

ISSN 2786-5622 (Print)
ISSN 2786-5630 (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

№ 4 (40), 2021



Видавничий дім
«Гельветика»
2021

DOI Педагогічні науки: теорія та практика

<https://doi.org/10.26661/2786-5622>

DOI № 4/2021

<https://doi.org/10.26661/2786-5622-2021-4>

Педагогічні науки: теорія та практика. Запоріжжя: Видавничий дім «Гельветика», 2021. № 4 (40). 354 с.

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet вченою радою ЗНУ (протокол засідання № 6 від 21.12.2021 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

Кукос 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

Дудко Я. В.	<i>УМОВИ УПРАВЛІННЯ ЕСТЕТИЧНИМ ВИХОВАННЯМ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (1958–1990 РР.)</i>	11
Христенко О. М.	<i>ЕКСПЕРТНА ОЦІНКА ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ (70–80-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)</i>	17

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

Біденко Л. В., Кулішенко Л. А.	<i>СИСТЕМА ВПРАВ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДІЄСЛОВА (З ДОСВІДУ РОБОТИ)</i>	23
Гарбар І. В., Гарбар А. І.	<i>ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННСВО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)</i>	29
Гриб'юк О. О.	<i>ІМЕРСИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПРЕДМЕТІВ МАТЕМАТИЧНОГО ЦИКЛУ: СТАНОВЛЕННЯ НОВОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ</i>	35
Луцик О. М.	<i>РОЗВИТОК МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНИХ ВИМОГ</i>	46
Му Веньлун	<i>ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ МУЗИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ОНЛАЙН У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ КИТАЙСЬКОЇ НАРОДНОЇ РЕСПУБЛІКИ</i>	53
Оленюк О. В., Івасів Н. С., Рубель Н. В.	<i>ЗАСТОСУВАННЯ ПЕРСОНАЛІЗОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ</i>	59
Пантелєєва О. Я., Кобринець О. С.	<i>ВПЛИВ ВИВЧЕННЯ ПЕРШОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (АНГЛІЙСЬКОЇ) НА ВИВЧЕННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (ФРАНЦУЗЬКОЇ) У СЕРЕДОВИЩІ РІДНОЇ МОВИ</i>	65
Петрович Л. І.	<i>РОЛЬ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ В НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ</i>	71
Хлистік М. А.	<i>ПОСДНАННЯ КЛАСИЧНИХ ТА ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ПРАВНИЧИХ ДИСЦИПЛІН</i>	77
Чорна-Климовець І. Ю.	<i>ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІЛОВОМУ ПИСЬМІ ЗАСОБОМ КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЇ</i>	83

РОЗДІЛ III. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Антіпова Н. П.	<i>НОРМАТИВНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО ВИМІРУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ</i>	89
Балануца О. О.	<i>СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ МАЙБУТНЬОГО ДИПЛОМАТА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ</i>	94

Бхіндер Н. В., Іваніцька І. В. <i>ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ РАКЕТНО-АРТИЛЕРІЙСЬКОГО ОЗБРОСННЯ</i>	101
Волошко Т. В., Гура Т. Є. <i>НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ</i>	110
Гуменюк В. В. <i>СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МЕДИЦИНИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ</i>	118
Євдоченко О. С. <i>СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ХІМІКІВ</i>	124
Зубцова Ю. Є., Томченко М. А., Черкас М. Ш. <i>ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ</i>	130
Ібрагімова Л. А. <i>АНАЛІЗ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ- ПРОГРАМІСТІВ З ФОРМУВАННЯ АЛГОРИТМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ</i>	136
Крашеніннік І. В. <i>ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ ЗА СКОРОЧЕНИМ ЦИКЛОМ НАВЧАННЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ</i>	143
Кучинська Л. Ф. <i>МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ЗБЕРЕЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я ФАХІВЦІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ</i>	150
Локарева Г. В., Рак М. С. <i>ЕСТЕТИЧНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНІХ АКТОРІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ</i>	156
Михайлюк Н. В., Баласанян О. Д., Гутнікова Т. Ю. <i>ОРГАНІЗАЦІЙНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ БАНКІВСЬКОЇ СПРАВИ</i>	164
Невзоров Р. В. <i>ДІАГНОСТИКА ФАХОВОЇ ГОТОВНОСТІ ДО БОЙОВИХ ПОЛЬОТІВ МАЙБУТНІХ ЛЬОТЧИКІВ ТАКТИЧНОЇ АВІАЦІЇ</i>	170
Симонян В. В. <i>ЕВОЛЮЦІЯ ПОНЯТТЯ «ЕТНОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА</i>	176
Tang Zhong <i>INFORMATION AND ACTIVITY COMPONENT OF FORMATION OF EMOTIONAL STABILITY IN MUSICAL AND PERFORMANCE ACTIVITIES OF CHILDREN'S MUSIC SCHOOL STUDENTS</i>	186
Терещенко С. В. <i>ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ</i>	191
Шаравара В. В. <i>ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ</i>	197
Шевченко Л. С., Сорочан М. П. <i>МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ</i>	204

РОЗДІЛ IV. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Засць Р. Г.	<i>ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ США ТА УКРАЇНИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ</i>	212
Лю Мейхуань	<i>ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ КИТАЙСЬКОЇ НАРОДНОЇ РЕСПУБЛІКИ</i>	219
Нечерда В. Б.	<i>ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТЕХНОЛОГІЇ “CASE-STUDY” У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНО УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ</i>	225

РОЗДІЛ V. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Самсонова О. О., Слонська Д. І.	<i>СЛОВЕСНІ ІГРИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ КАЗКОТЕРАПІЇ</i>	232
--	---	-----

РОЗДІЛ VI. ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Baidiuk L. M.	<i>FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TRAINING FOR USING INTERACTIVE METHODS IN ENGLISH LESSONS</i>	238
Vasetska L. I., Solovyova O. V.	<i>NEW REALITIES AND CONDITIONS OF ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN UKRAINE</i>	243
Закаулова Ю. В.	<i>ОРГАНІЗАЦІЯ ОН-ЛАЙН НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: АКТУАЛЬНІ ВИКЛИКИ ДЛЯ УКРАЇНИ</i>	249
Іванова Л. С.	<i>ЦІННІСНО-МОТИВАЦІЙНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОСТУ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ</i>	256
Красницька О. В.	<i>ЗАПИТАННЯ В ОРАТОРСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ</i>	262
Курок Р. О.	<i>ПРИНЦИПИ РОЗВИТКУ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЕКОНОМІЧНИХ КОЛЕДЖІВ</i>	269
Лозенко А. П.	<i>ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ У СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПОЧАТКОВА ОСВІТА» ЗДАТНОСТІ ФОРМУВАТИ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УМІННЯ СПІВПРАЦЮВАТИ В КОМАНДІ</i>	275
Свірчевська Л. М., Римарчук К. М., Мельничук Л. В.	<i>САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАЧА ЯК ФАКТОР САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТА</i>	280

РОЗДІЛ VII. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Bolilyj V. O., Sukhovirskaya L. P., Lunhol O. M.	<i>OPEN WEB RESOURCE “MODERN OPERATING SYSTEMS”</i>	287
Круглик В. С., Прокоф'єв Є. Г., Маринов А. В.	<i>АНАЛІЗ МОЖЛИВОСТЕЙ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ АГЕНТІВ В АДАПТИВНІЙ СИСТЕМІ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАННЯ</i>	295
Павленко Л. В., Павленко М. П.	<i>ВИКОРИСТАННЯ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ</i>	303
Подолька І. М., Келюх О. Ю., Міщенко К. О.	<i>ВИКОРИСТАННЯ ПЛАТФОРМИ MICROSOFT TEAMS ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ</i>	313

Четверикова Т. Г.

*ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ГРУПОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ
ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ*.....318

Шищенко І. В.

*ВИКОРИСТАННЯ СЕРВІСІВ ХМАРО ОРІЄНТОВАНОГО
ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ
МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ОСВІТИ*.....326

РОЗДІЛ VIII. ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Кучер Н. В.

*ЄВРОПЕЙСЬКИЙ І ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ*.....332

Лун Фен

*КОНЦЕПТ НАЦІОНАЛЬНОГО МЕНТАЛІТЕТУ
В ПОЛІТИЧНІЙ КУЛЬТУРІ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ,
РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ І КИТАЙСЬКОЇ НАРОДНОЇ РЕСПУБЛІКИ*.....338

Савенко О. О., Кайтановська О. М., Шнюкова І. В.

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВ У ФРАНЦІЇ.....344

CONTENTS

SECTION I. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Dudko Ya. V.	<i>CONDITIONS OF MANAGEMENT OF AESTHETIC UPBRINGING IN INSTITUTIONS OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION OF UKRAINE (1958–1990)</i>	11
Khrystenko O. M.	<i>EXPERT ASSESSMENT OF THE EDUCATION OF STUDENTS IN THE HIGHER SCHOOL SYSTEM IN UKRAINE (70–80S OF THE XX CENTURY)</i>	17

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

Bidenko L. V., Kulishenko L. A.	<i>SYSTEM OF EXERCISES IN CLASSES ON THE UKRAINIAN LANGUAGE AS FOREIGN IN THE PROCESS OF LEARNING VERBS (FROM WORK EXPERIENCE)</i>	23
Garbar I. V., Garbar A. I.	<i>FORMATION OF SPEECH AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS IN UKRAINIAN LANGUAGE CLASSES (FOR PROFESSIONAL PURPOSES)</i>	29
Hrybiuk O. O.	<i>IMMERSIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS TEACHING SUBJECTS OF THE MATHEMATICAL CYCLE: FORMATION OF A NEW EDUCATIONAL PARADIGM</i>	35
Lutsyk O. M.	<i>DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL COMPETENCE OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF DIDACTIC AND METHODOLOGICAL REQUIREMENTS</i>	46
Mu Wenlong	<i>PECULIARITIES OF TEACHING MUSIC EDUCATIONAL DISCIPLINES ONLINE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF PRC</i>	53
Oleniuk O. V., Ivasiv N. S., Rubel N. V.	<i>TAILORED BLENDED LEARNING IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES</i>	59
Panteleeva O. Ya., Kobrynets O. S.	<i>THE INFLUENCE OF LEARNING OF THE FIRST FOREIGN LANGUAGE (ENGLISH) ON THE LEARNING OF THE SECOND FOREIGN LANGUAGE (FRENCH) IN THE ENVIRONMENT OF THE NATIVE LANGUAGE</i>	65
Petrovich L. I.	<i>THE ROLE OF AN ARTISTIC TEXT IN TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE</i>	71
Khlystik M. A.	<i>A COMBINATION OF CLASSICAL AND INNOVATIVE EDUCATIONAL METHODS IN THE TEACHING PROCESS OF LEGAL DISCIPLINES</i>	77
Chorna-Klymovets I. Yu.	<i>THEORETICAL BASIS OF ENGLISH LEXICAL COMPETENCE FORMATION IN WRITTEN BUSINESS COMMUNICATION OF PROSPECTIVE MARKETERS BY MEANS OF CASE-TECHNOLOGY</i>	83

SECTION III. THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Antipova N. P.	<i>THE REGULATORY ENSUREMENT OF THE IMPLEMENTATION OF THE SOCIAL DIMENSION OF VOCATIONAL EDUCATION</i>	89
Balanutsa O. O.	<i>STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF A FUTURE DIPLOMAT IN THE PROFESSIONAL TRAINING SYSTEM</i>	94

Bhinder N. V., Ivanitska I. V. <i>THEORETICAL ASPECTS OF FORMATION OF TERMINOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE OFFICERS OF ROCKET AND ARTILLERY ARMAMENT</i>	101
Voloshko T. V., Gura T. E. <i>SCIENTIFIC AND THEORETICAL BASES OF FORMATION OF INCLUSIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING</i>	110
Humeniuk V. V. <i>STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF THE SYSTEM OF TRAINING OF FUTURE MASTERS OF MEDICINE FOR PEDAGOGICAL ACTIVITY IN HIGHER MEDICAL INSTITUTIONS OF EDUCATION</i>	118
Yevdochenko O. S. <i>PROFESSIONAL STRUCTURE COMPETENCIES OF FUTURE CHEMISTS</i>	124
Zubtsova Yu. Ye., Tomchenko M. A., Cherkas M. Sh. <i>PREPARATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING</i>	130
Ibrahimova L. A. <i>ANALYSIS OF THE CONTENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOFTWARE ENGINEERS IN THE FORMATION OF ALGORITHMIC COMPETENCE</i>	136
Krashenninik I. V. <i>THE ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE SOFTWARE ENGINEERS UNDER THE SHORTENED CYCLE OF TRAINING AT UNIVERSITIES</i>	143
Kuchynska L. F. <i>METHODOLOGICAL MEANS AIMING AT MAINTAINING PROFESSIONAL HEALTH OF PEDAGOGICAL STAFF IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS</i>	150
Lokareva G. V., Rak M. S. <i>AESTHETIC DEVELOPMENT OF FUTURE ACTORS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING</i>	156
Mikhailyuk N. V., Balasarian O. D., Gutnikova T. Yu. <i>ORGANIZATIONAL CULTURE AS A COMPONENT OF THE PROFESSIONAL CULTURE OF THE FUTURE BACHELORS OF BANKING</i>	164
Nevzorov R. V. <i>DIAGNOSTICS OF PROFESSIONAL READINESS FOR COMBAT FLIGHTS OF FUTURE AVIATORS OF TACTICAL AVIATION</i>	170
Symonian V. V. <i>EVOLUTION OF THE CONCEPT OF “ETHNOCULTURAL COMPETENCE” OF A FUTURE TEACHER</i>	176
Tang Zhong <i>INFORMATION AND ACTIVITY COMPONENT OF FORMATION OF EMOTIONAL STABILITY IN MUSICAL AND PERFORMANCE ACTIVITIES OF CHILDREN’S MUSIC SCHOOL STUDENTS</i>	186
Tereshchenko S. V. <i>ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING THE FOREIGN COMPETENCE OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING</i>	191
Sharavara V. V. <i>PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE INFORMATION TECHNOLOGIES SPECIALISTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: ANALYSIS OF RESEARCH RESULTS</i>	197
Shevchenko L. S., Sorochan M. P. <i>METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF FUTURE EDUCATORS’ PREPARATION FOR INCLUSIVE EDUCATION IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS</i>	204

SECTION IV. THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Zaiets R. G.	
	<i>FORMATION OF CIVIC CONSCIOUSNESS OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF THE USA AND UKRAINE: THEORETICAL ASPECT</i>
	212
Liu Meihuan	
	<i>PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF SPIRITUAL CULTURE OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF PRC</i>
	219
Necherda V. B.	
	<i>PEDAGOGICAL POTENTIAL OF "CASE-STUDY" TECHNOLOGY IN THE FORMATION OF SOCIALLY SUCCESSFUL PERSONALITY OF THE PUPIL</i>
	225

SECTION V. PRESCHOOL PEDAGOGY

Samsonova O. O., Slonska D. I.	
	<i>WORD GAMES AS AN EFFECTIVE METHOD OF CORRECTION OF SPEECH DISORDERS IN PRESCHOOL CHILDREN BY FAIRY TALES</i>
	232

SECTION VI. PEDAGOGY OF HIGHER SCHOOL

Байдюк Л. М.	
	<i>ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ</i>
	238
Васецька Л. І., Соловійова О. В.	
	<i>НОВІ РЕАЛІЇ ТА НОВІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ</i>
	243
Zakaulova Yu. V.	
	<i>ON-LINE LEARNING IN HIGHER EDUCATION: CURRENT CHALLENGES FOR UKRAINIAN UNIVERSITIES</i>
	249
Ivanova L. S.	
	<i>VALUE AND MOTIVATIONAL DETERMINANTS OF PERSONAL AND PROFESSIONAL GROWTH OF A HIGHER EDUCATION TEACHER</i>
	256
Krasnytska O. V.	
	<i>THE QUESTIONS IN THE PUBLIC SPEAKING ACTIVITIES OF A TEACHER OF HIGHER EDUCATION</i>
	262
Kurok R. O.	
	<i>PRINCIPLES OF DEVELOPING LEGAL COMPETENCE OF ECONOMIC COLLEGES' PEDAGOGICAL STAFF</i>
	269
Lozenko A. P.	
	<i>PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS OF SPECIALTIES IN PRIMARY EDUCATION OF THE ABILITY TO FORM IN JUNIOR SCHOOLERS SKILLS TO COOPERATE IN A TEAM</i>
	275
Svirchevska L. M., Rymarchuk K. M., Melnychuk L. V.	
	<i>SELF-IMPROVEMENT OF THE TEACHER AS A FACTOR OF STUDENT'S SELF-REALIZATION</i>
	280

SECTION VII. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Болілий В. О., Суховірська Л. П., Лунгол О. М.	
	<i>ВІДКРИТИЙ ВЕБ-РЕСУРС «СУЧАСНІ ОПЕРАЦІЙНІ СИСТЕМИ»</i>
	287
Kruglik V. S., Prokofiev E. G., Marinov A. V.	
	<i>ANALYSIS OF POSSIBILITIES OF USING INTELLECTUAL AGENTS IN THE ADAPTIVE SYSTEM OF E-LEARNING</i>
	295
Pavlenko L. V., Pavlenko M. P.	
	<i>USING DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN MODERN CONDITIONS</i>
	303

Podoliaka I. M., Kelyukh O. Yu., Mishchenko K. O. <i>USE OF MICROSOFT TEAMS DURING DISTANCE LEARNING IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION</i>	313
Chetverykova T. H. <i>DIGITAL TOOLS OF GROUP COMMUNICATION AS EFFECTIVE MEANS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS</i>	318
Shyshenko I. V. <i>USE OF CLOUD-BASED EDUCATIONAL ENVIRONMENT SERVICES IN THE EDUCATION BACHELORS TRAINING</i>	326
SECTION VIII. COMPARATIVE PEDAGOGY	
Kucher N. V. <i>EUROPEAN AND DOMESTIC EXPERIENCE IN TRAINING FUTURE SOCIAL EDUCATORS IN HIGHER EDUCATION</i>	332
Long Feng <i>THE CONCEPT OF THE NATIONAL MENTALITY IN THE POLITICAL CULTURE OF THE UNIVERSITIES OF UKRAINE AND CHINA</i>	338
Savenko O. O., Kaitanovska O. M., Shniukova I. V. <i>ORGANIZATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF PUPILS IN FRANCE</i>	344

РОЗДІЛ І. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.015.31:331.3(477)«1958/1990»

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2021-4-01>

УМОВИ УПРАВЛІННЯ ЕСТЕТИЧНИМ ВИХОВАННЯМ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (1958–1990 РР.)

Дудко Я. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, Мелітополь, Запорізька область, Україна
orcid.org/0000-0001-6452-1348
jaroslava.zav@gmail.com*

Ключові слова: *виховна
робота, естетичні цінності,
культура, майбутній учитель,
саморозвиток, творчість.*

У статті подано результати дослідження особливостей забезпечення нормативно-правових, інформаційних, науково-методичних, матеріально-фінансових, психолого-педагогічних, організаційних умов управління естетичним вихованням у закладах вищої педагогічної освіти України у період з 1958 по 1990 р. та констатувального етапу експерименту, що проводився на базі закладів вищої педагогічної освіти Запорізької, Черкаської та Кропивницької областей у 2014–2021 рр.

У ході дослідження з'ясовано пріоритетні шляхи реформування системи управління естетичним вихованням у сучасних закладах вищої педагогічної освіти України: розробка Концепції естетичного виховання студентської молоді з чітким окресленням шляхів її реалізації: методичних вказівок щодо питання організації процесу управління естетичним вихованням молоді у закладах вищої освіти України; створення у закладах вищої педагогічної освіти консалтингових служб для суб'єктів управління щодо розвитку естетичного потенціалу майбутніх педагогів; створення внутрішньовузівського інформаційного простору для популяризації здобутків світової та національної культурної спадщини з метою залучення студентства до власного творчого саморозвитку; активізація співпраці суб'єктів управління естетичним вихованням з культурними установами; розроблення закладом вищої педагогічної освіти порядку фінансування заходів, спрямованих на задоволення естетичних та культурних потреб студентської молоді; використання технологій маркетингу під час організації у вищій школі заходів естетичного спрямування; створення внутрішньовузівської ідеології формування естетичних цінностей майбутніх учителів на основі наповнення процесу виховання національним змістом; розробка системи моніторингових досліджень естетичних потреб та естетичного потенціалу студентської молоді; розроблення інваріативних моделей змісту естетичного виховання у закладах вищої педагогічної освіти з метою урахування регіональних особливостей, національно-культурних потреб молоді під час організації процесу управління естетичним вихованням майбутніх учителів.

CONDITIONS OF MANAGEMENT OF AESTHETIC UPBRINGING IN INSTITUTIONS OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION OF UKRAINE (1958–1990)

Dudko Ya. V.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Pedagogical Skills
Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytsky
Hetmanska str., 20, Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine
orcid.org/0000-0001-6452-1348
jaroslava.zav@gmail.com*

Key words: *upbringing work, aesthetic values, culture, future teacher, self-development, creativity.*

The article presents the results of research of the peculiarities of providing of legal, informational, scientific-methodical, material-financial, psychological-pedagogical, organizational conditions of management of aesthetic upbringing in institutions of higher pedagogical education of Ukraine in the period from 1958 to 1990 and the ascertaining stage of the experiment, that was carried out on the basis of institutions of higher pedagogical education of Zaporizhzhia, Cherkasy and Kropyvnytskyi regions in 2014–2021.

In the course of the research the priority ways of reforming the system of management of aesthetic upbringing in modern institutions of higher pedagogical education of Ukraine were clarified: development of the Concept of aesthetic upbringing of student youth with a clear outline of ways of its implementation: guidelines on the organization of the process of management of aesthetic upbringing of youth in institutions of higher education of Ukraine; creation of consulting services for the subjects of management on the development of the aesthetic potential of future teachers in institutions of higher pedagogical education; creation of intra-university information space for popularization of achievements of world and national cultural heritage for the purpose of attraction of students to own creative self-development; intensification of cooperation of the subjects of management of aesthetic upbringing with cultural institutions; development by the institution of higher pedagogical education of the procedure for financing activities aimed at meeting the aesthetic and cultural needs of student youth; use of marketing technologies during the organization of aesthetic activities in higher education; creation of intra-university ideology of formation of aesthetic values of future teachers on the basis of filling the process of upbringing with national content; development of a system of monitoring studies of aesthetic needs and aesthetic potential of student youth; development of invariant models of the content of aesthetic upbringing in institutions of higher pedagogical education in order to take into account regional features, national and cultural needs of young people in organizing the process of management of aesthetic upbringing of future teachers.

Постановка проблеми. Збагачення інтелектуального потенціалу суспільства, підвищення освіченості та культури українського народу на пряму залежать від успіху проведення освітньої реформи в Україні. Оскільки в системі безперервної освіти заклади вищої педагогічної освіти є центром освіти, науки і культури, то в сучасних умовах першочерговим завданням для вищої школи постає забезпечення постійного творчого розвитку особистості майбутніх учителів Нової

української школи. Слід зазначити, що естетичне виховання студентів є головним важелем для їхньої творчої самореалізації, розвитку здібностей та обдарувань. Про важливість та необхідність здійснення естетичного виховання молоді зазначено у таких нормативно-правових документах: Концепції національного виховання студентської молоді, Національній доктрині розвитку України у XXI столітті, Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Кон-

цепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, Законі України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 р. № 1556-VII, Законі України «Про освіту» від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII тощо. У цих та інших документах акцентується на обов'язковості створення естетичного середовища у вищій школі. Тому суб'єктам управління виховною роботою у закладах вищої педагогічної освіти необхідно створити всі відповідні умови для розвитку естетичного виховання майбутніх педагогів. На нашу думку, для вирішення цієї проблеми необхідно звернутися до вітчизняного управлінського досвіду минулого, а саме до надбань педагогічної науки у період з 1958 по 1990 р., та поєднати їх із розробками інноваційного освітнього менеджменту.

Організаційно-педагогічні засади управління закладом вищої педагогічної освіти представлені у наукових доробках О. Аданицької, І. Загороднього, О. Моргулець, Т. Січко та інших вчених. Особливості організації процесу управління виховною роботою у вищій школі досліджено вітчизняними науковцями О. Долинською, О. Дурманенком, Л. Кондрашовою, І. Кравченко, І. Шоробуровою, І. Яшук та іншими дослідниками. Теоретико-методологічні основи естетичного виховання студентської молоді є предметом наукових досліджень Т. Батрак, Т. Грищенко, Є. Новікової, О. Сивик тощо. Окремі аспекти проблеми організації управління естетичним вихованням майбутніх учителів досліджено вітчизняними науковцями С. Мельничук, О. Туркало та іншими вченими.

Результати аналізу останніх досліджень і публікацій дали можливість встановити, що проблема модернізації процесу управління естетичним вихованням майбутніх педагогів у закладах вищої педагогічної освіти України є актуальною, але фрагментарно дослідженою сучасними науковцями. Вважаємо, що історико-педагогічний аналіз вищезазначеної проблеми в період з 1958 по 1990 рік дозволить визначити напрацьований позитивний досвід вітчизняних науковців та визначити пріоритетні напрямки реформування системи управління естетичним вихованням у сучасних закладах вищої педагогічної освіти України.

Мета статті – визначити особливості забезпечення умов управління естетичним вихованням у закладах вищої педагогічної освіти України (1958–1990 рр.) та з'ясувати пріоритетні шляхи реформування системи управління вищезазначеним процесом у сучасних умовах розвитку вищої школи України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зазначимо, що у попередніх роботах нами було визначено та обґрунтовано «нормативно-правові, інформаційні, науково-методичні, матеріально-фінансові, психолого-педагогічні, організаційні

умови управління виховною роботою у закладах вищої педагогічної освіти України» [1, с. 31]. Підкреслимо, що одним із завдань нашого наукового дослідження постало з'ясування особливостей забезпечення вищезазначених умов управління естетичним вихованням у закладах вищої педагогічної освіти України у період з 1958 по 1990 р.

У 1958–1990 рр. в УРСР одним із головних завдань закладів вищої освіти було «формування високих естетичних смаків у студентської молоді» [3]. У свою чергу, процес управління естетичним вихованням був повністю заідеологізованим політичним ученням марксизму-ленінізму, про що свідчать законодавчі, нормативно-правові документи та архівні матеріали. Наприклад, у Законі СРСР від 24 грудня 1958 р. «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» підкреслюється, що «В СССР осуществлена подлинная культурная революция. В результате последовательного осуществления ленинской национальной политики все народы в Советской стране имеют школу на родном языке, для всех открыт широкий доступ к просвещению и культуре, широкое развитие получило среднее, профессионально-техническое и высшее образование, небывалыми темпами развиваются наука, литература, искусство» [2]. Як результат, у Річному звіті Міністерства освіти УРСР про роботу педагогічних інститутів УРСР за 1965–1966 н.р. зазначено: «У звітному році культурно-масова робота будувалася у тісному контакті з системою естетичного виховання студентів. В основу всієї культурно-масової роботи серед студентів педагогічних інститутів були покладені рішення комуністичної партії, зокрема історичні рішення XXIII з'їзду КПРС та XXIII з'їзду КП України. Вся діяльність педагогічних інститутів (навчальна, вихована, методична і наукова) була підпорядкована завданням підготовки висококваліфікованих учителів, формування у них марксистсько-ленінського світогляду, вироблення високих моральних якостей будівництва комуністичного суспільства» [5, с. 81]. Також, у вищезазначений період у педагогічних інститутах УРСР викладався навчальний курс марксистсько-ленінської естетики, що «готував студентів до розуміння ролі і значення мистецтва як однієї з форм ідеології в суспільному житті» [4, с. 112].

Механізм управління естетичним вихованням майбутніх педагогів включав такі структурні підрозділи: Відділ студентської молоді ЦК ВЛКСМ, Відділ культурно-виховної роботи ВЦРПС, партійні, комсомольські, профспілкові та громадські організації, студентські комітети, студентські клуби та інші добровільні товариства, що створювалися для проведення культурно-масової роботи серед студентів та працівників вищої школи, які так

будували свою роботу, щоб вона була спрямована на вирішення завдань комуністичного будівництва. Також на базі закладів вищої педагогічної освіти у 1958–1990 рр. функціонували художні ради, що очолювали всю роботу з естетичного виховання студентів педінститутів, приділяли особливу увагу охопленню художньою самодіяльністю всієї маси студентів, широко залучали викладачів до проведення культурно-масової роботи тощо.

Встановлено, що на етапі становлення процесу управління виховною роботою у вищій школі УРСР нормативно-правове забезпечення умов управління естетичним вихованням майбутніх педагогів у вищій школі було на належному рівні. Під час естетичного виховання суб'єкти управління виховною роботою (комсорги, партторги, куратори груп, викладачі та ін.) керувалися такими законодавчими документами: Конституцією СРСР, Законом СРСР від 24 грудня 1958 р. «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», Законом СРСР від 19 липня 1973 р. № 4536 VIII «Об утверждении основ законодательства союза ССР и союзных республик о народном образовании», Постановою Радміну СРСР від 22 січня 1969 р. № 64 «Об утверждении положения о высших учебных заведениях СССР», Постановою Мінвузу СРСР, ВЦРПС і ЦК ВЛКСМ від 17 червня 1987 р. № 435 «О первоочередных мерах по расширению участия студентов в управлении высшими учебными заведениями» та ін. Результати аналізу цих та інших нормативно-правових документів дозволили дійти висновку, що державна політика УРСР щодо естетичного виховання студентської молоді орієнтувалася на: рівність доступу трудових мас до прекрасного: культури, літератури та мистецтва (Наприклад, у Законі СРСР від 24 грудня 1958 р. «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» зазначено: «Століттями культура була забороненим плодом для мільйонів простих людей» [2]); врахування регіональних та національних особливостей культурного розвитку народу союзної республіки під час організації естетичного виховання молоді; «сприяння розвитку міжвузівських і міжреспубліканських, так і інтернаціонально культурних зв'язків» [4, с. 113].

У 1958–1990 рр. інформаційне забезпечення умов управління естетичним вихованням студентів закладів вищої педагогічної освіти УРСР здійснювалося за допомогою засобів масової інформації, внутрішньовузівської преси, радіо та телепрограм. Майбутніх педагогів постійно залучали до естетичного розвитку за допомогою різноманітних плакатів з гаслами: «Дорогу талантам!», «Кино – в массы!», «Хорошую библио-

теку – каждому советскому человеку!», «Храните памятники искусства» тощо. Досягнення талановитих студентів, що брали участь у різноманітних музичних, театральних фестивалях молоді та студентства, художніх виставках, конкурсах та ін. постійно висвітлювали у засобах масової інформації, чим власним прикладом спонукали студентську молодь до творчого пошуку та реалізації власного таланту.

У зазначений вище період для суб'єктів управління естетичним вихованням майбутніх учителів було розроблено якісну науково-методичну базу, проведено безліч наукових конференцій, семінарів для підвищення їхньої творчої активності, налагоджено співпрацю з Палацами і будинками культури, музеями, кінотеатрами, бібліотеками та ін. Про високий рівень організації процесу управління естетичним вихованням у закладах вищої освіти свідчать архівні матеріали, де чітко зафіксовано різноманітність та чисельність організаційно-виховних заходів, що проводилися для студентства з метою їх творчої реалізації. Наприклад, у Річному звіті Міністерства освіти УРСР про роботу педагогічних інститутів УРСР за 1964–1965 н.р. зазначено, що «У звітному році особлива увага приділялася організації музичних лекторіїв, художніх виставок, свят пісні, а також таким колективам, як симфонічний оркестр, оперна студія, ансамблі баяністів, бандуристів і скрипалів. Значна кількість студентів бере безпосередню участь у роботі колективів художньої самодіяльності. Робота самодіяльності (хорові колективи), вокальні ансамблі, камерний оркестр, самодіяльні оркестри, читці. Практика транслявання «музика під час перерв»» [4, с. 113].

У 1958–1990 рр. матеріально-фінансове забезпечення організації процесу естетичного виховання майбутніх учителів у вищій школі знаходилося у повній мірі на балансі у державі. Слід підкреслити, що об'єкти культурно-побутового призначення будувалися за рахунок централізованого джерела фінансування – державного бюджету СРСР. Згідно із Законом СРСР від 19 липня 1973 р. № 4536 VIII «Об утверждении основ законодательства союза ССР и союзных республик о народном образовании» студенти мали право: «пользоваться бесплатно библиотеками и читальными залами, другими учебными и учебно-вспомогательными помещениями, клубами, домами культуры, иными культурно-бытовыми объектами учебно-воспитательных учреждений» [3]. Це слугувало тому, що було створено всі необхідні матеріально-фінансові умови для успішного управління естетичним вихованням: «Концертні та спортивні зали, стадіони, спортивні майданчики, спортивні табори – все це створює необхідні умови для розгортання культурно-масової роботи.

Більшість інститутів республіки має добру матеріальну базу для проведення культурно-масової роботи» [4, с. 112].

Так як одним із завдань управління естетичним вихованням майбутніх учителів було проведення активної роботи щодо залучення молоді до культурно-масової роботи, це слугувало також згуртуванню колективу та відповідно, формуванню сприятливого психологічного клімату в студентському середовищі. Для мотивації студентів до «естетичного самовдосконалення» було створено систему морального (грамоти, подяки від керівництва закладом освіти, нагрудні знаки та значки від Міністерства культури СРСР «За досягнення в самодеятельном художественном творчестве», «За отличную работу» тощо) та матеріального заохочення (грошові нагороди, премії, путівки на відпочинок та інше).

Встановлено, що до особливостей забезпечення організаційних умов управління естетичним вихованням майбутніх учителів належать: ієрархічна система підпорядкування та звітності суб'єктів управління, розгалужена система додаткових підрозділів внутрішньовузівського управління естетичним вихованням, дотримання суб'єктами традиційних принципів, методів та засобів управління естетичних розвитком студентської молоді, високий рівень реалізації суб'єктами управління загальної мети естетичного виховання майбутніх учителів, врахування регіональних особливостей під час організації процесу управління естетичним вихованням студентів у вищій школі УРСР.

Результати дослідження особливостей забезпечення нормативно-правових, інформаційних, науково-методичних, матеріально-фінансових, психолого-педагогічних, організаційних умов управління естетичним вихованням у закладах вищої педагогічної освіти України у період з 1958 по 1990 р. та констатувального етапу експерименту, що проводився на базі закладів вищої педагогічної освіти Запорізької, Черкаської та Кропивницької областей у 2014–2021 рр. (взяли участь 610 респондентів), дали можливість з'ясувати пріоритетні шляхи реформування системи управління вищезазначеним процесом у сучасних закладах вищої педагогічної освіти України: розробка Концепції естетичного виховання студентської молоді з чітким окресленням шляхів її реалізації: методичних вказівок щодо питання організації процесу управління естетичним вихо-

ванням молоді у закладах вищої освіти України; створення у закладах вищої педагогічної освіти консалтингових служб для суб'єктів управління щодо розвитку естетичного потенціалу майбутніх педагогів; створення внутрішньовузівського інформаційного простору (теле-, аудіо-, відеопродукція, інтернет-ресурси та друкована преса) для популяризації здобутків світової та національної культурної спадщини з метою залучення студентства до власного творчого саморозвитку; активізація співпраці суб'єктів управління естетичним вихованням з культурними установами; розроблення закладом вищої педагогічної освіти порядку фінансування заходів, спрямованих на задоволення естетичних та культурних потреб студентської молоді; використання технологій маркетингу під час організації у вищій школі заходів естетичного спрямування; створення внутрішньовузівської ідеології формування естетичних цінностей майбутніх учителів на основі наповнення процесу виховання національним змістом; розробка системи моніторингових досліджень естетичних потреб та естетичного потенціалу студентської молоді; розроблення інваріативних моделей змісту естетичного виховання у закладах вищої педагогічної освіти з метою урахування регіональних особливостей, національно-культурних потреб молоді під час організації процесу управління естетичним вихованням майбутніх учителів.

Висновки і перспективи подальших розробок. Аналіз наукової літератури, нормативно-законодавчих документів та архівних матеріалів засвідчив, що у історико-педагогічній науці проблема управління естетичним вихованням майбутніх учителів у закладах вищої педагогічної освіти України (1958–1990 рр.) є фрагментарно дослідженою сучасними науковцями. Визначено особливості забезпечення нормативно-правових, інформаційних, науково-методичних, матеріально-фінансових, психолого-педагогічних, організаційних умов управління естетичним вихованням у закладах вищої педагогічної освіти України у період з 1958 по 1990 рік. З'ясовано пріоритетні шляхи реформування системи управління вищезазначеним процесом у сучасних умовах розвитку вищої школи України.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у дослідженні генези організації управління процесом естетичного виховання у закладах вищої педагогічної освіти України (1991–2021 рр.).

ЛІТЕРАТУРА

1. Dudko Ya. Organisational and Pedagogical Conditions For Educational Work Management at Teacher Training Universities of Ukraine. *Наука і освіта*. 2017. № 6. С. 31–37.
2. Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР : Закон СССР от 24 декабря 1958 г. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5337.htm. (дата звернення: 8.11.2021).

3. Об утверждении основ законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании : Закон СССР от 19 июля 1973 г. № 4536 VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2984-14> (дата звернення: 11.11.2021).
4. Річний звіт Міністерства освіти УРСР про роботу педагогічних інститутів УРСР за 1964–1965 н.р. *ЦДАВО України*. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 4637. Арк. 112–113.
5. Річний звіт Міністерства освіти УРСР про роботу педагогічних інститутів УРСР за 1965–1966 н.р. *ЦДАВО України*. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 5071. Арк. 81.

REFERENCES

1. Dudko, Ya. (2017). Organisational and pedagogical conditions for educational work management at teacher training universities of Ukraine. *Nauka i osvita – Science and education*, 6, 31–37.
2. Ob ukreplenii svyazi shkolyi s zhiznyu i o dalneyshe razvitii sistemyi narodnogo obrazovaniya v SSSR [On Strengthening the School's Connection With Life and on the Further Development of the System of Public Education in the USSR] : Zakon SSSR ot 24.12.1958 g. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_5337.htm [in Russian].
3. Ob utverzhenii osnov zakonodatelstva Soyuzu SSR i soyuznyih respublik o narodnom obrazovanii [On approval of the foundations of the legislation of the USSR and the union republics on public education]. Zakon SSSR ot 19.07.1973 g. № 4536 VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2984-14> [in Russian].
4. Richny'j zvit Ministerstva osvity' URSSR pro robotu pedagogichny'x insty'tutiv URSSR za 1964–1965 n.r. (1965). [Annual report of the Ministry of Education of the URSSR about the work of pedagogical institutes of the URSSR for 1964–1965]. *CDAVO Ukrayiny'*. F. 166. Op. 15. Spr. 4637. Ark. 112–113 [in Ukrainian].
5. Richny'j zvit Ministerstva osvity' URSSR pro robotu pedagogichny'x insty'tutiv URSSR za 1965–1966 n.r. (1966). [Annual report of the Ministry of Education of the URSSR about the work of pedagogical institutes of the URSSR for 1965–1966]. *CDAVO Ukrayiny'*. F. 166. Op. 15. Spr. 5071. Ark. 81 [in Ukrainian].

