналізовано програмне забезпечення для дистанційного навчання та різноманітні дистанційні курси, які повинні відповідати основним завданням та цілям навчання. Дистанційні курси повинні забезпечувати максимально можливу інтерактивність між учнем і викладачем, між учнем і навчальним матеріалом, що важливо для ефективного контролю правильного засвоєння матеріалу. Тому програмне забезпечення дистанційного навчання є важливим чинником ефективності такого навчання.

Доведено, що дистанційна форма освіти – це створення єдиного інформаційно-освітнього простору навчального закладу, куди слід включати різноманітні електронні джерела інформації (включаючи мережеві): віртуальні бібліотеки, бази даних, консультаційні служби, електронні навчальні посібники тощо.

ROLE OF INFORMATION AND COMPUTER TECHNOLOGIES IN DISTANCE EDUCATION

Havrylova O. V.

*Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages
O. M. Beketov Kharkiv National University of Urban Economy
Marshala Bazhanova str., 17, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0001-9450-9147
jelena8673@gmail.com*

Maksymenko Yu. S.

*Lecturer at the Department of Foreign Languages
O. M. Beketov Kharkiv National University of Urban Economy
Marshala Bazhanova str., 17, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-4636-198X
yuliia.maksymenko0595@gmail.com*

Key words: *distance learning, communication technologies, educational environment, distance course, software, training.*

The article is devoted to the characteristics and possibilities of using information and computer technologies in the process of distance learning. The article discusses distance learning technologies that use audio, video and computer systems connected through communication channels, which are increasingly replacing the usual learning.

The use of new information transfer technologies that significantly affect the whole learning process based on these technologies is considered in the article. The penetration of computer telecommunications in the field of education has initiated the development of new educational technologies, when the technical component of the educational process leads to a change in the very essence of education. It is noted that in the virtual educational environment of training institutions, the potential opportunities for restructuring the education system, which have, among other things, traditional technologies, are fully realized.

The article suggests ways to expand the educational environment with the help of ICT, both through a variety of software and methods of developing students' creativity. Such software includes modeling programs, search, intelligent, training, expert systems, programs for business games. Communication technologies allow to implement in a new way the methods that activate creative activity.

The article analyzes distance learning software and various distance learning courses that should meet the main objectives and learning objectives. Distance courses should provide the maximum possible interactivity between the student and the teacher, between the student and the teaching material, which is important for effective control of the correct assimilation of the material. Therefore, distance learning software is an important factor in the effectiveness of the training.

It is proved that the distance form of education is the creation of a single information and educational space of the educational institution, which should include a variety of electronic sources of information (including online): virtual libraries, databases, consulting services, electronic textbooks, etc.

Словосполучення «дистанційна освіта» (ДО) міцно увійшло у світовий освітній лексикон. Впродовж останніх трьох десятиліть дистанційне навчання стало глобальним явищем освітньої та інформаційної культури, змінивши зовнішність освіти в багатьох країнах світу.

Постановка проблеми. Дистанційне навчання – спосіб навчання на відстані, при якому викладач і ті, хто навчаються, фізично знаходяться в різних місцях. Історично, дистанційне навчання означало заочне навчання. Радикальний прорив у сфері ДО зробили інформаційні, телекомунікаційні

(включаючи Інтернет і бездротові мережі) і комп'ютерні технології. Однак зараз, в умовах пандемії, цей засіб навчання, що використовує аудіо-, відео- і комп'ютерні системи, пов'язані через канали зв'язку, все частіше замінює звичне нам навчання.

Вплив інформаційно-комунікаційних технологій на забезпечення якості освіти розглядався у роботах багатьох вітчизняних дослідників: В.Ю. Бикова, О.М. Спіріна, М.П. Шишкіної, В.В. Лапінського, А.М. Гуржія, М.І. Жалдака, Л.А. Карташової, О.В. Овчарук та інших. У зв'язку з цим дистанційне навчання починає використовувати в освітньому процесі кращі традиційні та інноваційні методи, засоби і форми навчання, засновані на комп'ютерних і телекомунікаційних технологіях. У віртуальному освітньому середовищі навчальних закладів повністю реалізуються потенційні можливості перебудови системи освіти, які мають у тому числі і традиційні технології. За визначенням Р. Гуревич, «вищі навчальні заклади нині готові впроваджувати сучасні педагогічні технології, популярними серед яких є електронне навчання, навчання із залученням інтерактивних методик, навчання за технологією тренінгу тощо. Студент стає співавтором лекції, семінарського заняття тощо» [2, с. 5–6].

Мета статті – проаналізувати можливості та характеристики інформаційно-комп'ютерних технологій у дистанційному навчанні у закладах освіти вищої школи, розглянути технічну складову частину та її роль в освітньому процесі для отримання найефективнішого результату під час підготовки кваліфікованих спеціалістів, сформулювати основні вимоги до методики побудови дистанційних курсів.

Виклад основного матеріалу. Проникнення комп'ютерних та інформаційних технологій у сферу освіти ініціювало розвиток нових освітніх технологій, коли технічний складник освітнього процесу приводить до зміни самої суті освіти.

М. Жалдак надає широке трактування терміна «інформаційні технології» – це «сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, зберігання, оброблення, передавання й представлення інформації, що розширює знання людей і розвиває їхні можливості щодо управління технічними й соціальними процесами» [4, с. 51]. Розвиток комп'ютерних технологій в освіті ініціював появу нових освітніх практик, що сприяло трансформації освітньої системи загалом. Межі освітньої сфери, локалізовані інституційними, тимчасовими і просторовими рамками, були значно розширені за рахунок впровадження телекомунікаційних технологій в освітній процес. У наукових працях В. Бикова, Р. Гуревича, М. Кадемій, С. Литвинової, М. Смульсон презентовано інформаційно-освітнє середовище як освітню систему,

що забезпечує відкритість, варіативність, індивідуалізацію навчання, його адаптацію до здібностей, можливостей, інтересів суб'єктів педагогічної взаємодії, розвиток їхньої самостійності та творчості, доступ до нових джерел навчальної інформації, мотивацію самоосвітньої діяльності, формування інформаційної компетентності тощо.

М. Смульсон вважає, що інформаційно-освітнє середовище ґрунтується на інтеграції інформації (на традиційних і електронних носіях), комп'ютерно-телекомунікаційних технологій взаємодії, віртуальних бібліотек, розподілених баз даних, навчально-методичних комплексів і розширеного апарату дидактики [5].

В. Биков зазначає, що широке упровадження інформаційно-комунікаційних технологій та функціонування освітнього середовища мають забезпечити навчальні потреби суб'єктів педагогічної взаємодії завдяки створенню і використанню в освітній діяльності:

- електронних освітніх ресурсів навчального призначення і комп'ютерно орієнтованих систем оцінювання навчальних досягнень, що доповнюють традиційні;
- соціальних мереж навчального призначення, що підтримують відкрите ІКТ-середовище навчання у співпраці;
- електронних портфоліо організаційно-педагогічного призначення, що відображають характер навчальної діяльності педагога та його вихованців;
- інноваційних педагогічних технологій, що базуються на використанні засобів ІКТ, комп'ютерно орієнтованих методичних систем навчання, що уможливають нову організацію навчання [1].

Комп'ютерні телекомунікації розвиваються в декількох напрямках: або вони частково використовуються в освітньому процесі, або освіта реалізується дистанційним шляхом. Багато розвинених країн володіють потужною системою дистанційної освіти [7]. У цей час успішно використовуються такі моделі дистанційного навчання:

I модель. Навчання за типом екстернату. Навчання, орієнтоване на шкільні або вишівські екзаменаційні вимоги, призначається для учнів і студентів, які з якихось причин не можуть очно відвідувати заклад освіти. Це фактично заочна форма навчання за екстернатною формою.

II модель. Університетське навчання. Система навчання студентів, які навчаються не очно, а на відстані, заочно чи дистанційно, на основі інформаційних технологій, включаючи комп'ютерні телекомунікації. Студентам пропонуються, крім друкованих посібників, CD-диски, розроблені провідними викладачами конкретних університетів.

III модель. Навчання, засноване на співпраці декількох навчальних закладів. Співпраця декількох

освітніх організацій у підготовці програм заочного/дистанційного навчання дає змогу зробити їх більш професійно якісними і менш дорогими.

IV модель. Навчання у спеціалізованих освітніх установах. Спеціально створені для цілей заочного та дистанційного навчання освітні установи орієнтовані на розроблення мультимедійних курсів. До їхньої компетенції входить також атестація учнів.