ЕКСПЕРТНА ОЦІНКА ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ (70–80-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)

Христенко О. М.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки вищої школи та суспільних дисциплін

Тернопільський національний медичний університет імені І. Я. Горбачевського

Міністерства охорони здоров'я України

майд. Волі, 1, Тернопіль, Україна

orcid.org/0000-0001-6036-2829

hrystenko@tdmu.edu.ua

Ключові слова: експертна оцінка, вища школа, виховання, студентська молодь, цінності.

У статті представлено результати порівняльного аналізу експертних оцінок українських учених, педагогів, які працювали в системі вищої школи в Україні в 70–80-ті роки ХХ століття, з метою розгляду можливості використання позитивного історичного досвіду організації виховної роботи зі студентами в сучасних умовах розвитку вищої освіти. Авторка охарактеризувала експертне оцінювання як науковий метод, що передбачає індивідуальне заповнення експертами питальника, розробленого дослідником відповідно до окреслених проблем дослідження, й обґрунтувала необхідність його застосування для оцінки можливості впровадження педагогічно вартісних ідей, цінностей, форм і методів виховної роботи з практики вищої школи досліджуваного періоду. За результатами дослідження встановлено, що експерти визначили певні переваги в організації виховної роботи, зокрема неперервність і контроль за виховним процесом; трудове виховання як шлях соціалізації студентської молоді; практичний характер екологічного виховання; пріоритет патріотичного виховання. Аналіз експертних оцінок засвідчив низку недоліків, властивих вищій школі в Україні, серед яких – обов'язкове виконання всіх директивних указівок влади без урахування про них думки освітян; замовчування інформації про Україну як самобутню країну з її національними особливостями, природними багатствами; відсутність індивідуального підходу у вихованні; авторитарний стиль управління виховним процесом; знищення національних особливостей, релігійних традицій. За оцінками експертів, виявлено систему цінностей з виховного досвіду вищої школи в Україні, які варто формувати в сучасній студентській молоді: індивідуальні цінності (уміння дружити, скромність, співчутливість, працелюбність, цілеспрямованість, порядність); суспільні цінності (повага й любов до Вчителя, природолюбність, культ сім'ї, взаємодопомога, добротність); громадянські цінності (патріотизм, громадська співпраця й колективна відповідальність); професійні цінності (любов до свого фаху, дисциплінованість). Установлено, що всі експерти зацентрували увагу на політизації виховного процесу та вибіркового формуванні окремих цінностей.

EXPERT ASSESSMENT OF THE EDUCATION OF STUDENTS IN THE HIGHER SCHOOL SYSTEM IN UKRAINE (70–80S OF THE XX CENTURY)

Khrystenko O. M.

*Candidate of Science in Pedagogics,
Associate Professor at the Department of Higher School Pedagogy and Social Sciences
Ivan Horbachevsky Ternopil National Medical University
of the Ministry of Health of Ukraine
Voli sq., 1, Ternopil, Ukraine
orcid.org/0000-0001-6036-2829
hrystenko@tdmu.edu.ua*

Key words: *expert assessment, higher school, education, student youth, values.*

The article presents the results of a comparative analysis of expert assessments of Ukrainian scientists, teachers who worked in the higher education system in Ukraine in the 70–80s of the twentieth century in order to consider the possibility of using the positive historical experience of the organization of educational work with students in the modern conditions of the development of higher education. The author described expert evaluation as a scientific method that involves individual filling in by experts of the questionnaire developed by the researcher in accordance with the defined research problems, and substantiated the need for its use to assess the possibility of implementing valuable ideas of educational work on the practice of higher education in the period under study. According to the results of the study, it was found that experts have identified advantages in the organization of educational work: continuity and control over the educational process; labor education as a way of socialization of student youth; practical nature of ecological education; priority of patriotic education. The analysis of expert assessments revealed disadvantages inherent in higher education in Ukraine: mandatory implementation of all directives of the authorities without taking into account the views of educators; omission of information about Ukraine as an original country; lack of individual approach to education; authoritarian style of managing the educational process; destruction of religious traditions. According to experts, values system from the educational experience of higher education in Ukraine have been identified: individual values (ability to be friends, modesty, compassion, willingness to work, purposefulness, decency); social values (respect and love for the Teacher, love of nature, family cult, mutual aid, charity); civic values (patriotism, public cooperation and collective responsibility); professional values (love for their profession, discipline).

It was found that all experts focused on the politicization of the educational process and the selective formation of values.

Постановка проблеми. В умовах зниження суспільної моралі, духовності, культури поведінки частини учнівської та студентської молоді [4] актуальною є проблема пошуку ефективних методик, стратегій виховання підростаючого покоління, залучення до виховного процесу всіх дітей і молоді. З огляду на це, освіта завжди залишатиметься рушієм розвитку суспільства, оскільки покликана забезпечувати належну підготовку молодих громадян до життя в соціумі. На нашу думку, щоб реалізувати поставлені завдання, відповідно до вимог, потреб, запитів і викликів

сучасності, заклади вищої освіти повинні сприяти формуванню особистості студента/студентки, доцільно використовуючи багатовікову педагогічну спадщину та інноваційні технології виховання. Така інтеграція історичного актуального досвіду й результатів сучасних виховних розробок забезпечуватиме оптимальне застосування ідей, змісту, цінностей, методів, засобів виховання студентів в умовах вищої школи.

Задля об'єктивного розуміння сутності виховання в радянський період варто здійснити його критичне осмислення з позиції історичних уро-

ків і педагогічної значущості. При цьому варто зосередити увагу на дослідженні тих аспектів окресленої проблеми, які відображено в законодавчих і програмних документах, що визначають сьогодні освітню політику української держави. У такий спосіб ми зуміємо доповнити потенціал сучасної освітньої, виховної стратегії, зокрема, у вищій школі.

Власне, проблема поєднання історико-педагогічної спадщини з новітніми освітніми тенденціями відображена в Законі України «Про вищу освіту» (2014), де зазначається, що одним із принципів державної політики у сфері вищої освіти є принцип міжнародної інтеграції та інтеграції системи вищої освіти України в Європейській простір вищої освіти за умови збереження й розвитку досягнень і прогресивних традицій національної вищої школи (ст. 3) [2]. Подібну тезу знаходимо в Національній доктрині розвитку освіти (2002), якою визначено засади інтеграції вітчизняної освіти в міжнародний освітній простір, зокрема збереження й розвиток інтелектуального потенціалу нації [3].

Крім цього, у законодавчих документах задекларовано, що завдання закладу вищої освіти, серед іншого, полягають у формуванні особистості шляхом патріотичного, правового, екологічного виховання, утвердження в учасників освітнього процесу моральних цінностей, соціальної активності [2]. Національна стратегія розвитку освіти в Україні (2013) передбачає пріоритет громадянського, морального, трудового виховання, а також формування ефективної й дієвої системи профілактики правопорушень, дитячої бездоглядності та безпритульності [4].

Оскільки вищезазначені напрями виховання реалізовувалися у вищій школі досліджуваного періоду, очевидним є науковий інтерес до цього педагогічного досвіду. Так, його вивчають О. Сухомлинська (радянська педагогіка як ідеологія), А. Поливана (громадянське виховання в радянській період), І. Розман (біографічна парадигма радянської педагогіки), В. Кульчицький (радянська система патріотичного виховання в загальноосвітніх школах) та ін. Водночас відсутнє цілісне дослідження виховання студентів у системі вищої школи України в останні десятиріччя перед проголошенням Незалежності. За цих умов і враховуючи необхідність критичного осмислення й експертної оцінки переваг і недоліків виховної роботи зі студентами досліджуваного періоду з перспективи сучасних викликів перед освітою, ми визначили предмет дослідження.

Мета статті – репрезентувати результати порівняльного аналізу експертної оцінки українськими вченими переваг і недоліків виховання

студентів у вищій школі в Україні в 70–80-х роках ХХ століття з метою критичного осмислення й розгляду можливості використання актуальних ефективних ідей, цінностей, форм, методів виховання в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу. Для оцінювання педагогічної значущості досвіду виховної роботи у вищій школі з точки зору потреб сучасного суспільства важливою є експертна оцінка. Цей метод наукового пошуку поєднує опосередковане спостереження й опитування із залученням для оцінювання явищ компетентних фахівців. Із цією метою проводиться опитування спеціально дібраної групи експертів, щоб вивчити значення певних змінних величин, необхідних для оцінки досліджуваного питання [5, с. 214].

Зазвичай дослідники використовують різні експертні методи, серед яких – індивідуальні й колективні експертні оцінки, наприклад, «мозковий штурм», метод евристичного прогнозування, метод Дельфі, метод комісії, метод узагальнення незалежних характеристик, метод індивідуального експертного опитування (здійснюється у формі інтерв'ю або у вигляді аналізу експертних оцінок). Власне, індивідуальне експертне опитування де-факто означає бесіду дослідника з експертом, у якій перший ставить запитання, відповіді на які суттєві для досягнення дослідницьких цілей. Аналіз експертних оцінок передбачає індивідуальне заповнення експертами питальника, розробленого дослідником відповідно до окреслених проблем дослідження, за результатами якого буде проаналізовано й змодельовано можливі шляхи вирішення проблемної ситуації.

У контексті дослідження ми застосували метод аналізу експертних оцінок, що передбачає проходження певних етапів:

1. Визначення цілей дослідження, формулювання відповідних запитань для експертів (зауважимо, що запитання варто виражати як якісне, а не чисельне твердження; для чисельних оцінок недоцільно задавати більше, ніж п'ять градацій; експерти оцінюють можливі опції, виражають свою позицію щодо проблеми відповідно до власного професійного досвіду, а завдання дослідника – узагальнити міркування експертів і здійснити кількісний аналіз їхніх оцінок).

2. Вибір форми дослідження. На цьому етапі визначаємо форму участі експертів: очну чи заочну (очне оцінювання сприяє зосередженню уваги експерта на проблемі, що покращує якість результатів, зі свого боку, заочне – дає змогу забезпечити об'єктивність експерта).

3. Підготовка бланків анкет (вони можуть містити відкриті й закриті питання, відповіді подаються в різних формах: судження, парне порівняння, ранговий ряд, бали, абсолютна оцінка).

4. Підбір експертів (варто зібрати досвідчених фахівців у відповідній галузі, які не мають особистої зацікавленості в дослідженні, що проводиться, і зможуть висловити об'єктивні судження).

5. Проведення оцінювання (варто забезпечити умови без зовнішнього тиску на експертів, визначити регламент).

6. Аналіз результатів (визначаємо узагальнену оцінку й оцінку узгодженості думок експертів, формулюємо висновки).

7. Підготовка звіту за результатами експертного оцінювання (указуємо мету дослідження, склад експертів, отримані оцінки й аналіз результатів) [1].

З метою оцінки виховання студентської молоді в закладах вищої освіти в Україні в 70–80-х років ХХ століття ми запропонували експертам, які працювали в цей час у закладах вищої освіти, висловити своє бачення переваг, недоліків виховної роботи, особливостей формування системи цінностей студентів, які залишаються актуальними й педагогічно вартісними. Експертна оцінка українськими вченими, педагогами передбачала відповіді на такі запитання:

1. Які були переваги в організації виховної роботи в умовах вищої школи в Україні досліджуваного періоду?

2. Які, на Вашу думку, недоліки властиві для вищої школи в Україні досліджуваного періоду?

3. Які цінності з виховного досвіду вищої школи в Україні досліджуваного періоду варто формувати в сучасній студентській молоді?

Експертами виступили доктор медичних наук, професор, академік, ректор (1981–1997 роки), нині ветеран Тернопільського національного медичного університету Іван Семенович Сміян, доктор медичних наук, професор, академік Тернопільського національного медичного університету Михайло Антонович Андрейчин, доктор медичних наук, професор Тернопільського національного медичного університету Ярослав Ярославович Боднар, доктор медичних наук, професор Тернопільського національного медичного університету Катерина Андріївна Посохова, кандидат геолого-мінералогічних наук, професор, академік, нині ветеран Тернопільського національного педагогічного університету Йосип Михайлович Свинко, доктор педагогічних наук, професор Тернопільського національного медичного університету Анатолій Володимирович Вихрущ, кандидат філософських наук, доктор філософії Українського вільного університету (Мюнхен, Німеччина), доцент, нині ветеран Львівського національного медичного університету Данила Галицького Павло Григорович Берко, кандидат філософських наук, доцент, нині ветеран Львівського національного медичного університету

Володимир Дмитрович Поліщук, педагогиня із 40-річним стажем, викладачка кафедри педагогіки та менеджменту освіти, нині ветеран Тернопільського національного педагогічного університету Надія Миронівна Купина.

Усі вищезазначені експерти працювали як науково-педагогічні працівники вищої школи в Україні у 70-х і/чи 80-х років ХХ століття й мають власний досвід участі в навчально-виховному процесі в освітньому середовищі досліджуваного періоду.

Стосовно переваг виховної роботи у вищій школі, зокрема, І. Сміян зазначає, що здійснення системного трудового виховання студентів сприяло розвитку в них почуттів згуртованості, дружелюбності, поваги до праці, готовності до співпраці та взаємодопомоги.

Як наголошує Й. Свинко, велика увага приділялася й екологічному вихованню студентської молоді з метою формування навичок природоохоронної діяльності, екологічної культури, що залишається актуальною потребою донині.

К. Посохова позитивним досвідом виховання в досліджуваній період вважає його системний, цілеспрямований характер, коли сто відсотків студентів були охоплені виховним впливом, а декларовані виховні цілі випливали з чітко окресленої мети освітньої державної політики. Тут йдеться не про зміст виховання, а про комплексний підхід у його реалізації (таблиця 1).

Як підкреслює А. Вихрущ, кон'юнктура вищої школи України в 70–80-х роках ХХ століття характеризувалася такими негативними явищами/рисами: знищення національних особливостей, атеїзм, замкнутість, партійно-ідеологічний терор, тоталітарний характер, що не сприяло формуванню особистості студента як національно свідомого, духовно зрілого громадянина, вільної цивілізованої людини.

Міркуючи про негативні сторони виховання в досліджуваній період, В. Поліщук наголошує на витісненні української мови з виховного середовища вищої школи, що не сприяло тому, аби студенти відчували тісний зв'язок з історичними коренями рідної нації – самобутньої, волелюбної, потужної.

На думку П. Берка, суттєвим недоліком виховання молоді було ігнорування емоційно-вольової сфери, індивідуальних особливостей студентів, їхніх особистісних запитів і потреб, їхніх природних прав на вільний розвиток, власну думку, що негативно впливало на формування особистості випускників вищої школи досліджуваного періоду (таблиця 2).

М. Андрейчин зазначає, що виховний процес у вищій школі сприяв формуванню в студентів таких цінностей, як дисциплінованість, працелюбність, порядність; їх сьогодні насправді бра-

Таблиця 1

**Переваги в організації виховної роботи в умовах вищої школи в Україні
(70–80-ті роки ХХ століття)**

	1	2	3	4	5	6	7
І. Сміян	+	+	+				
М. Андрейчин	+	+					
Я. Боднар	+	+	+		+	+	
К. Посохова	+	+			+		+
Й. Свинко			+	+			
А. Вихрущ			+			+	
П. Берко	+	+					
В. Поліщук	+				+		
Н. Купина		+	+			+	

1. Цілеспрямованість, системність, усеохопний характер виховання. 2. Неперервність і контроль за виховним процесом. 3. Трудове виховання як шлях соціалізації студентської молоді. 4. Практичний характер екологічного виховання. 5. Пріоритет патріотичного виховання. 6. Колектив як сприятливе виховне середовище. 7. Забезпеченість виховного процесу культурним, мистецьким контентом.

Таблиця 2

Недоліки, властиві вищій школі в Україні в 70–80-х роках ХХ століття

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
І. Сміян	+	+		+			+				
М. Андрейчин	+	+	+								
Я. Боднар						+	+	+			
К. Посохова											
Й. Свинко			+		+		+			+	
А. Вихрущ			+							+	+
П. Берко			+					+			
В. Поліщук							+		+		
Н. Купина	+		+			+	+	+			

1. Обов'язкове виконання всіх директивних указівок влади без урахування про них думки освітян. 2. Оновлення нормативної бази навчально-виховного процесу залежно не від необхідності, а від настання наступної п'ятирічки. 3. Визначення змісту виховання ідеологічними догмами владної партії. 4. Обов'язкова участь усіх студентів і викладачів у всіх державних і партійних заходах. 5. Замовчування інформації про Україну як самобутню країну з її національними особливостями, природними багатствами. 6. Відсутність індивідуального підходу у вихованні. 7. Авторитарний стиль управління освітою, у т. ч. виховним процесом. 8. Позбавлення суб'єктів навчально-виховного процесу права на ініціативність. 9. Ігнорування раціонального й емоційного чинників формування особистості. 10. Знищення національних особливостей, релігійних традицій, пропагування атеїзму. 11. Замкнутість, партійно-ідеологічний терор, тоталітарний характер освітньої політики.

Таблиця 3

**Цінності з виховного досвіду вищої школи в Україні, які варто формувати
в сучасній студентській молоді**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
І. Сміян	+			+		+	+					+		+	
М. Андрейчин				+		+									+
Я. Боднар	+			+	+					+	+	+			+
К. Посохова			+		+	+	+					+		+	
Й. Свинко		+		+				+			+		+		
А. Вихрущ	+			+		+			+						
П. Берко						+						+			
В. Поліщук					+								+		+
Н. Купина	+	+	+	+			+			+	+		+	+	

Індивідуальні цінності: 1. Уміння дружити. 2. Скромність. 3. Співчутливість. 4. Працелюбність. 5. Цілеспрямованість. 6. Порядність. Суспільні цінності: 7. Повага й любов до Вчителя. 8. Природолюбність. 9. Культ сім'ї. 10. Взаємодопомога. 11. Доброчинність. Громадянські цінності: 12. Патріотизм. 13. Громадська співпраця й колективна відповідальність. Професійні цінності: 14. Любов до свого фаху. 15. Дисциплінованість.

кує, вони завжди залишатимуться актуальними в контексті фахової підготовки та взагалі готовності молодшої людини до життя. Але при цьому експерт зауважує, що саме поняття «порядність» тоді мало двозначний контекст: наприклад, у сімейних відносинах справді порядність пропагувалася й реалізовувалася як цінність (у зв'язку з такими поняттями, як подружня вірність, міцність сім'ї), а вже в професійному середовищі говорити про порядність було важко (скажімо, працівник був посереднім за своєю фаховістю чи рівнем моральності, але дуже ревним прихильником панівної комуністичної ідеології, і саме ця остання обставина була визначальною «заслугою», «ключем» до кар'єрного зростання та його всебічної підтримки).

На думку Я. Боднара, у сучасних умовах варто звернути увагу на виховання в студентів патріотизму, але тепер як щирої відданості своїй Батьківщині – Україні, що означає любов до рідного народу, взаємодопомогу, якісне виконання професійних обов'язків, життя на засадах національних пріоритетів; це громадянська цінність, яка має бути в основі виховання молоді.

Як стверджує Н. Купина, громадська співпраця й колективна відповідальність, що виступали складниками системи цінностей у минулому, можуть послугувати для формування в студентів навичок соціальної роботи, громадської діяльності, які є необхідними в умовах численних викликів, котрі постають нині перед Україною (таблиця 3).

Так, ми репрезентували результати аналізу експертних оцінок українських педагогів, які визначали переваги, недоліки й актуальні цінності в контексті виховного досвіду вищої школи в Україні в 70–80-х роках ХХ ст., що виявилися подібними й водночас різноаспектними.

Висновки й перспективи подальших розробок. Отже, експертна оцінка українськими вченими засвідчила певні характерні особливості виховання студентів у закладах вищої освіти України досліджуваного періоду. Зокрема, усі експерти зацентрували увагу на пріоритетності патріотичного й трудового виховання, колективному підході, цілеспрямованості й системності виховного процесу, його політизації, ідеологічній спрямованості, тоталітарному характеру освітньої політики, а також на вибіркового формуванні окремих цінностей як складників світогляду особистості студента, що загалом мав відповідати пріоритетам державної комуністичної ідеології. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Уважаємо за необхідне подальше поглиблене вивчення специфіки форм, методів, засобів виховання у вищій школі України досліджуваного й інших періодів, залучення значної кількості експертів, щоб реконструювати й оцінити методологічні напрацювання української педагогіки вищої школи для адекватного використання цього актуального досвіду в сучасних умовах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Орлов А.И. Экспертные оценки : учебное пособие. Москва, 2002. 31 с.
2. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
3. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17.04.2002 № 347/2002. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>.
4. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 № 344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>.
5. Сисоєва С.О., Кристопчук Т.Є. Методологія науково-педагогічних досліджень : підручник. Рівне : Волинські обереги, 2013. 360 с.

REFERENCES

1. Orlov A. I. (2002). *Ekspertnye otsenki: ucheb. posob.* [Expert assessments: tutorial]. Moskva [in Russian].
2. *Zakon Ukrainy «Pro vyshhu osvitu»* № 1556-VII (2014, 1 July) [Law of Ukraine «On Higher Education»]. <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (accessed 25 October 2021) [in Ukrainian].
3. *Ukaz Prezydenta Ukrainy «Pro Nacionaljnu doktrynu rozvytku osvity»* №347/2002 (2002, 17 April) [Decree of the President of Ukraine «On the National Doctrine of Education Development»] <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (accessed 25 October 2021) [in Ukrainian].
4. *Ukaz Prezydenta Ukrainy «Pro Nacionaljnu strategiju rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku»* № 344/2013 (2013, 25 June) [Decree of the President of Ukraine «On the National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021»] <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (accessed 25 October 2021) [in Ukrainian].
5. Cysojeva S. O., Krystopchuk T. Je. (2013). *Metodologhija naukovo-pedagoghichnykh doslidzhenj: pidruchnyk* [Methodology of scientific and pedagogical research: a textbook]. Rivne: Volynsjki obereghy [in Ukrainian].

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

УДК 811.161.1'367.625'243(075.8)

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2021-4-03>

СИСТЕМА ВПРАВ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДІЄСЛОВА (З ДОСВІДУ РОБОТИ)

Біденко Л. В.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри мовної підготовки іноземних громадян
Сумський державний університет
вул. Римського-Корсакова, 2, Суми, Україна
orcid.org/0000-0002-0385-3215
l.bidenko@drl.sumdu.edu.ua*

Кулішенко Л. А.

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри мовної підготовки іноземних громадян
Сумський державний університет
вул. Римського-Корсакова, 2, Суми, Україна
orcid.org/0000-0002-1059-9569
l.kulishenko@mpig.sumdu.edu.ua*

Ключові слова: українська мова як іноземна, дієслово, дієслівні форми, система вправ.

Навчальна дисципліна «Українська мова як іноземна» має на меті надати студентам практичного застосування знань з мови у процесі спілкування. Під час вивчення української мови іноземними студентами автори статті спираються на систему мови, що вивчається, при цьому зазначають важливість формування навичок та умінь щодо застосування цих знань на практиці. Це пояснює необхідність впровадження різноманітних вправ та мовленнєвих ситуацій під час вивчення дієслова. Вдало продумана система вправ розкриває можливість для розширення пізнавальної цінності кожного завдання, що сприяє заохоченню студентів до вивчення лексики і граматики.

У статті авторами подано аналіз наукової та дидактичної літератури з проблеми дослідження. Зазначається актуальність вивчення педагогічних аспектів систематизації мовного матеріалу, широкого застосування методики дієслівного словозмінного моделювання в практиці навчання української мови як іноземної, подано розгалужену систему вправ на відпрацювання теоретичних знань та уведення дієслова у комунікацію. Авторами статті надана спроба описати нову методичну стратегію, яка б дозволила інтенсифікувати та оптимізувати процес засвоєння граматичних категорій, серед яких важливе місце належить дієслову. Це можливо досягти завдяки застосуванню методу дієслівного словозмінного моделювання та продуманої системи вправ.

У статті описано і представлено поняття «вправа», «система вправ». Вправою автори називають спеціально організовані повторювальні дії, спрямовані на оволодіння низки операцій мовного або мовленнєвого характеру.

Формування мовленнєвих навичок починається із засвоєння граматичного матеріалу, проходить етап закріплення операцій з ним (тобто відбувається

формування первинних умінь та навичок) і завершується оволодінням мовленнєвих дій і діяльності в цілому.

За основу автори взяли систему вправ, запропоновану З.М. Ієвлевою, яка ділить усі вправи на дві групи: домовленнєві та мовленнєві (комунікативні). Вибір вправ, потрібних для навчання студентів-іноземців, завжди продиктований змістом навчального матеріалу та метою навчальної роботи, а також специфікою застосованої навчальної технології.

SYSTEM OF EXERCISES IN CLASSES ON THE UKRAINIAN LANGUAGE AS FOREIGN IN THE PROCESS OF LEARNING VERBS (FROM WORK EXPERIENCE)

Bidenko L. V.

PhD (Education),

Associate Professor at the Department of Language Training for Foreign Citizens

Sumy State University

Rymskogo-Korsakova str., 2, Sumy, Ukraine

orcid.org/0000-0001-9128-5678

l.bidenko@drl.sumdu.edu.ua

Kulishenko L. A.

PhD (Philology),

Associate Professor at the Department of Language Training for Foreign Citizens

Sumy State University

Rymskogo-Korsakova str., 2, Sumy, Ukraine

orcid.org/0000-0002-1059-9569

l.kulishenko@mpig.sumdu.edu.ua

Key words: *Ukrainian as a foreign language, verb, verb forms, system of exercises.*

The discipline “Ukrainian as a foreign language” aims to provide students with practical application of language knowledge in the communication process.

When studying the Ukrainian language by foreign students, the authors of the article rely on the system of the language being studied, noting the importance of developing skills and abilities to apply this knowledge in practice.

This explains the need to introduce a variety of exercises and speech situations when learning a verb. A well-designed system of exercises opens up the possibility of expanding the cognitive value of each task, which encourages students to learn

In the article, the authors present an analysis of scientific and didactic literature on the problem of research. The urgency of studying the pedagogical aspects of systematization of language material, wide application of verb inflection modeling in the practice of teaching Ukrainian as a foreign language is noted, an extensive system of exercises for theoretical knowledge and introduction of verbs in communication is presented.

The authors of the article try to describe a new methodological strategy that would intensify and optimize the process of learning grammatical categories, among which an important place belongs to the verb. This can be achieved using verbal inflection modeling and a well-thought-out system of exercises.

The article describes and presents the concept of “exercise”, “system of exercises”. The authors call the exercise specially organized repetitive actions aimed at mastering several operations of speech or speech nature.

The formation of speech skills begins with the assimilation of grammatical material, passes the stage of consolidation of operations with it (ie there is the

formation of primary skills and abilities), and ends with the mastery of speech actions and activities in general

The authors took as a basis the system of exercises proposed by Ivleva ZM, which divides all exercises into two groups: colloquial and speech (communicative). The choice of exercises required for the study of foreign students is always dictated by the content of educational material and the purpose of educational work, as well as the specifics of the educational technology, used.

Постановка проблеми. Вивчення української мови як іноземної, як і будь-якої мови, що описана у лінгвістиці, підлягає методичного переосмислення.

Навчальна дисципліна «Українська мова як іноземна» (далі – УМІ), на відміну від будь-яких інших філологічних предметів, основною метою яких є засвоєння наукових теоретичних знань про мову як систему, має на меті надати студентам практичного застосування знань з мови у процесі спілкування. Лінгводидакти стверджують, що мову, як і будь-який інший складний механізм, можна вивчати з двох позицій: із позиції її структури і з позиції її практичного застосування інфономами [1; 3; 4; 5].

Ми підтримуємо думку лінгводидактів, які вважають, що у процесі вивчення УМІ маємо спиратися на систему мови, що вивчається, при цьому важливо формувати і навички та вміння застосувати ці знання на практиці, ось чому важливим є застосування на заняттях різноманітних вправ та мовленнєвих ситуацій, що розкривають можливість для розширення пізнавальної цінності кожної вправи, а це сприяє заохоченню студентів до вивчення лексики і граматики.

Отже, завдання викладача української мови як іноземної полягає в тому, щоб навчити студентів застосовувати набуті знання на практиці, однак це не означає відсутності спеціальної цілеспрямованої роботи над засвоєнням елементів системи мови, зокрема граматичних форм дієслова, «будівельного матеріалу», без якого не може відбутися будь-яке вербальне спілкування [4, с. 715].

Аналіз наукової та методичної літератури показав, що в лінгводидактиці вже достатньо робіт, присвячених питанням формування мовленнєвої діяльності за допомогою розгалуженої системи різноманітних вправ [2; 4; 5; 6; 7; 9; 11]. Відпрацюванню вмінь щодо застосування граматичних категорій у процесі вивчення мови присвячено дослідження З. Мацюк, Н. Музиченко, П. Левчука та інших вчених. Предметом дослідження методик навчання граматики дієслова є праці Ю. Романюка, О. Волкової, Г. Кисельової [1].

Попри значні напрацювання дослідників все ж таки виникає потреба у створенні такої класифікації поділу дієслів, яка б дозволила іноземним студентам ефективно і без особливих труднощів

використовувати дієслова у власних висловлюваннях, та описі системи вправ, яка б дозволила студентам опрацювати набуті знання.

Мета статті – запропонувати систему вправ для вивчення продуктивних груп дієслів на заняттях з української мови як іноземної, яка задіє різні види мовленнєвої діяльності; розглянути труднощі опанування категорій часу, особи та роду дієслів через систему вправ. Представлена система вправ апробована на заняттях з української мови як іноземної та у посібнику, створеного викладачами кафедри мовної підготовки іноземних громадян Сумського державного університету, «Українська мова як іноземна».

Виклад основного матеріалу дослідження. З огляду на організацію навчального процесу в іншомовній аудиторії засвоєння знань з мови відбувається за рахунок відпрацювання низки різноманітних вправ. Лінгводидакти не дійшли єдиної думки щодо трактування самого поняття «система». Одні науковці [2,9] називають систему вправ комплексом, інші [6] – групою.

Ми поділяємо думку А. Щукіна, який вважає, що доречно називати комплекс вправ саме системою, оскільки система – це сукупність типів, родів і видів вправ, об'єднаних за призначенням, матеріалом, способом виконання. Відтак, система вправ – це така організація навчальних дій, яка передбачає їх певну послідовність з урахуванням наростання мовних і операційних труднощів [9, с. 37]. Пассов, описуючи роботу над формуванням мовленнєвих навичок, пише «система вправ має забезпечити підбір вправ, що формують певну навичку або вміння, розташування навчального матеріалу та співвідношення його компонентів; регулярність виконання та взаємозв'язок різних видів мовленнєвої діяльності» [6, с. 73]. Перехід від граматичних до комунікативних вправ має забезпечити опанування граматичних знань та відпрацювання цих знань у діалогічному та монологічному мовленні.

Щодо трактування самої дефініції поняття «вправа», то в методиці немає єдиного визначення і цього поняття, проте більшість науковців схиляється до думки, що вправа є повторним виконанням дії. На думку М.Р. Львова, вправа є видом навчальної дисципліни, яка становить перед необхідністю багаторазового та варіативного викори-

стання набутих знань у різних зв'язках та умовах [3, с. 36]. В.В. Ягупов називає вправу планомірно організованим, свідомо осмисленим багаторазовим повторенням певних дій і прийомів, які ускладнюються з метою формування, закріплення та вдосконалення практичних навичок і вмінь учнів [11, с. 248]. М.І. Пентиліук пише: «Вправа-повторне виконання дії з метою її засвоєння; усвідомлення змісту її дії, закріплення, узагальнення і автоматизація вмінь та навичок (вироблення мовних і мовленнєвих умінь і навичок)» [8, с. 123].

Синтезуючи погляди науковців, під вправою ми розуміємо спеціально організовані повторювальні дії, спрямовані на оволодіння низки операцій мовного або мовленнєвого характеру.

Формування мовленнєвих навичок починається із засвоєння граматичного матеріалу, проходить етап закріплення операцій з ним (тобто відбувається формування первинних умінь та навичок) і завершується оволодінням мовленнєвих дій і діяльності в цілому.

Вдало вибудована система вправ може і не представляти спеціальне граматичне тренування, оскільки кожне завдання має відповідати розвитку мовлення студентів і містити готові зразки з різними лексемами.

За основу ми взяли систему вправ, запропоновану З.М. Ієвлевою, яка ділить усі вправи на дві групи: домовленнєві та мовленнєві (комунікативні). Домовленнєві вправи науковець поділяє на тренувальні та підготовчі, мовленнєві – творчі і комунікативні. Вправи першої групи спрямовані на організацію засвоєння мовних одиниць, у нашому випадку це творення дієслів за моделями [2, с. 45]. Мета вправ другої групи полягає у засвоєнні іноземцями будь-якого виду мовленнєвої діяльності та здатності їх брати участь у процесі спілкування українською мовою.

Отже, суто граматичними можна назвати лише вправи першої групи, вправам другої групи можна надати граматичної спрямованості за рахунок текстового матеріалу комунікативних вправ, додаючи потрібних конструкцій, при цьому мета вищезначених вправ має залишатися комунікативною.

Вибір вправ, потрібних для навчання студентів-іноземців, завжди продиктований змістом навчального матеріалу та метою навчальної роботи, а також специфікою застосованої навчальної технології [1; 2; 4].

Отже, розпочинати роботу над відпрацюванням граматичних категорій дієслів варто починати з презентації граматичного матеріалу. В лінгводидактиці існують різні підходи до презентації дієслова. Прихильники традиційних поглядів виокремлюють лише дієслова першої групи (перша дієвідміна) та дієслова другої групи (друга

дієвідміна), ми ж вважаємо, що такий поділ на групи не є зрозумілим для іноземних студентів. У своїй статті [1] ми описали апробовану нами класифікацію поділу дієслів на окремі продуктивні групи, що полегшує процес засвоєння студентами розгалуженої моделі дієслів. Нами виокремлено чотири моделі (1Є, 2И, 3Е, 4Є), кожна із яких ми маркували числами (за порядком подання дієслів на початковому етапі навчання) та голосними в особових закінченнях.

Нами виокремлено чотири закономірності творення форм дієслова в цих моделях:

1. Спосіб визначення основи теперішнього часу за основою інфінітива. Це може бути частина інфінітива без форманта *-ти* (моделі 1Є, 3Е); без форманта *-ти* та тематичних голосних букв, які йому передують (моделі 2И, 3Е); без частини *-вати* (модель 4Є).

2. Визначення дієвідмини. У методиці викладання УМІ навчання дієслівного відмінювання має суттєві особливості, а з'ясування характеру особових закінчень дієслів – кропіткий та довготривалий процес. Оскільки іноземні студенти, на відміну від носіїв мови, переважно орієнтуються на графічний вигляд слова, ми вважаємо доцільним виділяти, відповідно до голосних в особових закінченнях дієслів, три типи дієвідмини, позначаючи їх методичними термінами «група Є», «група Е», «група И». Моделі 1Є, 4Є, 3Е об'єднують дієслова першої дієвідмини. Модель 2И має в своєму складі дієслова другої дієвідмини.

3. Наявність і характер морфологічних чергувань в основі теперішнього часу та у формах наказового способу. Чергувань немає у дієсловах, які утворюють моделі 1Є та 4Є. Половина дієслів моделі 2И має чергування приголосних у формах першої або першої та третьої особи однини. У більшості дієслів, що належать до моделі 3Е, є чергування різного характеру, і вони відбуваються у всіх формах.

4. Спосіб утворення форм наказового способу. Виокремлені таким чином дієслівні основи виявилися досить зручними для навчання творення імперативних форм. Форми наказового способу дієслів моделей 1Є і 4Є у кінці слова або перед фіналями *-те*, *-мо* мають приголосну букву *-й* (*читай, читайте, читаймо*). Більшість дієслів моделей 2И та 3Е зазвичай закінчуються на голосний *-и* у однині, та на *-і* перед *-ть*, *-мо* у множині (*говори, говоріть, говорімо, пиши, пишіть, пишімо*), проте можуть мати специфічні форми (*вір, вірте, встань, встаньте*).

Ураховуються також особливості акцентуації кожної моделі.

Ці правила легко запам'ятовуються, не є складними та зрозуміли іноземцю, який тільки-но починає вчитися.



Рис. 1

Відпрацювання розподілу дієслів за моделями починається з аналізу алгоритму правильного дієвідмінювання. Наведемо приклади вправ, що доцільно використовувати під час опрацювання моделі дієслова 1Є.

Спочатку пропонуємо студентам прочитати інформацію щодо дієвідмінювання дієслів моделі 1Є та записати алгоритму зошит і запам'ятати його.

1. *Основа. Закінчується на голосну букву. Від інфінітива відокремлюється -ти.*

2. *Група Є. У я-формі закінчення -ю, у вони-формі закінчення -ють. У він-формі закінчення -є, -ється, ти-формі закінчення -єш, ми-форма має закінчення -ємо.*

3. *Імператив. Форми на -й, -ймо, -йте.*

4. *Чергування. Не відбуваються.*

Запам'ятайте! Наголос постійний у всіх формах.

Відпрацювання вищезазначеного алгоритму відбувається у наступних вправах.

Вправа 1. Проаналізуйте дієслова «читати, слухати, знати, гуляти,» за алгоритмом. Запишіть у зошит дієвідмінювання (форма я, ти...). Зверніть увагу на імператив (форма на -й, -ймо, -йте).

Наступним етапом у відпрацюванні умінь розпізнавати дієслова у тексті є завдання на читання. Наприклад, вправа 2. Читайте.

1. – *Хто слухає?* / – *Я слухаю.* 2. – *Хто слухає?* / – *Ви слухаєте.*

3. – *Хто слухає?* / *Ти слухаєш.* 4. – *Хто слухає?* / *Нана слухає. ...*

1. *Я слухаю діалог.* 2. *Учні слухають текст.* 3. *Друзі знають вірші.* 4. *Іван гуляє.* 5. *Де Роман слухає радіо? Він слухає радіо вдома.* 5. *Зараз урок. Абас читає, а викладач слухає. Потім викладач читає, а студенти слухають. Міна не слухає. – Міно, будь ласка, слухай!*

Вправи на читання дозволяють візуалізувати особливості вживання особових форм дієслова, при цьому включається ще і зорова пам'ять.

Вправи на писання форм дієслова дозволить студентам самостійно вводити слова у речення, застосовувати алгоритм на розподіл дієслова за моделями та запам'ятовувати закінчення дієслів у різних особових формах теперішнього часу. Вправа: Пишіть дієслова (знати, гуляти, ...) у правильній формі.

1. *Я ... вірш.* 2. *Аліна ... діалоги.* 3. *Ти зараз ... ?* 4. *Де вони ... ?*

Після того, як студенти зрозуміють та запам'ятають закінчення дієслів, треба поступово вводити дієслова у мовлення.

Для того щоб вправа могла називатися комунікативною, вона повинна: а) бути ситуативною; б) типовою для цього виду комунікації; в) забезпечувати активне ставлення студента до матеріалу, виконуватися у зв'язку з наявністю певного комунікативного завдання, адекватного завдання того, хто говорить; г) виключати необхідність граматичної рефлексії [6, с.74].

Завдання цього рівня мають бути нескладними і зрозумілими одночасно. Пропонуємо застосовувати вправи такого характеру, як: 1. *Запитайте один одного, що роблять люди на фото (рис. 1).*

2. *Розіграйте діалоги у парі «студент-студент». Запитайте, чи знає він що робить хлопчик на першому фото? Чи знає він – юнак відпочиває чи читає на фото № 2? Хто гуляє на фото № 6? Чи слухає дівчинка диктант?*

Під час виконання вправ варто обговорювати речення, уточнювати розуміння їхнього змісту студентами, прагнути до того, щоб студенти вмотивовано використовували особу, рід та час дієслова.

Висновок. Створена та апробована система вправ дозволить студентам відпрацювати набуті знання з граматики на практиці, оскільки кожне з представлених завдань відповідає розвитку мовлення студентів і містити готові зразки з різними лексемами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біденко Л.В., Кисельова Г.І. Метод дієслівного словозмінного моделювання в практиці навчання української мови як іноземної. *Вісник Запорізького національного університету*. 2021. № 1(37). Ч. I. С. 46–52.
2. Голованенко Є.О., Дегтярьова Т.О., Дядченко Г.В. Українська мова для іноземців. Рівень А 1 : навч. посіб. Суми : ТОВ «ВТД «Університетська книга», 2019. 279 с.
3. Иевлева З.Н. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев : учебн. пособ. Москва, 1981. 145 с.
4. Львов М.Р. Общие вопросы методики русского языка : учебн. пособ. Москва : МГПИ, 1983. 88 с.

5. Мелкумова Т.В. Вивчення категорій виду та часу дієслів на заняттях з української мови як іноземної на I курсі. *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2013. № 9(1). С. 710–717.
6. Новіцька О.І. Комплекс вправ для вивчення давального відмінка на практичних заняттях з української мови як іноземної. *Медична освіта*. 2019. № 3. С. 72–75.
7. Пассов Е.И. «Адекватность упражнений» как методическая категория : к методологии определения. *Функциональный подход к обучению речи на иностранном языке*. Воронеж : ВГУ, 1980. С. 70–77.
8. Руденко М.І. Система вправ для вивчення граматичних категорій часу та особи дієслів руху на заняттях із дисципліни «Українська мова як іноземна» (на прикладі теми «У місті. Урок 2»). *Медична освіта*. № 1. 2021. С. 122–128.
9. Словник-довідник з української лінгводидактики / за заг. ред. М.І. Пентиліук. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.
10. Шукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном. Методика : учебн. пос. Москва : ИКАР, 2011. 452 с.
11. Шеремета Л.П., Новіцька О.І. Система вправ для вивчення дієслова та його граматичних категорій іноземними студентами-медиками. *Педагогічні науки*. 2018. Вип. LXXXIV, т. II. С. 179–182.
12. Ягупов В.В. Педагогіка: навч. посібник. Київ : Либідь, 2002. 560 с.

REFERENCES

1. Bidenko L.V., Kyselova H.I. (2021) Metod diieslivnoho slovozminnoho modeliuвання v praktytsti navchannya ukraїnskoi movy yak inozemnoi [Method of verb inflectional modeling in the practice of teaching Ukrainian as a foreign language]. *Bulletin of Zaporizhzhya National University*, 2021. vol. I. no. 37, pp. 46–52.
2. Holovanenko Ye.O., Dehtiarova T.O., Diadchenko H.V. (2019) *Ukrainska mova dlia inozemtsiv. Riven A 1* [Ukrainian language for foreigners. Level A 1] Sumy: TOV “VTD “University book”. (in Ukrainian)
3. Ievleva Z.N. (1981) *Metodika prepodavaniya grammatiki v prakticheskom kurse russkogo yazyika dlya inostrantsev* [Methods of teaching grammar in the practical course of the Russian language for foreigners]. Moscow. (in Russian)
4. Lvov M.R. (1983) *Obschie voprosy metodiki russkogo yazyika* [General questions of the methodology of the Russian language]. Moscow: MGPI (in Russian)
5. Melkumova T.V. (2013) Vyvchennia katehorii vydu ta chasu diiesliv na zaniattiakh z ukraїnskoi movy yak inozemnoi na I kursi [Study of categories of type and tense of verbs in classes on Ukrainian as a foreign language in the first year]. *Philological studies. Scientific Bulletin of Kryvyi Rih State Pedagogical University*, no. 9 (1), pp. 710–717.
6. Novitska O.I. (2019) Kompleks vprav dlia vyvchennia davalnoho vidminka na praktychnykh zaniattiakh z ukraїnskoi movy yak inozemnoi [A set of exercises for studying the dative case in practical classes on the Ukrainian language as a foreign language]. *Medical education*, no. 3, pp. 72–75.
7. Passov E.I. (1980) «Adekvatnost uprazhneniy» kak metodicheskaya kategoriya : k metodologii opredele-niya [“Adequacy of Exercises” as a Methodological Category: towards a methodology of determination] *Funktionalnyi podhod k obucheniyu rechi na inostrannom yazyike* [A functional approach to teaching speech in a foreign language.]. Voronezh : VGU, pp. 70–77.
8. Rudenko M.I. (2021) Systema vprav dlia vyvchennia hramatychnykh katehorii chasu ta osoby diiesliv rukhu na zaniattiakh iz dystsypliny «Ukrainska mova yak inozemna» (na prykladi temy «U misti. Urok 2») [A system of exercises for studying the grammatical categories of time and person of movement verbs in classes on the subject “Ukrainian as a foreign language” (on the example of the topic “In the city. Lesson 2”)]. *Medical education*, no.1, pp. 122–128.
9. Pentyliuk M.I. (2015) *Slovyk-dovidnyk z ukraїnskoi linhvodydaktyky* [Dictionary-reference book on Ukrainian language didactics]. Kyiv: Lenvit.
10. Schukin A.N. (2011) *Obuchenie rechevomu obscheniyu na russkom yazyike kak inostrannom. Metodika* [Teaching speech communication in Russian as a foreign language. Methodology]. Moscow: IKAR (in Russian).
11. Sheremeta L.P., Novitska O. I. (2018) Systema vprav dlia vyvchennia diieslova ta yoho hramatychnykh katehorii inozemnymy studentamy-medykamy [A system of exercises for studying the verb and its grammatical categories by foreign medical students.]. *Pedagogical science*, vol. LXXXIV, no.2, pp. 179–182.
12. Iahupov V.V. (2002) *Pedahohika* [Pedagogy]. Kyiv: Lybid (in Ukrainian).

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)

Гарбар І. В.

*старший викладач кафедри сучасних мов
Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова
пр. Героїв України, 9, Миколаїв, Україна
orcid.org/0000-0002-6666-5887
iryua.garbar@nuos.edu.ua*

Гарбар А. І.

*старший викладач кафедри сучасних мов
Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова
пр. Героїв України, 9, Миколаїв, Україна
orcid.org/0000-0003-0768-847X
andrii.garbar@nuos.edu.ua*

Ключові слова:

*комунікативність,
компетентність, уміння,
навички, традиційні
методи, інноваційні методи,
навчально-тренувальні вправи,
дискусійні методи.*

У статті досліджено формування мовленнєво-комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти на заняттях із навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». Акцентовано, що показником належного рівня комунікативності майбутніх фахівців є сприймання й відтворювання змісту почутого чи прочитаного, аргументоване викладання власних думок в усному та писемному мовленні. На основі вивчення низки наукових праць встановлено, що важливим аспектом у проведенні практичних занять з української мови (за професійним спрямуванням) є поєднання традиційних та інноваційних методів, прийомів та організаційних форм. Звернено увагу на те, що під час проведення занять викладач повинен враховувати лексичну, фонетичну та граматичну компетенції, які впливають на мовленнєвий розвиток особистості. Зазначено, що традиційним методом розвитку мовленнєвої культури здобувачів вищої освіти є комунікативно спрямовані навчально-тренувальні вправи. Ефективним є поєднання репродуктивних та продуктивних (творчих) вправ, що сприяють не лише аналізу інформації, а й креативному застосуванню набутих знань. Подано приклади рецептивних, репродуктивних та продуктивних вправ. Зауважено, що вправи перетворюють теоретичні відомості у систему практичних дій, тому, готуючи вправи, викладач повинен враховувати зміст теоретичного матеріалу, форми завдань та їх складність. Запропоновано використання дискусійних методів, які спонукають студентів до пошуку нової інформації, розвивають інтелектуальні та комунікативні здібності, сприяють не тільки нагромадженню знань, а й конструктивній діяльності. Подано приклад використання кейс-методу під час вивчення однієї з тем програмового матеріалу. Встановлено, що використання кейсу орієнтує студентів в інформаційному просторі, навчає оперативно працювати в команді, сприяє виробленню власної мотивації. Зауважено, що запорукою успіху у формуванні фахівця будь-якої галузі є компетентнісний підхід, який передбачає не лише засвоєння мовних норм, а й здатність особисто діяти чи взаємодіяти у колективі, набуті знання та досвід креативно застосовувати у різних мовленнєвих ситуаціях, бути готовим до успішної реальної діяльності.

FORMATION OF SPEECH AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS IN UKRAINIAN LANGUAGE CLASSES (FOR PROFESSIONAL PURPOSES)

Garbar I. V.

*Senior Lecturer at the Department of Modern Languages
Admiral Makarov National University of Shipbuilding
Heroiv Ukrainy Ave., 9, Mykolaiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-6666-5887
iryna.garbar@nuos.edu.ua*

Garbar A. I.

*Senior Lecturer at the Department of Modern Languages
Admiral Makarov National University of Shipbuilding
Heroiv Ukrainy Ave., 9, Mykolaiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-0768-847X
andrii.garbar.@nuos.edu.ua*

Key words: *communicativeness, competence, abilities, skills, traditional methods, innovative methods, educational and training exercises, discussion methods.*

The article examines the formation of speech and communicative competence of higher education students in classes on the subject “Ukrainian language (for professional purposes)”. Emphasis is placed on the fact that the indicator of the appropriate level of communicativeness of future professionals is the perception and reproduction of the heard or read content, reasoned presentation of their own opinions in oral and written speech. Based on the study of a number of scientific papers, it is established that an important aspect in conducting practical classes in the Ukrainian language (for professional purposes) is a combination of traditional and innovative methods, techniques and organizational forms. Attention is drawn to the fact that during classes the teacher must take into account lexical, phonetic and grammatical competencies that affect the speech development of the individual. It is noted that the traditional method of development of speech culture of higher education seekers is communicatively oriented educational and training exercises. A combination of reproductive and productive (creative) exercises is effective, which contributes not only to the analysis of information, but also to the creative application of acquired knowledge. Examples of receptive, reproductive and productive exercises are given. It is noted that the exercises turn theoretical information into a system of practical actions, so when preparing exercises, the teacher must take into account the content of theoretical material, forms of tasks and their complexity. The use of discussion methods is proposed, which encourages students to search for new information, develop intellectual and communicative abilities, contribute not only to the accumulation of knowledge, but also to constructive activities. An example of using the case method when studying one of the topics of the program material is given. It is established that the use of the case orients students in the information space, teaches to work quickly in a team, helps to develop their own motivation. It is noted that the key to success in forming a specialist in any field is a competency approach, which involves not only learning language norms, but also the ability to act or interact in a team, apply knowledge and experience creatively in different speech situations, be ready for successful real activity.

Постановка проблеми. Актуальність теми дослідження викликана перебудовою у суспільстві всіх аспектів і рівнів спілкування. Показником відповідного рівня комунікативності фахівця

будь-якої галузі є правильне й точне використання мовних засобів, аргументований виклад власних думок в усному та писемному мовленні, сприймання та відтворення змісту почутого чи про-

читаного. Насамперед з'ясуємо значення поняття «компетентність». О. Земка називає це особистісним утворенням, що складається зі знань, навичок та вмінь, в результаті чого особа спроможна успішно функціонувати та інтегруватися в суспільстві, психічно готова до певного виду діяльності [5, с. 97]. В. Ільчук комунікативно компетентною називає людину, яка здатна за допомогою відповідних засобів виразності, майстерно спілкуватися з іншими людьми [6, с. 209].

М. Ценко не ототожнює мовну й мовленнєву компетентності, зауважуючи, що мовленнєва формується на основі мовної та реалізується у процесі говоріння, слухання, сприйняття, відтворення мовних текстів функціональної спрямованості, вмінні виступати та бути учасником діалогу [8, с. 45]. Лексична, орфоепічна та граматична компетентності – це ті чинники, які впливають на мовну та мовленнєву компетентності. Комуніканти повинні мати відповідний запас слів та адекватно використовувати їх у професійній сфері, а також дбати про постійне поповнення активного словника. Під час усного спілкування варто звертати увагу на вимову звуків та звукосполучень, правильне наголошування, на технічні чинники виразності – темп мовлення, тембр та силу голосу. Не слід забувати й про правильне вживання граматичних форм слів: при звертанні використовувати форму кличного відмінка, пам'ятати, що вибір закінчення іменників другої відміни чоловічого роду однини залежить від значення слова, правильно утворювати форми вищого та найвищого ступенів порівняння прикметників, форми кількісних числівників тощо. Мовленнєві уміння є засобом формування комунікативної компетентності: доречним використанням засобів мови залежно від ситуації мовлення та володінням нормами поведінки, правилами мовленнєвого етикету, технікою спілкування тощо.

Компетентнісний підхід є запорукою формування фахівця будь-якої галузі, так як передбачає не тільки набуття знань з мови, а й здатність особисто діяти чи взаємодіяти у колективі, набуті знання та досвід креативно застосовувати у різних мовленнєвих ситуаціях, бути готовим до успішної реальної діяльності. М. Бабишена зазначає, що на рівень оволодіння мовленнєвою компетентністю вказують адекватні мовленнєві дії особистості в умовах природного спілкування [2, с. 4]. Для досягнення поставленої мети головним є пошук методів та способів формування мовленнєво-комунікативної компетентності студентів на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування мовленнєво-комунікативної компетентності висвітлюється у наукових працях О. Земкої, М. Василик, М. Пентилюк, В. Болотова,

Р. В'язової, А. Курінної, А. Маркової, О. Семенов, Т. Симоненко, О. Винославської, І. Родигіної, Г. Шелехової, Н. Бібік, Ю. Варданяна та інших. Науковці О. Біляєв, А. Нікітіна, М. Пентелюк стверджують, що мовленнєва компетенція формується на основі мовної. У наукових працях В. Сухомлинського, Т. Винокур, М. Бахтіна, Т. Сагач, Н. Шведової порушується проблема діалогічного мовлення.

Мета статті – науково-методично обґрунтувати традиційні та інноваційні методи навчання, які сприяють формуванню мовленнєво-комунікативної компетентності студентів на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням).

Основний матеріал. Для здобувачів вищої освіти важливим компонентом мовленнєво-комунікативної компетентності є: належне володіння мовними засобами, що презентують професійне спілкування; дотримання вимог культури усного й писемного мовлення; моделювання мовленнєвих ситуацій; створення та коригування фахових текстів. В. Ільчук зазначає, що студентам варто пізнати мову як засіб мислення: розуміти та застосовувати слово у відповідному контексті, співвідносити його з фактами, а не тільки засвоїти лексичні й граматичні засоби мови [6, с. 216].

Рівнобіжне використання традиційних та інноваційних методів є важливим аспектом під час проведення практичних занять з української мови (за професійним спрямуванням). Викладачу варто добирати вправи та завдання, які спонукають студентів до активного продуктивного спілкування, сприяють їхньому інтелектуальному і мовленнєвому розвитку, стимулюють до творчої діяльності, передбачають підсвідоме засвоєння лексики. Навчально-тренувальні вправи є основним традиційним методом розвитку мовленнєвої культури суб'єктів навчального процесу. Т. Гнаткович наголошує, що такий метод формує мовну особистість, бо повторювальне виконання сприяє засвоєнню знань та виробленню мовленнєвих умінь і навичок [3, с. 15]. Готуючи вправи, викладач повинен враховувати зміст теоретичного матеріалу, форми завдань та їх складність, так як вправи перетворюють теоретичні відомості у систему практичних дій.

У лінгводидактиці мовленнєві вправи поділяються на *рецептивні*, *репродуктивні*, *продуктивні*. Завданням рецептивних вправ є аналіз та групування засобів мови за вказаною ознакою, знаходження у висловлюванні стилістичної невідповідності тощо [10, с. 9]. Після ознайомлення з теоретичним матеріалом варто виконати *рецептивні* вправи, які сприяють усвідомленню й запам'ятовуванню отриманої інформації суб'єктами навчального процесу. Опрацьовуючи тему «*Мовленнєвий етикет*», пропонуємо виконати такі вправи:

1. Назвіть формули мовленнєвого етикету, що використовуються під час подяки (або згоди, відмови, висловлення власного погляду) в офіційних ситуаціях.

2. У яких стандартних етикетних ситуаціях можна скористатися наведеними прислів'ями та приказками?

Слово чемне кожному приємне.

Слово не горобець, вилетить – не впіймаєш.

Де багато слів, там мало мудрості.

Яка головонька, така й розмовонька.

Коли хочеш що сказати, то подумай, як почати.

3. Доберіть синоніми до етикетних формул ділового спілкування.

Вітаю Вас; гаразд, я погоджуюся з Вами; прошу вибачення; дозвольте відрекомендуватися; безперечно; не гайте даремно часу; дозвольте порадити Вам; вибачте, я помилився; я глибоко переконаний, що...; на все добре.

Завданням *репродуктивних* вправ є навчити суб'єктів навчального процесу робити аналіз та перебудову пропонованого матеріалу. Опрацьовуючи тему «Етикет службового листування», пропонуємо виконати такі репродуктивні вправи:

1. Утворіть типові для службових листів сполуки з пропонованими дієсловами та вкажіть, у яких листах Ви могли б ними скористатися.

Вносимо, дякуємо, висловлюємо, прийміть, повідомте, дозвольте, вважаємо, запевняємо, гарантуємо, сподіваємося, жалкуємо, розраховуємо, прийміть.

2. Зредагуйте фрагменти текстів листів, проаналізуйте характер помилок.

- Запрошуємо вас пане Ігоре Володимировиче прийняти участь в урочистому міроприємстві з нагоди п'ятидесятирічного ювілею нашого підприємства.

- Надіємося, що будуть прийняті міри, в протилежному випадку ми будемо вимушені розірвати угоду на основі п. 5 нашої угоди.

- Не дивлячись на постійні нагадування та прийняті запобіжні міри, ваш борг не ліквідовано, він зростає.

Творче застосування набутих знань передбачене у *продуктивних* вправах. Дидактичний матеріал у таких вправах створюється власними зусиллями суб'єктів навчального процесу. Прикладом до вивчення теми «Українська термінологія у професійному спілкуванні» можуть слугувати такі вправи:

1. Укладіть словничок-порадник неправильних і правильних сполук, що репрезентують професійне спілкування.

2. Випишіть із галузевого словника 10 термінів, які презентують мову Вашого фаху. З'ясуйте значення та правопис термінів.

3. Доберіть до фахових термінів інішомовного походження власномовні синоніми та введіть їх у речення.

4. Складіть опорний конспект до теми: «Українська термінологія у професійному спілкуванні».

Зауважимо, що важливим у формуванні мовленнєво-комунікативної компетентності є вироблення умінь і навичок створення різножанрових текстів ділової та наукової комунікації із використанням типових лексичних та синтаксичних сполук, використання синонімічного розмаїття під час заміни одних мовних засобів іншими, редагування фрагментів текстів тощо. Такі завдання сприяють вдосконаленню мовленнєвих навичок, виробленню вмій уважного читання й відповідного розуміння тексту, спонукають вимогливіше ставитися до власних текстів, навчають самостійно працювати з довідковою літературою.

Під час вивчення теми «Довідково-інформаційні документи» доречно поєднувати традиційні та інноваційні методи навчання. Розглянемо приклади таких завдань.

1. Проведіть збори студентів Вашої групи із запропонованим нижче порядком денним. Складіть зразок стислого протоколу.

1. Стан успішності студентів групи ____ за 1-ий семестр ____ н. р. Доповідає куратор групи (посада, прізвище та ініціали).

2. Надання матеріальної допомоги студенту групи ____ Кирилюку В.О. Доповідає староста групи (прізвище та ініціали).

2. Самостійно доберіть фрагменти тексту протоколу зборів, засідань колегіальних органів, що містять лексичні, стилістичні, граматичні, орфографічні помилки (кількість помилок у всіх фрагментах повинна бути однаковою). Обміняйтеся роботами та зредагуйте фрагмент тексту протоколу. Переможцями будуть студенти, які першими виправили помилки. Після закінчення роботи викладач наголошує на типових сполуках, які використовуються в тексті протоколу.

О. Кравченко-Дзондза стверджує, що використання інноваційних методів сприяє відкритості та взаємодії, можливості контролю та взаємної оцінки, рівності аргументів, накопиченню знань всіх учасників освітнього спілкування [7, с. 99].

Дискусійні методи «мозковий штурм», «дерево рішень», дебати спрямовані на формування мовленнєво-комунікативної компетентності учасників дискусії: формують інтелектуальні вміння, розвивають монологічне та діалогічне мовлення, дають змогу відбирати необхідні факти, вибудовуючи їх у логічній послідовності, для аргументованого обґрунтовувати власної позиції, сприяють конструктивній діяльності, моделюють поведінку учасників дискусії. Студенти відчують себе активними учасниками подій, набувають досвіду

емоційної саморегуляції в напружених і нестандартних навчальних ситуаціях. Під час вибору теми дискусії варто враховувати її актуальність, проблемність (доречно розглядати лише одну проблему) та важливість. Дискусійні методи навчання дозволяють серед неоднозначних думок та пропозицій вибрати оптимальний варіант рішення одного й того ж питання. С. Шевчук зауважує, що метод «мозкового штурму» передбачає два етапи. На першому подається якомога більше ідей, на другому відбувається аналіз ідей та відбір кращих, найбільш придатних для подальшого опрацювання [9, с. 254]. Завдання викладача при цьому – сформулювати проблему та контролювати процес її вирішення. Орієнтовними темами дискусій можуть бути такі: «Шляхи уникнення калькування у фаховому мовленні», «Причини нестабільного розвитку української термінології», «Мова як чинник національної самоідентифікації», «Суржик – засіб мови чи вада мовлення?» тощо.

Ефективним методом формування мовленнєво-комунікативної компетентності на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) є застосування кейс-методу. О. Андрієць зазначає, що практичне використання цього методу сприятиме формуванню пізнавально-комунікативних умінь і навичок (студенти матимуть змогу висловлювати власну думку, брати участь у дискусії, аргументовано переконувати опонентів, захищаючи власну позицію, використовувати медіа-засоби); аналітичних (навчатися аналізувати інформацію – виділяти головне та відкидати зайве, чітко й логічно мислити, структурувати виступ) [1, с. 58]. Метод кейсу можна використати під час опрацювання теми «Культура мовлення професійного комунікатора». Заздалегідь студентам повідомляється тема заняття. На початковому етапі формуються групи, учасники яких готують повідомлення на такі теми: 1. *Комунікативні ознаки культури мовлення.* 2. *Роль словників та довідників у підвищенні фахової мовленнєвої культури.* 3. *Перспективи професійної комунікації в Укра-*

їні. На другому етапі відбувається моделювання освітньої діяльності: між студентами розподіляються обов'язки; усвідомлюються проблеми; з'ясовується ситуація, що спричинила виникнення проблеми; залучаються учасники до обговорення ситуації та вибору кращого рішення. Пропонуються питання для обговорення: 1. *Які тонкощі рідної мови доречно враховувати під час спілкування?* 2. *Які лексичні аномалії впливають на культуру мовлення?* 3. *Що можна порадити майбутньому фахівцю для поліпшення культури мовлення?* Після відповідей на запитання обговорюються точки зору учасників групи. На завершальному етапі підбиваються підсумки. Із заключним словом до розмови долучається викладач.

У результаті застосування запропонованого методу студенти повинні досить чітко виробити навички правильного використання засобів мови, оволодіти основами культури мовлення, майстерністю усного мовлення, як монологічного так і діалогічного. Н. Голуб стверджує, що між теоретичними знаннями і практичним застосуванням у життєвих ситуаціях, ситуативні діалогічні завдання є проміжним етапом [4, с. 22–24].

Висновок. На основі вивчення низки наукових праць досліджено традиційні та інноваційні методи, поєднане використання яких на заняттях з дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» сприяє розвитку мовленнєво-комунікативних умінь і навичок та спонукає до співпраці викладача та студентів.

Сучасний фахівець будь-якої галузі повинен характеризуватися належним рівнем мовленнєвого розвитку: не лише володіти фаховою лексикою чи певними знаннями про мову, а й набути відповідних умінь сприймання, розуміння, створення та аналізу своїх та чужих висловлювань, навичок аналітичного мислення та конструктивного спілкування. Успішним комунікантом у професійній сфері можна вважати того, хто доречно, правильно й точно використовує мовні засоби залежно від ситуації мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрієць О.М. Використання кейс-методу у формуванні та розвитку дискурсного мовлення старшокласників. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* Запоріжжя, 2019. № 64, Т. 1. С. 56–58.
2. Бабишена М.І. Особливості формування мовленнєвої компетентності та компетентності майбутніх інженерних фахівців під час вивчення української мови. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. Серія: «Педагогічні науки».* Чернігів, 2019. Вип. 1(157). С. 3–6.
3. Гнаткович Т.Д. Синтаксичні вправи в системі формування мовної компетентності школярів. *Диво-слово.* Київ, 2010. № 6. С. 13–18.
4. Голуб Н.Б. Ситуаційний метод на уроках української мови. *Українська мова і література в школі.* Київ, 2013. № 7. С. 18–24.
5. Земка О.І. Формування дослідницької компетентності майбутніх учителів української мови і літератури (на матеріалі вивчення літературознавчих дисциплін). *Науковий вісник Миколаївського державного університету.* Миколаїв, 2008. Том 1. С. 95–101.

6. Ільчук В.В. Лінгводидактичні засади формування комунікативної компетентності в процесі вивчення української мови професійного спілкування. *Інноваційний шлях розвитку сучасної філологічної науки в Україні та країнах ЄС: Колективна монографія*. Рига: Baltija Publishing, 2021. С. 203–220. URL: <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/100/2527/5439-1?inline=1> (дата звернення 21 листопада 2021).
7. Кравченко-Дзондза О. Формування комунікативної компетенції студентів у процесі вивчення дисциплін філологічного циклу. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2014. № 7(114). С. 98–102.
8. Ценко М.Б. Формування комунікативної компетентності майбутніх юристів. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. Харків, 2014. № 4(23). С. 45.
9. Шевчук С.В., Клименко І.В. Українська мова за професійним спрямуванням. Київ, 2011. 696 с.
10. Шелехова Г.Т. Система вправ і завдань з формування монологічного і діалогічного мовлення учнів 7 класу на уроках рідної мови. *Українська мова і література в школі*. Київ, 2004. № 5. С. 8–19.

REFERENCES

1. Andriets O.M. (2019) Vykorystannia keis-metodu u formuvanni ta rozvytku dyskursnoho movlennia starshoklasnykiv [The use of the case method in the formation and development of discourse speech of high school students]. *Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools*, no 64, t. 1, pp. 56–58. [in Ukrainian]
2. Babyshena M.I. (2019) Osoblyvosti formuvannia movlennievoi kompetentsii ta kompetentnosti maibutnikh inozemnykh fakhivtsiv pid chas vyvchennia ukrainskoi movy [Peculiarities of formation of speech competency and competence of future foreign specialists during the study of the Ukrainian language]. *Bulletin of the National University "Chernihiv Collegium" named after T.G. Shevchenko. Pedagogical sciences*, vol. 1, no 157, pp. 3–6. [in Ukrainian]
3. Hnatkovych T.D. (2010) Syntaksychni vpravy v systemi formuvannia movnoi kompetentnosti shkolariv [Syntactic exercises in the system of students' language competence formation]. *Divoslovo*, no 6, pp.13–18. [in Ukrainian]
4. Holub N.B. (2013) Sytuatsiynyi metod na urokakh ukrainskoi movy [Situational method in Ukrainian language lessons]. *Ukrainian language and literature at school*, no 7, pp. 18–24. [in Ukrainian]
5. Zemka O.I. (2008) Formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury (na materialy vyvchennia literaturoznavchykh dystsyplin) [Formation of research competence of future teachers Ukrainian language and literature (based on the study of literary disciplines)]. *Scientific Bulletin of Mykolaiv State University*, t. 1, pp. 95–101. [in Ukrainian]
6. Ilchuk V.V. (2021) Lihvodydaktychni zasady formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti v protsesi vyvchennia ukrainskoi movy profesiinoho spilkuvannia. [Linguodidactic principles of communicative competence formation in the process of learning the Ukrainian language of professional communication]. *Innovatsiyni shliakh rozvytku suchasnoi filolohichnoi nauky v Ukraini ta krainakh YeS: Kolektyvna monohrafiia* [An innovative way of development of modern philological science in Ukraine and EU countries: Collective monograph]. Riga: Baltija Publishing, pp. 203–220. Retrieved from: <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/100/2527/5439-1?inline=1> (accessed 21 November 2021). [in Ukrainian]
7. Kravchenko-Dzondza O. (2014) Formuvannia komunikatyvnoi kompetentsii studentiv u protsesi vyvchennia dystsyplin filolohichnoho tsykladu [Formation of communicative competence of students in the process of studying the disciplines of the philological cycle]. *Youth and the market*, vol 7, no 114, pp. 98–102. [in Ukrainian]
8. Tsenko M.B. (2014) Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh yurystiv [Formation of communicative competence of future lawyers]. *Bulletin of the National University "Law Academy of Ukraine named after Yaroslav the Wise"*, vol 4, no 23, p. 45. [in Ukrainian]
9. Shevchuk S.V., Klymenko I.V. (2011) Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam [Ukrainian language for professional purposes]. Kyiv, Alerta. [in Ukrainian]
10. Shelekhova H.T. (2004) Systema vprav i zavdan z formuvannia monolohichnoho i dialohichnoho movlennia uchniv 7 klasu na urokakh ridnoi movy [System of exercises and tasks for the formation of monologue and dialogic speech of 7th grade students in native language lessons]. *Ukrainian language and literature at school*, no 5, pp. 8–19.

ІМЕРСИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПРЕДМЕТІВ МАТЕМАТИЧНОГО ЦИКЛУ: СТАНОВЛЕННЯ НОВОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ

Гриб'юк О. О.

*кандидат педагогічних наук, доцент, старший дослідник,
провідний науковий співробітник*

Інститут інформаційних технологій і засобів навчання

Національної академії педагогічних наук України

вул. Максима Берлінського, 9, Київ, Україна

orcid.org/0000-0003-3402-0520

olenagrybyuk@gmail.com

Ключові слова: дослідницьке навчання, математика, імерсивні технології, рівні інтелектуального розвитку, комп'ютерно орієнтована методична система дослідницького навчання, інтелект, когнітивний розвиток.

У дослідженні наводяться психофізіологічні аспекти присутності дитини у віртуальному середовищі у процесі дослідницького навчання математики, ґрунтовно аналізуються відповідні чинники і показники впливу. Мета експериментального дослідження полягає в дослідженні присутності учнів та психофізіологічного впливу імерсивних технологій у віртуальному середовищі у процесі дослідницького навчання математики учнів. Розглядаються можливості для проведення комп'ютерного дослідження й експерименту у процесі дослідницького навчання математики. Аналізуються можливості використання імерсивних технологій в організації комп'ютерного дослідження на уроках комп'ютерної геометрії. Особлива увага приділяється експериментальному дослідженню впливу імерсивних технологій на психофізіологічний стан і розвиток інтелекту учнів у процесі дослідницького навчання предметів математичного циклу. У процесі дослідження особлива увага зверталася на поведінку сенсорної системи дитини, яка має здатність підлаштовуватися під середовище комп'ютерно орієнтованої методичної системи дослідницького навчання. Досліджено існування кореляційних зв'язків між перевагами у ставленні дітей до використання імерсивних технологій і рівнем інтелектуального розвитку учнів. Установлено необхідність здійснення добору інформаційних ресурсів для підвищення креативності, мотивації та рівня інтелектуального розвитку школярів, що приводить до підвищення ефективності дослідницького навчання математики. На підставі результатів експериментального дослідження виокремлено причини виникнення комп'ютерної залежності в дітей. У більшості учнів було виявлено окремі відхилення і погіршення психофізіологічного стану здоров'я. Отримані у процесі експериментального дослідження дані використовувалися для здійснення аналізу актуальних у процесі дослідницького навчання учнів предметів природничо-математичного циклу з використанням комп'ютерно орієнтованої методичної системи дослідницького навчання.

IMMERSIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS TEACHING SUBJECTS OF THE MATHEMATICAL CYCLE: FORMATION OF A NEW EDUCATIONAL PARADIGM

Hrybiuk O. O.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Researcher,
Leading Researcher,*

*Institute of Information Technologies and Learning Tools of The National Academy
of Educational Sciences of Ukraine*

Maksyma Berlinskoho str., 9, Kyiv, Ukraine

orcid.org/0000-0003-3402-0520

olenagrybyuk@gmail.com

Key words: *research training, mathematics, immersive technologies, levels of intellectual development, computer-oriented methodical system of research training, comparative research, intelligence, cognitive development.*

The study presents the psychophysiological aspects of a child's presence in a virtual environment in the process of research teaching mathematics, thoroughly analyzes the relevant factors and indicators of influence. The purpose of the experimental study is to study the presence of students and the psychophysiological impact of IT in a virtual environment in the process of research teaching mathematics to students. The possibilities for conducting computer research and experiment in the process of research teaching mathematics are considered. The possibilities of using immersive technologies in the organization of computer research in computer geometry lessons are analyzed. Special attention is paid to the experimental study of the influence of immersive technologies on the psychophysiological state and the development of students' intelligence in the process of research teaching subjects of the mathematical cycle. In the course of the study, special attention was paid to the behavior of the child's sensory system, which has the ability to adapt to the COMSRL environment. The existence of correlations between the advantages in children's attitude to the use of IT and the levels of intellectual development of students is investigated. The necessity of selecting information resources to increase creativity, motivation and the level of intellectual development of schoolchildren has been established, which leads to an increase in the effectiveness of research teaching mathematics. Based on the results of an experimental study, the causes of children's computer addiction are identified. The vast majority of students were found to have individual deviations and deterioration of the psychophysiological state of health. The data obtained in the course of the experimental study were used to analyze the actual subjects of the natural-mathematical cycle in the process of research training of students using the COMSRL.

Постановка проблеми. У процесі дослідницького навчання важливо використовувати імерсивні технології як інструмент інтелектуального розвитку молоді, а не засіб «ліні», що зводиться до операцій «копіювати – вставити», абсолютно не аналізуючи навчальний матеріал. Діти свідомо нестимуть відповідальність за результати навчання (ідеться про аксіологічний підхід). Таке ґрунтовне дослідження повинно передувати повсюдному використанню, особливо в молодшій школі, інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ). Ідеться про педагогічний експеримент із вказаними результатами щодо

ефективності такого дослідницького навчання та професійні дослідження стану здоров'я дітей (особливістю є також урахування розвитку такого емоційного стану, як «самотність у Мережі», розвитку співпраці тощо) [1].

Актуальною і привабливою є парадигма використання імерсивних технологій (далі – ІТ) для підтримки процесу навчання, безпосередньо для підвищення якості навчання на всіх рівнях освітнього процесу. Але не усвідомлюються можливі ризики в результаті застосування різноманітних форм та інструментів дослідницького навчання з використанням ІТ, зокрема ризики розповсю-

дження та застосування технологій у повсякденному житті та неоднозначний вплив на здоров'я учнів у процесі навчання з використанням ІТ. У необхідності та доцільності педагогічно виваженого та методично вмотивованого використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у процесі дослідницького навчання людини не виникає жодних сумнівів. Проблемою сьогодення є також неготовність дітей, батьків, педагогів до педагогічно виваженого використання комп'ютерно орієнтованих систем навчання, зокрема й ІТ. Феномен інформаційно-психологічного впливу досліджується філософами, педагогами, психологами і соціологами (Е.Г. Баранов [1], Г.В. Грачов [2], Д. Дойч [19], С.А. Зелінський [21], Г.У. Солдатова [25]). Дотепер актуальні підходи до способів і методів маніпуляції свідомістю (С.М. Грюссер [6], Е.Л. Доценко [20], Т.С. Кабаченко [22], К. Пірсон [23], Х. Такада [25], В.П. Шейнов [26]). Психологічний вплив розглядається в контексті способів впливу на людей, що здійснюється з метою вимірювання ідеологічних і психологічних структур свідомості та підсвідомості людини, трансформації емоційних станів, стимулювання певних типів поведінки з використанням різних способів явного і неявного психологічного примусу. У контексті наявних проблем простежується невідповідність між цінностями щодо здоров'я дітей і одночасним впливом ІТ на здоров'я. Обов'язковою умовою щодо ефективного використання ІТ у процесі навчання математики є емпіричний підхід – експериментальна перевірка позитивних і негативних впливів імерсивних технологій на інтелектуальний розвиток учнів [7].

Мета експериментального дослідження полягає в дослідженні психофізіологічного впливу ІТ у віртуальному середовищі у процесі дослідницького навчання школярів предметів математичного циклу. Для досягнення завдань дослідження використовуються експериментальні майданчики “Clever: School of Natural and Mathematical Sciences” [8]. Особлива увага приділяється виявленню ризиків, труднощів і небезпек у віртуальному середовищі з метою виокремлення важливих тенденцій для перспективного подальшого інтелектуального розвитку учнів із методично вмотивованим використанням компонентів комп'ютерно орієнтованої методичної системи дослідницького навчання (далі – КОМСДН) [8; 9]. Комп'ютерна залежність у дітей, зокрема й унаслідок використання імерсивних технологій, є глобальною проблемою сучасного суспільства [10; 11; 16].