V модель. Автономні навчальні системи (модель віддалених аудиторій). Навчання в межах подібних систем ведеться цілком за допомогою телебачення або радіопрограм, CD-DVD-дисків, а також додаткових друкованих посібників.

VI модель. Неформальне, інтегроване навчання на основі мультимедійних програм. Це програми самоосвіти, орієнтовані на навчання дорослої аудиторії, тих людей, які не змогли закінчити школу. Подібні проекти можуть бути частиною офіційної освітньої програми.

Дослідники виділяють кілька етапів становлення і розвитку дистанційного навчання. Перший етап – дистанційне навчання, в межах якого навчання організовується за схемою «викладач – один або кілька учнів». У цій схемі види засобів зв'язку між викладачем і учнями обмежені: звичайна пошта, телефон, комп'ютери. На цьому етапі відсутні системність і комплектність у застосуванні дистанційних засобів навчання.

Другий етап – дистанційне навчання, під час якого навчання організовується за схемою: «викладач – багато учнів». На цьому етапі стали збільшуватися й ускладнюватися види зв'язку, що включають відео- й аудіокасети, комп'ютерні програми, відеолекції тощо.

Третій етап – дистанційне навчання через всесвітню мережу Інтернет. Навчання через Інтернет стало серйозною альтернативою традиційним формам отримання освіти. Online-засоби припускають наявність прямого виходу в Інтернет і базуються на сервісах, що існують у мережі Інтернет. Найбільш ефективними є online-конференції, що дають змогу підтримувати безліч різних форм спілкування у процесі ДО: семінари, обговорення, обмін досвідом, проведення наукових конференцій. На цьому етапі навчання організовується за схемами: «сам із собою», «один з одним», «один із багатьма», «багато з багатьма».

ІКТ розширюють можливості освітнього середовища як різноманітними програмними засобами, так і методами розвитку креативності учнів. До числа таких програмних засобів відносяться моделюючі програми, пошукові, інтелектуальні навчальні, експертні системи, програми для проведення ділових ігор. А. Гуржій зазначає, що «ІКТ дають змогу осмислено й гармонійно поєднувати різні види інформації, презентувати її в різних

формах, таких як: зображення, включаючи відскановані фотографії, креслення, карти і слайди; звукозапис голосу, звукові ефекти й музика; відео, складні відеоефекти й анімаційне імітування; анімації і симуляції. Презентації, що супроводжуються яскравими зображеннями або анімацією, візуально є привабливішими, ніж статичний текст, і можуть підтримувати необхідний рівень пізнавальної активності учнів» [3, с. 50].

Як зауважує В. Тихомиров, в освітній практиці активно використовуються смартфони, планшети та інші розумні пристрої [6]. Учні застосовують мобільні технології для:

- отримання інформації з Інтернет-енциклопедій;
- пошуку необхідної інформації;
- перекладу слів або фраз через програму-перекладач;
- візуалізації інформації;
- перегляду відеолекцій;
- тестування або анкетування в режимі онлайн;
- проведення різних лабораторних експериментів.

Дистанційне навчання неможливе без програмного забезпечення. З цією метою розробляються різноманітні дистанційні курси, які повинні відповідати основним завданням та цілям навчання. Дистанційні курси повинні забезпечувати максимально можливу інтерактивність між учнем і викладачем, між учнем і навчальним матеріалом, що важливо для ефективного контролю правильного засвоєння матеріалу. Структурування курсу повинно бути модульним, щоб учень міг чітко усвідомлювати своє просування від модуля до модуля. Тому програмне забезпечення дистанційного навчання є важливим чинником ефективності дистанційного навчання. У багатьох університетах України використовується навчальна оболонка Moodle (<http://moodle.org>) – це модульно об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище. Це система управління змістом освітнього сайту, спеціально розроблена для викладачів (не програмістів) дистанційних курсів. Вона проєктується як набір модулів і дає змогу гнучко додавати або видаляти елементи на різних рівнях. Ця оболонка розроблялася під концепцію активного навчання, яка передбачає активну взаємодію всіх учасників навчального процесу. Основний викладач має повний контроль над надбудовами курсу, включаючи права доступу для інших викладачів курсу. У набір елементів дистанційного курсу входять: глосарій; ресурс; завдання (вид діяльності студента); форум (для реалізації технологій співробітництва); wiki (для колективного редагування текстів); урок (забезпечує покрокове вивчення навчального матеріалу); тест та інше. Поєднуючі різні елементи, викладач організує вивчення матеріалу таким чином, щоб форми навчання

відповідали цілям і завданням конкретних занять. Широкі можливості для комунікацій – одна з найсильніших сторін Moodle.

Отже, основними складовими частинами дистанційного навчального курсу є: інформаційні ресурси, засоби спілкування, система тестування, система адміністрування, викладачі-консультанти, що керують дистанційними курсами, та учні. Найважливішим компонентом дистанційного курсу є інформаційні ресурси, оскільки в них зосереджена змістовна частина – контент (content), який включає: навчальний матеріал (конспекти лекцій, демонстраційні матеріали тощо); додаткові інформаційні матеріали (коментарі викладача, відповіді на актуальні питання тощо); бібліотеку ресурсів (рекомендована література, списки Web-ресурсів за темою курсу тощо); предметний і/або тематичний словник (госарій); програму навчання (академічний календар) тощо. Засоби спілкування забезпечують процес взаємодії учня як із навчальним центром, зокрема з викладачем, так і з іншими учнями.

Процес створення дистанційного курсу вимагає від викладачів-авторів знань як із предметної сфери, для якої створюється курс, так і зі сфери інформаційних технологій, що на практиці частіше за все передбачає співпрацю двох фахівців: викладача-практика, відповідального за курс (автор курсу), і методиста-консультанта, який володіє інформаційними технологіями.

Таким чином, можна сформулювати основні вимоги до методики побудови курсів дистанційної освіти: 1) курси дистанційного навчання повинні будуватися за модульним принципом; 2) розроблення модулів дистанційного навчання повинно виконуватися на основі єдиної формальної моделі; 3) інформаційні елементи модулів методично повинні бути побудовані на базі використання педагогічних прийомів, орієнтованих на самостійне навчання; 4) зміст модуля (елемента) має включати варіанти використання в різних контекстах, що враховують рівень підготовленості учня і мету використання модуля; 5) до складу кожного модуля повинні обов'язково входити компоненти, призначені для вхідного і вихідного контролю знань учня; 6) процедури оцінювання також повинні бути класифіковані за рівнями засвоєння матеріалу; 7) процедури оцінки знань учня повинні мати властивість надійності й орієнтуватися на базовий стандарт рівня знань; 8) до складу модулів і елементів курсу повинні входити набори експертних правил, що забезпечують визначення траєкторії проходження модуля (курсу) залежно від значення оцінок і контексту.

Водночас не слід переоцінювати можливості нових освітніх технологій. Комп'ютер тільки певною мірою може моделювати міжособи-

стісну комунікацію викладача й учня, суть якої становлять відносини наставництва, співпраці і підтримки, невербальні компоненти людського спілкування. Пропонується оптимізувати освітні програми на основі використання інформаційних технологій, беручи до уваги так званий індивідуальний стиль навчання або підхід до навчання.

Як один із недоліків можна виділити поверхневий підхід до навчання, коли учень прагне мінімізувати навчальне навантаження й уникнути невдач у процесі навчання. Запам'ятовуючи фактичний матеріал, учень не дуже цікавиться його змістом і тим, як його можна буде застосувати в подальшій роботі, тобто має місце механічне заучування на противагу поглибленому підходу до навчання, що характеризується орієнтацією учнів на розуміння, читання ними великої кількості літератури із проблеми, яка досліджується.

До інших недоліків дистанційного навчання можна віднести: відсутність прямого очного спілкування між учнями та викладачем; необхідність у персональному комп'ютері та доступ в інтернет; аунтефікація користувача під час перевірки знань; недостатню кількість практичних занять; відсутність постійного контролю над учнями; високу вартість побудови системи дистанційного навчання та високу трудомісткість розроблення курсів дистанційного навчання.

Висновки. Говорячи про дистанційну форму освіти, слід говорити про створення єдиного інформаційно-освітнього простору навчального закладу, куди слід включити різноманітні електронні джерела інформації (включаючи мережеві): віртуальні бібліотеки, бази даних, консультаційні служби, електронні навчальні посібники тощо. Коли йдеться про дистанційне навчання, слід розуміти наявність у системі викладача, підручника й учня. Це взаємодія вчителя й учнів. Звідси випливає, що головним під час організації дистанційної форми навчання є створення електронних курсів, розроблення дидактичних основ дистанційного навчання, підготовка педагогів-координаторів.

Крім того, не слід ототожнювати дистанційну форму із заочною формою навчання, бо тут передбачається постійний контакт із викладачем, з іншими учнями електронного класу, імітація всіх видів очного навчання, але за допомогою специфічних форм та засобів. Отже, потрібні теоретичні розробки, експериментальні перевірки та науково-дослідні роботи. Дистанційне навчання є новою формою навчання поряд з очною, заочною, екстернатною формою, що потребує розв'язання проблеми, пов'язаної із розробленням самих курсів дистанційного навчання та методикою їх використання для різних цілей базової, поглибленої, додаткової освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти. К.: Аттика, 2009. 684 с.
2. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю., Шевченко Л.С. Інтерактивні технології навчання у вищому педагогічному навчальному закладі : навч. посібник. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2013. 309 с.
3. Гуржій А.М., Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю., Уманець В.О. Інформаційно-комунікаційні технології у професійно-технічній освіті: монографія: у 2 ч. Ч. 1. Вінниця, 2016. 411 с.
4. Жалдак М.І. Комп'ютерно орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики : посібник для вчителів / М.І. Жалдак, В.В. Лапінський, М.І. Шут. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. 182 с.
5. Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі : монографія / [М.Л. Смульсон, Ю.М. Лотоцька, М.М. Назар, П.П. Дітюк, І.Г. Коваленко-Кобилянська та ін.] ; за ред. М.Л. Смульсон. К. : Пед. думка, 2015. 221 с.
6. Тихомиров В.П. Мир на пути Smart Education: новые возможности для развития образования. URL: <http://www.slideshare.net/PROelearning/smart-education-7535648>.
7. Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., Archer, W. Assessing Teaching presence in a Computer Conference Environment. *Journal of asynchronous learning networks*. 2001. 5(2), PP. 1–17.

REFERENCES

1. Bykov V. YU. (2009). Modeli orhanizatsiynykh system vidkrytoyi osvity. [Models of organizational systems of open education]. K.: Attika. P. 684.
2. Hurevych R.S., Kademiya M.Yu., Shevchenko L.S. (2013). Interaktyvni tekhnolohiyi navchannya u vyshchomu pedahohichnomu navchalnomu zakladi: navch. posibnyk. [Interactive technologies of teaching in a higher pedagogical educational institution: textbook manual]. Vinnytsya: TOV firma «Planer». P. 309.
3. Hurzhiy A.M., Hurevych R.S., Kademiya M. YU., Umanets V. O. (2016). Informatsiyno-komunikatsiyni tekhnolohikh u profesiyno-tekhnichniy osviti: monohrafiya: u 2 ch. Ch 1. [Information and communication technologies in professional and technical education: monograph: in 2 parts. Part 1]. Vinnytsia, P. 411.
4. Zhaldak M.I, Lapinsky V.V., Shut M.I. (2004). Kompyuterno oriyentovani zasoby navchannya matematyky, fizyky, informatyky : posibnyk dlya vchyteliv. [Computer-oriented means of teaching mathematics, physics, computer science: a guide for teachers]. K.: NPU named after M.P. Drahomanov, P. 182.
5. Smulson M.L., Lotocka Yu.M., Nazar M.M., Dityuk P.P., Kovalenko-Kobylyanska I.G. (2015). Intelektualnyy rozvytok doroslykh u virtualnomu osvitnomu prostori: monohrafiya. [Intellectual development of adults in the virtual educational space: a monograph]. K.: Ped. dumka, P. 221.
6. Tikhomirov V.P. Mir na puti k Smart Education: novyye vozmozhnosti dlya razvitiya obrazovaniya. [The World on the Way to Smart Education: New Opportunities for the Development of Education]. URL: <http://www.slideshare.net/PROelearning/smart-education-7535648>.
7. Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., Archer, W. Assessing Teaching presence in a Computer Conference Environment. *Journal of asynchronous learning networks*. 2001. 5(2), Pp. 1–17.

СТВОРЕННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ДОДАТКІВ ДО ЗАНЯТЬ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ВИКОРИСТАННЯМ ОНЛАЙН-СЕРВІСІВ

Тітова О. О.

*кандидат технічних наук, доцент,
доцент кафедри фундаментальної математики
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0001-8471-0867
toa7676@gmail.com*

Ключові слова: *комп'ютерні технології, онлайн-вправи, математичні вправи, дистанційне навчання, LearningApps, Wordwall.*

Стаття звернена до проблеми сучасної організації навчального процесу у вищих навчальних закладах України в умовах як очного навчання, так і дистанційних форм навчання без втрат у змісті навчального процесу. Одним із напрямків підвищення якості математичної освіти під час дистанційного та змішаного навчання є використання нових підходів та методів навчання, які впроваджуються в тісній взаємодії з новітніми інформаційними технологіями. Сучасний швидкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій надає викладачам унікальну можливість розширити свій арсенал методів, форм та засобів викладання, використовуваних у педагогіці. Підвищення мотивації студентів, використання сучасних засобів у рамках освітнього процесу дозволяє підвищити якість навчання, формувати необхідні компетентності. Доведено, що інтерактивні технології навчання мають великий освітній і розвивальний потенціал, забезпечують максимальну активність учасників освітнього процесу, оптимальний час навчання і його результативність. У статті розглядаються особливості створення і використання електронних додатків до занять. Проаналізовано дослідження багатьох авторів щодо навчання з використанням комп'ютерних технологій та сутність інноваційних освітніх технологій. Розглянуто можливості використання різних онлайн-інструментів та ресурсів, які дозволяють організувати співпрацю під час навчального процесу. Здійснено огляд інструментів для створення електронних додатків, наведено деякі алгоритми їх використання, підготовлено приклади їх застосування на різних етапах навчального процесу. Продемонстровано основні переваги використання описаних сервісів. Запропоновано тренувальні онлайн-вправи (для ознайомлення з новим матеріалом, для закріплення, для контролю знань та інші) з математичного аналізу та інших дисциплін, створені за допомогою таких сервісів, як LearningApps, Wordwall. Результати дослідження свідчать про те, що Інтернет-ресурси та сучасні інформаційні технології значно розширюють потенціал навчального матеріалу, сприяють розвитку рівня мотивації студентів та диференціації методів, форм і засобів навчання математиці з урахуванням індивідуальних особливостей студентів.

CREATION OF ELECTRONIC APPENDICES TO CLASSES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS USING ONLINE SERVICES

Titova O. O.

*Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Fundamental Mathematics
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0001-8471-0867
toa7676@gmail.com*

Key words: *комп'ютерні технології, online exercises, mathematical exercises, distance learning, LearningApps, Wordwall.*

The paper addresses the problem of organization of educational process in higher educational institutions of Ukraine under for full-time education as well as for distance form of learning without loss in the content of the educational process. One of the directions for improving the quality of mathematics education during distance and blended learning is the use of new approaches and teaching methods, which are implemented in close interaction with the latest information technologies. Modern rapid development of information and communication technologies gives teachers a unique opportunity to expand their arsenal of methods, forms and means of teaching, used in pedagogy. Increasing the motivation of students, the use of modern tools in the educational process, can improve the quality of education, develop the necessary competencies. It is proved that interactive learning technologies have great educational and developmental potential, provide maximum activity of the participants in the educational process, optimal training time and its effectiveness. The article considers the special aspects of creating and using electronic applications for classes. The researches of many authors on computer-assisted learning and the essence of innovative educational technologies are analyzed. Possibilities of using various online tools and resources that allow organizing cooperation during the learning process are considered. The tools for created electronic appendices are reviewed, some algorithms for their application are given and examples of their application for any stage of the educational process are prepared. The main advantages of using the described services are demonstrated. We offer online training exercises (to get acquainted with new material, to consolidate, to control knowledge, etc.) in mathematical analysis and other disciplines, created using services such as LearningApps, Wordwall. The results of the study show that Internet resources and modern information technologies significantly expand the potential of educational material, contribute to the development of student motivation and differentiation of methods, forms and means of learning of mathematics, taking into account the individual characteristics of students.