На підставі аналізу наукової теорії Еріха Фромма [12] можна стверджувати про наявність *деструктивних* тенденцій особистісного розвитку дітей саме в результаті впливу ІТ. У процесі використання ІТ межа умовності недопустимо

зміщена в напрямі реалізму, тому актуальність досліджень щодо впливу віртуальної реальності з використанням імерсивних технологій затребувана. З технологічного погляду функціонал ІТ продуманий і досконалий, тому стрімко відбувається занурення дитини у віртуальний світ.

Виклад основного матеріалу. Використання комп'ютерних досліджень і експериментів у навчальному процесі математики сприяє доповненню дедуктивно-абстрактного аналітичного підходу синтетичним методом пояснення навчального матеріалу, сприяє розвитку збалансованої взаємодії лівої і правої півкуль головного мозку у процесі розв'язування дослідницьких завдань. Використання дослідницького методу в навчальному процесі забезпечує розвиток особистості учня завдяки його долученню до експериментально-дослідницької діяльності на основі використання комп'ютерних засобів як інструменту дослідження [13; 14]. Надзвичайно важко задовольнити професійні вимоги і фізиків, і біологів, і природознавців водночас, однак з урахуванням реалій та викликів сучасного життя потрібно розглядати проблеми міждисциплінарно, з урахуванням синтезу природничої, математичної, фізичної, суспільствознавчої, технічної і гуманітарної позицій. У процесі занурення у віртуальний світ школярі відриваються від реальності. У рамках експериментального дослідження [14] спостерігається тенденція до підміни термінологічних понять [15–18]. Відбувається *роботизація мислення*, водночас на другий план відходять емоції, співчуття, людяність.

Тривалі спостереження в рамках експериментального дослідження [16] дають підстави виокремити деякі причини виникнення комп'ютерної залежності: *відсутність нагляду за дітьми; замкнутість, заперечення реальної дійсності; самоствердження за рахунок інших людей, відчуття власної значущості; проблеми із соціалізацією в житті, а під час гри – легкість у спілкуванні*. На підставі результатів, отриманих із використанням *проективної методики дослідження особистості людини (тест руки Вагнера)*, можна говорити про недостатній рівень розвитку соціальних рис і яскраво виражену агресивну поведінку дітей. Отже, зловживання ІТ сприяє *«роботизації» внутрішнього світу дитини*, перетворенню гравця на механічного виконавця *алгоритмічних дій сторонніх – зацікавлених у деградації дитини – користувачів* [18]. Тривале проведення часу перед екраном комп'ютера призводить до перевантаження зорових аналізаторів, негативно впливає на нервову систему, відповідно – відбирає сили, необхідні для здійснення розумового розвитку дитини, зокрема й у процесі дослідницького навчання. З використанням *методики dia-*

гносування особистісного зростання підтверджується гіпотеза про те, що вплив комп'ютерних ігор блокує процес позитивного особистісного зростання дитини [16], розвиває водночас егоїзм, жорстокість і нерідко характеризується аморальною поведінкою респондентів. Показники переваги у ставленні дітей до використання ІТ розглядаються як характеристики популярності окремого інформаційного ресурсу. Виокремлено два параметри щодо необхідності певних обмежень на практичне використання ІТ та популярності їх використання: значення середнього бала, отриманого у процесі анкетування респондентів, і кількість значущих кореляцій [16].

Досліджено кореляційні зв'язки між показниками переваги у ставленні дітей до використання окремих інформаційних ресурсів і рівнями інтелектуального розвитку для груп інформаційних ресурсів «статичні візуалізації» та «динамічні візуалізації» [5]. Знайдені кореляції між показниками переваги у ставленні учнів до використання окремих інформаційних ресурсів і рівнями інтелектуального розвитку учнів для окремих груп інформаційних ресурсів використовуються для здійснення коригування методики дослідницького навчання (КОМСДН) з метою педагогічно доцільного та методично вмотивованого добору навчальних ресурсів для мінімізації суперечно-

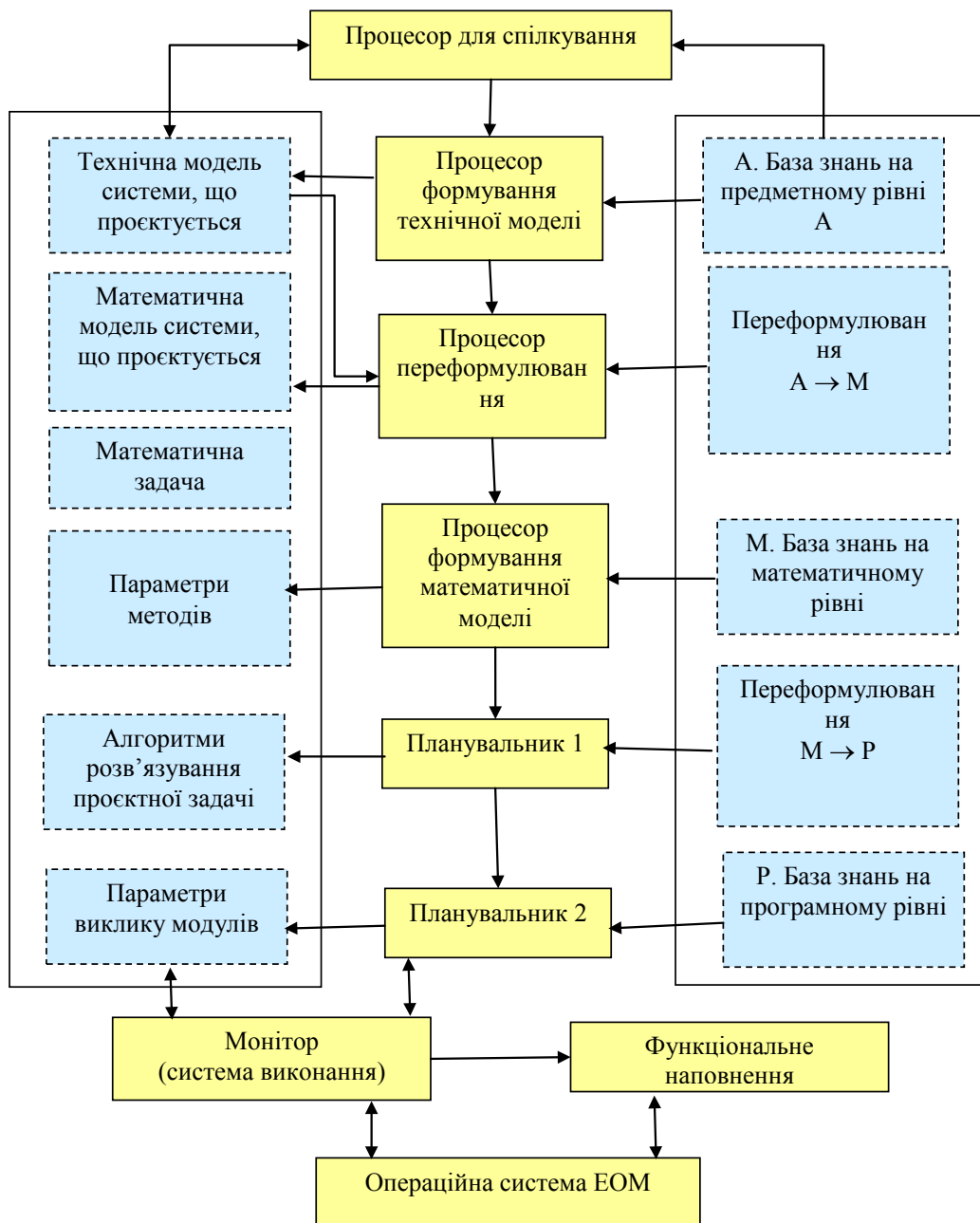


Рис. 1. Архітектура системи КОМСДН – III

стей з урахуванням рівнів інтелектуального розвитку дітей (див. табл. 1–2) [8].

У процесі дослідження особлива увага зверталася на поведінку сенсорної системи учня, яка має здатність підлаштовуватися під навколишнє середовище [12; 16]. У результаті в дитини формується залежність від комп'ютера. Частина інформаційних повідомлень опрацьовується свідомістю дитини, а решта – залишаються неопрацьованими у вигляді своєрідного подразника, до якого людина повертається щоразу аж до моменту її опрацювання. На підставі аналізу наявних механізмів маніпуляції людською психікою і принципів «взаємодії» людини з ІТ можна стверджувати, що система ґрунтовно продумана з погляду психології, психосоматики і психофізіології.

Можливості підготовки в ІТ навчальних матеріалів із використанням графічних ілюстрацій та життєвих прикладів роблять системи незамінними в дослідницькому навчанні. У навчально-виховному процесі особливе місце посідає факультативний курс із комп'ютерної геометрії, яку можна вважати сполучною ланкою з іншими предметами природничо-математичного циклу, що зазначені в навчальному плані. Комп'ютерна геометрія займається комп'ютерним моделюванням, пов'язаним

із візуалізацією геометричних моделей. З використанням інструментарію ІТ молодий дослідник отримує можливість проводити різноманітні комп'ютерні експерименти, у результаті чого формуються або відхиляються ті чи інші гіпотези. Саме тому вимоги щодо геометричної підготовки учнів переходять на якісно новий рівень. У науковій літературі можна побачити приклади, де демонструється ефективність використання експериментальних дослідницьких методів у процесі розв'язування математичних задач. Однак найчастіше учням у процесі навчання математики пропонуються готові конструкції, що позбавляє їх можливості робити правильні висновки з урахуванням власного і певним чином організованого досвіду. Повсюдне впровадження ІТ у структуру математичної освіти дає можливість включити в навчальний процес використання експериментів. Можливість для проведення комп'ютерного дослідження й експерименту у процесі навчання математики представлено в геометрії. У дослідженні розглядаються можливості використання ІТ в організації комп'ютерного дослідження на уроках з математики, зокрема й комп'ютерної геометрії. Особливу увагу необхідно звернути на учнів з обмеженими можливостями. У процесі дослідницького нав-

Таблиця 1

Результати тестування юнаків і дівчаток з математики (I)

Групи дослідження	Диференціювання					
	Початковий рівень		Базовий рівень		Високий рівень	
	T1 (с)	n1	T2 (с)	n2	T3 (с)	n3
14-річні (74)	71,08	4,51	128,09	8,34	392,13	25,23
15-річні (75)	47,56	1,71	83,12	5,2	301,87	17,58
18-річні (328)	38,8	1,29	48,72	0,24	147,2	6,34
Менш успішні у процесі навчання математики						
14-річні (56)	76,83	5,05	135,65	10,36	400,39	27,51
15-річні (60)	48,84	1,7	88	6,2	313	19,82
18-річні (260)	39,43	1,52	49,29	0,27	153,1	6,97
Більш успішні у процесі навчання математики						
14-річні (18)	53,16	2,83	105	2,16	358,3	15,9
15-річні (14)	42,14	1,5	62,57	1	255,78	8,28
18-річні (68)	36,5	0,31	46,53	0,08	122,75	3,6

Таблиця 2

Результати тестування юнаків і дівчаток з математики (II)

Рік	Математика (I)				Математика (II)			
	Юнаки		Дівчатка		Юнаки		Дівчатка	
	К-сть	% прав. відпов.	К-сть	% прав. відпов.	К-сть	% прав. відпов.	К-сть	% прав. відпов.
2015 р.	26	53,1	33	48,3	6	44,9	20	46,5
2016 р.	149	50,4	232	53,5	34	39,8	58	36,7
2017 р.	210	52,0	309	51,7	35	47,5	65	41,2
2018 р.	378	51,7	786	51,8	85	39,8	133	34,6
2019 р.	251	55,0	384	52,0	72	51,3	102	47,5
2020 р.	164	57,2	280	57,3	84	54,5	114	54,3

чання геометрії використовуються математичні пакети *DG, Geogebra, Cabri II Plus, The Geometers' Sketchpad*, оскільки такі діти не можуть вручну будувати геометричні фігури з урахуванням специфіки своїх фізіологічних особливостей. Окрім того, учні не завжди готові бути присутніми на очних заняттях через стан здоров'я і змушені займатися дистанційно. Саме тоді використання віртуальних геометричних конструкторів *Euler 3D, Poly, Stella* у процесі навчання стереометрії є надзвичайно актуальним. Ознайомлення з навчальними темами, наприклад многогранниками, сприяє виявленню аналогій і суттєвих відмінностей між плоскими й об'ємними фігурами: тетраедром і трикутником, кубом і квадратом тощо [3]. Різні форми робіт із віртуальними геометричними конструкторами сприяють розвитку дослідницької діяльності, співробітництва тощо. Ефект тривимірності простору у процесі пояснення нового матеріалу і розв'язування задач сприяє розвитку просторового мислення й уяви, допомагає здолати серйозні перепони під час переходу від плоского зобра-

ження до об'ємного з використанням динамічних пакетів *Живая математика, Geometry Expressions, Geonext, Cinderella, Live Geometry* тощо.

У процесі вивчення нового матеріалу, знайомства із планіметричними і стереометричними об'єктами доцільно використовувати програми *Geogebra, Cabri3D, Wingeon* тощо, де учні та вчитель можуть разом побудувати потрібну фігуру і досліджувати її. Після чого вчитель пропонує учням виконати самостійну дослідницьку роботу, експериментуючи з фігурами, та колективно обговорити результати (рис. 2–7). Для розв'язування прикладних задач доцільно перейти до роботи в парах за допомогою віртуального конструктора *GSP4, Geogebra*. Щоразу змінюючи ролі учнів у парах, без активної участі вчителя, однак із використанням заздалегідь підготовлених ним правил-орієнтирів та динамічних рисунків, учні самостійно «відкривають» для себе алгоритми розв'язування задач, виправляють помилки один одного, оскільки креслення об'ємної фігури, повертаючись, допомагає знайти неправильні побудови, проаналізувати помилки.

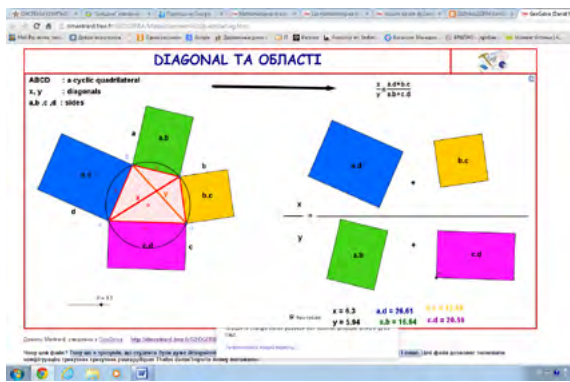


Рис. 2. Використання математичних знань у процесі розв'язування дослідницьких задач
Джерело: опрацювання власне

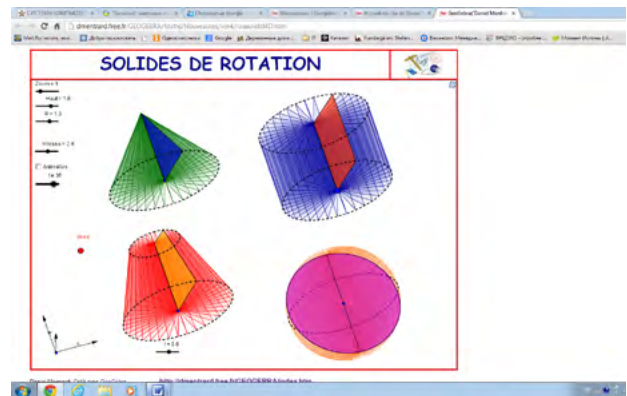


Рис. 3. Обчислення об'єму тіла, утвореного обертанням фігури
Джерело: опрацювання власне

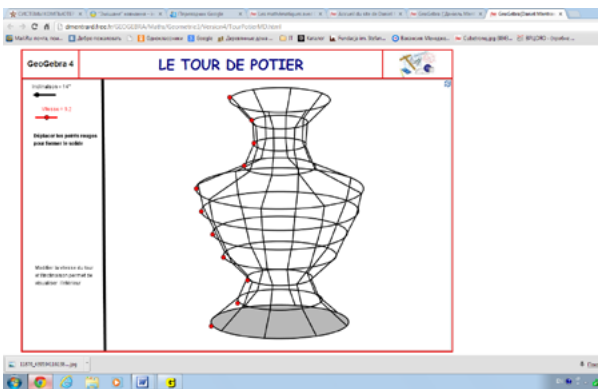


Рис. 4. Комбінації геометричних фігур під час розв'язування дослідницьких задач
Джерело: опрацювання власне

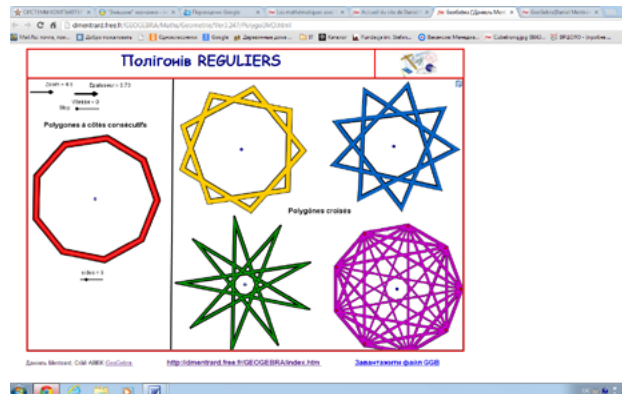


Рис. 5. Многокутники. Комбінації фігур. Властивості ліній і фігур
Джерело: опрацювання власне

Доцільно зауважити наявність графічних чітких характеристик системи, що дозволяє унаочнювати навчальний процес – пропонувати результати розв’язування задач у графічній формі (рис. 2–7) [5].

У процесі гри в дітей формується *рефлекторна дуга* (у перспективі – *комп’ютерна залежність*), а формування рефлексів, активізація/пригнічення психічних процесів, штучна активізація відповідних емоцій відбуваються з використанням імерсивних технологій за підтримки першої та другої сигнальних систем. Безперечно, ІТ – один із способів техногенного впливу на психіку людини. Тривале захоплення різноманітними комп’ютерними системами призводить до *переформатування мислення і логіки людини, сприйняття нею навколишньої дійсності*. Результати дослідження [10] підтверджують сформульовану гіпотезу про загрозливу залежність дітей від комп’ютерних ігор, зокрема і з використанням імерсивних технологій. Наприклад, *34% респондентів* проводять в Мережі від 7 до 14 годин на тиждень, а *кожна шоста дитина – від 14 до 21 години*. *Кожна шоста дитина проводить 21 годину на тиждень*, тобто практично добу. *Кожна дев’ята дитина зазначила, що практично «проживає в інтернеті»,* проводить у Мережі по дві доби [16].

Дві і більше годин щодня проводять перед екранами комп’ютера *47% респондентів*, що свідчить про масове зловживання дітьми комп’ютерними іграми. Серед дітей, які проводять за комп’ютером понад 5 годин, було виявлено *37% респондентів*, які віддають перевагу використанню *деструктивних ІТ*. У більшості учнів було виявлено окремі відхилення і погіршення психофізіологічного стану здоров’я. Результати опитування наведені в дослідженні [8]. Безперечно, комп’ютеру необхідно виокремити *скромніше місце в житті дитини* в контексті здійснення дослідницького навчання математики з урахуванням психофізіологічних особливостей учнів.

Висновки. З урахуванням результатів експериментального дослідження можливе прогнозування сучасної ситуації. Перед батьками і вчителями стоїть складний виклик – з метою подолання комп’ютерної залежності в дітей необхідно утримувати розумний баланс між проведенням дозвілля і такими заняттями, як виконання домашнього завдання, різноманітних домашніх обов’язків дітьми, допомога батькам. Дотепер не створено жодної державної/приватної структури, завдання якої полягало б у ґрунтовному аналізі змісту та доцільності використання ІТ, зокрема й у навчально-виховному процесі. Результати дослідження [5] підтверджують необхідність дотримання санітарно-епідеміологічних норм щодо тривалості заняття з використанням комп’ютера [8]. Використання в ранньому віці імерсивних технологій не просто некорисне, але й шкідливе для здоров’я та гармонійного розвитку дитини. Доцільно активізувати роботу щодо створення ІТ такого змісту, щоб сприяли *розвитку особистості дитини* з урахуванням усіх заходів з метою профілактики кіберзалежності. Боротьба з комп’ютерною залежністю з використанням ІТ ефективна лише за умови спрямування ґрунтовних зусиль на *причину виникнення залежності, а не на наслідки*. Особливу увагу необхідно звернути на розроблення окремих компонентів і уточнення методичної системи дослідницького навчання (КОМСДН) з педагогічно виваженим використанням ІТ у навчально-виховному процесі [16]. Безперечно, необхідне різнобічне забезпечення підтримки дослідницького навчання з використанням ІТ, зокрема йдеться про використання механізмів контролю прогресу роботи учнів, налаштування різних форм подання матеріалу з урахуванням психофізіологічного стану дитини, упровадження нових пристроїв введення та виведення (використання міміки, жестів, емоцій у процесі роботи з комп’ютером).

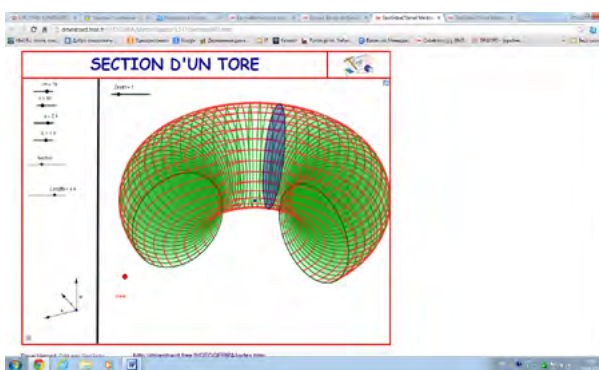


Рис. 6. Комбінації геометричних фігур під час розв’язування дослідницьких задач

Джерело: опрацювання власне

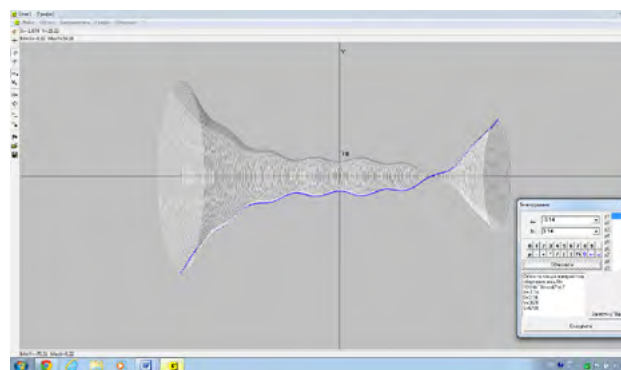


Рис. 7. Обчислення об’єму тіла, утвореного обертанням навколо осі Ox .

Джерело: опрацювання власне

ЛІТЕРАТУРА

1. Baranov E.G. The nature and psychological content of information psychological impact. *National Psychological Journal*. 2017. № 4. P. 25–31.
2. Грачев Г.В., Мельник И.К. Манипулирование личностью: организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия. Москва : Алгоритм, 2002.
3. Hrybiuk O.O. The phenomenon of social networks: the paradox of dependence and variability modeling. *Intercultural Communication*. 2017. Vol. 1/2. Józefów ; Warszawa : Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi w Józefowie, 2017. S. 123–143.
4. Гриб'юк О.О. Вплив інформаційно-комунікаційних технологій на психофізіологічний розвиток молодого покоління. "Science", the European Association of pedagogues and psychologists. *International scientific-practical conference of teachers and psychologists "Science of future": materials of proceedings of the International Scientific and Practical Congress*. Prague (Czech Republic). Prague : Publishing Center of the European Association of pedagogues and psychologists "Science", 2014. Vol. 1. S. 190–207.
5. Гриб'юк О.О. Дослідницьке навчання учнів предметів природничо-математичного циклу з використанням комп'ютерно орієнтованих методичних систем : монографія. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. 858 с.
6. Grüsser S.M., Thalemann R., Griffiths M.D. Excessive computer game playing: evidence for addiction and aggression? *Cyberpsychol Behav*. 2007. Apr. № 10 (2). P. 290–292.
7. Hrybiuk O.O. Experience in Implementing Computer-Oriented Methodological Systems of Natural Science and Mathematics Research Learning in Ukrainian Educational Institutions. *Innovations in Mechatronics Engineering*. 2021. P. 55–68.
8. Гриб'юк О.О. Дослідження розвитку інтелекту: особливості дослідницького навчання учнів з різними рівнями розвитку інтелекту в закладах загальної середньої освіти України та Польщі. *Технології розвитку інтелекту*. 2020. Т. 4. № 3 (28). DOI: 10.31108/3.2020.4.3.4.
9. Hrybiuk O.O. Improvement of the Educational Process by the Creation of Centers for Intellectual Development and Scientific and Technical Creativity. *Advances in Manufacturing II / A. Hamrol, A. Kujawińska, M. Barraza (eds). Manufacturing 2019 : Lecture Notes in Mechanical Engineering*. 2019. P. 370–382.
10. Hrybiuk O.O. Problems of expert evaluation in terms of the use of variative models of a computer-oriented learning environment of mathematical and natural science disciplines in schools. *Zeszyty Naukowe Politechniki Poznańskiej. Seria: Organizacja i Zarządzanie*. Poznań : Wydawnictwo Politechniki Poznańskiej (WPP), 2019. № 79. S. 101–119.
11. Гриб'юк О.О. Перспективи впровадження варіативних моделей комп'ютерно орієнтованого середовища навчання предметів природничо-математичного циклу в загальноосвітніх навчальних закладах України. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія «Педагогічна»*. 2016. Вип. 22 : Дидактичні механізми дієвого формування компетентнісних якостей майбутніх фахівців фізико-технологічних спеціальностей. С. 184–190.
12. Гриб'юк О.О. Когнітивна теорія комп'ютерно орієнтованої системи навчання природничо-математичних дисциплін та взаємозв'язки вербальної і візуальної компонент. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Київ : Гнозис, 2015. Дод. 1 до Вип. 36. Т. IV (64) : Тематичний випуск «Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору». С. 158–175.
13. Гриб'юк О.О. Віртуальне освітнє середовище як інноваційний ресурс для навчання і дослідницької діяльності студентів. *Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми* : Міжнародна науково-практична інтернет-конференція. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2013. URL: http://www.psytir.org.ua/Tezy/2013_05/2013_05_20.htm.
14. Гриб'юк О.О. Проектно-дослідницька діяльність у процесі навчання математики учнів загальноосвітнього навчального закладу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 2 «Комп'ютерно орієнтовані системи навчання»*. 2017. № 19 (26). С. 90–98.
15. Гриб'юк О.О. Психолого-педагогічні вимоги до комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики в контексті підвищення якості освіти. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Київ : Гнозис, 2013. Дод. 1 до Вип. 31. Т. IV (46) : Тематичний випуск «Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору». С. 110–123.
16. Hrybiuk O.O. European potential for the development of pedagogical and psychological science : Collective monograph. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2021. 436 p.

17. Гриб'юк О.О. Педагогічне проектування комп'ютерно орієнтованого середовища навчання дисциплін природничо-математичного циклу. *Наукові записки. Серія «Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти»*. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. Вип. 7. Ч. 3. С. 38–50.
18. Hrybiuk O.O. The Variativ Model for Research Training for Math Students using Computer-oriented Methodical System. *Information Technologies and Learning Tools*. 2020. Vol 77. № 3. P. 39–65.
19. Дойч Д. Структура реальности. РХД. Москва ; Ижевск, 2001. С. 13.
20. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. Москва : ЧеРо, изд-во МГУ, 1997.
21. Зелинский С.А. Информационно-психологическое воздействие на массовое сознание. Средства массовой коммуникации, информации и пропаганды как проводник манипулятивных методик воздействия на подсознание и моделирования поступков индивида и масс. Санкт-Петербург : Скифия, 2008.
22. Кабаченко Т.С. Методы психологического воздействия : учебное пособие. Москва, 2000.
23. Pearson C., Marr H. What story are you living? A workbook and guide to interpreting results from the PMAI instrument. 1'st ed. Гейнсвилл : Center for Applications of Psychological Type, 2007. 163 p.
24. Солдатова Г.У. Цифровая компетентность подростков и родителей : результаты всероссийского исследования. Москва : Фонд развития интернета, 2013. 144 с.
25. Epileptic seizures induced by animated cartoon, "Pocket Monster" / H. Takada et al. *Epilepsia*. 1999. № 40. P. 997–1002.
26. Шейнов В.П. Манипулирование сознанием. Минск : Харвест, 2010.

REFERENCES

1. Baranov E.G. (2017). The nature and psychological content of information psychological impact. *National Psychological Journal*. 4. Pp. 25–31.
2. Grachev G.V., Mel'nik I.K. (2002). *Manipulirovanie lichnost'yu: organizaciya, sposoby i tekhnologii informacionno-psihologicheskogo vozdeystviya [Personality manipulation: organization, methods and technologies of informational and psychological influence]*. Moskva: Algoritm [in Russian].
3. Hrybiuk O.O. (2017). The phenomenon of social networks: the paradox of dependence and variability modeling. *Intercultural Communication*. Volume 1/2. 2017, Józefów – Warszawa. Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi w Józefowie. Pp. 123–143. ISSN 2451-0998. E-ISSN 2543-7461.
4. Hrybiuk O.O. (2014). Vplyv informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii na psykhoфизиологичnyi rozvytok molodoho pokolinnia [Influence of information and communication technologies on the psychophysiological development of the younger generation]. "Science", the European Association of pedagogues and psychologists. *International scientific-practical conference of teachers and psychologists "Science of future": materials of proceedings of the International Scientific and Practical Congress*. Prague (Czech Republic). Publishing Center of the European Association of pedagogues and psychologists "Science", Prague, Vol. 1. S. 190–207 [in Ukrainian].
5. Hrybiuk O.O. (2019). *Doslidnytske navchannia uchniv predmetiv pryrodnycho-matematychnoho tsyklu z vykorystanniam kompiuterno oriientovanykh metodychnykh system [Research Studying of Students of the Subjects of the Natural and Mathematical Cycle Using Computer-Oriented Methodological Systems]: monohrafiia*. Kyiv: NPU imeni M.P. Drahomanova [in Ukrainian].
6. Grüsser S.M., Thalemann R., Griffiths M.D. (2007). Excessive computer game playing: evidence for addiction and aggression? *Cyberpsychol Behav*. Apr. 10 (2). Pp. 290–2.
7. Hrybiuk O. (2021). Experience in Implementing Computer-Oriented Methodological Systems of Natural Science and Mathematics Research Learning in Ukrainian Educational Institutions. *Innovations in Mechatronics Engineering*. Pp. 55–68. ISBN 978-3-030-79167-4.
8. Hrybiuk O. (2020). Doslidzhennia rozvytku intelektu: Osoblyvosti doslidnytskoho navchannia uchniv z riznymy rivniamy rozvytku intelektu v zakladakh zahalnoi serednoi osvity Ukrainy ta Polshchi [Research of intelligence development: features of research training of students with different levels of intelligence development in institutions of general secondary education in Ukraine and Poland]. *Tekhnolohii rozvytku intelektu [Technologies for Developing Intelligence]*. T. 4, № 3 (28). DOI: <http://doi.org/10.31108/3.2020.4.3.4> [in Ukrainian].
9. Hrybiuk O.O. Improvement of the Educational Process by the Creation of Centers for Intellectual Development and Scientific and Technical Creativity. *Advances in Manufacturing II / A. Hamrol, A. Kujawińska, M. Barraza (eds). Manufacturing 2019 : Lecture Notes in Mechanical Engineering*. 2019. P. 370–382.
10. Hrybiuk O. (2019). Problems of expert evaluation in terms of the use of variative models of a computer-oriented learning environment of mathematical and natural science disciplines in schools, [w:] *Zeszyty*

Naukowe Politechniki Poznańskiej. Seria: Organizacja i Zarządzanie, Zeszyt № 79, Poznań: Wydawnictwo Politechniki Poznańskiej (WPP). S. 101–119.

11. Hrybiuk O.O. (2016). Perspektyvy vprovadzhennia variatyvnykh modelei kompiuterno oriietovanoho seredovysheha navchannia predmetiv pryrodnycho-matematychnoho tsyklu u zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy [Prospects of Introduction of Variational Models of Computer-Oriented Environment for Teaching Subjects of the Natural and Mathematical Cycle in Secondary Schools of Ukraine]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. Seria pedagogichna [Collection of scientific works of Ivan Ogienko Kamianets-Podilsky National University. Pedagogical series]* / redkol.: P.S. Atamanchuk. Vypusk 22: Dydaktychni mekhanizmy diievoho formuvannia kompetentnisnykh yakosti maibutnykh fakhivtsiv fizyko-tekhnolohichnykh spetsialnosti. Pp. 184–190. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka [in Ukrainian].
12. Hrybiuk O.O. (2015). Kohnityvna teoriia kompiuterno oriietovanoi systemy navchannia pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin ta vzaiemozviazky verbalnoi i vizualnoi komponent [Cognitive Theory of the computer-oriented system of teaching natural and mathematical disciplines and the interrelationships of verbal and visual components]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ “Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody” [Humanitarian Bulletin of the state higher educational institution “Pereiaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University named after Grigory Skovoroda”]*. Dodatok 1 do Vyp. 36, Tom IV (64): Tematychnyi vypusk “Vysheha osvita Ukrainy u konteksti intehratsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru”. Kyiv: Hnozys. Pp. 158–175 [in Ukrainian].
13. Hrybiuk O.O. (2013). Virtualne osvitnie seredovysheche yak innovatsiinyi resurs dlia navchannia i doslidnytskoi diialnosti studentiv [Virtual educational environment as an innovative resource for teaching and research activities of students]. *Mizhnarodna naukovo-praktychna Internet-konferentsiia “Virtualnyi osvitnii prostir: psykholohichni problem” [International scientific and practical Internet Conference “Virtual educational space: psychological problems”]*. Kyiv: Instytut psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Access mode: http://www.psytir.org.ua/Tezy/2013_05/2013_05_20.htm [in Ukrainian].
14. Hrybiuk O.O. (2017). Proektno-doslidnytska diialnist v protsesi navchannia matematyky uchniv zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Design and research activity in the process of teaching mathematics to students of a general educational institution]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Seria 2. Kompiuterno-oriietovani systemy navchannia: Zb. nauk. prats [Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov. Series 2. Computer-oriented training systems: sat. scientific works]*. K.: NPU imeni M.P. Drahomanova. № 19 (26). Pp. 90–98 [in Ukrainian].
15. Hrybiuk O.O. (2013). Psykholoho-pedahohichni vymohy do kompiuterno-oriietovanykh system navchannia matematyky v konteksti pidvyschennia yakosti osvity [Psychological and pedagogical requirements for computer-oriented systems of teaching mathematics in the context of improving the quality of Education]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ “Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody” [Humanitarian Bulletin of the state higher educational institution “Pereiaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University named after Grigory Skovoroda”]*. Dodatok 1 do Vyp. 31, Tom IV (46): Tematychnyi vypusk “Vysheha osvita Ukrainy u konteksti intehratsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru”. Kyiv: Hnozys. Pp. 110–123 [in Ukrainian].
16. Hrybiuk Olena. (2021). European potential for the development of pedagogical and psychological science: Collective monograph. Riga, Latvia: Baltija Publishing. 436 p.
17. Hrybiuk O.O. (2015). Pedahohichne proektuvannia kompiuterno oriietovanoho seredovysheha navchannia dystsyplin pryrodnycho-matematychnoho tsyklu [Pedagogical design of a computer-oriented learning environment for natural and mathematical disciplines]. *Naukovi zapysky. Vypusk 7. Seria: Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity [Scientific notes. Issue 7. Series: Problems of methods of physical, mathematical and technological education]*. Chastyna 3. Kirovohrad.: RVV KDPU im. V. Vynnychenka. Pp. 38–50 [in Ukrainian].
18. Hrybiuk O.O. (2020). The Variativ Model for Research Training for Math Students using Computer-oriented Methodical System. *Information Technologies and Learning Tools. Vol. 77. № 3. Pp. 39–65.*
19. Dojch Devid (2001). *Struktura real'nosti [The structure of reality]*. RHD Moskva–Izhevsk. P. 13 [in Russian].
20. Docenko E.L. (1997). *Psihologiya manipulyacii: fenomeny, mekhanizmy i zashchita [Psychology of manipulation: phenomena, mechanisms and protection]*. Moskva: CHeRo, Izd-vo MGU [in Russian].
21. Zelinskij S.A. (2008). *Informacionno-psihologicheskoe vozdejstvie na massovoe soznanie. Sredstva massovoj kommunikacii, informacii i propagandy kak provodnik manipulyativnykh metodik vozdejstviya na podsoznanie i modelirovaniya postupkov individa i mass [Informational and psychological impact on mass*

- consciousness. Mass media of communication, information and propaganda as a conductor of manipulative methods of influencing the subconscious and modeling the actions of the individual and the masses*]. Sankt-Peterburg: SKIFIYA [in Russian].
22. Kabachenko T.S. (2000). *Metody psihologicheskogo vozdejstviya [Methods of psychological influence]: uchebnoe posobie*. Moskva [in Russian].
 23. Pearson C., Marr H. (2007). What story are you living? A workbook and guide to interpreting results from the PMAI instrument. 1st ed. Heinsvyl: Center for Applications of Psychological Type. 163 p
 24. Soldatova G.U. (2013). *Cifrovaya kompetentnost' podrostkov i roditel'ej. Rezul'taty vserossijskogo issledovaniya [Digital competence of teenagers and parents. The results of the All-Russian study]*. M.: Fond Razvitiya Internet [in Russian].
 25. Takada H. (1999). Epileptic seizures induced by animated cartoon, "Pocket Monster". *Epilepsia*, 40: 997–1002.
 26. Shejnov V.P. (2010). *Manipulirovanie soznaniem [Manipulation of consciousness]*. Minsk: Harvest [in Russian].

РОЗВИТОК МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНИХ ВИМОГ

Луцик О. М.