Завданнями сучасної освіти, зокрема математичної, педагогічної, є навчити людину навчатися та обучити ефективній взаємодії в процесі навчальної діяльності, тобто формувати здатність цілеспрямовано оволодівати професійними навичками, розвивати вміння комунікувати, знаходити та опрацьовувати дані, проявляти свій творчий потенціал, знайти шлях до самовираження та реалізації себе в житті. Одна з основних проблем сучасної дидактики полягає у виборі оптимального співвідношення найкращих традицій чинної освітньої системи, інструментарію

інформаційно-комунікаційних технологій, сучасних педагогічних інновацій та тенденцій. Потребою сьогодення є проблема пошуку ефективних освітніх технологій, що здатні допомогти у вирішенні даної проблеми.

Розв'язанню цих завдань сприяє впровадження в освітній процес сучасних інтерактивних засобів навчання. Використання інтерактивних засобів дає змогу ефективно реалізувати ідеї змішаного навчання («blended learning») як найбільш перспективного підходу до організації навчання в сучасній освітній практиці багатьох країн.

Розробка навчальних програм, що передбачають застосування системи інтерактивних засобів навчання, оптимізує перехід від предметного принципу побудови змісту освіти до компетентнісної орієнтації навчальних курсів.

Аналіз сучасних досліджень свідчить, що проблемі впровадження інтерактивних технологій навчання присвячено статті та посібники багатьох авторів, зокрема Гладун М., Сабліної М., Гуревич Р., Шестопалюк О., Коношевського О., Демида Б., Копил І., Сагайдак С., Думанської Т., Жарких Ю., Лисоченко С., Сусь Б., Третяк О., Ковтонюк Г. [1–8]. Дослідження стосовно викладання математики та інформатики з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в умовах сьогодення обговорюються на науково-практичних конференціях [10–12]. У роботі [4], наприклад, говориться, що «з розвитком інформаційних технологій перед суспільством постала важлива проблема, яка полягає у створенні перспективної нової системи освіти, яка має підготувати суспільство до життя в нових умовах цивілізації. Цим пояснюється виникнення нової форми навчання – дистанційної, поряд із формами вже відомими і традиційними – стаціонарною, заочною, екстернатом тощо». Однак саме зараз жодна із традиційних форм навчання не може бути повноцінно реалізована без використання дистанційної взаємодії із застосуванням сучасних онлайн-сервісів.

Мета даного дослідження – проаналізувати особливості застосування електронних додатків та обґрунтувати ефективність використання сучасних онлайн сервісів ід час вивчення математичних дисциплін студентами вищих навчальних закладів освіти.

Існує велика кількість онлайн-інструментів для забезпечення взаємодії учасників навчального процесу, створення цікавих дидактичних матеріалів (вправ) з будь-якої теми з використанням текстів, формул, зображень, відео- та аудіо-файлів у тому числі інтерактивних [2; 3; 9]. Вони дають можливість вбудувати створені вправи на сторінці курсу в системі moodle, у блозі, в соціальних мережах тощо. Застосування деяких із них розглянемо, проаналізуємо, використаємо під час проведення занять.

Серед усього різноманіття онлайн-інструментів, які можна використовувати з будь-якого гаджету, підключеного до мережі Інтернет під час занять, самостійної роботи та для підвищення мотивації до навчання, виокремимо сервіс LearningApps (<http://learningapps.org>) та сервіс Wordwall (<https://wordwall.net>). Ці хмарні сервіси є платформами для підтримки процесів навчання та викладання за допомогою невеликих інтерактивних модулів, є міжнародними, мають можливість використову-

вати українську мову. Створені за допомогою них інтерактивні модулі можуть використовуватись безпосередньо як навчальні ресурси або для самостійної роботи. Таким чином, до будь-якого курсу можна розробити загальнодоступну бібліотеку незалежних блоків, придатних для повторного використання та змін. Блоки (вони називаються Вправами) не включені в жодні конкретні сценарії чи програми, тому вони не розглядаються як цілісні заняття, натомість їх можна використати в будь-якому доречному методичному сценарії (під час проведення занять у вигляді інтерактиву, на позааудиторних заходах, для проведення квестів та ігор, як наочний матеріал під час вивчення нового матеріалу або для його закріплення та як контроль-но-перевірочний матеріал після вивчення будь-якої теми). Частина вправ (наприклад, «Скачки» в LearningApps, «Ігрова вікторина» в Wordwall) студенти можуть виконувати, об'єднуючись у групи, та змагатися за право першими прийти до фінішу, вирішуючи поставлені завдання.

Наведемо алгоритми створення дидактичних матеріалів за допомогою цих онлайн-сервісів. Для створення інтерактивної вправи за допомогою сервісу LearningApps можна використати такий алгоритм:

Крок 1. Запускаємо програму за посиланням <https://learningapps.org>.

Крок 2. Вибираємо вкладку *Створення вправи*.

Крок 3. Вибираємо тип вправи. У кожній групі доступно кілька шаблонів вправ, опис та зразки яких можна попередньо переглядати перед тим, як створити власний навчальний ресурс.

Крок 4. Вибираємо *Створити нову вправу*.

Крок 5. Заповнюємо відповідні поля (тип вправи, відповідні до типу матеріали).

Крок 6. Вибираємо *Завершити редагування та переглянути вправу*.

Крок 7. Переглядаємо вправу і при потребі редагуємо.

Крок 8. Вибираємо *Зберегти вправу*. Якщо не створено облікового запису (не зареєстровані), то слід створити обліковий запис. До вправи завжди можна перейти за посиланням, яке з'явиться на екрані, також вправу завжди можна буде відредагувати. Посилання бажано зберегти в окремому файлі, до якого можна буде звернутись у подальшій роботі.

Для створення інтерактивної вправи за допомогою сервісу Wordwall можна використати такий алгоритм:

Крок 1. Запускаємо програму за посиланням <https://wordwall.net/uk>.

Крок 2. Вибираємо вкладку *Функції*.

Крок 3. Вибираємо вкладку *Створити Вправу*.

Крок 4. Вибираємо шаблон вправи. Шаблони включають знайомі класичні формати, як-от

вікторина і кросворд. На сервісі також є аркадні ігри, наприклад погоня в лабіринті і літак, та інші інструменти.

Крок 5. Вводимо вміст вправи (заповнюємо відповідні поля).

Крок 6. Вибираємо *Готово* (грати).

Крок 7. Переглядаємо вправу і при потребі редагуємо.

Крок 8. Вибираємо *Поділитися*, обираємо потрібне (наприклад, зробити загальнодоступним, щоб одержати посилання). Одержали посилання на створений ресурс.

Розглянуті сервіси надають велику бібліотеку вправ стосовно шкільних курсів. На жаль, зараз кількість вправ, які можна використати у вивченні математичних дисциплін у вищих навчальних закладах, не така велика, їх створення потребує часу і подолання певних труднощів (специфіка набору складних математичних текстів, формул, багатовимірних графіків, великі обсяги інформації тощо).

Наведемо приклади використання створених інтерактивних вправ під час вивчення дисципліни «Математичний аналіз» студентами першого курсу математичного факультету спеціальностей 122 – Комп'ютерні науки та 014 – Середня освіта (Математика, Інформатика, Фізика).

Під час вивчення нового матеріалу можна використати вправи «Аудіо- та відео-контент», «Пазл», «Вгадай слово», «Фрагменти зображення» у LearningApps, «Відкрийте вікно», «Анаграма» у Wordwall.

На етапі закріплення матеріалу зручними можуть виявитись такі вправи: «Знайти пару», «Класифікація», «Заповнити пропуски», «Заповнити таблицю», «Просте упорядкування» у LearningApps, «Правильно, неправильно», «Відповідники», «Відсутнє слово», «Наведіть порядок» у Wordwall.

Для самостійної роботи можна пропонувати такі вправи, як: «Пазл», «Кросворд», «Знайти слова», «Перший мільйон», «Вікторина» у LearningApps, «Кросворд», «Пошук слів», «Вікторина» у Wordwall.

Для роботи у групах зручно використати вправи: «Скачки», «Порахувати», у LearningApps,

«Ігрова вікторина», «Погоня в лабіринті» у Wordwall.

Під час повторення та узагальнення матеріалу можна використати вправи «Таблиця відповістей», «Класифікація», «Заповнити пропуски» у LearningApps, «Сортування за групами», «Відсутнє слово» у Wordwall.