аспірантка кафедри алгебри та геометрії

Житомирський державний університет імені Івана Франка

вул. Велика Бердичівська, 40, Житомир, Україна

orcid.org/0000-0002-3238-1771

lutsykolha@gmail.com

Ключові слова: *математична компетентність учнів основної школи, дидактико-методичні вимоги, змістовий і процесуальний компоненти, зміст, методи, форми, засоби навчання математики.*

Перехід сучасної освіти України від знаннєвої до компетентнісної парадигми сприяє появі в педагогічній науці досліджень, присвячених розвитку ключових та предметних компетентностей здобувачів середньої освіти. У статті здійснено теоретичний аналіз змістового та процесуального компонентів навчання математики, окреслено дидактико-методичні вимоги до них. Вказано на те, що дидактико-методичні вимоги до змістового компоненту навчання математики передбачають: 1) дотримання принципу соціальної ефективності; 2) урахування пріоритету розвивальної функції навчання; 3) дотримання принципу інтеграції змісту; 4) дотримання принципу диференціації й індивідуалізації; 5) реалізацію міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків; 6) задачний підхід до проєктування та розвитку навчально-математичної діяльності. Обґрунтовано, що змістом навчання математики є компетентнісні задачі та способи навчально-математичної діяльності. Констатовано, що до дидактико-методичних вимог до процесуального компоненту віднесено: 1) гармонійне поєднання репродуктивних і продуктивних методів навчання, дидактично виважений перехід до активних форм та методів навчання; 2) первинність колективних та колективно-розподілених форм роботи і вторинність індивідуальних форм навчальної роботи; 3) рефлексія процесу учіння математики наприкінці всіх етапів навчального пізнання; 4) дотримання принципу диференціації й індивідуалізації навчання математики, реалізація стильового підходу в навчанні математики; 5) актуалізація в навчанні математики як зовнішніх, так і внутрішніх проявів математичної компетентності; 6) компетентнісно орієнтоване використання засобів ІКТ у навчанні математики. На основі проведеного дослідження зроблено висновок про те, що способи навчально-математичної діяльності у процесі розв'язування компетентнісних задач із математики належать як до змістового, так і до процесуального компонентів навчання.

DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL COMPETENCE OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF DIDACTIC AND METHODOLOGICAL REQUIREMENTS

Lutsyk O. M.

Postgraduate Student at the Department of Algebra and Geometry

Zhytomyr Ivan Franko State University

Velyka Berdychivska str., 40, Zhytomyr, Ukraine

orcid.org/0000-0002-3238-1771

lutsykolha@gmail.com

Key words: *mathematical competence of middle school students, didactic and methodological requirements, procedural component, content component, middle school students, methods, forms, means of mathematics teaching.*

Transition of the modern education in Ukraine from the knowledge to the competence paradigm contributes to the emergence of pedagogical science research on the development of key and subject competencies of students receiving secondary education. The article provides a theoretical analysis of the content and procedural components of mathematics teaching, outlines didactic and methodological requirements for them. It is highlighted that didactic and methodological requirements to the content component of mathematics teaching include: 1) observance of the principle of social efficiency; 2) taking into account the priority of developmental function of teaching; 3) adherence to the principle of content integration; 4) compliance with the principle of differentiation and individualization; 5) implementation of interdisciplinary and intradisciplinary links; 6) task approach to the projection and development of educational and mathematical activities. There is justification of the fact that the content of mathematics teaching consists of competence tasks as well as the methods of educational and mathematical activities. It is stated that didactic and methodological requirements to the procedural component comprise: 1) consistent combination of reproductive and productive teaching methods, didactically balanced transition to active forms and methods of teaching; 2) the primacy of collective and collectively distributed forms of work as well as the secondary nature of individual forms of educational work; 3) reflection on the process of mathematics learning at the end of all stages of educational cognition; 4) compliance with the principle of differentiation and individualization of mathematics teaching, implementation of stylistic approach in mathematics teaching; 5) actualization in mathematics teaching both external and internal manifestations of mathematical competence; 6) competence-oriented use of ICT tools in mathematics teaching. Based on the conducted study, the following conclusion was made: the methods of educational and mathematical activities in the process of solving competence mathematical tasks shall be considered as both content and procedural components of teaching.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти зазнає суттєвих змін, відбувається переорієнтація від її знаннєвої моделі навчання на компетентнісну. Компетентнісний підхід передбачає, що кінцевим результатом навчання є сформовані ключові та предметні компетентності, які допомагають здобувачам освіти застосовувати отримані знання в навчанні та реальному житті, сприяють адаптації в нових умовах. На часі дослідження, присвячені розвитку ключових та предметних компетентностей здобувачів освіти, зокрема математичної.

Проблеми компетентнісної математичної освіти вивчаються в дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Зокрема, дидактико-методичні вимоги до змісту навчання математики досліджували М.І. Бурда, В.Г. Бевз, Д.В. Васильєва, О.І. Глобін, З.І. Слєпкань, С.О. Скворцова. Специфіка процесуального компоненту навчання математики студіюють у роботах І.А. Акуленко, О.П. Вашуленко, Н.Д. Мацько, С.П. Семенець, Н.А. Тарасенкова, Т.М. Хмара. Водночас зазначимо, що нині не досить вивче-

ними залишаються питання щодо дидактико-методичних вимог до змістового та процесуального компонентів розвитку математичної компетентності учнів основної школи.

Мета статті. З огляду на проблему розвитку математичної компетентності учнів основної школи здійснити теоретичний аналіз змістового та процесуального компонентів навчання математики, окреслити дидактико-методичні вимоги до них.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним із ключових компонентів методичної системи навчання математики слугує змістовий компонент. Поділяємо думку М.І. Бурди [1] щодо специфіки та дидактико-методичних вимог до змісту навчання математики. Так, дослідником було обґрунтовано принципи, на основі яких має здійснюватись структурування навчального матеріалу, а саме:

1. *Дотримання принципу соціальної ефективності:* математичні знання мають бути достатніми для продовження освіти або кваліфікованої праці.

2. *Урахування принципу пріоритету розвивальної функції навчання:* забезпечення діяльницького підходу до навчання математики – засвоєння не лише готових знань, а і способів цього засвоєння, способів міркувань, які застосовуються в математиці, створення методичних ситуацій, які стимулюють самостійні відкриття учнями нових фактів. Навчальний матеріал має містити загальні схеми розв'язування задач, відомості про суть задачі, її склад і структуру, евристики, а також завдання на пошуки евристик.

3. *Реалізація основних видів диференціації:* за змістом навчального матеріалу (програми і підручники відбираються за обсягом матеріалу, його змістом і впорядкованістю); за рівнем програмових вимог до математичної підготовки учнів (рівнева диференціація).

4. *Дотримання принципу інтеграції змісту,* який проявляється в посиленні зв'язків між алгеброю і геометрією, планіметрією і стереометрією, що досягається введенням узагальнюючих понять сучасної математики [1].

Зважаючи на специфіку нашого дослідження, додаємо такі вимоги до змістового компоненту навчання математики учнів основної школи, як:

5. *Реалізація міжпредметних і внутрішньо-предметних зв'язків.* За їх використання посилюється пізнавальний інтерес учнів, підвищується рівень їхньої загальної культури, створюються умови для систематизації навчального матеріалу, розвитку системності мислення, математичної компетентності та формування єдиної наукової картини світу.

6. *Задачний підхід* до проектування й організації навчально-математичної діяльності учнів основної школи, до розвитку їхньої математичної компетентності. Формулювання та розв'язування компетентнісних задач із математики на всіх етапах навчального пізнання.

Під компетентнісною задачею з математики будемо розуміти різновид рефлексивних задач, у процесі й за результатами розв'язування яких установлюються зони актуального та найближчого математичного розвитку особистості, відбуваються якісні зміни суб'єкта математичної (навчально-математичної) діяльності, віддзеркалені у внутрішніх і зовнішніх вимірах його математичної компетентності [7].

Окрім компетентнісних задач із математики, змістом навчання мають бути способи навчально-математичної діяльності та відповіді на такі питання:

1. Як саме потрібно діяти під час вирішення типових задач із математики?
2. Чому потрібно діяти саме так?

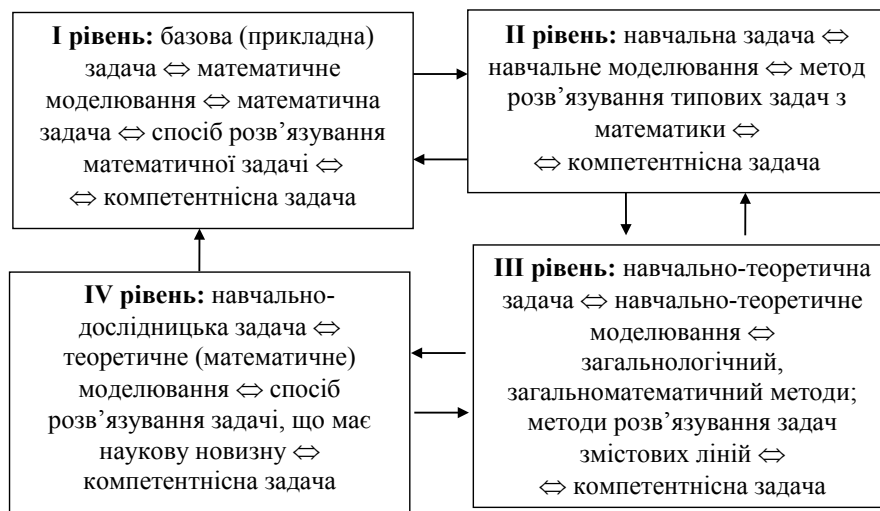


Рис. 1. Задачна система компетентнісно орієнтованого навчання математики

3. Для чого потрібно вирішувати такі задачі з математики?

4. Що саме потрібно знати і вміти, якими особистісними якостями володіти, щоб розв'язувати сформульовані математичні задачі?

5. Наскільки суб'єкт математичної діяльності готовий (знання, уміння, особистісні якості) до того, щоб розв'язувати задачі такого типу?

6. Що саме суб'єкту математичної діяльності потрібно покращити (знання, уміння, особистісні якості), яким є подальший її зміст [7]?

Основою змістового компонента навчання математики слугують різні типи компетентнісних задач [7] (рис. 1).

І.П. Підласий наголошує на тому, що на ефективність дидактичного процесу впливає низка чинників навчання. Науковець, окрім мотивації, зазначає роль методів навчання. Вагоме місце в методичній системі належить формам та засобам навчання [4, с. 351].

Загальновідомою є класифікація методів навчання, запропонована І.Я. Лернером і М.М. Скаткіним, основою якої є характер навчально-пізнавальної діяльності, що здійснюється з метою опанування навчального матеріалу. Науковці виділили п'ять основних методів навчання [3; 10].

Пояснювально-ілюстративний метод полягає в тому, що вчитель повідомляє готовий матеріал різними способами, а учні сприймають його, усвідомлюють та фіксують у пам'яті. У компетентнісно орієнтованому навчанні від даного методу не варто відмовлятися. Його доцільно застосовувати на початковому етапі, під час формулювання базової компетентнісної задачі [7], а вже потім потрібно посилювати міру самостійності учнів. Також пояснювально-ілюстративний метод зручно використовувати на етапі корекції (самоконтроль, самокорекція) опанування компетентностей.

Головною ознакою *репродуктивного методу* є відтворення знань та способів дій за визначеним алгоритмом. Варто зазначити, що даний метод є необхідним для розвитку математичної компетентності учнів основної школи, адже він забезпечує необхідні знання та способи дій (навички та вміння), сприяє автоматизації головних операцій під час вивчення програмового матеріалу.

Проблемний виклад матеріалу. Учитель створює перед учнями проблемні ситуації, зазвичай сам їх розв'язує, однак водночас показує шлях розв'язання. Даний метод варто чергувати із самостійним розв'язуванням компетентнісних задач із математики. Потрібно, щоб здобувачі освіти генерували власні думки, самостійно будували свою логіку суджень.

Частково-пошуковий метод, або *евристична бесіда*, передбачає, що основну проблему, яка постає перед учнями, можна поділити на вирішення

окремих завдань, а саме базових компетентнісних завдань, математичних задач, навчальних компетентнісних завдань, розв'язування яких сприятиме вирішенню поставленої проблеми. У разі використання названого методу варто поєднувати колективні, групові, парні й індивідуальні форми роботи.

Дослідницький метод навчання полягає в самостійному розв'язуванні учнем поставленої задачі. Названий метод найбільше сприятиме розвитку математичної компетентності, оскільки його суть можна представити як спосіб організації діяльності здобувачів освіти. У разі використання зазначеного методу вчитель має розробити систему евристичних і алгоритмічних приписів, які забезпечують «ага-переживання» учнів.

Варто зазначити, що у шкільній математичній освіті, окрім згаданих вище методів навчання, застосовують спеціальні методи. Одним із них є *розвивально-задачний метод* навчання, який створив С.П. Семенець [9, с. 172]. Реалізація даного методу передбачає п'ять етапів: перший етап – постановка та розв'язування задачі в рамках засвоєного способу дій (створення ситуації успіху), рефлексія способу розв'язування; другий етап – постановка базової (прикладної) задачі, її змістовний аналіз та знаходження способу розв'язування, рефлексія засвоєння знайденого способу дій; третій етап – постановка та розв'язування навчальної задачі, створення навчальної моделі процесу розв'язування типових задач, рефлексія засвоєння узагальненого способу дій; четвертий етап – реалізація навчальної моделі, постановка та розв'язування типових задач (формування вмінь і навичок); п'ятий етап – змістовий аналіз попередніх етапів, контроль навчальних дій, оцінка виконаної навчально-математичної діяльності, планування її подальшого змісту. Уважаємо, що використання названого методу є доцільним, адже він репрезентує задачний підхід у навчанні математики, поєднує методи математичного та навчального моделювання, сприяє формуванню узагальнених способів дій і осмисленню процесу навчального пізнання [9, с. 172].

Наступним є *метод доцільних задач*, обґрунтований С.І. Шохор-Троцьким у кінці ХІХ ст. Відповідно до даного методу навчання математики здійснюється на основі продуманої системи задач, вивчення будь-якої теми розпочинається з постановки задач. Зауважимо, що метод доцільних задач дотепер залишається актуальним у компетентнісному навчанні математики, оскільки розв'язування задач є умовою, засобом і результатом розвитку математичної компетентності.

У навчанні математики послуговуються *абстрактно-дедуктивним* і *конкретно-індуктивним* методами навчання. Названі методи докладно вивчалися К.Ф. Лебединцевим [2, с. 27]. Науковець

наголошував на тому, що в навчанні математики перевагу варто віддавати конкретно-індуктивному методу. Таку думку ми поділяємо та водночас обстоюємо власну позицію щодо необхідності використання абстрактно-дедуктивного методу навчання на етапі формування вмінь та навичок.

Розвиток математичної компетентності учнів основної школи неможливий без знання та вмілого використання різноманітних *форм організації навчального процесу*. Основною формою організації навчання у школі є урок. У сучасній педагогічній науці найпоширеніша така класифікація: урок засвоєння нових знань; урок формування вмінь і навичок; урок застосування знань, умінь і навичок; урок узагальнення та систематизації знань; урок перевірки і корекції знань, умінь і навичок; комбінований (змішаний) урок. Варто зазначити, що в «Типовій освітній програмі для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти II ступеня» [6] визначають такі типи уроків: формування компетентностей; розвитку компетентностей; перевірки та/або оцінювання досягнення компетентностей; корекції основних компетентностей; комбінований урок. Також зазначається, що формами організації освітнього процесу можуть бути екскурсії, віртуальні подорожі, уроки-семінари, конференції, форуми, спектаклі, брифінги, квести, інтерактивні уроки (урок-«суд», урок – дискусійна група, уроки з навчанням одних учнів іншими), інтегровані уроки, проблемний урок, відеоуроки тощо.

Зауважимо, що кожен із названих вище типів уроків має власну структуру та специфіку, але їхньою головною метою має бути створення умов для розвитку математичної компетентності учнів основної школи.

Розглянемо методичні вимоги до уроку математики, дотримання яких сприятиме розвитку математичної компетентності учнів основної школи:

1. Принцип проблемності в навчанні та задачного підходу до розвитку математичної компетентності здобувачів освіти. Зазначимо, що такої вимоги потрібно дотримуватись на всіх етапах навчального пізнання.

2. Диференціація й індивідуалізація навчання математики на основі представленої задачної системи компетентнісно орієнтованого навчання математики [7].

3. Поєднання різних форм та методів навчання математики за умови пріоритетності активних форм та методів роботи.

4. Стильовий підхід у навчанні математики, формування та розвиток навчальних стратегій. Стили навчання враховують індивідуально-психологічні особливості здобувачів освіти, сприяють ефективності освітнього процесу, його розвивальній функції.

Розвиток математичної компетентності безпосередньо пов'язаний із використанням учителем різноманітних *засобів навчання*. Засоби навчання математики в основній школі мають становити цілісний комплекс. Такий комплекс базується на підручнику як основному джерелі інформації, що має бути доступним для кожного учня.

Підручник має відповідати вимогам основної школи та задовольняти потреби як вчителя, так і учнів. Поряд із загальноприйнятими вимогами [5] (науково-методичні, психолого-педагогічні, антидискримінаційні, дизайнерські, санітарно-гігієнічні) до підручників із математики основної школи варто додати такі: системність та систематичність представлень способів розв'язування основних типів задач; достатній масив задач прикладного та практичного змісту; у рубриці для самоконтролю («Пригадайте головне», «Перевір себе», «Завдання для перевірки») потрібно включити питання змістового наповнення, які передбачають обґрунтування, а саме «Як діяти?» (яким способом, за яким алгоритмом), «Чому так діяти?» (евристичні приписи, на основі якої теореми або теоретичного факту), які сприятимуть актуалізації дій самооцінки, самоконтролю, самокорекції. Варто наголосити, що розвитку математичної компетентності сприятиме, якщо теми в підручнику розпочинатимуться із задач прикладного чи практичного змісту, а не з означення понять і виділення правил.

Прийняті на загальнодержавному рівні вимоги щодо необхідності формування математичних й інформативних компетентностей здобувачів освіти зумовлюють підвищення ролі ІКТ. Поділяємо думку про те, що застосування засобів ІКТ в умовах компетентнісно орієнтованого навчання математики передбачає дотримання низки дидактико-методичних вимог [8], як-от:

1. Дидактична виваженість у використанні засобів ІКТ (з погляду дидактичних цілей, змісту матеріалу, етапності його вивчення).

2. Теоретична обґрунтованість змісту математики, способів дій, що реалізуються програмними засобами.

3. Відповідність змісту математичної компетентності: реалізація компонентів математичної структури (поняття, відношення, аксіоми), інтерпретація математичних понять і тверджень (теорем), застосування методу математичного моделювання.

4. Узгодженість зі структурою математичної компетентності, її зовнішніми та внутрішніми вимірами.

5. Зорієнтованість на розуміння математичного матеріалу (осмислена переорієнтація від знань до їх розуміння). Створення графічних інтерпретацій математичних понять, відношень і тверджень (аксіом, теорем).

6. Моделювання задачних ситуацій, дослідження математичних моделей та їх реалізація за комп'ютерної підтримки.

7. Використання засобів ІКТ на основі концепції моделі навчально-математичної діяльності (актуалізація потребово-мотиваційного, проєктувального, конструктивного, реалізаційного, рефлексивного компонентів).

8. Зорієнтованість на формування та розвиток персональних пізнавальних стилів (кодування і переробки інформації, стилів мислення) і навчальних стратегій (стилів навчання математики) як форм індивідуальної інтелектуальної поведінки.

9. Рефлексія (самоаналіз, самоконтроль, самокорекція, самооцінка) процесу та результатів учіння математики наприкінці кожного етапу використання ІКТ.

10. Планування змісту математичного матеріалу та засобів ІКТ для подальшої навчально-математичної діяльності. Дія, яку буде виконувати саме вчитель, він планує цей процес, може звернутись до учнів, щоб з'ясувати, що вони хотіли б побачити на уроках математики з використанням ІКТ.

Зауважимо, що в сучасній науковій спільноті побутує думка: людина повинна мислити, а технічну роботу має виконувати комп'ютер. Уважимо дотримання даного принципу головною вимогою до використання ІКТ на уроках математики.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Проведене дослідження дає підстави для висновків про те, що до дидактико-методичних вимог до змістового компоненту компетентісно орієнтованого навчання математики належать: принцип соціальної ефективності; прі-

оритет розвивальної функції навчання; принцип інтеграції змісту; принцип диференціації й індивідуалізації; реалізація міжпредметних і внутрішньо-предметних зв'язків; задачний підхід до проєктування та розвитку навчально-математичної діяльності, формулювання та розв'язування компетентісних задач із математики на всіх етапах навчального пізнання.

До дидактико-методичних вимог до процесуального компоненту належать: гармонійне поєднання репродуктивних і продуктивних методів навчання, дидактично виважений перехід до активних форм та методів навчання; первинність колективних та колективно-розподілених форм роботи і вторинність індивідуальних форм навчальної роботи; рефлексія процесу учіння математики наприкінці всіх етапів навчального пізнання; дотримання принципу диференціації й індивідуалізації навчання математики, реалізація стильового підходу в навчанні математики; актуалізація в навчанні математики як зовнішніх, так і внутрішніх проявів математичної компетентності; компетентісно орієнтоване використання засобів ІКТ у навчанні математики.

Резюмуючи, зазначимо, що деякі з названих вимог стосуються як змістового, так і процесуального компонентів, а саме способи навчально-математичної діяльності у процесі розв'язування компетентісних задач із математики.

З огляду на порушену в роботі проблему до перспектив подальших досліджень відносимо розроблення загальної методики реалізації задачного підходу до розвитку математичної компетентності учнів основної школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурда М.І. Зміст шкільної математики як предмет методичного дослідження. *Розвиток інтелектуальних умінь і творчих здібностей учнів та студентів у процесі навчання дисциплін природничо-математичного циклу «ІТМ*плюс – 2015»* : матеріали Міжнародної науково-методичної конференції, м. Суми, 3–4 грудня 2015 р. Суми, 2015. С. 23–25.
2. Лебединцев К.Ф. Введение в современную методику математики. Киев : Гос. изд-во Украины, 1925. 95 с.
3. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. Москва : Педагогика, 1981. 186 с.
4. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс : учебник для студентов педагогических вузов. Москва : Владос, 1999. 574 с.
5. Про затвердження Інструктивно-методичних матеріалів для проведення експертами експертиз електронних версій проєктів підручників : наказ Міністерства освіти і науки України від 31 жовтня 2018 р. № 1183. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5bd/c11/8e3/5bdc118e32ea9452929709.pdf> (дата звернення: 24.11.2021).
6. Про затвердження типової освітньої програми для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти II ступеня : наказ Міністерства освіти і науки України від 20 квітня 2018 р. № 405. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-ii-stupenya> (дата звернення: 24.11.2021).
7. Семенець С.П., Луцик О.М. Задачна система компетентісно орієнтованого навчання математики учнів основної школи. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2020. Вип. 3. С. 162–170.
8. Семенець С.П. Концептуальні засади використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій в умовах компетентісної математичної освіти. *Комп'ютерні технології: інновації, про-*

блеми, рішення : тези доповідей II Всеукраїнської науково-технічної конференції, м. Житомир, 14–15 листопада 2019 р. Житомир, 2019. С. 146–147.

9. Семенець С.П. Методологія і теорія розвивального навчання математики : монографія. Житомир : вид. О.О. Євенок, 2015. 236 с.
10. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. Москва : Педагогика, 1984. 96 с.

REFERENCES

1. Burda M.I. (2015). Zmist shkilnoi matematyky yak predmet metodychnoho doslidzhennia [Content of school mathematics as a subject of methodical research.]. Rozvytok intelektualnykh umin i tvorchykh zdibnostei uchniv ta studentiv u protsesi navchannia dystsyplin pryrodnycho-matematychnoho tsykladu "ITM* plus – 2015": materialy Mizhnar. nauk.-metod. konf. (Sumy, 3–4 hrudnia 2015 r.). P. 23–25 [in Ukrainian].
2. Lebedintsev K.F. (1925). Vvedeniye v sovremennuyu metodiku matematiki [Introduction to modern methods of mathematics]. Kiyev: Gos. izd-vo Ukrainy [in Russian].
3. Lerner I.Ya. (1981). Didakticheskiye osnovy metodov obucheniya [Didactic basics of teaching methods]. Moskva: Pedagogika [in Russian].
4. Podlasyy I.P. (1999). Pedagogika. Novyy kurs: ucheb. dlya studentov ped. vuzov [Pedagogy. New course: a textbook for students of pedagogical universities]. Moskva: Vlados [in Russian].
5. Pro zatverdzhennia Instruktyvno-metodychnykh materialiv dlia provedennia ekspertamy ekspertyz elektronnykh versii proektiv pidruchnykiv: nakaz M-va osvity i nauky Ukrainy vid 31 zhovt. 2018 r. № 1183 [About the statement of Instructional and methodical materials for carrying out by experts of examinations of electronic versions of projects of textbooks: the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine from October 31, 2018 № 1183]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5bd/c11/8e3/5bdc118e32ea9452929709.pdf> [in Ukrainian].
6. Pro zatverdzhennia typovoi osvithnoi prohramy dlia 5–9 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity II stupenia: nakaz M-va osvity i nauky Ukrainy vid 20 kvit. 2018 r. № 405. [About the statement of the standard educational program for 5-9 classes of establishments of general secondary education of the II degree: the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine from April 20. 2018 № 405.]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvithnoyi-programi-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-ii-stupenya> [in Ukrainian].
7. Semenets S.P., Lutsyk O.M. (2020). Zadachna systema kompetentisno oriientovanoho navchannia matematyky uchniv osnovnoi shkoly [Task system of competence-oriented mathematics teaching to the middle school students]. Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky — Scientific notes of Berdyansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences, 162–170 [in Ukrainian].
8. Semenets S.P. (2019). Kontseptualni zasady vykorystannia zasobiv informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v umovakh kompetentnisnoi matematychnoi osvity [Conceptual bases of using the means of information and communication technologies in the conditions of competence mathematical education]. Kompiuterni tekhnolohii: innovatsii, problemy, rishennia: tezy dopovidei II Vseukrainskoi nauk.-tekhn. Konf (Zhytomyr, 14–15 lystopada 2019 r.). P. 146–147 [in Ukrainian].
9. Semenets S.P. (2015). Metodolohiia i teoriia rozvyvalnoho navchannia matematyky: monohrafiia [Methodology and theory of developmental mathematics teaching: monograph]. Zhytomyr: O.O. Yevenok [in Ukrainian].
10. Skatkin M.N. (1984). Problemy sovremennoy didaktiki [Problems of modern didactics]. Moskva: Pedagogika [in Russian].

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ МУЗИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ОНЛАЙН У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ КИТАЙСЬКОЇ НАРОДНОЇ РЕСПУБЛІКИ

Му Веньлун

*аспірант кафедри освітології та інноваційної педагогіки
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди
вул. Алчевських, 29, Харків, Україна
orcid.org/0000-0002-5508-9124
311250112@rambler.ru*

Ключові слова: здобувачі,
заклади вищої освіти, музика,
інформаційно-комунікаційна
компетентність, пандемія.

У статті порушено актуальну проблему організації онлайн-навчання в закладах вищої освіти Китайської Народної Республіки, зокрема викладання музичних навчальних дисциплін онлайн із використанням цифрових технологій та сервісів. Метою статті є висвітлення особливостей викладання музичних навчальних дисциплін онлайн у закладах вищої освіти Китайської Народної Республіки.

Автором проаналізовано основні нормативно-правові документи Міністерства освіти Китайської Народної Республіки, у яких детерміновано необхідність упровадження онлайн-освіти у вищій школі. Серед них такі: «Десятирічний план розвитку інформатизації освіти (2011–2020 роки)», «Думка щодо зміцнення будівництва, застосування й управління відкритими онлайн-курсами у вищій освіті», «План дій з інформатизації освіти 2.0», «Розпорядження щодо належної організації та управління онлайн-навчанням у коледжах та університетах протягом періоду пандемії», «Специфіка побудови цифрових кампусів у коледжах та університетах (проект)». Аналіз нормативно-правової бази свідчить, що стратегічний розвиток країни спрямований на модернізацію освіти з допомогою освітньої інформатизації, поглиблення реформи викладання та навчання у вищій школі, глибоку інтеграцію інформаційних технологій та викладання, застосування й обмін якісними освітніми ресурсами для якісного покращення процесу навчання.

Особливу цінність у статті становить розкриття автором особливостей викладання музичних навчальних дисциплін онлайн у закладах вищої освіти Китайської Народної Республіки, серед яких такі: урахування специфіки викладання музичних навчальних дисциплін, володіння цифровою грамотністю всіма учасниками освітнього процесу, забезпечення зворотного зв'язку, забезпечення інтерактивності та мультимедійної стимуляції, організація контролю навчально-пізнавальної діяльності здобувачів із боку викладача та самоконтроль.

З'ясовано, що використання онлайн-платформ, цифрових сервісів в освітньому процесі закладів вищої освіти стало особливо необхідним та затребуваним у період пандемії, спричиненої коронавірусом, тоді як до цього в закладах вищої освіти Китайської Народної Республіки цифрові технології були лише допоміжним засобом у музичній освіті та не використовувалися повною мірою.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у дослідженні проблеми формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх педагогів-музикантів у вищій школі Китайської Народної Республіки.

PECULIARITIES OF TEACHING MUSIC EDUCATIONAL DISCIPLINES ONLINE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF PRC

Mu Wenlong

Postgraduate Student at the Department of Education and Innovative Pedagogy

G. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

Alchevskykh str., 29, Kharkiv, Ukraine

orcid.org/0000-0002-5508-9124

311250112@rambler.ru

Key words: *applicants, institutions of higher education, music, information and communication competence, pandemic.*

The article raises the topical issue of online learning in higher education institutions in China, in particular the teaching of music disciplines online using digital technologies and services. The purpose of the article is to highlight the features of teaching music disciplines online in higher education institutions in China.

The author analyzes the main legal documents of the Ministry of Education of the PRC, which determine the need for online education in higher education. Among them are: “Ten-Year Plan for the Development of Education Informatization (2011–2020)”, “Opinion on Strengthening the Construction, Application and Management of Open Online Courses in Higher Education”, “Action Plan for Education Informatization 2.0”, “Regulations on the proper organization and management of online learning in colleges and universities during the pandemic period”, “Specifics of building digital campuses in colleges and universities (project)”. Analysis of the legal framework shows that the country’s strategic development is aimed at modernizing education through educational informatization, deepening the reform of teaching and learning in higher education, deep integration of information technology and teaching, application and exchange of quality educational resources to improve the quality of the learning process.

Of particular value in the article is the author’s disclosure of the features of teaching music disciplines online in higher education institutions in China, including: taking into account the specifics of teaching music disciplines, digital literacy of all participants in the educational process, providing feedback, interactivity and multimedia stimulation, organization control of educational and cognitive activities of applicants by the teacher and self-control.

It was found that the use of online platforms, digital services in the educational process of higher education institutions became especially necessary and in demand during the pandemic caused by coronavirus, while before in higher education institutions in China digital technologies were only an aid in music education and not used to the full.

Prospects for further scientific research are to study the problem of formation of information and communication competence of future music teachers in higher education in China.

Постановка проблеми. У центрі посиленої уваги закладів вищої освіти Китайської Народної Республіки (далі – КНР) – питання інтеграції освіти й інформаційних технологій. Проблема повного та неповного охоплення онлайн-освіти в університетах почала формуватися у 2003 р., тоді більшість курсів із практичним змістом не могли бути ефективно реалізовані. У зв’язку зі здійсненням низки реформ, стрімким розвитком цифрових технологій та суспільства питання онлайн-освіти прогресує та має обнадійливі результати.

Музична освіта завжди була і залишається важливою частиною сучасної естетичної освіти в КНР. З розвитком суспільства та вдосконаленням мислення людей акцент музичної освіти в КНР поступово зростає, оскільки музика розкриває творчий потенціал суб’єкта, сприяє розвитку всебічно гармонійної особистості, здатності людини адаптуватися до сучасного середовища тощо. Проблема якісного викладання музики онлайн у закладах вищої освіти КНР є актуальною, що вимагає негайного її вирішення.

Аналіз основних джерел і публікацій. У контексті заявленої проблеми стали у пригоді ґрунтовні теоретико-практичні доробки українських та китайських науковців, які досліджували різні аспекти організації онлайн-навчання в закладах вищої освіти. Зокрема, у науковій праці Т. Собченко та Ц. Шеня розкрито питання організації змішаного навчання в підготовці майбутнього вчителя в Україні та КНР, окреслено суб'єктивні й об'єктивні чинники, які впливають на використання інтернет-платформ у процесі навчання здобувачів вищої освіти [3; 4]. Ю. Хуннань і У. Дунпін здійснили аналіз досвіду роботи в онлайн-форматі зі здобувачами під час пандемії, виявили позитивні та негативні сторони використання мобільних додатків у процесі навчання, вплив на якість викладання.

Лю Яньмін у дослідженні стану онлайн-навчання музичної практики в закладах вищої освіти КНР, зокрема в коледжі Сучжоу, виокремив слабкі та сильні сторони використання цифрових технологій у процесі навчання музичної практики. Також автором розкрито стратегії розвитку онлайн-освіти. Китайськими дослідниками Л. Хань Ін, Чж. Цін, К. Вейхуа було запропоновано детальний опис, можливості та використання розробленої онлайн-платформи для викладання етнічної музики [2]. Досліджено цифрові платформи підтримки музичної освіти, окреслено здійснення управління цифровими ресурсами для музичної освіти, визначено вплив цифрового середовища на викладання музики в закладах вищої освіти [1; 5; 6].

Мета статті. Метою статті є висвітлення особливостей викладання музичних навчальних дисциплін онлайн у закладах вищої освіти КНР.

Виклад основного матеріалу. Міністерством КНР ухвалено низку документів, що детермінують розвиток і впровадження комп'ютерних технологій в освітній процес закладів вищої освіти, основними серед яких є такі:

– 2012 р. – «Десятирічний план розвитку інформатизації освіти (2011–2020 рр.)». У документі чітко визначено, що стратегічний розвиток країни спрямований на модернізацію освіти за допомогою освітньої інформатизації [8];

– 2015 р. – «Думка щодо зміцнення будівництва, застосування й управління відкритими онлайн-курсами у вищій освіті». У документі пропонується поглибити реформу викладання та навчання у вищій освіті, активно адаптуватися до потреб персоналізованого розвитку здобувачів та диференційованого навчання протягом усього життя, створювати відкриті онлайн-курси та платформи громадського обслуговування на основі національних умов, посилити контроль за створенням платформ громадського обслуговування,

сприяти глибокій інтеграції інформаційних технологій та викладанню освіти, сприяти застосуванню й обміну якісними освітніми ресурсами та всебічно покращити освіту та навчання [9];

– 2018 р. – «План дій з інформатизації освіти 2.0». Основна мета цього документа – для прискорення модернізації освіти, побудови сильної освітньої нації активно сприяти розвитку «Інтернет + освіта» та культивувати розвиток інновацій [10];

– 2020 р. – «Розпорядження щодо належної організації та управління онлайн-навчанням у коледжах та університетах протягом періоду пандемії». У документі чітко окреслено загальні вимоги та різні напрями завдань щодо організації дистанційного навчання в коледжах і університетах країни [11];

– 2021 р. – «Специфіка побудови цифрових кампусів у коледжах та університетах (проект)» [12]. Проект спрямовано на підвищення якості викладання та дослідницьких послуг у галузі освіти, розширення можливостей ухвалення наукових рішень і управління освітою, а також підготовку фахівців нової генерації, яким притаманний інноваційний дух та вміле володіння практичними навичками. Проект визначає, що всі заклади вищої освіти країни мають використовувати хмарні технології, мобільний інтернет, сприяти покращенню умов роботи закладу освіти, створювати мережеве, цифрове, інтелектуальне, персоналізоване та безпечне середовище освіти та викладання, просувати інформаційні технології.

Музика сприяє не тільки розвитку розуму й естетичних здібностей здобувачів, а й вихованню їхнього темпераменту, піднесенню їхнього розуму та вдосконаленню характеру, сприяє тим самим гармонійному та здоровому розвитку тіла та розуму. Тому питання якості викладання музичної освіти, ефективності методів та форм навчання, використання цифрових технологій у процесі навчання музичних дисциплін є важливими, перебувають у центрі уваги багатьох науковців, практиків, учителів та викладачів, є предметом дослідження.

Г. Вей у результаті дослідження цифрових платформ і технологій для викладання музики зазначає, що музична освіта в КНР стрімко розвивається, «<...> досягла багатьох перспективних результатів, але водночас має багато недоліків», зокрема:

– незважаючи на те, що викладачі визнають і усвідомлюють той факт, що здобувачі мають бути реальними суб'єктами у процесі викладання музики, вони часто пасивно наслідують викладача та виконують пасивну роль у процесі навчання, а також тренуються ізольовано. Тому у процесі навчання домінує лекція викладача, яка є провідною формою навчання;

– навчання музики має бути безперервним і відкритим для всіх слухачів, але нині воно часто обмежується виділеною кількістю годин на її вивчення, часто є спеціалізованим і теоретичним, що знижує його ефективність;

– через обмежену наявність музичних інструментів та іншого музичного обладнання музична освіта зазвичай зосереджена на вокальній музиці, що шкодить інструментальній [1].

У процесі викладання музичних дисциплін викладач демонструє власні професійні навички, доповнені теоретичними знаннями, що є важливою частиною цілей навчання. Вивчення курсів музичних дисциплін спрямовано на розвиток практичних навичок студентів у співі, акторській майстерності та виконанні танців, вони посідають почесне місце у професійній програмі вищої школи. Здобувачі вищої освіти мають опанувати не лише теоретичні знання, але і практичні вміння, навички, артистизм, тобто потребують високого рівня загальної компетентності, зокрема інформаційно-комунікаційної. Компетентним має бути і викладач закладу вищої освіти, який організовує освітній процес, а саме володіти на достатньому та високому рівні цифровою грамотністю для того, щоб якісно забезпечити результати навчання здобувачів.

На думку китайського дослідника Г. Вей, онлайн-освіта у вищій школі не просто зводиться до того, що викладачі роблять в аудиторії, або що видно, як вони це роблять в аудиторії, але належить до викладацької та навчальної діяльності, яка є ефективною та результативною [1]. Для викладачів проведення занять у форматі онлайн означає, що викладач більше не перебуває перед здобувачем, а працює перед екраном комп'ютера або об'єктивом камери. Звичайно, це ускладнює підготовку педагога до викладання в онлайн, оскільки відсутній безпосередній контакт. Важливим критерієм якості освіти та необхідною умовою успішного проведення курсу є врахування специфіки викладання музичних дисциплін у вищій школі та здатність здобувачів ефективно опанувати професійні навички.

У пригоді стало дослідження китайського науковця Яна Гуїна, який убачає у використанні цифрових інформаційних технологій у вищій музичній освіті широкі перспективи. Цифрові технології навчання – це міждисциплінарний, тривимірний сучасний спосіб викладання та навчання, у якому акустика, редагування, запис, ритм використовуються для програмування музики, а відтворення вже готового продукту здійснюється за допомогою мультимедіа. Також це інтуїтивно зрозумілий спосіб подачі звукових матеріалів, який поєднує нотні записи, текст, графіку, анімацію, відео, звук та іншу інформа-

цію, розширює тим самим способи сприйняття завдяки оцифруванню програмних і апаратних платформ. Автор зазначає, що обмін інформацією між учасниками освітнього процесу здійснюється миттєво й інтерактивно, формує нову методiku із застосуванням засобів комп'ютерних інформаційних технологій у викладанні курсів вищої музичної освіти. Важливу роль водночас має відігравати контроль із боку викладача та самоконтроль [7].