Посилання на вправи було надано студентам на сторінках курсу в системі moodle. Наведемо деякі з них: <https://learningapps.org/watch?v=ps2khfj21>; <https://learningapps.org/watch?v=pf17xtb0n21>; <https://learningapps.org/watch?v=p1y730fkt21>; <https://learningapps.org/watch?v=pri534nuc21>; <https://learningapps.org/watch?v=pgnigv4gc21>; <https://learningapps.org/watch?v=p0mqnd04j21>; <https://learningapps.org/watch?v=pmpm5ev1a21>.

Зауважимо, що вибір типу вправи, її змістовне наповнення – це творчий процес. Розглянуті онлайн-сервіси дають змогу викладачеві видозмінювати та удосконалювати наявні вправи, що робить їх зручним інструментом для створення електронних додатків до занять.

Висновки. До основних умов ефективної організації навчального процесу слід віднести необхідність забезпечення постійного спілкування усіх учасників, свідомої творчої взаємозалежності, активної особистої участі в роботі, формування навичок роботи в команді з метою підвищення її ефективності. Онлайн-ресурси дозволяють урізноманітнювати навчальний процес, підсилити мотивацію. Переваги інтерактивних дидактичних матеріалів перед традиційними полягають у їхній наочності, доступності, креативності, в застосуванні комп'ютера та гаджетів, у використанні різних типів файлів (аудіо, відео, графічні та ін.), а також різних типів вправ, що сприяє розвитку інтересу, пізнавальної активності. Переваги онлайн-сервісів вказують на доцільність їх використання у процесі підготовки інтерактивного дидактичного матеріалу для студентів, публікації та обговорення створених вправ, при цьому викладачі та студенти розвивають критичне та творче мислення, формують комунікативні навички та навички роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гладун М.А., Сабліна М.А. Сучасні онлайн інструменти інтерактивного навчання як технологія співробітництва. *Open educational e-environment of modern University*. 2018. № 4. С. 33–43.
2. Гуревич Р.С., Шестопалюк О.В., Коношевський Л.Л., Коношевський О.Л. Комп'ютерно орієнтовані засоби та мультимедійні технології навчання : навчальний посібник. Вінниця : ТОВ Фірма «Планер», 2012. 619 с.
3. Гуржій А.М., Гуревич Р.С., Коношевський Л.Л., Коношевський О.Л. Мультимедійні технології та засоби навчання : навчальний посібник / за ред. академіка НАПН України Гуржія А.М. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2017. 556 с.
4. Демида Б., Копил І., Сагайдак С. Системи дистанційного навчання: огляд, аналіз, вибір. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Комп'ютерні науки та інформаційні технології*. 2011. № 694. С. 98–107.

5. Думанська Т.В. Онлайн-сервіси для дистанційного навчання математики студентів вишів: переваги і недоліки. *Фізико-математична освіта*. 2020. Випуск 3(25). Частина 1. С. 44–48.
6. Жарких Ю.С., Лисоченко С.В., Сусь Б.Б., Третяк О.В. Комп'ютерні технології в освіті : навчальний посібник. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2012. 239 с.
7. Ковтонюк Г.М. Деякі аспекти використання хмарних сервісів у підготовці майбутніх учителів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2014. Випуск 38. С. 315–319.
8. Коношевський О.Л. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в інформаційному освітньому середовищі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2011. Випуск 28. С. 353–359.
9. Сервіси для створення дидактичних матеріалів. URL : <http://ow.ly/ZS5x9>.
10. Chemerys O. Computer technologies in teaching linear algebra. III Міжнародна науково-практична Інтернет-конференція «Математика та інформатика у вищій школі: виклики сучасності»: збірник тез. Вінниця. 2021. С. 194–197. URL : <https://drive.google.com/file/d/1PXYe7jHxO6gohPLWHaI57WCxX-5wzd19/view?usp=sharing>.
11. Mamon O. Conditions for effective using of mobile technologies in general secondary education institutions. III Міжнародна науково-практична Інтернет-конференція «Математика та інформатика у вищій школі: виклики сучасності»: збірник тез. Вінниця. 2021. С. 225–227. URL : <https://drive.google.com/file/d/1PXYe7jHxO6gohPLWHaI57WCxX-5wzd19/view?usp=sharing>.
12. Titova O. Use of online services in the study of mathematical analysis during distance learning. III Міжнародна науково-практична Інтернет-конференція «Математика та інформатика у вищій школі: виклики сучасності»: збірник тез. Вінниця. 2021. С. 250–251. URL : <https://drive.google.com/file/d/1PXYe7jHxO6gohPLWHaI57WCxX-5wzd19/view?usp=sharing>.

REFERENCES

1. Gladun M., Sablina M. (2018) Suchasni onlayn instrumenty interaktyvnoho navchannya yak tekhnolohiya spivrobotnytstva. *Open educational e-environment of modern University*. vol. 4. pp. 33-43.
2. Hurevych R. S., Shestopalyuk O. V., Konoshevskiy L. L., Konoshevskiy O. L. (2012) Kompyuterno oriyentovani zasoby ta multymediyni tekhnolohiyi navchannya : navchalnyy posibnyk. Vinnytsia : TOV Firma «Planer», 619 p.
3. Hurzhiy A. M., Hurevych R. S., Konoshevskiy L. L., Konoshevskiy O. L. (2017) Multymediyni tekhnolohiyi ta zasoby navchannya : navchalnyy posibnyk / za red. akademika NAPN Ukrayiny Hurzhiya A. M. Vinnytsia : Nilan-LTD, 556 p.
4. Demyda B., Kopyl I., Sahaidak S. (2011) Systemy dystantsiinoho navchannia: ohliad, analiz, vybir. *Visnyk Natsionalnoho universytetu "Lvivska politekhnika"*. *Kompiuterni nauky ta informatsiini tekhnolohii*. Vol. 694. pp. 98-107.
5. Dumanska T. (2020) Online services for distance learning of mathematics for students of universities: advantages and disadvantages. *Physical and Mathematical Education*. Issue 3(25). Part 1. pp. 44-48.
6. Zharkikh Yu. S., Lysochenko S. V., Sus B. B., Tretiak O. V. (2012) Kompyuterni tekhnolohiyi v osviti : navchalnyy posibnyk. Kyiv : Vydavnycho-polihrafichnyy tsentr «Kyivskiy universytet», 239 p.
7. Kovtonyuk G. M. (2014) Deyaki aspekty vykorystannya khmarnykh servisiv u pidhotovtsi maybutnikh uchyteliv. *Modern information technologies and innovative methods of training in the specialists' preparation: methodology, theory, experience, problems*. vol. 38. pp. 315-319.
8. Konoshevskiy O. L. (2011) Formuvannya profesiynoyi kompetentnosti maybutn'oho vchytelya v informatsiynomu osvith'omu seredovyshechi. *Modern information technologies and innovative methods of training in the specialists' preparation: methodology, theory, experience, problems*. vol. 28. pp. 353-359.
9. Services for creating didactic materials. <http://ow.ly/ZS5x9>
10. Chemerys O. (2021) Computer technologies in teaching linear algebra. III International Scientific and Practical Internet Conference «Mathematics and Informatics in Higher Education: Challenges of Modernity»: Book of Abstracts. Vinnytsia. pp. 194-197.
11. Mamon O. (2021) Conditions for effective using of mobile technologies in general secondary education institutions. III International Scientific and Practical Internet Conference «Mathematics and Informatics in Higher Education: Challenges of Modernity»: Book of Abstracts. Vinnytsia. pp. 225-227.
12. Titova O. (2021) Use of online services in the study of mathematical analysis during distance learning. III International Scientific and Practical Internet Conference «Mathematics and Informatics in Higher Education: Challenges of Modernity»: Book of Abstracts. Vinnytsia. pp. 250-251.

РОЗДІЛ XI. ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

UDC 378.4+327

DOI <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-2-44>

PECULIARITIES OF TRAINING INTERNATIONAL RELATIONS SPECIALISTS IN CANADA

Havran M. I.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
Lviv Polytechnic National University
S. Bandera str., 12, Lviv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-1345-9235
Mariana.i.havran@lpnu.ua*

Kaviak L. M.