Коли вибираємо цифрові платформи, варто повною мірою використовувати передові IT-технології, приділяти особливу увагу інтерактивності мультисенсорної стимуляції та підтримки кількох інструментальних симуляторів. Інтерактивність означає, що здобувачі повинні мати можливість не тільки пасивно вчитися на основі наявного контенту, але й легко взаємодіяти з навчальними ресурсами, а мультисенсорна стимуляція означає, що у процесі навчання одночасно задіяні зорові та слухові органи чуттів, що досягається використанням популярних мультимедійних технологій і візуалізації музики та партитур.

Зазначимо також, що до пандемії в закладах вищої освіти КНР цифрові технології були допоміжним засобом у музичній освіті та не використовувалися повною мірою, про що свідчать наукові дослідження Г. Вей, Ян Гуїн, К. Кит, С. Юхонг, Г. Сяовень, Чж. Лань. Проте через поширення коронавірусу, що спричинило введення карантинних обмежень не лише в КНР, а й у всьому світі, використання онлайн-платформ, цифрових сервісів в освітньому процесі закладів вищої освіти стало необхідним.

Отже, особливостями викладання музичних навчальних дисциплін онлайн у закладах вищої освіти КНР є такі:

- урахування специфіки викладання музичних навчальних дисциплін;
- володіння цифровою грамотністю всіма учасниками освітнього процесу;
- забезпечення зворотного зв'язку;
- забезпечення інтерактивності та мультимедійної стимуляції;
- організація контролю навчально-пізнавальної діяльності здобувачів із боку викладача та самоконтроль.

Висновки. Отже, проаналізовано нормативно-правову базу КНР щодо впровадження онлайн-освіти у вищій школі та висвітлено особливості викладання музичних навчальних дисциплін онлайн у закладах вищої освіти КНР.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у дослідженні проблеми формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх педагогів-музикантів у вищій школі КНР.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гань Вей. Дослідження платформи цифрової підтримки для музичної освіти. *Філософія та соціальні науки*. 2009. Т. 22. № 5 [J60–05].
2. Лян Хань Инь, Чжао Цинь, Куай Вэйхуа. «Інтернет + освіта»: дослідження моделі онлайнної платформи для навчання етнічної музики [J]. *Художня освіта*. 2019 (8). С. 61–62 .
3. Собченко Т. Формування цифрової компетентності в підготовці майбутніх учителів в Україні та КНР. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2021. № 1. Т. 7. С. 103–112.
4. Собченко Т., Шен Ц. Організація змішаного навчання у підготовці майбутнього вчителя в Україні та КНР. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5 «Педагогічні науки: реалії та перспективи»*. 2021.
5. Тао Нана. Вплив цифрового середовища навчання на викладання музики в коледжах та університетах [J] . *Науково-технічна інформація*. 2009.
6. Чжан Тин. Дослідження мультимедійних технологій у викладанні інструментальної музики [J]. *Море мистецтв*. 2007.
7. Ян Гуїнь. Створення та застосування цифрової системи навчання для вищої музичної освіти у моїй країні. *Художня освіта*. 2017 [Z8].
8. 教育部关于印发《教育信息化十年发展规划 [2011–2020 年]》的通知. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/201203/t20120313_133322.html (дата звернення: 01.11.2021).
9. 教育部关于加强高等学校在线开放课程建设应用与管理的意见. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/201504/t20150416_189454.html (дата звернення: 01.11.2021).
10. 教育部关于印发《教育信息化 2.0 行动计划》的通知. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/201804/t20180425_334188.html (дата звернення: 01.11.2021).
11. 中华人民共和国教育部. 教育部应对新型冠状病毒感染 肺炎疫情工作领导小组办公室关于在疫情防控期间做好 普通 高等学校在线教学组织与管理工作的指导意见. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/202002/t20200205_418138.html (дата звернення: 04.11.2021).
12. 教育部关于发布《高等学校数字校园建设规范 (试行) 》的通知 URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/202103/t20210322_521675.html (дата звернення: 07.11.2021).

REFERENCES

1. Han Vei (2009). Doslidzhennia platformy tsyfrovoy pidtrymky dlia muzychnoi osvity [Research of digital support platform for music education]. *Filosofia ta sotsialni nauky*. Vol. 22 (5) (J60 – 05) [in Ukrainian].
2. Lian Khan Yn, Chzhao Tsyn, Kuai Veikhua (2019). “Internet + osvita”: doslidzhennia modeli onlainovoi platformy dlia navchannia etnichnoi muzyky [J] [Internet + Education : a study of a model of an online platform for teaching ethnic music]. *Khudozhnia osvita*. (8). P. 61–62 [in Ukrainian].
3. Sobchenko T.M. (2021). Formuvannia tsyfrovoy kompetentnosti v pidhotovtsi maibutnix uchyteliv v Ukraini ta KNR [Formation of digital competence in the training of future teachers in Ukraine and China]. *Naukovyi Visnyk MDU. Seriiia “Pedahohika ta psykhohohiia”*. Vol 1, t. 7. P. 103–112 [in Ukrainian].
4. Sobchenko T.M., Shen Ts. (2021). Orhanizatsiia zmishanoho navchannia u pidhotovtsi maibutnoho vchytel'ia v Ukraini ta KNR [Organization of blended education in the training of future teachers in Ukraine and China]. *Naukovyi chasopys NPU im. M.P. Drahomanova. Seriiia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*. Vol. 79. P. 113–117 [in Ukrainian].
5. Tao Nana (2009). Vplyv tsyfrovoho seredovyshcha navchannia na vykladannia muzyky v koledzhakh ta universytetakh [J] [The influence of the digital learning environment on the teaching of music in colleges and universities]. *Naukovo-tekhnichna informatsiia* [in Ukrainian].
6. Chzhan Tyn (2007). Doslidzhennia multymediinykh tekhnolohii u vykladanni instrumentalnoi muzyky [J] [Research of multimedia technologies in teaching instrumental music]. *More mystetstv* [in Ukrainian].
7. Ian Huin (2017). Stvorennia ta zastosuvannia tsyfrovoy systemy navchannia dlia vyshchoi muzychnoi osvity u moii kraini [Creating and applying a digital education system for higher music education in my country]. *Khudozhnia osvita* [Z8] [in Ukrainian].
8. Povidomlennya Minosvity pro druk ta rozpovsyudzhennya desyatyrichnoho planu rozvytku informatyzatsiyi osvity (2011–2020) [Notice of the Ministry of Education on Printing and Distributing the Ten-Year Development Plan for Education Informatization (2011–2020)]. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/201203/t20120313_133322.html.
9. Vysnovky Minosvity shchodo posylennya pobudovy, zastosuvannya ta upravlinnya vidkrytymy onlayn-kursamy v koledzhakh ta universytetakh [Opinions of the Ministry of Education on Strengthening

- the Construction, Application and Management of Online Open Courses in Colleges and Universities]. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/201504/t20150416_189454.html.
10. Povidomlennya Minosvity pro vydachu "Planu zakhodiv z informatyzatsiyi osvity 2.0" [Notice of the Ministry of Education on Issuing the "Education Informatization 2.0 Action Plan"]. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/201804/t20180425_334188.html.
 11. Ministerstvo osvity Kytays'koyi Narodnoyi Respubliki. Kerivni vysnovky Upravlinnya providnoyi hrupy z reahuvannya na epidemiyu novoyi koronavirusnoyi infektsiyi ta pnevmoniyi pro khoroshu robotu v orhanizatsiyi ta upravlinni onlayn-vykladanniam u zvychaynykh koledzhakh ta universytetakh v period profilaktyky ta borot'by z epidemiyeyu [Guiding Opinions of the Office of the Leading Group for Responding to the Novel Coronavirus Infection and Pneumonia Epidemic on Doing a Good Job in the Organization and Management of Online Teaching in Ordinary Colleges and Universities during the Period of Epidemic Prevention and Control]. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/202002/t20200205_418138.html.
 12. Povidomlennya Minosvity pro vydannya "Polozhennya pro budivnytstvo tsyfrovyykh mistechok u vyshchyykh navchal'nykh zakladakh (oprobuвання)" [Notice of the Ministry of Education on the issuance of the "Regulations for the Construction of Digital Campuses in Higher Education Institutions (Trial)"]. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/202103/t20210322_521675.html.

ЗАСТОСУВАННЯ ПЕРСОНАЛІЗОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Оленюк О. В.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської філології
Львівський національний університет імені Івана Франка
вул. Університетська, 1, Львів, Україна
orcid.org/0000-0002-6203-9344
olena.olenyuk@lnu.edu.ua*

Івасів Н. С.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов для природничих факультетів
Львівський національний університет імені Івана Франка
вул. Університетська, 1, Львів, Україна
orcid.org/0000-0001-6243-0709
nataliya.ivasiv@lnu.edu.ua*

Рубель Н. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов для природничих факультетів
Львівський національний університет імені Івана Франка
вул. Університетська, 1, Львів, Україна
orcid.org/0000-0003-1924-6580
nataliya.rubel@lnu.edu.ua*

Ключові слова: змішане навчання, персоналізоване навчання, викладання іноземних мов, навички читання, навички письма, навички слухання, навички говоріння.

Стаття присвячена аналізу переваг застосування персоналізованого підходу до змішаного навчання у викладанні іноземних мов. Реалії сьогодення змушують викладачів реагувати на виклики, що виникають у процесі викладання. Серед них варто зазначити брак самомотивації студентів, низький рівень залученості, зростання частки самостійної роботи, неналежну об'єктивність в оцінці рівня та повноти самостійно здобутих знань, прогалини в системі знань, відсутність методичного досвіду в організації та реалізації незалежного навчання. Водночас з'являються і вдосконалюються нові методи навчання, які уможливають вирішення таких проблем. Одним із них є метод змішаного навчання, який полягає в поєднанні різних навчальних моделей, різних технологій і різних форматів. Ідеться про «змішування» (комбінування) офлайн- і онлайн-навчання, синхронних фізичних форматів і онлайн-форматів, асинхронних фізичних і онлайн-форматів, навчання за допомогою вебтехнологій і навчання з використанням інших дидактичних методів. У статті проаналізовано різні підходи вчених до трактування цього поняття, виокремлено конвергентні ознаки. Окрім того, описано персоналізований підхід, який уможливорює ефективне та високорезультативне формування як рецептивних, так і репродуктивних навичок мовленнєвої діяльності. Подано приклади практичного застосування індивідуального підходу до розвитку навичок читання, слухання, письма та говоріння. Виокремлено низку переваг, які отримує навчання з використанням персоналізації,

серед яких суттєва економія аудиторного часу, збільшення мотивації та залученості студентів, можливість створення індивідуальної траєкторії навчання, подолання психологічних труднощів, пов'язаних з опануванням іноземних мов та розвитком конкретних мовленнєвих компетенцій, сприяння автономії студентів, розвиток критичного мислення, заохочення до самовираження, стимулювання співпраці та групової роботи.

TAILORED BLENDED LEARNING IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Oleniuk O. V.

*PhD in Philology, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of English Philology
Ivan Franko National University of Lviv
Universytetska str., 1, Lviv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-6203-9344
olena.olenyuk@lnu.edu.ua*

Ivasiv N. S.

*PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Sciences
Ivan Franko National University of Lviv
Universytetska str., 1, Lviv, Ukraine
orcid.org/0000-0001-6243-0709
nataliya.ivasiv@lnu.edu.ua*

Rubel N. V.

*PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Sciences
Ivan Franko National University of Lviv
Universytetska str., 1, Lviv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-1924-6580
nataliya.rubel@lnu.edu.ua*

Key words: *blended learning, tailored learning, teaching foreign languages, reading skills, listening skills, writing skills, speaking skills.*

The article is devoted to the analysis of the advantages of applying a tailored blended learning approach in teaching foreign languages. Contemporary realities and continuous changes in the educational environment force teachers to face the challenges that are presented in the teaching process under current circumstances. Among them one cannot but mention students' marked lack of self-motivation, low level of involvement, increasingly growing share of independent work, inadequate objectivity in assessing the level and completeness of self-acquired knowledge, gaps in the system of knowledge, shortage of methodological experience in organizing and implementing independent learning. On the other hand, new teaching methods are emerging and are constantly developed and improved, which provides the solution to the abovementioned problems. One of them is the method of blended learning, which is a combination of various learning models, various technologies, and various formats. Thus, one may talk about "blending" (combining) offline and online learning, synchronous physical formats and online formats, asynchronous physical and online formats, web-based learning and learning utilizing other teaching methods. The article analyses different

approaches to the interpretation of this concept, highlights their convergent features. Furthermore, tailored blended learning approach, which encourages efficient development of both receptive and reproductive speech skills, is described. Examples of practical application of the tailored blended learning approach to the development of reading, listening, writing and speaking skills are provided. A number of benefits of tailored blended learning approach are enumerated, including efficient structuring of classroom time, increased motivation and involvement of students, possibility to customize learning objectives, overcoming psychological difficulties associated with learning foreign languages and developing certain language skills, promoting students' autonomy, improvement of critical thinking, boosting students' self-expression, strengthening of cooperative and teamwork skills.

Постановка проблеми. Педагоги вищої школи України не змогли уникнути викликів, з якими зіткнулися працівники галузі освіти в цілому світі під час пандемії Covid-19. Безсумнівно, інформаційно-комунікаційні технології (далі – ІКТ) стали невід’ємною частиною повсякденного життя загалом та начального середовища зокрема, а інформаційно-комунікаційна грамотність – функціональною вимогою до майже всіх кваліфікацій.

Зростання частки самостійної роботи студента спричинило низку проблем, що потребують ефективного вирішення, як-от: необхідність самомотивації, низький рівень залученості, неналежна об’єктивність в оцінці рівня та повноти самостійно здобутих знань, прогалини в системі знань, відсутність методичного досвіду в організації та реалізації незалежного навчання. Водночас варто зазначити, що у вищій школі не завжди вистачає кількості консультаційних годин для отримання необхідної інформації та забезпечення потрібного контролю. Як наслідок, постають питання грамотної структуризації аудиторного часу для ефективного навчання.

У зв’язку із цим використання ІКТ і сучасних методів, які сприяли б інтенсифікації процесу навчання іноземних мов, є особливо актуальним під час навчання іноземної мови групи учнів будь-якого віку. Одним із таких методів є «змішане навчання», основна концепція якого полягає у використанні технологій для передачі навчального контенту в позааудиторний час, що дозволяє вчителю реорганізувати діяльність у класі та витратити більше часу на консолідацію та роботу над здобутими знаннями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Термін «змішане навчання» розглядають як парасольковий термін, що описує не лише варіанти комбінування навчання онлайн і офлайн, а також поєднання різноманітних методів навчання, педагогічних підходів і технологій [2]. К. Крістенсен, М. Хорн, Х. Сейкер визначають змішане навчання як «формальну освітню програму, за якою студент частково навчається онлайн, однак водночас

здійснюється контроль за часом, місцем, траєкторією і темпом навчання, і частково – у приміщенні навчального закладу» [1, с. 7]. П. Ноймайер характеризує змішане навчання «як поєднання очного та комп’ютеризованого навчання (CAL – computer-aided learning) у єдиному середовищі викладання та навчання» [4, с. 169]. П. Шарма розглядає змішане навчання як систему, яка «поєднує очне навчання у класі з відповідним використанням широкого спектра технологій, включаючи такі компоненти, як інтернет, інтерактивні дошки, лінгафонні лабораторії тощо» [5, с. 456]. На думку Д. Ліма та М. Морріса, змішане навчання може мати різні комбінації таких елементів: офлайн- і онлайн-навчання, синхронних фізичних форматів і онлайн-форматів, асинхронних фізичних і онлайн-форматів, навчання за допомогою веб-технологій і навчання з використанням інших дидактичних методів, як-от метод аналізу конкретних ситуацій (case study), емпіричне навчання (experiential learning), проблемно орієнтоване навчання (problem-based learning) [3].

Незважаючи на велику кількість визначень, можна виокремити ознаки, властиві змішаному навчанню. Отже, це:

- поєднання різних навчальних моделей;
- поєднання різних технологій;
- поєднання навчання у форматах онлайн і офлайн.

Серед основних причин віддання переваги змішаному навчанню можна виділити такі:

- підвищення якості навчання студентів. У змішаному навчанні використовуються стратегії, незадіяні або неможливі у традиційних умовах. Вони сприяють залученості студентів, отже, покращенню результатів навчання;
- розширений доступ і гнучкість. Змішане навчання забезпечує гнучкість і доступ до навчання, виводячи його поза межі класу;
- зростання економічної ефективності. Змішане навчання сприяє економічній ефективності з огляду на використання часу та фінансових ресурсів, як для студентів, так і для викладачів [6].

Однак основною перевагою змішаного навчання вважаємо можливість персоналізованого підходу, адже навчальний контент, з онлайн-елементами включно, можна розробляти та змінювати, відповідно до рівня студента, його амбіцій, навчальних цілей, психологічних особливостей. Порівняно із традиційним навчанням, студенти отримують завдання, підібрані спеціально для них.

Мета статті. Оскільки модель змішаного навчання – відносно молоде явище в педагогічній науці, низка питань, пов'язаних із визначенням, класифікацією, категоризацією, потребують додаткового дослідження. Зокрема, у статті ми спробуємо проаналізувати переваги персоналізованого підходу до використання моделі змішаного навчання для формуванні різних видів мовленнєвих компетенцій у навчанні іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. Модель змішаного навчання можна використовувати для формування та розвитку всіх мовних і мовленнєвих компетенцій: фонетичної, лексичної, граматичної, читацької, комунікативної тощо. Однак робота з нею вимагає креативності та системного підходу до контролю набутих навичок. Проте модель змішаного навчання залишає більше часу на розвиток і вдосконалення практичних умінь, обмежує або скорочує час, що витрачається на тренувальні граматичні вправи або засвоєння лексики під час очних занять.

Розглянемо приклади застосування персоналізованого змішаного навчання для формування рецептивних і репродуктивних навичок.

Читання. Одним з основних завдань учителя є розвиток і вдосконалення навичок читання. Однак у значної кількості студентів читання не входить до списку улюблених занять. Проте студенти залюбки читатимуть, якщо їм дозволити обирати тексти відповідно до їхніх уподобань. Усе, що потрібно вчителю, – це змінити досвід, перевернувши практику читання з ніг на голову, і перетворити студентів на творців власного навчання.

На багатьох заняттях із читання іноземною мовою студенти працюють над одним спільним текстом з адаптованого підручника й роблять нотатки, виконують вправи. Читання відбувається або вдома, далеко від допомоги вчителя, або під час уроку з дослівним перекладом. Проблема в тому, що здебільшого студенти не прагнуть поглибити свої знання з теми, яка пропонується в підручнику, а дослівний переклад забирає більшу частину часу в аудиторії.

Студенти повинні мати можливість читати як на уроці, так і вдома, і, найголовніше, мати вибір, що читати, залежно від їхніх інтересів, уподобань, кар'єри чи навчальних цілей. Замість відповідей на запитання вчителя щодо конкретного тексту, студенти записуватимуть ідеї, які вони взяли з нього,

обдумуватимуть, робитимуть нотатки у зручному для них форматі. Одним із способів упродовження цієї моделі у практику є читання блогу:

– учні обирають будь-який тип блогу (він може містити художній твір, науково-популярну статтю, новину, наукову розвідку), що відповідає їхньому рівню;

– учні читають не менш ніж 3–4 рази на тиждень. Вони повинні активно читати, але можуть обирати свій метод: картки для записів, прапорці-показки, марковані списки, нотатки в зошитах тощо;

– удома учні занотовують найцікавіші моменти із прочитаного. Вони можуть створювати дописи на теми за власним вибором;

– щоуроку студенти обмінюються враженнями зі своїми колегами.

Учитель навчає студентів процесу читання, дає поради, коментує їхні розвідки на очних заняттях, пропонує стратегії та допомогу. Активне читання розширює можливості студентів, надає їм свободу, розвиває уяву, надихає творити, розробляти, майструвати. Студенти можуть вийти за межі завдання, додати зображення та gif-файли та поширити свою роботу через платформи соціальних мереж. Їм більше не потрібно вказувати, що і як читати та писати, вони мають можливість вибору та незалежність.

Аудіювання. Уміння слухати – не лише важлива життєва навичка, а й необхідне вміння для розуміння й опрацювання матеріалу, що сприяє розвитку мовлення. Учні з хорошими здібностями до аудіювання ефективніше працюють у класі. Саме тому вчителям варто докладати більше зусиль, щоб покращити розуміння сприйняття на слух своїх учнів.

Аудіювання – це процес розуміння, інтерпретації й оцінки розмовної мови, що виявляється у здатності студентів: 1) розпізнавати основну думку; 2) здогадуватися про значення незнайомих слів із контексту; 3) встановлювати тип мовлення; 4) ідентифікувати деталі; 5) визначати ступінь упевненості; 6) розуміти послідовність ідей; 7) виокремлювати причину та наслідок; 8) відрізнити об'єктивне від суб'єктивного.

Зазвичай урок аудіювання проводиться таким чином: учні прослуховують аудіозапис і відповідають на запитання для перевірки розуміння. Однак така модель має низку недоліків: відсутність відповідного обладнання; студенти часто відчувають стрес; вони не досить мотивовані. Отже, доцільним буде використання моделі змішаного навчання.

Одним із ресурсів, що дає змогу за лічені хвилини створити персоналізовані навчальні матеріали на основі відеороликів та інкорпорувати в них завдання на розуміння прослуханого,

є безкоштовний сервіс EdPuzzle. За допомогою EdPuzzle можна легко вставити запитання чи тести в будь-яке автентичне відео там, де вони потрібні. Завдяки цьому учням легше слухати відповідний розділ знову і знову, щоб почути відповіді на запитання. Це також означає, що учні слухають індивідуально, учитель обов'язково помітить, що учні наполегливо працювали й зосередилися на розумінні прослуханого. Перевагою сервісу є його інтеграція із платформою Google Classroom, з допомогою якої можна відстежувати, хто саме з учнів переглянув відео, успішність виконання запропонованих завдань. Такі уроки з відеоматеріалами містять ігрові й інтерактивні елементи, це суттєво впливає на вмотивованість і залученість студентів, отже, і на покращення показників розуміння на слух.

Письмо. Письмо є найважливішим винаходом в історії людства, забезпечує відносно постійний запис інформації, думок, переконань, почуттів, аргументів, пояснень, теорій тощо, а також одним із ключових видів мовлення, що потребує особливих підходів до його навчання та вдосконалення. Зазвичай учні стикаються з низкою труднощів, коли їм доводиться писати іноземною мовою, зокрема:

- вони рідко вправляються в письмі, навіть рідною мовою, тому писати іноземною ще складніше;
- їм бракує словникового запасу, це заважає підібрати відповідне слово для написання;
- їм важко структурувати та грамотно зв'язувати написане.

Коли учні отримують завдання написати твір чи лист уявному другові, вони почуваються невмотивованими та незацікавленими.

Однак застосування моделі змішаного навчання допомагає вирішити ці проблеми. Для навчання письма можна залучати як найпростіші технології, як-от обмін електронними листами чи текстовими повідомленнями, так і дещо складніші, як-от форуми чи вікі-сайти. Наприклад, учні надсилають один одному листи чи повідомлення, висловлюючи своє ставлення до теми уроку чи обговорюючи певну проблему. Через деякий час, обмежений учителем, вони представляють підсумок своїх переписок, узагальнюють отриману інформацію. Студенти можуть готувати довготривалі проекти, наприклад статтю-повідомлення про певне явище чи факт на вікі-сайт. Підготовка такого проекту дає змогу інтегрувати різні види діяльності, зокрема читання й аудіювання. Отже, індивідуальний підхід до вибору теми та залучених ресурсів поглиблює в учнів упевненість у власних силах, підвищує мотивацію до виконання завдання, сприяє їхній автономії, розвиває критичне мислення, заохочує до самовираження, стимулює співпрацю та групову роботу.

Говоріння. Одним із найскладніших видів мовленнєвої діяльності, як для опанування, так і для навчання, є говоріння. Навіть учні з добре сформованими компетенціями в читанні, письмі та слуханні, стикаються із труднощами, коли їм доводиться розмовляти іноземною мовою. Серед можливих причин можна назвати страх припуститися помилки, брак мотивації до розмови, особливості темпераменту чи ситуації в колективі, психологічні бар'єри.

Метою формування мовленнєвих навичок є комунікативна ефективність. Учні повинні бути здатними виразити себе з допомогою максимального використання своїх знань. Їм варто намагатися уникнути непорозуміння в повідомленні через неправильну вимову, граматику або неправильно вжиту лексему, а також дотримуватися соціальних і культурних норм, які діють у кожній ситуації спілкування. Окрім того, навчання говоріння вимагає інтегрованого підходу, оскільки воно тісно взаємопов'язане з іншими видами мовленнєвої діяльності. Для підвищення продуктивності навчального процесу необхідно поєднувати розвиток принаймні одного з рецептивних і одного із продуктивних видів мовленнєвої діяльності. Щоб допомогти учням розвинути комунікативну компетенцію, учитель може використовувати змішаний підхід.

Дієвим методом може бути використання різних дидактичних методів, як-от аналіз конкретних ситуацій, емпіричне навчання, проблемно орієнтоване навчання. Однак кінцевий результат студент представляє у формі відеоролика чи подкасту. Такий формат має низку переваг у розвитку компетенції говоріння:

- по-перше, студент має досить часу та можливостей, щоб ретельно продумати текст повідомлення;
- по-друге, він може відпрацювати його презентацію стільки, скільки потрібно, не займаючи час на уроці;
- по-третє, завантажуючи свій ролик на популярні платформи відеохостингу, як-от YouTube, студенти не перебувають в умовах, що моделюють ситуації реального спілкування, а безпосередньо беруть участь у ньому;
- по-четверте, важливим чинником виступає мотиваційна складова частина, адже коли студенти створюють власний контент, який потенційно може стати популярним серед однолітків, вони отримують додаткову внутрішню мотивацію для вдосконалення своїх умінь і навичок;
- по-п'яте, позитивне психоемоційне налаштування учня, якому не потрібно виступати перед великою, незнайомою чи непривітно налаштованою аудиторією, є ще одним психологічним чинником, що сприяє вмотивованості та залученості.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, персоналізований підхід до змішаного навчання дозволяє ефективно формувати мовленнєві компетенції різних рівнів з урахуванням індивідуальних особливостей студентів. Окрім того, він має цілу низку переваг, як-от економія аудиторного часу, можливість вибору

індивідуальної траєкторії навчання для окремого студента чи цілої групи, збільшення рівня вмотивованості та залученості студента до навчального процесу. Перспективним вважаємо дослідження різноманітних інструментів оцінювання під час застосування персоналізованого підходу до змішаного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Christensen Clayton M., Horn Michael B., Staker Heather. Is K-12 Blended Learning Disruptive? An Introduction to the Theory of Hybrids. *Christensen Institute*. URL: <https://www.christenseninstitute.org/publications/hybrids/>.
2. Hrastinski Stefan. What Do We Mean by Blended Learning? *TechTrends*. 2019. 63. № 5. P. 564–69. DOI: 10.1007/s11528-019-00375-5.
3. Lim Doo Hun, Morris Michael Lane. Learner and Instructional Factors Influencing Learning Outcomes within a Blended Learning Environment. *Journal of Educational Technology & Society*. 2009. 12. № 4. P. 282–93.
4. Neumeier Petra. A Closer Look at Blended Learning – Parameters for Designing a Blended Learning Environment for Language Teaching and Learning. *ReCALL* 2005. 17. № 2. P. 163–78. DOI: 10.1017/S0958344005000224.
5. Sharma Pete. Blended Learning. *ELT Journal* 2010. 64. № 4. P. 456–58. DOI: 10.1093/elt/ccq043.
6. Staker Heather, Horn Michael B. Classifying K-12 Blended Learning. *Innosight Institute*. 2012. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED535180>.

REFERENCES

1. Christensen Clayton M., Horn Michael B., Staker Heather (n.d.). *Is K-12 blended learning disruptive? An introduction to the theory of hybrids*. Christensen Institute. <https://www.christenseninstitute.org/publications/hybrids/>.
2. Hrastinski, S. (2019). What Do We Mean by Blended Learning? *TechTrends*, 63 (5), 564–569. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5>.
3. Lim, D.H., & Morris, M.L. (2009). Learner and Instructional Factors Influencing Learning Outcomes within a Blended Learning Environment. *Journal of Educational Technology & Society*, 12 (4), 282–293.
4. Neumeier, P. (2005). A closer look at blended learning – Parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning. *ReCALL*, 17 (2), 163–178. <https://doi.org/10.1017/S0958344005000224>.
5. Sharma, P. (2010). Blended learning. *ELT Journal*, 64 (4), 456–458. <https://doi.org/10.1093/elt/ccq043>.
6. Staker, H., & Horn, M.B. (2012). Classifying K-12 Blended Learning. In *Innosight Institute*. Innosight Institute. <https://eric.ed.gov/?id=ED535180>.

ВПЛИВ ВИВЧЕННЯ ПЕРШОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (АНГЛІЙСЬКОЇ) НА ВИВЧЕННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (ФРАНЦУЗЬКОЇ) У СЕРЕДОВИЩІ РІДНОЇ МОВИ

Пантелєєва О. Я.

*доцент кафедри філології, перекладу та стратегічних комунікації
Національна академія Національної гвардії України
майд. Захисників України, 3, Харків, Україна
orcid.org/0000-0002-5778-4866
panteleevamatlash@gmail.com*

Кобринєць О. С.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації
Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця
пр. Науки, 9-А, Харків, Україна
orcid.org/0000-0002-0704-3682
olgakobrynets@yahoo.fr*

Ключові слова: *двомовна взаємодія, тримовна взаємодія, українськомовні та російськомовні учні, лінгводидактика, міжмова.*

Стаття присвячена аналізу міжмовного впливу під час навчання другої іноземної мови. У статті зазначено, що вивчення додаткової мови є потенційно складнішим процесом, ніж засвоєння першої іноземної мови, оскільки водночас необхідно враховувати процеси, пов'язані з опануванням рідної мови. Увага дослідження зосереджена на тому, що під час вивчення першої іноземної мови рідна мова з усіма її відмінностями також завжди перебуває в центрі уваги. Автор наголошує на тому, що учень, який перебуває в українському або російському мовному середовищі, для опанування мови, написаною латиницею, повинен почати з вивчення її алфавіту, потім звуків та їхніх характеристик, що відрізняються від однієї мови до іншої. Саме із цієї причини у статті розглядається тримовна взаємодія, за якої увага має бути зосереджена на русі злиття трьох систем, що значно відрізняється від двомовної взаємодії. Автор акцентує увагу на тому факті, що лінгводидактика часто нехтує додатковим рухом між мовами, орієнтованим на підкреслення контрастів, наявних у мовних парах, а також між трьома мовами. Як і будь-який користувач мови, людина двомовна прагне заощадити свої когнітивні здібності і робить це максимально можливим скороченням прогалин, які відмежовують дві мови, що вивчаються. Автор наголошує на тому, що учні, які розглядаються в роботі, звертаються до англійської як до мови-мосту, оскільки різниця між французькою й англійською мовою для них скорочена. Автором використано методики порівняльного аналізу в рамках перехресного дослідження та показано, що інтерференції, які спостерігаються, змінюються залежно від рівня компетенції в першій іноземній мові (ІМ1), а також із підвищенням рівня опанування французької мови (ІМ2). Такі висновки можуть стати основою для подальшого аналізу можливості міжмовних впливів. Загалом підкреслено, що вищезазначені аспекти є досить важливими елементами в діагностиці джерел помилок до того часу, як учень може розвинути міжмову, що застигла в його свідомості. На цьому етапі вчитель, який усвідомлює всі ці відмінності, подібності й узгодження, може адаптувати свої стратегії навчання.

THE INFLUENCE OF LEARNING OF THE FIRST FOREIGN LANGUAGE (ENGLISH) ON THE LEARNING OF THE SECOND FOREIGN LANGUAGE (FRENCH) IN THE ENVIRONMENT OF THE NATIVE LANGUAGE

Panteleeva O. Ya.

*Associate Professor at the Department of Philology, Translation and Strategic Communications
National Academy of National Guard of Ukraine
Zakhysnykiv Ukrainy sq., 3, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-5778-4866
panteleevamatlash@gmail.com*

Kobrynets O. S.

*PhD in Philology, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Cross-Cultural Communication
Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics
Nauky ave., 9-A, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-0704-3682
olgakobrynets@yahoo.fr*

Key words: *bilingual interaction, trilingual interaction, Ukrainian and Russian speaking students, linguodidactics, interlanguage.*

The article is devoted to the analysis of interlingual influence in learning of a second foreign language. The article notes that learning of an additional language is a potentially more complex process than learning of a first foreign language, as it is necessary to take into account the processes associated with mastering the native language. The study focuses on the fact that when learning the first foreign language, the native language with all its differences is also always in the spotlight. The author emphasizes that a student who is in a Ukrainian or Russian language environment, to master the language written in Latin, must begin with the study of its alphabet, then the sounds and their characteristics that differ from one language to another. For this reason, the article considers trilingual interaction, in which attention should be focused on the movement of the merger of three systems, which is significantly different from bilingual interaction. The author emphasizes the fact that linguodidactics often neglect the additional movement between languages, focused on emphasizing the contrasts present in language pairs, as well as between three languages. Like any language user, a bilingual person seeks to save his cognitive abilities and does so by minimizing the gaps that separate the two languages being studied. The author emphasizes that the students considered in the paper refer to English as a bridge language, because the difference between French and English is reduced for them. The author used the methods of comparative analysis in cross-sectional research and showed that the interference observed in this case varies depending on the level of competence in the first foreign language (FL1), as well as increasing the level of French (FL2). Such conclusions can be the basis for further analysis of the possibility of interlingual influences. In general, it is emphasized that the above aspects are very important elements in the diagnosis of sources of error until the student can develop an interlanguage that is frozen in his mind. At this stage, the teacher, aware of all these differences, similarities and consistencies, can adapt his or her learning strategies.

Постановка проблеми. Дискурс про глобалізацію та вплив англійської мови як мови міжнародного спілкування супроводжується підвище-

ним усвідомленням важливості мовної спільноти у формуванні особистості на рівні різних громад та збільшенням інтересу до ситуацій, у яких вико-

ристовуються декілька мов, а також до того, як ці мови впливають на сам процес набуття знань [7]. Англійська не завжди є третьою мовою в цих ситуаціях, але, найчастіше, це одна із задіяних мов, поряд із рідною мовою (далі – РМ) та другою іноземною мовою, що вивчається. Наш інтерес до цієї роботи в галузі тримовності, незважаючи на її складність і перешкоди, що трапляються, сходять до нашого особистого досвіду у статусі учня, а потім викладача мови. Цей досвід спонукав нас ініціювати в рамках нашої роботи вивчення впливу англійської як першої іноземної мови (далі – ІМ1) на вивчення французької, другої іноземної мови (далі – ІМ2), серед українськомовних та російськомовних учнів у їхньому рідному середовищі.

У вітчизняній методиці натеper існує безліч робіт, присвячених проблемі навчання другої іноземної мови (Н.В. Барішніков, Н.Д. Гальскова, І.Л. Бім та інші). Цій темі присвячені дослідження зарубіжних учених: К.-Р. Бауш, Б. Гуфейзен, Г.-Ю. Крумм. Навчання французької як другої з урахуванням англійської присвятили свої дослідження О.В. Алікіна, Н.В. Барішніков, І.Л. Пересторонина й інші. Серед найцікавіших варто виділити підхід Н.Д. Гальскової, яка пропонує як стратегічну мету навчання німецької мови як другої іноземної «розвиток в учнів здатності до міжкультурного спілкування» [2, с. 189]. Л.Г. Денисова й Е.І. Соловцова розуміють мету навчання другої іноземної мови як «формування комунікативної компетенції у другій іноземній мові на основі комунікативних умінь учнів у рідній та першій іноземних мовах, а також на основі сформованих раніше загальнонавчальних умінь як на міжмовному, так і на міжпредметному рівнях» [3, с. 12]. Н.В. Барішніков сформулював дві пріоритетні цілі навчання другої іноземної мови в загальноосвітній школі та назвав їх комунікативно-когнітивною та когнітивно-розвивальною [1, с. 10].

Метою роботи є вивчення явищ, пов'язаних із навчанням іноземної мови (французької) серед носіїв української та російської мов, які мають раніше набуті мовні навички іншою іноземною мовою (англійською), що вважається для них першою іноземною мовою (серед мов, що належать до групи індоевропейських мов), у процесі тримовної взаємодії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ми знаємо, що мови завжди перебували в контакті, і що двомовні, а іноді й тримовні люди були протягом всієї історії. Також зазначимо, що поняття «двомовний» та «тримовний» завжди проблематичні, тому що немає остаточного визначення цих термінів, яке б приймалося всіма лінгвістами. Особи з відмінним рівнем володіння двома мовами вважаються двомовними, але так само називають і окремих осіб, які мають серед-

ній рівень володіння однією із двох мов свого лінгвістичного арсеналу. Мета нашого дослідження не полягає в перевірці даних уявлень чи наданні нового значення цьому терміну. Тому ми розглядатимемо підхід до вивчення третьої мови в людей, яких можна вважати вже двомовними, з метою пояснення причин недоліків у навчанні третьої мови дорослих учнів та пошуку відповідей на деякі питання, які часто ставлять учителі, а також самі учні.

Нас зацікавив особливий спосіб навчання, оскільки предметом нашого дослідження є дорослі у формальному (немовному) середовищі. Тому ми хочемо наполягти на підході свідомому, добровільному, до якого залучені наші суб'єкти, чия мета – опанування ІМ2. Але, незалежно від того, чи є цей процес свідомим або несвідомим, ми стикаємося з деякою міжмовою, яка є системою, що характеризується як рисами нової мови, так і особливостями вихідної мови (рідної мови та/або іншої мови, набутої згодом або водночас). Для суб'єктів нашого дослідження це міжмова, яка характеризується рисами ІМ1 (англійської) більше, ніж РМ (української або російської), незважаючи на деякі випадкові подібності РМ та ІМ2. Процеси, що реалізуються для навчання ІМ2, можуть мати подібність до тих процесів, які використовуються учнями під час вивчення ІМ1, але, як нагадує М. Clupe, «додана мова ускладнює операції процесу» [6, с. 10]. Вивчення міжмовних впливів у навчанні ІМ2 може взяти участь в аналізі цих операцій, якщо вивчити умови, у яких учні переносять структури, а також поняття та їх уживання іншими мовами, які вони знають. Ці умови визначаються кількома чинниками, які можуть допомогти прогнозувати як відносну вагу міжмовних впливів у мові учнів, так і початкову мову переданих елементів.