*Student
Lviv Polytechnic National University
S. Bandera str., 12, Lviv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-4198-9145
lesia2001kaviak@gmail.com*

Key words: *International relations specialists, training system, course, higher education institutions, Canada.*

The presented article deals with defining and analysing peculiarities of training international relations specialists in Canadian higher education institutions which achievements in the field of training highly-qualified specialists and involving more and more foreign students are well-known. The necessity to analyse Canadian experience for improving training system of international relations specialists in Ukrainian higher education institutions have been provided. The objectives of the article have been defined. The main features of the training of international relations specialists in Canadian higher education institutions have been presented in terms of hours of studying, offered courses, international opportunities. The authors analyze curricula for students majoring in International Relations at certain universities of Canada, namely Mount Allison University and University of British Columbia (UBC). It is stated that Canada has its own obvious peculiarities in training specialists of international relations that are mostly caused by diversities of universities, their students' goals, career opportunities, cultural heritage. The courses in international relations programmes in Canadian higher education institutions have been singled out and characterized. It has been distinguished a peculiarity of offering firstly input subjects to the speciality with gradual increase of major subjects focused on professional development. Additionally to the core courses, students have the possibility of choosing optional subjects. The authors have formulated the proposal that the course Gender and International Relations should be implemented in Ukrainian HEIs. It is regarded as a foundation for the improvement of the system of training specialists in international relations, deepening their knowledge in gender inequalities and injustice in the world of politics, in order to avoid similar situations in their professional experience. It was concluded that the experience of Canadian universities is worth considering for improving training system of international relations specialists.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІЗ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН У КАНАДІ

Гавран М. І.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Національний університет «Львівська політехніка»
вул. Степана Бандери, 12, Львів, Україна
orcid.org/0000-0003-1345-9235
Mariana.i.havran@lpnu.ua*

Кав'як Л. М.

*студентка
Національний університет «Львівська політехніка»
вул. Степана Бандери, 12, Львів, Україна
orcid.org/0000-0003-4198-9145
lesia2001kaviak@gmail.com*

Ключові слова: фахівці з міжнародних відносин, система навчання, навчальна дисципліна, вищі навчальні заклади, Канада.

У статті здійснено аналіз системи підготовки фахівців із міжнародних відносин у канадських закладах вищої освіти, досягнення яких у сфері підготовки висококваліфікованих спеціалістів та залучення все більшої кількості іноземних студентів є добре відомими. Обґрунтовано необхідність аналізу канадського досвіду для вдосконалення системи підготовки фахівців із міжнародних відносин у закладах вищої освіти України. Чітко визначено завдання проведеного дослідження. Наведено головні особливості підготовки фахівців із міжнародних відносин у канадських вищих навчальних закладах з огляду на години навчання, пропоновані навчальні дисципліни, міжнародні можливості. Автори аналізують навчальні програми для студентів спеціальності «Міжнародних відносини» у деяких університетах Канади, а саме університеті Маунт Еллісон та Університеті Британської Колумбії (UBC). Зазначається, що Канада має свої очевидні особливості у підготовці фахівців із міжнародних відносин, які в основному зумовлені різноманітністю університетів, цілями їх студентів, можливостями кар'єрного росту, культурною спадщиною. Виокремлено та охарактеризовано навчальні дисципліни спеціальності «Міжнародні відносини» відповідно до років навчання. Встановлено, що спочатку пропонуються вступні предмети спеціальності з поступовим збільшенням основних предметів, які чітко орієнтовані на професійний розвиток. Окрім основних дисциплін, студенти мають змогу вибирати факультативні предмети. Сформульовано пропозицію щодо впровадження навчальної дисципліни «Гендер та міжнародні відносини» в українських закладах вищої освіти, яка може розглядатися як основа для вдосконалення системи підготовки фахівців із міжнародних відносин, оскільки поглиблює їхню обізнаність у нерівності та гендерній несправедливості у світі політики, щоб запобігти подібних ситуацій у їхньому професійному досвіді. Зроблено висновок, що досвід канадських закладів вищої освіти варто враховувати з метою удосконалення системи підготовки фахівців із міжнародних відносин.

Introduction. Canada is one of the largest and richest countries in the world, a major tourist center, and the most educated country globally. Based on the OECD information, 56.71% of adults being Canadian residents have received a tertiary education, and education spending is more than 7% of gross national product, comparing it is one of the highest among OECD countries [1]. Moreover, the interest to the Canadian education is growing among international students who come from all over the world to join a student community of Canadian HEIs, some of which are the top international universities and colleges. Canada has a favourable geographical location, rich history, and a wide cultural heritage that influence the development of higher education institutions (HEIs) forming peculiarities of their programmes and specific features of their training systems.

Ukrainian scientists take a widespread interest in Canada due to the fact of its considerable achievements in the field of training highly-qualified specialists, involving more and more foreign students. There are many research papers of Ukrainian and foreign scientists dedicated to the problems of historical, theoretical and methodological aspects of the development of higher education system in Canada. The fundamental issues of studying organizational, financial and management principles of Canadian higher education were published in scientific papers of A. Borysenko, V. Pohrebniak, L. Tkachenko, O. Khmelnytska, L. Orton, D. Lang, J.Glen, etc. Many Ukrainian scientists devoted their investigations to the problem of professional training in Canadian HEIs, among them: N. Mukan, L. Karpinska, N. Zhornjak, V. Slyvka, L. Bulai, and many others. K. Istomina, V. Vynogradov, O. Tarasova, Yu. Karaulov conduct investigations of the theoretical and methodological principles of training international relations specialists, interest to which is “gaining considerable importance in the context of strengthening international cooperation due to active processes of globalization, that requires harmonization of international cooperation at various levels” [2, p. 94].

Today, international relations speciality is highly demanded among Ukrainian students, whose interest in gaining an academic degree in this field of study is steadily growing. The study and critical analysis of foreign experience is essential in order to improve professional training system in Ukrainian HEIs and implement modern educational objectives and goals.

The purpose of the article is to define and analyse peculiarities of training international relations specialists in HEIs of Canada.

According to the purpose we define the following objectives: 1) to identify features of the training of bachelors in international relations in Canada; 2) to analyze curricula for students majoring in

International Relations at certain universities; 3) to single out and characterize courses in international relations programmes in Canadian HEIs; 4) to determine the prospects for the implementation of the Canadian experience of training specialists in international relations in HEIs of Ukraine.

Results of the research. Canadian HEIs have developed an effective model of professional training that is based on an interdisciplinary approach. At the same time, it is aimed at implementing the educational process and learning outcomes according to standards and qualification requirements defined by Canadian provinces and universities. In general, the most popular educational provinces in Canada are Toronto, Montreal, Vancouver, Ottawa and Quebec that cover the largest number of Canadian and foreign students where they are given the right to choose, flexibility in the schedule and the opportunity to express their wants and demands, combine active academic life with diverse leisure activities. Universities include very large multi-faculty and multi-campus institutions that offer multiple doctoral and professional programmes as well as very small institutions that offer a limited range of programmes, such as in the arts or religion [3, p. 9]. Canadian HEIs have been successfully applied over the years a multi-cycle higher education that guarantees not only the gradual accumulation of the required amount of knowledge, skills and competences at a certain cycle, but also the possibility of professional development after completing each of the cycle [4, p. 26].

International relations have a profound impact on the world and specialists in this area need special knowledge in pertinent global issues, foreign political and government affairs, and enough hard and soft skills. The career aspect in this speciality is quite wide. Probably one of the reasons why so many people choose this specialty is the so-called prestige and respect that its representatives receive. Some of the most popular job titles for International Relations graduates are: diplomat, foreign affairs analyst, immigration specialist, international lawyer, political analyst, intelligence analyst, international aid worker, etc. [5].

Analysing curricula in International Relations provided by Canadian HEIs, we have found out that students are required to complete a minimum of 36 credit hours in courses specified by the bachelor's programmes. It is suggested that they have to do 3 credit hours during the first year of study, 12 in the second, and a total of 21 credit hours in their third and fourth years. In addition, students are required to complete either a minor in Economics (18 credit hours) or 12 credit hours in a foreign language. But students are usually encouraged to do both. One more interesting finding is that to supplement their course works students are encouraged to gain international experience by studying or working abroad or by doing international work in Canada.

It is obvious that the programme for study varies in different HEIs, but still most of the subjects remain unchanged, namely Comparative Politics, Global Development Challenges, World History, International Political Economy, Statistics and Probability, Public Policy, etc. The study of these subjects helps students gain the necessary basic knowledge about the essence of the speciality. Studying these subjects, students have an opportunity not only to develop their hard skills, but also communication skills, teamwork, the ability to solve problems, stay with a cold mind in a difficult situation, control over their own emotions and more. The skills acquired while studying in this speciality will help to understand better social, economic, political, cultural aspects of society that is necessary for graduates of this profession. Students who want to apply their skills in practice are able to try internship opportunities. One of which is Community Engaged Learning, whose main purpose is to complete a placement and/or a project defined by a community organization to advance their mission. Social summer internship Program is worth of acknowledging as well. It is designed specifically for high-performing students of 2–3 year of studying, and its main purpose is to take the skills and knowledge they are developing in their degree programme and apply it in a workplace environment.

For a more objective assessment and avoidance of subjectivity, it is worth considering certain universities and courses offered in International Relations programmes. One of the Canadian universities under consideration is Mount Allison University, the first in the British Empire University, where the scientific degree – a bachelor of science – received a woman [6]. According to the magazine Maclean's, it was in the top primarily undergraduate university in Canada 21 times in the past 29 years. Also many former graduates of this university, namely 55, have become Rhodes Scholars – one of the best per capita records of any university in Canada. In Maclean's 2020 University Rankings, Mount Allison ranked #1 in student satisfaction, which are presented in such way: first position – course instructors, student life staff, administrative staff, extracurricular activities, experiential learning; second – academic advising staff, second – residence living, third – mental health services, fifth – steps to prevent sexual assault, sixth – promoting indigenous visibility [6].

Today, Mount Allison University offers more than 40 major bachelor's programmes that can be combined or adjusting in accordance with the goals and career plans of the student. Much attention is given there to the quality of student training, that's why groups are not numerous – up to 20 people, which enables teachers to apply more individual approaches to students, and those in turn are more motivated to succeed. One of the popular programmes is an

international relations course which is concentrated around such items as economics, language, and political science. Bachelor's training is carried out within 4 years at the Faculty of Social Sciences. At the first and second courses there are mostly input subjects to the speciality, namely economics, political science, and international relations. At the third and fourth courses, specialization begins. Since the concept of international relations is multifaceted and ambiguous, in addition to the core courses, students have the possibility of choosing between optional subjects, among which are the following: 1) Political Science (politics in Europe, the U.S., Africa, the Middle East; security studies; foreign policy analysis), 2) History (war and society in Europe, Japan and modern Asia, environmental history), 3) Sociology (social movements, refugee studies, globalization), 4) Economics (game theory, environmental economics, international development), 5) Geography and Environmental Studies (Canadian environmental policy, international environmental affairs, sustainable development), 6) English (African literature, Caribbean literature, literary representations of race and culture), 7) Religious Studies (gender issues in eastern and western religions, contemporary ethical issues) [6]. It is also an opportunity to select a course language among Japanese, English, Spanish, German, French. The students are widely encouraged to gain experience of working abroad by participating in exchange programmes or by doing international work in Canada.

Quite interesting in the context of our research problem is an experience of the University of British Columbia (UBC), the oldest University of Canada based over hundred years ago. Nowadays, it has an excellent reputation with academics and employers alike and a particularly international faculty [7]. The university ranks among the top three universities in Canada. University has two campuses, namely – the Vancouver campus and the Okanagan campus located in Kelowna. The Vancouver campus offers more than two dozen academic divisions, while the Okanagan campus has eight.

The course International Relations in UBC are saturated and wide. There is a wide range of subjects from geography, anthropology, Asian studies, political science, and sociology to food, nutrition, and health. Practically, the course is set out in the same way in both campuses, although some differences are noticeable. In the Vancouver Campus the studying of international relations takes 4 years at the faculty of Arts with awarding Bachelor of Arts. Students have to complete prerequisites during first two years of study and apply for admission to the programme at the end of second year. There is an opportunity to select majors and minors in this speciality. Honours programmes, i.e. studying intense specialization in a single field,

are available here through Political Science or History departments. At the same time, in the Faculty of Arts at UBC, there is School of Public Policy and Global Affairs that includes the Liu Institute for Global Issues for pursuing interdisciplinary and policy-related research and advocacy on global public policy issues related to human security [7]. Its research agenda embraces international relations, conflict and development, global health, human security, the environment, peace and disarmament, and international justice issues. Research facilities include the Centre for Human Rights, Diversity and Identity. Students of this HEI also have an opportunity to study abroad. A large number of students spend a semester of their 4th course by using the exchange programme or complete their fourth year seminar requirement with a Global Seminar or an International Service Learning experience. During four-year programme in International Relations, students study a wide range of subjects. At the first year of study there are: World History Since 1900, Principles of Macroeconomics, Geography, Environment and Globalization, Principles of Microeconomics, Introduction to Sociology. At the second year students study: Understanding Globalization, Introduction to Global Politics, History of Africa, Global Issues in the Arts and Sciences Geopolitics. The third year includes Introduction to International Trade, Nuclear Weapons and Arms Control, Security Studies, Human Rights in World History, Social Justice Issues in Community and International Organizing. And at the fourth year students are offered: Economics of International Trade and the Environment, Social and Behavioural Geography, Seminars in International Economic Relations, Problems in International Relations.

Now we consider opportunities of providing international relations programme in Okanagan campus of UBC. The term of training here is also 4 years, and graduates also receive a Degree of Arts, but the faculty is called Irving K. Barber Faculty of Arts and Social Sciences. It holds the annual Undergraduate Research Conference on UBC's Okanagan campus to showcase student research projects [7]. Several renowned experts in the field of International Relations have graduated from this University campus. The programme differs in subjects and their content. At the first year of study, students acquaint knowledge and skills in studying such subjects as: Modern Latin American History, Principles of Microeconomics, History of Western Civilization (1450–1789), Introduction to Sociology I, Introduction to Cultural Anthropology. At the second course of training students study Poverty and Inequality, International Politics II, Introduction to Comparative Politics, Pre-Contact and Colonial Latin American History. At the third year there are such subjects as: Competitiveness in the International Economy, The Great Powers and

International Politics, Economics of Public Choice, Anthropology of Gender, Sociology of Development. And at the fourth year students study Problems in International Relations: Diplomacy and the Origins of Wars, Labour in a Global Economy, and International Politics on Film.

Having carried out an analysis of the curricula of Canadian universities, we distinguish a course which is important for teaching in Ukrainian HEIs training international relation specialists. To our opinion it is Gender and International Relations. The point is that International Relations are still primarily based on traditional male–female dichotomies, particularly that of separate public and private spheres. By extension, women are largely excluded from state power and decision making. This course seeks to reveal and disturb gender hierarchies through the application of gender analysis and feminist theories to a range of concepts and issues in International Relations [8].

The experience of Mount Allison University should be taken into account as Gender and International Relations is taught here in the format of lectures. This course examines the highly gendered nature of international relations. Topics which are being studied here are: 1) the seeming invisibility of women in the study of international affairs and within international decision-making, 2) the existence of differential international "packages of expectations" concerning the roles of men and women, 3) competing dominant and subordinate masculinities and femininities, etc.

In this context, Carleton University in Ottawa has also a significant experience. The course Gender and International Relations interrogates the way in which world politics (IR) is structured by the gender hierarchy. Among the topics discussed here are: 1) theoretical and methodological concerns of feminism and gender in disciplinary International Relations (IR); 2) the gendered implications of key concepts such as 'the state'; 3) the role of masculinities; 4) feminist scholarship in key areas of IR such as security, militarism and war, etc. After completing this course, students get not only purely superficial knowledge, but better understanding of how gender hierarchies structure world politics.

The introduction of this subject in Ukrainian HEIs can be considered as the foundation for the improvement of the system of training specialists in international relations, deepening their awareness in gender inequalities and injustice in the world of politics, in order to avoid similar situations in their professional experience. Moreover, it is a necessary course for improving the skills of communication, analysis, comparison. Even in the realities of the 21st century, Gender and International Relations is necessary to be taught in many specialities, because this course provides students with a better understanding of how gender inequality affects social and political

structures and processes. Therefore, it is necessary not only in International Relations speciality, but also in International Economic Relations, Sociology and courses related to jurisprudence. The course will also cover the gendered issues key issues within the 'real world' of global politics – including security and militarization, globalization, and human rights.

Conclusions. Drawing the conclusions from our research, we state that Canada has its own obvious peculiarities in training specialists of international relations that are mostly caused by diversities of universities, their students' goals, career opportunities, cultural heritage. International relations programmes are inter- and multi-disciplinary degree programmes and they are designed to provide a profound knowledge based on historical and political sciences. The Canadian experience shows that there is a

tendency to offer firstly input subjects to the speciality with gradual increase of major subjects focused on professional development. Students have an opportunity to select major and minor subjects in this speciality. They are also encouraged to gain foreign experience by participating in exchange programmes, taking internships or by doing international work. It is proved that the course Gender and International Relations should be implemented in Ukrainian HEIs and the experience of Canadian universities is worth considering for improving training system of international relations specialists.