Серед цих чинників – лінгвістична типологія, що впливає на вибір початкової мови. Учні зазвичай засвоюють більше слів мовами, які, згідно з Е. Kellerman [9, с. 10], ближче до мов, що сприймаються як ближчі типологічно. Носії української та російської мов, що вивчають ІМ2 (французька мова), зазвичай схильні переносити словниковий запас і структури англійської (ІМ1) мови, мови німецької групи, більш спонтанно, ніж структури РМ. Це може статися навіть тоді, коли РМ має деяку схожість з ІМ2, тому що загалом ІМ1 ближча до ІМ2. Міжмовні впливи пов'язані також із віком. Ми бачимо багато досліджень, пов'язаних із віковою змінною у засвоєнні ІМ, але кількість досліджень взаємозв'язку між віком та міжмовним впливом на вивчення ІМ2 дуже обмежена. Згідно із J. Cenoz, у молодших учнів віковий чинник пов'язаний із пізнанням та металінгвістичним розвитком, а дорослі учні руха-

ються швидше на ранніх етапах вивчення ІМ1 [5, с. 10]. Ще один чинник, який може впливати на міжмовні інтерференції: рівень попереднього навчання («недавність») [8, с. 30]. Цей чинник показує, що учні намагаються запозичити з мови, яка активно використовується, а не з інших мов, які вже вивчені, але більше не використовуються. Що ж до наших українськомовних та російськомовних учнів, ІМ1 може вважатися активно використовуваною (хоча може залежати від особистої ситуації кожного учня). Нарешті, складність вивчення міжмовних впливів у засвоєнні ІМ2 пов'язана з безліччю потенційних наявних чинників [1, с. 10]. Опанування ІМ2 може відбуватися у природних або формальних умовах, кількість ситуацій, що впливають із типології, навичок, способу, віку та ступеня попереднього навчання, дуже велика. На вивчення міжмовних інтерференцій впливають як знання інших мов, так і процес опанування цих мов, навіть стратегій, за допомогою яких учні вивчили ці мови. Людина, що володіє глибоким знанням за межами її рідної мови, може активувати одну з мов, яку вона знає краще за інші, відкриваючи бази для перенесення в області лексики, морфології та синтаксису [1, с. 10]. Тому ми посилаємося на цю гіпотезу, згідно з якою джерело помилок може бути локалізовано в попередніх мовних знаннях учня. Поняття мовного мосту набуває значення в результаті знання мови, доданої до рідної мови; серед українськомовних та російськомовних учнів саме англійська мова служить мостом для вивчення французької, бо ці учні, вивчаючи англійську, уводять уперше певні поняття, відсутні в українській та російській мовах, у власний мовний багаж. Якщо ми розглянемо вивчення французької мови щодо української та російської мов, то ми зауважимо, що завжди є нові поняття для введення, навіть якщо англійська була вивчена раніше за французьку. Ці нові поняття утворюють складний набір навчального контенту, тому що для кожного з них є узгодження з іншими частинами мови. Що ж до алфавіту, його необхідно навчати зі звуко-орфографічною відповідністю, притаманною французькій мові. Проте всі ці відмінності та мовна дистанція між ІМ1 та ІМ2 не заважають учням вибрати англійську як проміжну мову. Варто звернути увагу, що саме рівень навичок в ІМ1 дозволяє їм побудувати більш-менш міцний і солідний міст, щоб згодом їм полегшити навчання або ускладнити його. Учень виявляє безліч баз переносу в лексичній, морфологічній та синтаксичній областях. Відтоді, коли носії української та російської мов дізнаються про поняття артикля в ІМ1 (англ.), усі вони починають будувати більш-менш міцний міст до опанування ІМ2, здатний спростити вивчення. Міцність цього мосту залежить, зокрема, від лінгвістич-

ної компетентності в ІМ1 в українськомовних та російськомовних учнів. Вибір ІМ1 як мосту ґрунтується на сприйнятті учнями морфосинтаксичної інтерференції на іншу чи інші мови, що є в їхньому мовному багажі. Вивчення іноземної мови більше не може вважатися самостійним навчанням, на відміну від вивчення рідної мови дитиною. Починаючи з моменту, коли учень опановує знання в одній мові, будь-яка мова для вивчення для нього більше не незалежний об'єкт, а об'єкт, який завжди перебуває у відносинах із знаннями, що раніше існували, і одномовна освіта не буде тут найефективнішою. Тому дидактика тримовності має враховувати той факт, що опанування іноземної мови відповідає складній та нелінійній діяльності, що потребує великого часу. Наше дослідження обмежене ситуацією формального навчання іноземної мови для дорослих у середовищі рідної мови, що може відрізнитися від інших ситуацій щодо деяких аспектів засвоєння мови; педагогічні стратегії можуть також займати іншу позицію. У разі навчання мови іноземців у країні досліджуваної мови з метою проживання та спілкування вибір міжмови цих учнів заснований на мові, відмінній від їхньої РМ, та ближчій до нової мови, що вивчається. Наша робота, як говорилося вище, полягає в дослідженні тримовності в середовищі рідної мови. Тому природно вважати, що вибір міжмови буде радше заснованим на їхній рідній мові, у зв'язку з її постійною присутністю, на відміну від інших мов, вивчених пізніше. Проте, згідно з нашими спостереженнями, виявляється, що навіть у разі навчання в середовищі рідної мови міжмова може бути заснована англійською мовою. Цей феномен може існувати в усіх країнах, для яких рідна мова далека від нової мови, що вивчається, у порівнянні з англійською. Щоб побачити взаємодію та вплив англійської мови на вивчення третьої мови, необхідно пам'ятати про відмінності між РМ та ІМ2 та подібність між англійською (ІМ1) та ІМ2. Стосовно наших українськомовних та російськомовних учнів ми помічаємо, що контраст між французькою (ІМ2), українською та російською (РМ) мовами проявляється у вигляді відсутності певних понять, а також деяких частин мови, до якого додається різниця в написанні. З іншого боку, подібність між англійською та французькою мовами радше типологічна, до чого також додається схожість алфавітів.

У рамках нашої роботи ми спробували об'єднати теоретичні інструменти та методики порівняльного аналізу, покладаючись на подібності та відмінності між чотирма мовами (українська, російська, англійська, французька), та мали на меті вивчити рівень знань, а також письмові мовні навички учнів – носіїв української та російської мов, які вивчили англійську як свою першу іно-

земну мову. У нашій роботі ми вирішили перевірити покращення показників учнів у галузях морфології та синтаксису на трьох різних рівнях знання французької мови. Інтерес цього перехресного дослідження полягає в тому, щоб спробувати зрозуміти, чи справді помилки зникнуть автоматично із часом, або вони виділятимуться на мовному тлі учня. Дані, про які ми можемо заявити в цій роботі, складені, виходячи з письмових робіт, що складаються із граматичних тестів із французької мови, які проводяться на філологічному факультеті, що готує перекладачів із двох мов. Наша мета – перевірка мовних взаємодій серед українськомовних та російськомовних учнів, які вивчили англійську як ІМ1. Ці тести були поділені на три групи зі зростанням складності і призначені для студентів трьох рівнів, одна група з яких вивчає французьку як ІМ1, а також групи учнів з англійською як ІМ1 та із французькою як ІМ2.

Ми виявили особливий інтерес до синтаксису та порядку слів. У підсумку, порівняння результатів із групою студентів із французькою як ІМ1 (початкового рівня) показало нам, що в середньому люди у групі з англійською як ІМ1 і із французькою як ІМ2 дають більше неправильних відповідей. Також цікаво відзначити, що за деякими елементами учні – фахівці з англійської мови обрали англійську структуру, а відсоток помилок, яких припустилися щодо тих самих елементів тестів фахівці із французької мови (початкового рівня), був помітно меншим. Це говорить про вплив англійської мови (ІМ1), що призводить до погіршення показників у вивченні французької як ІМ2. До того ж порівняння із групами фахівців із французької мови (початкового та проміжного рівнів) показує нам, що частота помилок у реченнях збільшується з підвищенням рівня володіння мовою учнями. Але причини такого результату спостереження можуть полягати в тому, що тести не в повному обсязі відбивають рівень кваліфікації учнів. Навіть більше, важко зробити висновки про інтерлінгвістичний вплив із глобального порівняння трьох рівнів. Тільки докладне дослідження з більшою вибіркою може допомогти нам краще зрозуміти ці явища.

Висновки. Зростання впливу англійської мови та її міжнародна сила сприяли її гегемонії. У цих умовах часто вивчення французької як другої іноземної мови має місце після англійської, яка стає водночас мовою-мостом. Метою цього дослідження було виявити, базуючись на вивченні феномену тримовності, явище лінгвістичного перенесення, проаналізувати складність його характеристик з освітнього погляду для вчителів та учнів. Щодо студентів, які вивчають дві іноземні мови у формальному середовищі, було проведено аналіз контрольних тестових письмових робіт із різних частин мови та структури різних типів речень із метою виявлення впливу РМ та ІМ1 на вивчення ІМ2. У процесі було доведено, що контраст між французькою (ІМ2) і РМ у вигляді відсутності певних граматичних понять, а також у частинах мови, до яких додається відмінність письма, схоже, спонукає учнів вибирати англійську мову (ІМ1) як мову, від якої вони відштовхуються під час вивчення ІМ2. Цьому сприяє факт наявності загального для англійської та французької мов алфавіту, близькість порядку слів, наявність поняття артикля. Отже, ми виявили лінгвістичні трансфери рідної мови (Р1, українська або російська), мови-мосту (ІМ1, англійська мова), а також феномен надузгальнення (ІМ2, французька). Ми також висвітлили певні зміни в цьому навчанні в порівнянні мовної продукції учнів на різних рівнях: початківець, середній і просунутий.

Це дослідження може стати робочою основою для розгляду можливості міжмовних впливів на вивчення французької мови серед дорослих у формальному середовищі в тому разі, коли рідна мова далека за своєю морфологією та/або типологією від інших мов: вивчених (англійська тощо) та тих, що належить вивчити (французька). Ми зробили деякі дидактичні зауваження щодо результатів нашого аналізу. Ці моменти мають бути розроблені під час інших досліджень, які, як ми сподіваємося, з'являться найближчими роками. У такому разі цілком можливо продовжити дослідження в цьому напрямі, розглядаючи вивчення французької водночас з англійською.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барышников Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. Москва : Просвещение, 2003. 159 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2004. 336 с.
3. Денисова Л.Г. Соловцова Э.И. Второй иностранный язык в средней школе. *Иностранные языки в школе*. 1995. № 3. С. 11–15.
4. Ausubel D. *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York : Grune & Stratton, 1963. 196 p.
5. Cenoz J., Jessner U. *English Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon : Multilingual Matters, 2000. 258 p.

6. Clyne M. Some of the things trilinguals do. *The International Journal of Bilingualism*. 1997. № 1. P. 113–130.
7. Esch E. L'acquisition trilingue: recherches actuelles et questions pour l'avenir. *Le Français dans Le Monde*. 2003. Juillet. P. 18–31.
8. Hammarberg B. Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon : Multilingual Matters LTD, 2001. P. 21–41.
9. Kellerman E., Sharwood Smith M. *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Oxford : Pergamon Press, 1986. 276 p.

REFERENCES

1. Baryishnikov N.V. (2003). Metodika obucheniya vtoromu inostrannomu yazyiku v shkole [Methodology for teaching a second foreign language at school]. Moskva: Prosveschenie, 2003. 159 p. [in Russian].
2. Galskova N.D. (2004). Gez N.I. Teoriya obucheniya inostrannym yazyikam: Lingvodidaktika i metodika: Ucheb. posobie dlya stud. lingv, un-tov i fak. in. yaz. vyssh. ped. ucheb. Zavedeniy. Moskva: Izdatelskiy tsentr "Akademiya" [Theory of teaching foreign languages: Linguodidactics and methodology: Textbook. manual for stud. lingual, high fur university and fak. in. lang. higher. ped. study. institutions]. 2004. 336 s. [in Russian].
3. Denisova L.G., Solovtsova E.I. (1995). Vtoroy inostrannyiy yazyik v sredney shkole. *I. Ya. Sh.* [Second foreign language in high school. *FLS*]. 1995. № 3. S. 11–15 [in Russian].
4. Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, New York: Grune & Stratton, 1963. 196 p.
5. Cenoz, J., Jessner, U. (2000). *English Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters, 2000. 258 p.
6. Clyne, M. Some of the things trilinguals do. *The International Journal of Bilingualism*. 1997. № 1. P. 113–130.
7. Esch, E. (2003). L'acquisition trilingue: recherches actuelles et questions pour l'avenir [Trilingual acquisition: current research and questions for the future]. *Le Français dans Le Monde*. 2003. Juillet. P. 18–31 [in French].
8. Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. In: *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon, *Multilingual Matters LTD*. 2001. P. 21–41.
9. Kellerman, E., Sharwood Smith, M. (1986). *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1986. 276 p.

РОЛЬ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ В НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Петрович Л. І.

старша викладачка кафедри сучасних мов

Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова

пр. Героїв України, 9, Миколаїв, Україна

orcid.org/0000-0003-3417-6226

lubov.ivanivna@gmail.com

Ключові слова: комунікативні навички, іноземні студенти, українська мова, художні тексти, читання.

У статті проаналізовано роль художнього тексту у формуванні комунікативних умінь в іноземних студентів на заняттях з української мови. Об'єктом дослідження є українські пісні, народні казки, легенди та перекази, як різножанровий матеріал, що сприятиме розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності: навичок читання, аудіювання, письма, розширення активного й пасивного лексичного запасу. Запропоновано тематичний відбір українських народних пісень на відпрацювання орфоепічних, акцентуаційних та інших комунікативних навичок, а також із метою вивчення творчості відомих письменників, українських свят, традицій тощо. Тематичний відбір казок, легенд та переказів зроблено з метою застосування на різних рівнях навчання української мови та з позиції багатства лексико-граматичного матеріалу. Загалом наголошено на важливості застосування різних форм подання художнього тексту, з урахуванням його змісту, обсягу, лексичного складу, синтаксичної будови речень. На думку авторки, читання й аналіз художнього тексту допоможе студентам краще пізнати й вивчити культуру, традиції, історію іншої країни, навчить розуміти мовне розмаїття художніх засобів української мови. У процесі дослідження застосовувався метод аналізу низки наукових праць із питань залучення художнього тексту в методику навчання української (російської) як іноземної, особистий досвід викладання мови в іншомовній аудиторії. Зроблено висновок про важливу роль художнього тексту у формуванні комунікативних умінь, вказано на виховну, естетичну та культуроносну його значущість. Підкреслено, що художній текст для читання в іншомовній аудиторії має бути співвіднесений із рівнем мовної компетенції студентів, повинен супроводжуватися лексико-граматичними вправами та словниками.

THE ROLE OF AN ARTISTIC TEXT IN TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Petrovich L. I.

*Senior Instructor at the Department of Modern Languages
Admiral Makarov National University of Shipbuilding
Heroes of Ukraine ave., 9, Mykolaiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-3417-6226
lubov.ivanivna@gmail.com*

Key words: *communication skills, foreign students, Ukrainian language, literary texts, reading.*

The article analyzes the role of an artistic text in developing communicative skills in Ukrainian language classes for foreign students. The objects of this research include Ukrainian songs, folk tales, and legends as a multi-genre material that can contribute to the development of all types of communicative skills such as reading, listening and writing as well as expanding student's active and passive vocabulary. This article gives thematic selection of Ukrainian folk songs to develop orthoepic, accentuation and other communicative skills with the aim to introduce the works by famous Ukrainian writers, Ukrainian holidays and traditions, etc. The thematic selection of fairy tales, legends and stories can be used at different levels of teaching the Ukrainian language, and is relevant to the appropriate lexical and grammatical material of each level. This article emphasizes the importance of using different forms of presenting an artistic text taking into account its content, volume, lexical composition and syntactic structure of the sentences. According to the author, reading and analyzing a literary text can help students to better understand and learn the culture, traditions and history of another country, teach them to understand the linguistic diversity of the artistic means of the Ukrainian language. In this research, the method of analyzing a number of research papers on applying an artistic text in teaching Ukrainian (Russian) as a foreign language, and personal experience of teaching Ukrainian as a foreign language have been used. The article points out the important role of an artistic text in developing communicative skills, its educational, aesthetic and cultural significance. It also highlights that a literary text for reading in a foreign language audience is to conform the students' level of language competence, and be accompanied by lexical and grammatical exercises and dictionaries.

Постановка проблеми. Нині в закладах вищої освіти України навчається велика кількість іноземних студентів. За даними Українського державного центру міжнародної освіти МОН України [7], у поточному навчальному році в Україні навчалось понад 76 тисяч іноземних студентів, які представляють 155 країн світу. Українська мова для іноземних студентів є одним із найскладніших предметів, особливі труднощі викликають читання та переказ тексту, насиченого порівняннями, метафорами, образними висловами. Тому важливо, щоб іноземні громадяни не тільки набули навичок спілкування у прогнозованих повсякденних ситуаціях, а й розуміли мовне розмаїття художніх засобів, з допомогою художніх творів пізнали й вивчили культуру, традиції, історію нашої країни.

Серед умов, які забезпечують інтенсивне засвоєння української мови як іноземної, насамперед багатоканальне сприйняття інформації. Саме різножанрові художні тексти є матеріалом для розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності студентів-іноземців, допомагають розвивати навички читання, аудіювання, письма, розширювати активний і пасивний лексичний запас.

Однак дотепер у методиці викладання української мови як іноземної немає чітко запропонованого системного опису роботи в іноземній аудиторії з художнім текстом на різних етапах вивчення мови та прикладів тематичного відбору текстів відповідно до мети спілкування. Тому це питання є важливим і актуальним.

Питання залучення художнього тексту в методику навчання української (російської) як іно-

земної в іншомовній аудиторії висвітлювали вітчизняні та зарубіжні дослідники: Є. Верещакін, І. Вознесенська, І. Гулякова, М. Димарська, В. Костомаров, В. Лукін, Л. Новиков, Н. Соколова й інші. Більшість українських науковців аналізують лінгвокраїнознавчий потенціал художніх творів, досліджують особливості роботи з окремими жанрами художньої літератури (казки, пісні); окреслюють систему завдань для художніх творів (А. Бронська, В. Федчик, О. Федорова, М. Єлісова, С. Єрмоленко, З. Мацюк, І. Процик та інші). Н. Харитоновна вказує на переваги застосування текстів пісень сучасних українських виконавців [6]; А. Галенко розглядає формування лінгвокраїнознавчої компетенції на матеріалі поетичних творів [2]; Г. Швець виокремлює твори М. Коцюбинського для іншомовної аудиторії, обґрунтовує їхній лінгводидактичний потенціал [9].

Як бачимо, науковці усвідомлюють роль і значення художнього тексту у здійсненні навчання іноземних студентів української мови, пропонують як традиційні, так і новітні прийоми роботи в аспекті формування комунікативних умінь.

Мета статті – дослідити можливості використання різножанрових художніх текстів як допоміжного матеріалу навчання іноземних студентів української мови, окреслити тематику текстів, його лексико-граматичний матеріал, проаналізувати роль художнього тексту у формуванні комунікативних умінь і естетичних смаків.

Виклад основного матеріалу. Усна народна творчість – цінний набуток українського народу. Студенти-іноземці не зможуть цілком інтегруватися в україномовну культуру без цього набутку, бо саме у фольклорних творах утілений життєвий досвід українського народу, його ідеали, прагнення, риси характеру, традиції тощо. Д. Мазурик уважає, що іноземним студентам «потрібно дати мовний інструментарій для розуміння культурного коду чужої мови» [4, с. 5]. А це передбачає знання текстових прийомів діалогізації мови, розуміння підтексту, афоризмів, прислів'їв і приказок, слів, що відображають національний колорит української мови.

Народна пісня є одним із найбільш популярних жанрів музичного мистецтва в Україні, що славиться багатством художніх засобів, виразністю зображення картин та своєю музичальністю. Залучення народних пісень у навчальний процес сприятиме швидкому та якісному засвоєнню вимови звуків, правильному наголошуванню й інтонуванню слів.

Пісні на заняттях зі студентами можна використовувати на початковому етапі навчання мови з метою формування орфоепічних (уміння чути звуки й відтворювати їх у фразі) і акцентуаційних навичок (уміння правильно інтонувати, ставити наголос); розширення лексичного та фразеологічного

запасу, засвоєння стилістичних норм і синтаксичних структур української мови, її усної та писемної форм.

На відпрацювання комунікативних навичок можна запропонувати такі пісні: УНП «*Ой у гаю при Дунаю*», «*Сонце низенько*» – сприятимуть вимові часто повторюваних голосних і приголосних звуків (*ох, тьох-тьох, він тьох-тьох-тьох <...>*; *низенько – близенько – серденько; спішу – лечу <...>*); УНП «*Розпрягайте, хлопці, коней*» – засвоєнню особових форм дієслів, пестливих форм іменників (*копав-копав, вийшла-вийшла, просив-просив, знаю-знаю; криниченька, дівчинонька, козаченько, відеречко, кілечко*); «*Несе Галя воду*» – засвоєнню форм кличного відмінка, видових форм дієслів (*Галю, барвінку, Іванку; вернися – вертався; прийди – приходив*).

Способи використання пісень на занятті з української мови мають і тематичне значення. Їх можна використовувати під час вивчення творчості відомих письменників, українських свят, традицій тощо. Наприклад, під час вивчення творчості Т. Шевченка – пісенний твір «*Реве та стогне Дніпр широкий*»; на прикладі «*Гімну*» – пояснення символів української держави; під час аналізу свята Різдва Христового – *колядки* «*Добрий вечір тобі, пане господарю <...>*», «*Нова радість стала*». Вивченню назв днів тижня сприятиме залучення в навчальний процес пісні «*Ти казала, в понеділок <...>*»; під час вивчення теми «Погода, клімат» – УНП «*Тиха-тиха на дворі погода*», «*Ніч яка місячна*» (М. Старицький); до теми «Зовнішність людини, портрет» – УНП «*Чорнії брови, карії очі*»; до теми «Сім'я, родина» – УНП «*По садочку ходжу*», «*Садок вишневий коло хати*» (Т. Шевченко); до теми «Одяг, взуття» – УНП «*Оце тії чоботи, що зять дав*»; до теми «Їжа, продукти» – УНП «*Гарбуз*» тощо.

Н. Харитоновна вважає, що методична цінність пісні важлива для формування базових мовних навичок та вмій і пропонує на початковому етапі навчання української мови як іноземної використовувати сучасні українські пісні, наприклад пісні Тіни Кароль, зокрема «*Україна – це ти*», пісні гурту «Океан Ельзи» [6].

Можна з упевненістю сказати, що українська пісня сприяє формуванню комунікативних навичок, оскільки чимало пісенних текстів будуються у вигляді діалогів або монологів від першої особи, а це демонструє живе спілкування; з допомогою пісні легше реалізовувати засвоєння фонетичного, граматичного та лексичного матеріалу.

Казка як вигадка, заснована на справжньому підґрунті, може бути інструментом розвитку пізнавальної активності та мовленнєвої компетентності студентів. Тісний зв'язок життя та казки дозволить студентам-іноземцям зрозуміти різні життєві ситуації, а багатство лексико-граматичного матеріалу

алу сприятиме підвищенню рівня володіння українською мовою як засобом спілкування, буде основою для створення різнотипних вправ і завдань.

М. Єлісова зазначає, що «за правильного подання матеріалу українські народні казки можуть стати джерелом безцінного навчального досвіду для чужоземних студентів» [3, с. 90]. Добираючи іноземним студентам казки для читання, потрібно враховувати обсяг матеріалу, його лексичний склад, синтаксичну будову речень та рівень комунікативної компетенції студентів. На початковому етапі навчання (рівні А1 – А2) варто добирати невеликого обсягу казки, скорочені, легкі для сприйняття, як-от «*Курочка Ряба*», «*Ріпка*» чи «*Колобок*»; на середньому та вищому рівнях (Б1 – Б2) можна пропонувати в повному обсязі казки «*Рукавичка*», «*Івасик-Телесик*», «*Солом'яний бичок*», «*Фарбований лис*», «*Котигорошко*» тощо.

Важливим аспектом добору казки є її зміст. Завжди цікавими будуть гумористичні казки («*Зяче сало*», «*Пан Коцький*»), про життя і побут українців («*Про злидні*», «*Розум та щастя*»). Казки «*Кирило Кожум'яка*», «*Яйце-Райце*», «*Котигорошко*» стимулюватимуть інтерес іноземців до історії українського народу, його способу життя.

На думку дослідниці М. Єлісової, «важливою для не носіїв мови є така структурна особливість казок, як наявність повторів, особливо ритмізованих, що полегшує іноземним студентам засвоєння лексики і знайомить їх із ритмом і мелодикою української мови» [3, с. 191]. До таких належать казки «*Рукавичка*», «*Івасик-Телесик*», «*Колобок*», «*Коза-дереза*». Наприклад, шестиразові повтори в «*Рукавичці*» («*А хто-хто в цій рукавичці?*», «*Пусті (пустіть) і мене!*», «*А ти хто?*») сприятимуть розвитку навичок діалогічного мовлення, правильного інтонування, техніки читання, зв'язного мовлення та кращому запам'ятовуванню слів та виразів; образні епітети «*мишка-шкряботушка*», «*жабка-скрекотушка*», «*зайчик-побігачик*», «*лисичка-сестричка*», «*кабан-іклан*» допоможуть осягнути багатство української мови, зрозуміти особливості кожної тваринки.

На рівні з казкою, як допоміжний навчальний матеріал, можна розглядати використання на заняттях легенд і переказів. Роль цих художніх творів – їхня виховна значущість в етично-естетичному аспекті, культивування гуманності, соціальної справедливості. Вони допоможуть познайомити студентів з віруваннями українського народу, його багатого міфологією, ідеалами й устоями; сприятимуть засвоєнню різнотипних мовних одиниць. Наприклад, у легенді «*Про Вавилонську вежу*» порушено проблему взаєморозуміння, злагодженої праці, засуджено заздрість; легенда «*Батькові поради*» допоможе зрозуміти етичні цінності; легенди «*Чому в*

морі вода солоня?», «*Чому буває бабине літо?*», «*Звідки взялися ластівки?*» є спробою поетичного пояснення різних природних явищ; «*Легенда про дівчину-Україну*», «*Легенда про трьох братів – засновників Києва*», «*Легенда про річку Либідь*» розповідають про історичне минуле українського народу, виникнення поселень тощо.

Як відомо, легенди і перекази насичені епітетами, гіперболами, порівняннями, образними висловами тощо. Засвоєння емоційно-експресивного матеріалу пришвидшить адаптацію студентів-іноземців до нового мовно-культурного середовища, сприятиме засвоєнню різнотипних елементів мови. Наприклад, народна легенда «*Богатирі*» сприятиме розумінню гіпербол та фразеологізмів: *богатирі, яких земля не держала*, – *вони такі були одні*; *сім пудів голова* – *були дуже розумні*, *вуса не влезли у двері* – *були дуже великого розміру*, *із води могли сухими виходити* – *могли спритно уникнути небезпеки, покарання*.

Отже, художні твори різних жанрів мають посісти гідне місце серед мовних засобів навчання української мови як іноземної у ЗВО, оскільки вони сприяють формуванню комунікативних навичок, є «багатим джерелом змістової та країнознавчої інформації, а також впливають на почуття, емоції людини, формують її естетичний смак» [5, с. 61]. Важливо, щоб художній текст для читання в іншомовній аудиторії був співвіднесений із рівнем мовної компетенції студентів, супроводжувався лексико-граматичними вправами та словниками.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Різноманітні художні тексти є цінним матеріалом для створення різноманітних творчих вправ, формування навичок і вмій культурно-естетичного характеру, мають тематичне спрямування. Залучення художніх текстів у навчальний процес на різних етапах навчання іноземних студентів української мови має таке значення:

- сприяє розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності: навичок читання, аудіювання, письма, розширенню активного й пасивного лексичного запасу;

- сприяє швидкому та якісному засвоєнню вимови звуків, правильному наголошуванню, інтонуванню слів, уживанню правильних граматичних форм слів та синтаксичних конструкцій;

- дозволяє збагнути особливу організацію слів у художньому тексті, його образний характер.

Розвиток окресленої проблематики вбачаємо в дослідженні методів роботи з художнім текстом в іншомовній аудиторії, в аналізі та відборі художніх творів сучасних українських письменників. Результати розвідки сприятимуть формуванню комунікативних умінь і естетичних смаків студентів-іноземців на практичних заняттях з української мови підготовчих факультетів та відділень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беценко Т. Лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту в сучасному науково-освітньому філологічному вимірі. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства*. 2017. Вип. 12. С. 18–21. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apftp_2017_12_7 (дата звернення: 20.12.2021).
2. Галенко А. Формування лінгвокраїнознавчої компетенції на матеріалі поетичних творів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2011. Вип. 6. С. 100–108.
3. Єлісова М. Особливості роботи над текстом української народної казки в іншомовній аудиторії. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2011. Вип. 6. С. 190–195.
4. Мазурик Д. Про концепцію мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2014. Вип. 10. С. 3–7.
5. Мацько Л. Лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту. *Культура слова*. 2011. Вип. 75. С. 56–66. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/37180> (дата звернення: 20.12.2021).
6. Харитонова Н. Деякі аспекти викладання української мови як іноземної (на прикладі пісенного матеріалу). *Гуманітарна складова у світлі сучасних освітніх парадигм* : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, м. Харків, 19–20 квітня 2018 р. Харків : Видавництво НФаУ, 2018. С. 165–169. URL: <https://dspace.nuph.edu.ua/handle/123456789/15904> (дата звернення: 20.12.2021).
7. Український державний центр міжнародної освіти. *Навчання в Україні : офіційний сайт Міністерства освіти і науки України*. URL: <https://studyinukraine.gov.ua/> (дата звернення: 20.12.2021).
8. Федорова О. Формування аудитивних умінь в іноземних слухачів підготовчого відділення на матеріалі української пісенної творчості. *Гірська школа Українських Карпат* : наукове фахове видання з педагогічних наук. 2015. № № 12–13. С. 132–134. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gasuk_2015_12-13_50 (дата звернення: 20.12.2021).
9. Швець Г. Лінгводидактичний потенціал творів Михайла Коцюбинського. *Studia Ukrainica Posnaniaesia. Zeszyt III. Poznan* : Institut Filologii Rosyjskiej UAM, 2015. С. 327–335. URL: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/sup/article/download/1690/1659/> (дата звернення: 20.12.2021).

REFERENCES

1. Betsenko T.P. (2017). Lihvokulturolohichnyi analiz khudozhnoho tekstu v suchasnomu naukovo-osvitnomu filolohichnomu vymiri. Aktualni problemy filolohii ta perekladoznavstva [Cultural linguistic analysis of a literary text in modern scientific and educational dimension of Philology]. *Current issues of philology and translation studies. Vol. 12. P. 18–21*. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apftp_2017_12_7 (accessed: 12 December 2021) [in Ukrainian].
2. Halenko A.M. (2011). Formuvannia lihvkraïnoznavchoi kompetentsii na materiali poetychnykh tvoriv [Forming linguistic countrystudying competence by material of poetry]. *Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Vol. 6. P. 100–108* [in Ukrainian].
3. Yelisova M.O. (2011). Osoblyvosti roboty nad tekstom ukrainskoi narodnoi kazky v inshomovnii audytorii [Study of Ukrainian folktales with foreign students]. *Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language. Vol. 6. P. 190–195* [in Ukrainian].
4. Mazuryk D.V. (2014). Pro kontsepsiïu movnoi osvity inozemtsiv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh Ukrainy [About conception of foreign students' language training at Ukrainian high school institutions]. *Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language. Vol. 10. P. 3–7* [in Ukrainian].
5. Matsko L. (2011). Lihvokulturolohichnyi analiz khudozhnoho tekstu. [Linguo-cultural analysis of artistic text]. *The culture of the word. Vol. 75. P. 56–66*. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/37180> (accessed: 12 December 2021) [in Ukrainian].
6. Kharytonova N.V. (2018). Deiaki aspekty vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi (na prykladi pisennoho materialu) [Some aspects of teaching Ukrainian as a foreign language (on the example of song material)]. *Humanitarian component in the light of modern educational paradigms: materials of the II All-Ukrainian. scientific-practical conference with international participation on April 19–20, 2018*. NUPH Publishing House, Kharkiv. P. 165–169. URL: <https://dspace.nuph.edu.ua/handle/123456789/15904> (accessed: 12 December 2021) [in Ukrainian].
7. Ukrainyky derzhavnyi tsentr mizhnarodnoi osvity. Navchannia v Ukraini: ofitsiyni sait Ministerstva osvity i nauky Ukrainy [Ukrainian State Center for International Education. Study in Ukraine: official website of the Ministry of Education and Science of Ukraine]. URL: <https://studyinukraine.gov.ua/> (accessed: 12 December 2021) [in Ukrainian].
8. Fedorova O. (2015). Formuvannia audytyvnykh umin v inozemnykh slukhachiv pidhotovchoho viddilennia na materiali ukrainskoi pisennoi tvorchosti. [Forming of listening skills of preparatory department

- foreign students on the basis of Ukrainian songs]. *Mountain school of the Ukrainian Carpathians. Scientific professional publication on pedagogical sciences*. № № 12–13. P. 132–134. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gasuk_2015_12-13_50 (accessed: 12 December 2021) [in Ukrainian].
9. Shvets H. (2015). Lihvodydaktychnyi potentsial tvoriv Mykhaila Kotsiubynskoho [Linguodidactic potential of Mykhailo Kotsyubynsky's works]. *Studia Ukrainica Posnaniaesia. Zeszyt III. Poznan: Instytut Filologii Rosyjskiej UAM*, P. 327–335. URL: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/sup/article/download/1690/1659/> (accessed: 12 December 2021) [in Ukrainian].

ПОЄДНАННЯ КЛАСИЧНИХ ТА ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ПРАВНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

Хлистік М. А.

*старший викладач кафедри права
Приватний вищий навчальний заклад
«Академія рекреаційних технологій і права»
вул. Карбишева, 2, Луцьк, Україна
orcid.org/0000-0002-7154-2320
mirahlystik@gmail.com*

Ключові слова: *інноваційні методи навчання, класичні методи навчання, юридична освіта, правничі школи, викладання правничих дисциплін.*

У статті розглянуто питання ефективності застосування інноваційних методів навчання в комбінації з традиційними (класичними) у процесі викладання правничих дисциплін на прикладі діяльності кафедри права ПВНЗ «Академія рекреаційних технологій і права». Наведено окремі приклади використання викладачами різних методів навчання, таких як «перевернута лекція», кіно(відео)лекція, лекція-візуалізація, бінарна лекція із запрошенням практичних працівників, лекція-екскурсія, ігрові методи, кейс-метод, веб-квест тощо. На основі аналізу анкетування здобувачів вищої освіти визначено найбільш ефективні та дієві методи, на думку студентів. Продемонстровано доцільність поєднання класичних та інноваційних методів навчання у викладанні правничих дисциплін.

Зроблено висновок, що не може бути якихось єдиних алгоритмів застосування класичних та інноваційних методів викладання правничих дисциплін, необхідно в кожній окремій ситуації підбирати найбільш доцільні методи й форми передачі знань і вмінь. У процесі навчання викладачам варто експериментувати, комбінувати різні методи та прийоми, прислухатись до думки студентів, видозмінювати, удосконалювати, трансформувати традиційний навчальний процес, збільшуючи в ньому практичний складник і використовуючи нові технічні й інформаційні можливості сучасного світу. При цьому важливо також надати здобувачам освіти необхідний обсяг теоретичних знань, які вони отримують передусім під час лекційних занять.

Підсумовано, що саме оптимальна комбінація методів забезпечує єдність теорії і практики. Використання інноваційних методів навчання поряд із традиційними (класичними), перевіреними часом і практикою, сприяє засвоєнню знань і способів діяльності на трьох рівнях: усвідомленого сприйняття й запам'ятовування; застосування знань і способів діяльності за зразком чи в подібній ситуації; творчого застосування.

A COMBINATION OF CLASSICAL AND INNOVATIVE EDUCATIONAL METHODS IN THE TEACHING PROCESS OF LEGAL DISCIPLINES

Khlystik M. A.

*Senior Lecturer at the Department of Law
Private Higher Educational Institution
“Academy of Recreational Technologies and Law”
Karbysheva Str., 2, Lutsk, Ukraine
orcid.org/0000-0002-7154-2320
mirahlystik@gmail.com*

Key words: *innovative educational methods, classical educational methods, legal education, law school, teaching process of legal disciplines.*

The article considers the effectiveness of innovative educational methods in combination with traditional (classical) ones in the teaching process of legal disciplines on the example of the Department of Law of the Academy of Recreational Technologies and Law. There are some examples of teachers using different teaching methods, such as “inverted lecture”, film (video) lecture, lecture-visualization, binary lecture with the invitation of practitioners, lecture-tour, game methods, case method, web-quest etc. Based on the analysis of the questionnaire of higher education seekers, the most effective and efficient methods from the point of view of students have been identified. The expediency of using a combination of classical and innovative educational methods in the teaching process of legal disciplines is demonstrated.

It is concluded that there can be no single algorithms for the application of classical and innovative methods of legal disciplines teaching; in each situation it is necessary to select the most appropriate methods and forms of knowledge and skills. In the process of learning, teachers should experiment, combine different methods and techniques, listen to students, modify, improve, transform the traditional learning process, increasing its practical component and using new technical and informational capabilities of the modern world. At the same time, it is also important to provide students with the necessary amount of theoretical knowledge, which they receive, first of all, during lectures.

It is concluded that the optimal combination of methods ensures the unity of theory and practice. The use of innovative teaching methods, along with traditional (classical) ones, time-tested and practical, promotes the acquisition of knowledge and methods of activity at three levels: conscious perception and memorization; application of knowledge and methods of activity on the model or in a similar situation; creative application.

Відповідно до проекту Концепції розвитку юридичної освіти (далі – Концепція), проблемою, яка потребує розв’язання в умовах сьогодення, є невідповідність змісту юридичної освіти і якості підготовки в правничих школах сучасним вимогам ринку праці й викликам, що стоять перед сучасним демократичним суспільством, глобальним тенденціям розвитку та завданням професійної діяльності правників у різних сферах діяльності [2]. Недостатній рівень теоретичних знань і практичних навичок у значної частини випускників правничих шкіл України, як зазначено в проекті Концепції, є одним із проявів указаної вище проблеми.