We are aware of the fact that the problem of our consideration is really wide and topical, and there are still many aspects of improving Ukrainian system of training international relations specialists that can be based on the further research outcomes of foreign experience.

BIBLIOGRAPHY

1. *Most Educated Countries 2021*. URL: <https://worldpopulationreview.com/country-rankings/most-educated-countries>
2. Істоміна К.Ю. Професійна підготовка фахівців з міжнародних відносин в університеті Торонто. *Молодий вчений*. № 3 (18), 2015. С. 94–97.
3. Orton Larry. A new understanding of postsecondary education in Canada: A discussion paper Education, skills and learning. *Research papers. Statistics Canada*. Ottawa, 2003. 39 p.
4. Гавран М.І., Жорняк Н.Є. Структурні особливості сучасної вищої освіти України, Польщі та Канади. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III(27), Issue: 51. 2015. P. 23–26.
5. 50 International Relations Bachelor's in Canada. *Study Portals Bachelors*. URL: <https://www.bachelorsportal.com/study-options/269353038/international-relations-canada.html>
6. *Mount Allison University*. Program Overview URL: <https://www.mta.ca/programs/ir/>
7. *UBC's*. International Relations. URL: https://you.ubc.ca/ubc_programs/international-relations-okanagan/
8. Gender and International Relations. *Course description*. 2020. Carleton University Blackboard. URL: <https://carleton.ca/polisci/wp-content/uploads/PSCI-4605B-Robinson-W20.pdf>

REFERENCES

1. *Most Educated Countries 2021*. URL: <https://worldpopulationreview.com/country-rankings/most-educated-countries>
2. Istomina Yu. (2015). Profesiina pidhotovka fakhivtsiv z mizhnarodnykh vidnosyn v universyteti Toronto [Professional training in international relations at the University of Toronto]. *Young Scientist*. № 3 (18). P. 94–97. [in Ukrainian].
3. Orton Larry. (2003). A new understanding of postsecondary education in Canada: A discussion paper Education, skills and learning. *Research papers. Statistics Canada*. Ottawa. 39 p.
4. Havran M.I., Zhornyak N.Ye. (2015). Strukturni osoblyvosti suchasnoi vyshchoi osvity Ukrainy, Polshchi ta Kanady [Structural peculiarities of modern higher education in Ukraine, Poland and Canada]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III(27), Issue: 51. P. 23–26. [in Ukrainian].
5. 50 International Relations Bachelor's in Canada. *Study Portals Bachelors*. URL: <https://www.bachelorsportal.com/study-options/269353038/international-relations-canada.html>
6. *Mount Allison University*. Program Overview URL: <https://www.mta.ca/programs/ir/>
7. *UBC's*. International Relations. URL: https://you.ubc.ca/ubc_programs/international-relations-okanagan/
8. Gender and International Relations. *Course description*. 2020. Carleton University Blackboard. URL: <https://carleton.ca/polisci/wp-content/uploads/PSCI-4605B-Robinson-W20.pdf>

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ У НАУКОВОМУ ЖУРНАЛІ «ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА»

Вимоги до оформлення статей:

До друку приймаються статті, що мають наукову і практичну цінність. Автор має право представити тільки одну наукову статтю в один номер, яка раніше не публікувалася. Автор несе відповідальність за оригінальність тексту статті, точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, власних назв, географічних назв та інших відомостей, а також за те, що в матеріалах не містяться дані, що не підлягають відкритій публікації. Редакція не несе відповідальності за викладену в статті інформацію. Остаточне рішення про публікацію ухвалюється редакцією, яка також залишає за собою право на додаткове рецензування, редагування і відхилення статей.

Технічні вимоги:

- до друку приймаються статті українською, російською та англійською мовами;
- електронний варіант статті у форматі ***.doc**, ***.docx** або ***.rtf**, підготовлений у текстовому редакторі Microsoft Word;
- формат А4 через 1,5 інтервал;
- шрифт Times New Roman, розмір 14;
- поля: ліве – 3 см, праве – 1,5 см, верхнє, нижнє – 2 см.

Структура статті:

- рядок 1** – УДК (вирівнювання по лівому краю);
- рядок 2** – назва тематичного розділу (вирівнювання по лівому краю);
- рядок 3** – назва статті (вирівнювання по центру, напівжирний шрифт, великі літери);
- рядок 4** – прізвище та ініціали автора статті; науковий ступінь, вчене звання, посада із зазначенням кафедри (вирівнювання по центру);
- рядок 5** – місце роботи (навчання), адреса роботи (навчання), orcid-код, електронна адреса автора (вирівнювання по центру).

Якщо автор не має orcid-коду, його можна отримати за посиланням <https://orcid.org/>

абзац 1 – розширена анотація (1800 знаків без пробілів) та ключові слова (мінімум 5 слів), написані мовою, як і уся стаття;

абзац 2 – назва статті (напівжирний шрифт, усі літери великі), прізвище, ініціали автора, науковий ступінь, вчене звання, посада із зазначенням кафедри, місце роботи (навчання), адреса роботи (навчання), orcid-код, електронна адреса автора, **розширена анотація** (1800 знаків без пробілів) та ключові слова (мінімум 5 слів), написані **англійською мовою**. Переклад англійською мовою повинен бути достовірним (не машинним).

У випадку, якщо стаття не українською мовою, обов'язково подаються назва статті (напівжирний шрифт, усі літери великі), прізвище, ініціали автора, науковий ступінь, вчене звання, посада із зазначенням кафедри, місце роботи (навчання), адреса роботи (навчання), orcid-код, електронна адреса автора, розширена анотація (1800 знаків без пробілів) та ключові слова (мінімум 5 слів), написані українською мовою.

Структурні елементи основного тексту статті:

Постановка проблеми (постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями).

Аналіз останніх досліджень і публікацій (вказати започаткування розв'язання даної проблеми та на які опирається автор, а також обов'язково виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячена стаття).

Мета статті (висловлюється головна ідея даної публікації, яка суттєво відрізняється від сучасних уявлень про проблему, доповнює або поглиблює вже відомі підходи; звертається увага на введення до наукового обігу нових фактів, висновків, рекомендацій, закономірностей або уточнення відомих раніше, але недостатньо вивчених).

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямку.

Література розміщується після статті у порядку згадування; друкується через 1,5 інтервал, 14 розміром, шрифтом Times New Roman і оформляється у відповідності вимог міждержавного стандарту ДСТУ 8302:2015.

Посилання на літературу в тексті слід давати в квадратних дужках, наприклад, [2, с. 25; 5, с. 33], в яких перша цифра вказує порядковий номер джерела в списку літератури, а друга – відповідну сторінку в цьому джерелі; одне джерело (без сторінок) відокремлюється від іншого крапкою з комою [3; 4; 6; 8; 12; 15].

Наприкінці статті розміщується транслітерована і перекладена англійською версія літератури (**References**), оформлена згідно з вимогами APA (American Psychological Association).

Порядок подання матеріалів:

Для публікації статті у **фаховому** науковому виданні необхідно надіслати на електронну адресу редакції editor@pedagogics.journalsofznu.zp.ua наступні матеріали:

- **добре вичитану наукову статтю**, обов'язково оформлену відповідно до вказаних вимог;
- інформаційну довідку про автора;
- відскановане **підтвердження сплати коштів** (реквізити для сплати надаються автору **після вдалого проходження рецензування**).

Зразок оформлення назви електронних файлів: Іванов_І.І._стаття, Іванов_І.І._оплата.

Адреса та контактні дані:

Редакція журналу «Педагогічні науки: теорія та практика»,
вул. Жуковського, 66, корп. 4, ауд. 323, Запоріжжя, Україна, 69095

Телефон: +38 066 53 57 687

Електронна пошта: editor@pedagogics.journalsofznu.zp.ua

Офіційний сайт: www.journalsofznu.zp.ua/index.php/pedagogics

НОТАТКИ

Науковий журнал

«Педагогічні науки: теорія та практика»

№ 2 (38), 2021

Комп'ютерна верстка – Н.С. Кузнєцова
Коректура – В.В. Ізак

Підписано до друку: 30.09.2021.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 33,71.
Замов. № 1021/383. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
69063, Україна, м. Запоріжжя, вул. Олександрівська, 84, оф. 414
Телефони: +38 (048) 709 38 69, +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.