Специфіка правничої професії та стрімкі запити ринку вимагають від майбутніх фахівців з правознавства необхідності набуття ними достатніх теоретичних знань і практичних навичок ще під час навчання в закладі вищої освіти. Так, у Стандарті вищої освіти за спеціальністю 081 «Право» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти визначено, що цілями навчання є формування здатності розв’язувати складні спеціалізовані завдання у сфері права з розумінням природи й змісту його основних правових інститутів, а також меж правового регулювання різних суспільних відносин [3]. Досягненню вказаних цілей сприяє передусім проведення модернізації

змісту юридичної освіти, збільшення практичного складника освітніх програм і впровадження сучасних технологій навчання здобувачів освіти.

Питання модернізації вищої юридичної освіти й застосування інновацій у сфері підготовки студентів-правників предметно вивчали Н.В. Артикуца, В.М. Куц, О.В. Топчій, О.В. Фатхутдінова, О.В. Василенко, А.В. Рибачук та ін. Проте проблема ефективності застосування інноваційних методів у комбінації з традиційними (класичними) у процесі викладання правничих дисциплін є відкритою, заклади вищої освіти, як правило, мають власний досвід їх застосування, який формується з урахуванням насамперед думки здобувачів вищої освіти й вимог сьогодення.

Мета статті – на прикладі діяльності кафедри права ПВНЗ «Академія рекреаційних технологій і права» продемонструвати доцільність поєднання класичних та інноваційних методів навчання у викладанні правничих дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Викладачі кафедри «Право» ПВНЗ «Академія рекреаційних технологій і права» (далі – Академія) використовують досить великий арсенал методів навчання у викладанні правничих дисциплін, як традиційних (класичних), так й інноваційних. Застосування комплексу різноманітних методів осучаснює освітній процес, забезпечує належний рівень підготовки здобувачів вищої освіти, стимулює як студентів, так і самих викладачів до самоосвіти, саморозвитку та свідомого опанування новими знаннями, уміннями й навичками.

Дослідження педагогів і психологів довели, що «засвоєння знань і способів діяльності відбувається на трьох рівнях: усвідомленого сприйняття й запам'ятовування; застосування знань і способів діяльності за зразком чи в подібній ситуації; творчого застосування. Методи навчання повинні забезпечити досягнення всіх рівнів засвоєння» [4]. Виконанню цього завдання, на наше переконання, сприяє використання інноваційних методів навчання поряд із традиційними (класичними), перевіреними часом і практикою. Погоджуємося з думкою В.М. Галузинського, що «завдяки оптимальній комбінації методів забезпечується єдність теорії і практики» [1].

Традиційно навчальний процес передбачає значну кількість аудиторних занять, частина з яких проходить у формі лекцій. Проте викладачі правничих дисциплін намагаються використовувати інновації, видозмінювати класичну лекцію, вводити елементи інтерактиву та зацікавлювати студентів в отриманні нових знань.

Класична лекція, коли викладач лише читає, а студент лише конспектує, в останні роки помітно трансформувалася в лекцію-діалог, інтерактивну лекцію, відеолекцію, проблемну лекцію та інші види нетрадиційних лекцій.

Так, викладачами права практикується проведення *інтерактивних лекцій (із застосуванням техніки зворотного зв'язку)*, так званих «перевернутих лекцій». «Перевернута лекція» – це лекція, самостійно підготовлена студентами на визначену викладачем тему. Попередньо викладач розподіляє теми між студентами, пропонує їм орієнтовний список джерел (як літературних, так й електронних), дає перелік питань для опрацювання та підказує, на які основні моменти варто звернути увагу при підготовці необхідної інформації. На наступних заняттях студенти виступають у ролі лектора, а викладач, уважно слідкуючи за виступом студента-лектора, доповнює його, уточнює нез'ясовані ним моменти, за потреби виправляє або підштовхує до самостійних висновків шляхом додаткових питань.

Досить часто використовується викладачами-правниками в навчальному процесі *кіно(відео) лекція, лекція-візуалізація та наочні методи навчання*. Щоб зробити супровід лекційного матеріалу якісною, цікавою презентацією, потрібно зовсім небагато: проектор, дошка, ноутбук і, головне, бажання викладача зацікавити студентів. При цьому варто відмітити, що поєднання словесних (лекція, розповідь) і наочних (ілюстрація) методів дає хороший результат засвоєння студентами необхідного матеріалу, сприяє утриманню інтересу й уваги слухачів упродовж усього заняття та дає змогу значно збільшити обсяг інформації, яка передається. Візуальна інформація краще сприймається й дає змогу швидко та ефективно донести до глядача власні думки та ідеї. Фізіологічно сприйняття візуальної інформації є основною для людини. Результати численних досліджень підтверджують, що 90% інформації людина сприймає через зір, а в порівнянні з текстовою візуальна інформація сприймається у 60 000 разів швидше [5].

З метою визначення вподобань студентів-правників щодо форм і методів навчання, які застосовуються в Академії, проведено вибіркоче анонімне опитування 35 студентів спеціальності «Право» 2–4 курсів, яким запропонували дати відповіді на запитання анкети. Результати опитування показали, що 78% опитаних студентів із більшим задоволенням і цікавістю відвідують лекції, які супроводжуються презентаціями, аудіо-, фото- або відеоматеріалами.

Практикується в Академії проведення для студентів *бінарних лекцій із запрошенням практичних працівників*. Навчальний матеріал на таких лекціях сприймається досить легко, студенти проявляють високий інтерес до теми, задають багато запитань, цікавляться практичною стороною застосування теоретичних знань, і, як правило, така лекція перетворюється на лекцію-бесіду, що проходить у вільній, доброзичливій атмосфері.

Як приклад, спільно з представниками Луцького місцевого центру з надання безоплатної вторинної правової допомоги були проведені бінарні лекції з питань виборчого права, протидії домашньому насильству, сімейного права тощо.

43% опитаних студентів хотіли б, щоб лекції частіше проходили у формі бінарних лекцій із запрошенням практичних працівників.

Дуже подобаються студентам-правникам Академії *лекції-екскурсії та практичні заняття-екскурсії*. Безпосереднє спілкування майбутніх юристів з фахівцями в галузі права, наочне споглядання діяльності юридичних установ, без сумніву, покращують теоретичні знання студентів і дають можливість безпосередньо відчутти й побачити себе в майбутньому, остаточно визначитися з вибором професії. Викладачі Академії часто практикують проведення лекцій-екскурсій і практичних занять-екскурсій. Так, найбільше студентам запам'ятались такі виїзні заняття:

- заняття з криміналістики у Волинському науково-дослідному експертно-криміналістичному центрі Міністерства внутрішніх справ України;

- екскурсія до Верховного Суду та спілкування із суддею Верховного Суду;

- заняття з фінансового права у Волинському головному регіональному управлінні АТ КБ «Приватбанк»;

- заняття з фінансового права в Центрі обслуговування платників податків Луцької державної податкової інспекції;

- заняття з кримінально-виконавчого права в Луцькому міськрайонному відділі філії Державної установи «Центр пробації» у Волинській області;

- заняття з кримінального права в державній установі «Луцький слідчий ізолятор» тощо.

94% опитаних студентів серед запропонованих методів і форм навчання найцікавішими для себе визначили екскурсії та виїзні заняття, а також спілкування з фахівцями-практиками.

Студенти як вільні слухачі часто відвідують судові засідання, зокрема вони побували на слуханнях у Луцькому міськрайонному суді, Волинському апеляційному суді, Волинському окружному адміністративному суді, Нововолинському міському суді тощо. Саме в таких випадках викладачі застосовують *метод спостереження*, за допомогою якого студенти вивчають практичну сторону діяльності адвокатів, суддів, прокурорів, слідчих, споглядаючи за тим, як вони виступають у суді, безпосередньо спостерігаючи за процесом і поведінкою його учасників. Такий досвід, безумовно, допоможе молодим фахівцям у майбутньому не розгубитися в подібних ситуаціях, знати алгоритм дій під час судових слухань і збагатить їх знання.

97% студентів вважають, що відвідування судових засідань обов'язково має бути включено до навчального плану підготовки студентів спеціальності «Право».

Широко використовується при викладанні правничих дисциплін в Академії весь спектр *ігрових методів*: ігри-вправи (кросворди, вікторини, ребуси), ділова (рольова) гра тощо.

Ігри-вправи (кросворди, ребуси, вікторини тощо) сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів-практиків. Викладачі Академії застосовують цей метод як на заняттях, так і включають їх до складу індивідуальної роботи. Зокрема, практично з кожної навчальної дисципліни студентам пропонується виконати одне чи декілька індивідуальних завдань у різних формах: *реферату, есе, буклету, доповіді, презентації, тематичного кросворду* тощо, при цьому студенти обирають тему із запропонованого списку або власну тему в межах навчального матеріалу відповідної дисципліни. Досить часто здобувачі вищої освіти обирають кросворди та презентації, так як це не зовсім звичний формат індивідуальної роботи, проте цікавий для них і творчий.

Вправляються студенти-правники й у написанні проектів процесуальних та інших видів документів як під час аудиторних занять з навчальних дисциплін «Адвокатура України», «Цивільний процес» «Кримінальний процес», «Основи юридичної клінічної практики», так і під час виконання індивідуальних завдань.

Хороші результати показує застосування *ділової (рольової) гри* на практичних заняттях із юридичних процесуальних дисциплін. Зокрема, рольова навчальна гра як вид практичної роботи включена до робочої програми навчальної дисципліни «Основи юридичної клінічної практики».

Беручи участь у практичних заняттях у формі навчальних рольових ігор, студенти відшліфовують навички та поведінку, які необхідні їм як майбутнім юристам.

Результати опитування показали, що 85% студентів подобаються рольові навчальні ігри, і вони із задоволенням братимуть участь у проведенні практичних занять у такому форматі.

Одним із найефективніших методів викладання дисциплін для правників, на нашу думку, є метод конкретних ситуацій (МКС), або кейс-метод. Кафедрою право Академії впроваджено в навчальний процес вирішення ситуаційних завдань на практичних заняттях із таких навчальних дисциплін, як «кримінальний процес», «трудове право», «фінансове право», «основи юридичної клінічної практики» тощо. Конкретні фабули справ (міні-кейси) включено до робочих програм окремих навчальних дисциплін.

57% опитаних студентів вважають, що кейс-метод та рольові навчальні ігри допомагають закріпити теоретичні знання й набути практичних навичок, необхідних для їхньої майбутньої професійної діяльності.

Звичайно, сучасне навчання неможливо уявити без Інтернету, тому такий інноваційний метод, як веб-квест, теж використовується в освітньому процесі Академії. Пошук і практичне застосування інформаційних Інтернет-ресурсів є невід'ємною частиною практичної та самостійної роботи студентів. На заняттях здобувачам вищої освіти часто доводиться шукати інформацію у відкритих державних реєстрах (наприклад, у Єдиному державному реєстрі судових рішень), досліджувати офіційні публікації на правову тематику та висловлювання відомих юристів-практиків, вивчати зміст нормативно-правових актів тощо. При цьому використовуються такі види веб-квесту: *compilation tasks* – завдання зі збирання даних, *judgment tasks* – завдання з формуванням власної думки, *retelling tasks* – завдання на переказ, *creative tasks* – творчі завдання, *design tasks* – дизайн-завдання тощо.

Як свідчать результати опитування, 72% студентів-правників при підготовці до практичних занять і виконання індивідуальних завдань користуються електронними ресурсами з мережі Інтернет, 54% – матеріалами, розміщеними на платформі Moodle, стільки ж – конспектом лекцій, 14% – підручниками з бібліотеки.

У статті нами наведено лише окремі приклади використання викладачами Академії різних методів навчання. Без сумніву, не може бути якихось єдиних алгоритмів їх застосування, у кожній окремій ситуації підбирається найбільш доцільні методи та форми передачі знань і вмінь. У процесі навчання викладачі експериментують, комбінують різні методи та прийоми, прислухаючись до думки студентів, видозмінюють, удосконалюють, трансформують традиційний навчальний процес,

збільшуючи в ньому практичний складник, використовують новітні технології. При цьому вагоме значення також має надання студентам необхідного обсягу теоретичних знань, які вони отримують під час лекційних занять.

Висновки. На основі аналізу результатів анкетування здобувачів вищої освіти й опираючись на приклади практичного застосування викладачами кафедри права ПВНЗ «Академія рекреаційних технологій і права» класичних та інноваційних методів навчання у викладанні правничих дисциплін, можемо зробити такі висновки: 1) поєднання класичних та інноваційних методів навчання у викладанні правничих дисциплін є ефективним і доцільним; 2) згідно з результатами анкетування здобувачів вищої освіти найбільш ефективними та дієвими методами навчання, на думку студентів, передусім є інтерактивні методи: кіно(відео)лекція, лекція-візуалізація, бінарні лекції із запрошенням практичних працівників, заняття-екскурсії, відвідування судових засідань, ігрові методи, кейс-метод, веб-квест тощо; 3) немає єдиного алгоритму застосування класичних та інноваційних методів викладання правничих дисциплін, а в кожній окремій ситуації необхідно підбирати найбільш доцільні методи та форми передачі знань і вмінь; 4) оптимальна комбінація методів навчання забезпечує єдність теорії і практики; 5) використання у викладанні правничих дисциплін інноваційних методів навчання поряд із традиційними (класичними) сприяє засвоєнню знань і способів діяльності на трьох рівнях: усвідомленого сприйняття й запам'ятовування, застосування знань і способів діяльності за зразком чи в подібній ситуації, творчого застосування; 6) сучасний викладач права повинен постійно самовдосконалюватися, трансформувати традиційний навчальний процес, збільшуючи в ньому практичний складник, і використовувати нові технічні й інформаційні можливості сучасного світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія : навчальний посібник. Київ : Вища шк., 1995. 237 с.
2. Концепція розвитку юридичної освіти: проект / Комітет з питань освіти, науки та інновацій. URL: <http://kno.rada.gov.ua/fsview/75465.html> (дата звернення: 01.12.2021).
3. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 081 «Право» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.12.2018 № 1379. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/081-pravo-bakalavr-1.pdf> (дата звернення: 01.12.2021).
4. Теорія і методика професійної освіти : навчальний посібник / за ред. З.Н. Курлянд. Київ : Знання, 2012. 390 с.
5. Як і для чого використовувати візуалізацію даних? *Центр політичних студій та аналітики* : веб-сайт. URL: <http://eidos.org.ua/novyny/yak-i-dlya-choho-vykorystovuvaty-vizualizatsiyu-danyh/> (дата звернення: 01.12.2021).

REFERENCES

1. Haluzynskiy V.M. & Yevtukh M.B. (1995). *Pedahohika: teoriia ta istoriia* [Pedagogy: theory and history]. K.: Vyscha shk. [in Ukrainian].
2. Kontsepsiia rozvytku yurydychnoi osvity: proekt / Komitet z pytan osvity, nauky ta innovatsii. [The concept of legal education development: a project]. Retrieved from: <http://kno.rada.gov.ua/fsview/75465.html> [in Ukrainian].
3. Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 081 «Pravo» dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity [On approval of the standard of higher education in the specialty 081 «Law» for the first (bachelor's) level of higher education]: order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 1379. (2018, December 12). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/081-pravo-bakalavr-1.pdf> [in Ukrainian].
4. Kurliand Z. N. (Ed). (2012). *Teoriia i metodyka profesiinoi osvity* [Theory and methods of vocational education]. K. : Znannia. [in Ukrainian].
5. Yak i dlia choho vykorystovuvaty vizualizatsiiu danykh? [How and for what to use data visualization?]. *Tsentr politychnykh studii ta analityky: veb-sait*. Retrieved from: <http://eidos.org.ua/novyny/yak-i-dlya-choho-vykorystovuvaty-vizualizatsiyu-danyh/> [in Ukrainian].

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІЛОВОМУ ПИСЬМІ ЗАСОБОМ КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЇ

Чорна-Климовець І. Ю.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземних мов для природничих факультетів

Львівський національний університет імені Івана Франка

вул. Університетська, 1, Львів, Україна

orcid.org/0000-0002-0348-7462

iren.ch31262@gmail.com

Ключові слова: *лексична компетентність, ділове письмо, майбутні маркетологи, кейс-технологія.*

Актуальність статті зумовлена тим, що досі не узагальнені теоретико-методологічні основи використання кейс-технології як засобу формування англomовної лексичної компетентності в діловому письмі майбутніх маркетологів. Розкрито сутність поняття англomовної лексичної компетентності майбутніх маркетологів у діловому письмі як сукупність необхідних лексичних знань, навичок, умінь і здатності правильного вибору й уживання лексичних одиниць у зразках ділового письма, опираючись на правила коректного оформлення власних висловлювань під час ведення ділової кореспонденції, у межах професійної підготовки майбутніх фахівців із маркетингу. Висвітлено структуру англomовної лексичної компетентності майбутніх маркетологів у діловому письмі: а) знання визначеної ділової лексики, лексичні рецептивні та репродуктивні навички розпізнавання лексичних одиниць у текстах, б) розпізнавання жанрів ділового письма, в) репродуктивні навички вибору й коректного вживання лексичних одиниць, г) лексична усвідомленість тощо. Визначено ключові характеристики професійного дискурсу майбутніх фахівців з маркетингу із соціально-когнітивного (чутливість до зовнішніх факторів впливу соціальної сфери й обмежень суспільної діяльності маркетологів) і лінгвістичної (інтралінгвістичні фактори впливу й обмежень – офіційно-діловий стиль письма, домінування певних граматичних структур, дотримання стилістичних норм тощо) точок зору. Обґрунтовано вибір підходів (компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, диференційованого та проблемно-ситуативного) до формування в майбутніх маркетологів англomовної лексичної компетентності в діловому письмі майбутніх маркетологів. Визначено дидактичні й методичні принципи формування досліджуваної компетентності: принцип зв'язку навчання із життям наочності, свідомості, орієнтації на основні комунікативні ситуації професійного письма маркетологів, комунікативної і професійної спрямованості. Розглянуто поняття кейс-технології як широкого феномена, спрямованого на максимально реалістичне моделювання можливих професійних ситуацій маркетологів (у тому числі проблемних і конфліктних), які можна вирішити комунікативно, зокрема діловим письмом. Структурними компонентами кейс-технології як засобу формування англomовної лексичної компетентності в діловому писемному спілкуванні майбутніх маркетологів визначено активні методи навчання, які застосовуються в межах такої технології, і відповідні види кейсів.

THEORETICAL BASIS OF ENGLISH LEXICAL COMPETENCE FORMATION IN WRITTEN BUSSINESS COMMUNICATION OF PROSPECTIVE MARKETERS BY MEANS OF CASE-TECHNOLOGY

Chorna-Klymovets I. Yu.

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Natural Sciences

Ivan Franco National University of Lviv,

Universytetska str., 1, Lviv, Ukraine

orcid.org/0000-0002-0348-7462

iren.ch31262@gmail.com

Key words: *lexical competence, business writing, prospective marketers, case technology.*

The topicality of the presented article consists in the theoretical and methodological foundations of the usage of case technology as a means of forming of English lexical competence in business writing of prospective marketers that have not been generalized before. The essence of the concept of English lexical competence of prospective marketers in business written communication has been determined as a set of necessary lexical knowledge, skills and ability to choose and use proper lexical items in business writing samples, based on the rules of correct design of their own statements during creation of business correspondence. The structure (and it's components) of English lexical competence of prospective marketers in business writing have been defined as follows: a) knowledge of certain business vocabulary, lexical receptive and reproductive skills of lexical units recognition in texts; b) recognition of business writing genres; c) reproductive skills awareness, etc. The key characteristics of the professional discourse of prospective marketing specialists have been presented in socio-cognitive (sensitivity to external factors of social influence and restrictions on social activities of marketers) and linguistic (intralinguistic factors of influence and limitations – official business style, certain dominative grammatical structures, adherence to style etc.) points of view. The choice of approaches (competent, communicative, differentiated and problem-situational) to the formation of English lexical competence in business writing of prospective marketers has been substantiated. Didactic and methodical principles of formation of the researched competence have been defined: the principle of connection of studying with life, visibility, consciousness, orientation on the basic communicative situations of professional writing of marketers, communicative and professional orientation. The concept of case technology has been enlightened as an extensive phenomenon aimed at the providing students with the most realistic of possible professional situations of prospective marketers (including problematic situations and conflicts), that could be solved within the limits of business written communication. The structural components of case technology as a means of forming of English lexical competence in business written communication of prospective marketers have been identified with active teaching methods used within such technology and the relevant types of cases.

Постановка проблеми. Світова пандемія, зумовлена коронавірусною інфекцією SARS-CoV-19, завдала нищівної шкоди всім сферам суспільного життя. Економічна сфера зазнала чи не найбільших утрат, оскільки через способи запобігання поширенню вірусу торгово-економічні відносини не могли залишатися у звичному стані. Позаяк існування бізнесу, функціонування

державних установ, навчання, зокрема підготовка кваліфікованих фахівці у ЗВО, і спілкування не припинилися, змінилася лише їх форма. Ділові відносини в межах епідеміологічних обмежень здійснювались дистанційно, зокрема в письмовій формі. Дистанційне навчання сприяло застосуванню ефективних методів і технологій навчання, серед яких є і кейс-технологія.

Науковими розвідками у сфері методики навчання іноземних мов, у тому числі англійського ділового спілкування, займалися О. Биконя, О. Залобівська, С. Ніколаєва, О. Лесько, Ю. Пасов, Б. Прищак, Г. Рузакова й ін. Вивченню ефективних підходів до формування іншомовної комунікативної компетентності й відбору коректних дидактичних і методичних принципів присвячені праці багатьох вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема Л. Бутової, Н. Микитенко, С. Ніколаєвої, О. Пометун, О. Петрушенко, В. Попкова, О. Тарнопольського. Поняття дискурсу вивчали Н. Ковальська, Ф. Котлер, І. Краскова, Р. Олексенко, М. Поліщук, К. Серажим. Технологію навчання, а саме кейс-технологію досліджували О. Долгоруков, Ю. Сурмін, І. Чорна. Однак, попри значний доробок науковців, питання формування англійської лексичної компетентності в діловому писемному спілкуванні майбутніх маркетологів засобом кейс-технології є недостатньо дослідженим. А отже, уважаємо, що здійснене нами дослідження залишається актуальним сьогодні.

Метою статті є узагальнення результатів дослідження фахової іншомовної підготовки випускників ЗВО, зокрема висвітлення теоретико-методологічних основ формування в майбутніх фахівців з маркетингу англійської лексичної компетентності в діловому письмі засобом кейс-технології.

Виклад основного матеріалу. Сутність поняття англійської лексичної компетентності в діловому писемному спілкуванні вважаємо явищем комплексним, яке складається із сукупності необхідних лексичних знань, навичок, умінь і здатності правильного вибору й уживання лексичних одиниць у зразках ділового письма, опираючись на правила коректного оформлення власних висловлювань під час ведення ділової кореспонденції, у межах професійної підготовки майбутніх фахівців із маркетингу [1; 5; 7; 17; 18].

Установлено, що структуру англійської лексичної компетентності в діловому письмі становлять: 1) знання визначеного лексичного запасу, у тому числі й термінів професійного спрямування, а також синонімів; знання особливостей лексичних одиниць і їх валентності; 2) знання правил застосування граматичних структур, офіційних стилів ділового письма, соціокультурних особливостей ділового писемного спілкування майбутніх маркетологів; 3) навички рецептивні та репродуктивні, зокрема лексичні навички розпізнавання лексичних одиниць у мовленнєвих моделях, навички сполучуваності лексичних одиниць у текстах-зразках; 4) навички розпізнавання й визначення жанрів ділового письма; 5) репродуктивні навички вибору та коректного вживання лексичних одиниць відповідно до жанрів ділового письма й семантики лексичних одиниць; 6) лек-

сична усвідомленість як уміння самотійно створювати індивідуальну систему власних лексичних знань і співвідносити лексичні одиниці з відповідними нормами (соціокультурними й етикетними) англійського ділового письма, варіювати вербальні засоби оформлення жанрів ділового письма [1; 5; 7; 14; 15; 16; 17; 18].

Аналіз особливостей сфери маркетингу, етикету ділових відносин і професійної діяльності маркетологів дав змогу виокремити ключові характеристики дискурсу майбутніх фахівців із маркетингу у двох аспектах:

- із соціально-когнітивного погляду – чутливість до факторів зовнішнього впливу й обмеження суспільної сфери діяльності маркетологів, професійних комунікативних ситуацій, соціальних позицій комунікантів, а також цілей і хронотопу такого спілкування;

- із лінгвістичного погляду – належність до лімітованого типу інституційного дискурсу, що піддається впливу й обмеженням з боку інтралінгвістичних факторів, а саме: офіційно-ділового стилю письма, домінуванню певних граматичних структур (пасивний стан, теперішній простий час, теперішні й минулі перфектні часи, а також тривалі), дотриманню стилістичних норм (повні закінчені речення, відсутність емоційно забарвлених знаків пунктуації (!, ☺), відсутності скорочень, за винятком аббревіатур власних назв, які відомі адресату, уживанню різноманітних непоширених слів-зв'язок, стилістично нейтральної лексики тощо) і застосуванню лексичних одиниць відповідного семантичного навантаження (massmarket, marketgrowth, marketsegment, growth, decrease, commercial, benefit, feature) [4; 5; 9; 10; 13; 17; 18].

Визначено, що ефективно формування в майбутніх маркетологів англійської лексичної компетентності засобом кейс-технології доцільно здійснювати на засадах компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, диференційованого підходів [2; 7; 8; 10; 11; 12; 15; 17; 18].

Компетентнісний підхід передбачає комплексне одночасне формування в студентів відповідних основних компетентностей (комунікативної, особистісної, соціальної тощо), у тому числі формування англійської лексичної компетентності в діловому письмі, відтак сприяє усвідомленню здобувачами вищої освіти кінцевої мети й бажаного результату навчання [11; 17; 18].

Диференційований підхід орієнтується на диференціацію навчання відповідно до особливостей і навчальних потреб студентів певної групи (належний рівень англійської лексичної компетентності в діловому писемному спілкуванні майбутніх маркетологів) для створення комфортних умов розвитку потрібної компетентності та покращення контролю процесу її розвитку [11; 17; 18].

Комунікативно-діяльнісний підхід опирається на основні засади цілісного сприйняття системи іноземної мови як «мови в дії», засвоєння функцій мовного матеріалу (лексичних одиниць), а також взаємодії мовних і позамовних засобів крізь призму розвитку мовленнєвих навичок і вмінь у контексті створення фахово-орієнтованих зразків ділового письма, які відображають професійну сферу діяльності майбутніх маркетологів [10; 17; 18; 21].

Проблемно-ситуативний підхід передбачає формування в студентів умінь ефективного вирішення проблем, побудову вмінь продуктивної та ефективної (колективної) співпраці в команді, розвиток самостійності під час прийняття рішень, внутрішньої мотивації до навчання в контексті фахово-орієнтованих комунікативних ситуацій професійного спілкування маркетологів [17; 18; 19; 20].

Опираючись на вищезазначені підходи, фахово-орієнтований дискурс маркетологів і сутність і структуру досліджуваної компетентності, ми обрали основні дидактичні та методичні принципи формування в майбутніх маркетологів англomовної лексичної компетентності в діловому письмі, а саме: принцип зв'язку навчання із життям, наочності, свідомості, комунікативної й професійної спрямованості, а також запропоновано принцип орієнтації на провідні комунікативні ситуації професійного письма маркетологів [7; 12; 15; 17; 18].

Досліджуючи формування в майбутніх маркетологів англomовної лексичної компетентності в діловому писемному спілкуванні засобом кейс-технології [3; 14; 18], ми запропонували таке визначення цієї технології: кейс-технологія – це сукупність активних методів навчання, спрямованих на моделювання максимально наближених до природних проблемних комунікативних ситуацій

(професійного спрямування), що потребують певного вирішення. Кейс-технологія вважається ефективним засобом формування в майбутніх маркетологів англomовної лексичної компетентності в діловому письмі, оскільки під «кейсом» можна використовувати будь-яку максимально реалістичну комунікативну ситуацію (ділові переговори, підписання контрактів, вирішення конфліктної ситуації, ділові листи про співпрацю, укладання угод тощо).

Кожне індивідуальне вирішення «кейсу» має право на існування, а отже, кейс-технологія не передбачає єдиного правильного вирішення певної ситуації та сприяє гнучкості мислення й творчому підходу до вирішення професійних комунікативних ситуацій. Серед активних методів навчання, які застосовуються в межах реалізації досліджуваної компетентності, ми обрали такі: ділову й рольову гру, метод аналізу ситуацій, метод вирішення проблем тощо [17; 18]. Вищезазначені активні методи збігаються з концепцією кейс-технології та доповнюють процес її реалізації.

Висновки. Уважаємо, що визначені нами теоретико-методологічні основи формування англomовної лексичної компетентності в діловому письмі майбутніх маркетологів засобом кейс-технології є ефективними, а також сприятимуть успішній реалізації дистанційного навчання, зокрема вдосконаленню рівня володіння діловим письмом, у студентів економічних спеціальностей. Перспективи майбутніх наукових розвідок убачаємо в подальшому вивченні теоретичних основ і розробці практичної бази для формування англomовної лексичної компетентності в діловому спілкуванні в студентів інших нелінгвістичних спеціальностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биконя О.П. Лінгвістичні особливості ділового англomовного електронного писемного мовлення. URL: <http://scaspee.com/all-materials/3754e6>.
2. Бутова Л.В. Диференційований підхід у навчанні англійської мови. *Таврійський вісник освіти*. 2011. № 4 (36). С. 174–178.
3. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения. URL: <http://evolkov.net/case/case.study.html>.
4. Ковальська Н.А. Релевантність економічного дискурсу / Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського». URL: <http://naub.oa.edu.ua/2013/relevantnist-ekonomichnoho-dyskursu/>.
5. Кухта І.В. Іншомовна компетентність у контексті формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення іноземної мови. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Kuchta.php>.
6. Етика ділових відносин / О.Й. Лесько, Б.Д. Прищак, О.Б. Залюбівська, Г.Г. Рузакова. URL: http://posibnyky.vntu.edu.ua/et_/32.htm.
7. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О.Б. Бігич, Н.Ф. Бориско, Г.Е. Борецька та ін. ; за заг. ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
8. Микитенко Н.О. Теорія і технології формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02; 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2012. 534 с.

9. Олексенко Р.І., Краскова І.О., Поліщук М.М. Функції та роль маркетингу в сучасному господарюванні. *Ефективна економіка*. 2011. Вип. № 11. URL: <http://www.economy.nauka.com.ua/?op=1&z=777>.
10. Петрушенко О.О., Веленчук Т.Д. Комунікативні аспекти вивчення ділової іноземної мови у вищих навчальних закладах економічного профілю. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2011. Вип. 4. С. 131–136.
11. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук*. Київ : К.І.С., 2004. С. 66–72.
12. Попков В.А., Коржуев А.В. Дидактика высшей школы : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Издательский центр «Академия», 2004. 192 с.
13. Серажим К. Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність. [На матеріалах сучасної газетної публіцистики] : монографія / за ред. В. Різуна ; Київ. нац. університет ім. Тараса Шевченка. Київ, 2002. 392 с.
14. Сурмін Ю.П. Метод аналізу ситуацій (Case study) та його навчальні можливості. *Глобалізація і Болонський процес: проблеми і технології* : колективна монографія. Київ : МАУП, 2005. С.71–82.
15. Тарнопольський О.Б., Кожушко С.П. Принципи навчання ділової англійської мови студентів вищих навчальних закладів економічного профілю. *Лінгвометодичні концепції викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах України*. Київ : Видавн. Європейського ун-ту, 2003. С. 173–179.
16. Формирование лексических навыков : учебное пособие / под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. Воронеж : Интерлингва, 2002. 40 с.
17. Чорна І.Ю. Формування у майбутніх маркетологів англійської лексичної компетентності в письмі засобом кейс-технології : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Тернопіль, 2017. 268 с.
18. Чорна І.Ю. Формування у майбутніх маркетологів англійської лексичної компетентності в письмі засобом кейс-технології : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Тернопіль, 2017. 20 с.
19. Allen D.E., Duch B.J., Groh S.E. The power of problem-based learning in teaching introductory science courses. *L. Wilkerson, W.H. Gijsselaers (Eds.). Bringing problem-based learning to higher education: Theory and practice*. San Francisco : Jossey-Bass, 1966. P. 43–52.
20. Gallagher S.A. Problem-based learning: Where did it come from, what does it do, and where is it going? *Journal for the Education of the Gifted*. 1997. № 20 (4). P. 332–362.
21. Hymes D.H. On Communicative Competence. 1972. URL: www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf•PDFfile.

REFERENCES

1. Bykonіa O. P. (2013) *Linhvistychni osoblyvosti dilovoho anhlovnoho elektronnoho pysemnoho movlennia*. [Linguistic Peculiarities of Electronic Business English Written Speech]. Retrieved from: <http://scaspee.com/all-materials/3754e6> (accessed 1.12.2021) [in Ukrainian].
2. Butova L. V. *Dyferentsiiovanyi pidkhid u navchanni anhliiskoi movy* [Differentiated Approach in English Language Studying]. *Taurian Bulletin of Education*, vol. 4, no. 36, pp. 174–178 [in Ukrainian].
3. Dolgorukov A. *Metod case-study kak sovremennaya tekhnologiya professional'no-orientirovannogo obucheniya* [Case-method as a Modern Technology of Professionally-Oriented studying]. Retrieved from: <http://evolkov.net/case/case.study.html> (accessed 1.12.2021).
4. Kovalska N. A. *Relevantnist ekonomichnoho dyskursu*. [The Relevace of the Economic Discourse] Derzhavnyi zaklad «Pivdennoukrainskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet im. K. D. Ushynskoho» [The State Institution «South Ukrainian National Pedagogical university named after K. D. Ushynsky»]. Retrieved from: <http://naub.ua.edu.ua/2013/relevantnist-ekonomichnoho-dyskursu/> (accessed 20.10.2021) [in Ukrainian].
5. Kukhta I. V. *Inshomovna kompetentnist u konteksti formuvannia komunikatyvnoi kultury studentiv u protsesi vyvchennia inozemnoi movy* [Foreign Competence in the Context of Formation of Students' Communicative Culture in the Process of Foreign Language Studying]. Retrieved from: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Kuchta.php> (accessed 12.10.2021) [in Ukrainian].
6. Lesko O. Y., Pryshchak B. D., Zaliubivska O. B., Ruzakova H. H. *Etyka dilovykh vidnosyn* [Ethics of Business Relations]. Retrieved from: http://posibnyky.vntu.edu.ua/et_/32.htm (accessed 12.10.2021) [in Ukrainian].
7. Nikolaieva S.Yu. (ed.) (2013) *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka: pidruchnyk dlia studentiv klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv* [Methodology of Teaching Foreign Languages and Cultures: Theory and Practice: a Textbook for Students of Classical, Pedagogical and Linguistic universities]. Kyiv: Lenvit, pp. 590 [in Ukrainian].

8. Mykytenko N. O. (2012) *Teoriia i tekhnologii formuvannia inshomovnoi profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv pryrodnychoho profilu* [Theory and Technologies of Formation of Foreign Language Professional Competence of Prospective Specialists of Natural Profile]. (Doctor's Thesis), Ternopil: Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University [in Ukrainian].
9. Oleksenko R. I., Kraskova I. O., Polishchuk M. M. (2011) *Funktsii ta rol marketynhu v suchasnomu hospodariuvanni* [Functions and Role of Marketing in Modern Management]. «Efektivna ekonomika» [Effective Economics] (electronic journal), vol. 11. Retrieved from: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=777> (accessed 7.11.2021) [in Ukrainian].
10. Petrushenko O. O., Velenchuk T. D. (2011) *Komunikativni aspekty vyvchennia dilovoi inozemnoi movy u vyshchyykh navchalnykh zakladakh ekonomichnoho profilu* [Communicative Aspects of Studying of Foreign Business Language in Higher Educational Institutions of Economic Profile]. Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnologii Universytetu «Ukraina» [Collection of the Scientific Papers of Khmelnytsky Institute of Social Technologies of the University «UKRAINE»], vol 4, pp. 131–136. [in Ukrainian].
11. Pometun O. I. (2004) *Dyskusiia ukrainskykh pedahohiv navkolo pytan zaprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhodu v ukrainskii osviti* [The Discussion of Ukrainian Teachers on the Implementation of the Competent Approach in Ukrainian Education]. *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy* [Competent Approach in Modern Education: World Experience and Ukrainian prospects]. Kyiv: «K.I.S.», pp. 66–72 [in Ukrainian].
12. Popkov V. A., Korzhuev A. V. (2004) *Didaktika vysshyey shkoly: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy. 2-e izd.*, [The Didactic Of Higher School: textbook for students of higher education institutions], 2-nd ed. Moscow: Akademy, pp. 192 [in Russian].
13. Serazhym K. (2002) *Dyskurs yak sotsiolingvalne yavlyshche: metodolohiia, arkhitektonika, variatyvnist* [Discourse as a Sociolinguistic Phenomenon: Methodology, Architectonic, Variability]. Kyiv: Taras Shevchenko National University of Kyiv [in Ukrainian].
14. Surmin Yu. P. (2005) *Metod analizu situatsii (Case study) ta yoho navchalni mozhyvosti* [Method of Analysis of Situation (Case study) and It's Educational Opportunities]. *Hlobalizatsiia i Bolonskyi protses: problemy i tekhnologii* [Globalization and the Bologna Process: problems and technologies]. Kyiv: MAUP, pp.71–82 [in Ukrainian].
15. Tarnopolskyi O. B., Kozhushko S. P. (2003) *Pryntsypy navchannia dilovoi anhliiskoi movy studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv ekonomichnoho profilu. Lihvometodychni kontseptsii vykladannia inozemnykh mov u nemovnykh vyshchyykh navchalnykh zakladakh Ukrainy* [Principles of Business English Teaching to Students of Higher Educational Institutions of Economic Profile]. Kyiv: European University, pp. 173–179 [in Ukrainian].
16. Passov E. I., Kuznetsova E. S. (ed.) (2002) *Formirovanie leksicheskikh navykov: uchebnoe posobie*. [Formation of Lexical Skills] Voronezh: Interlingva, pp. 40 [in Russian].
17. Chorna, I. Yu. (2017) *Formuvannia u maibutnikh marketolohiv anhlo-movnoi leksychnoi kompetentnosti v pysmi zasobom keis-tekhnologii* [Formation of English lexical competence in written communication of prospective marketers by means of case-technology]. (PhD Thesis), Ternopil: Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University [in Ukrainian].
18. Chorna, I. Yu. (2017) *Formuvannia u maibutnikh marketolohiv anhlo-movnoi leksychnoi kompetentnosti v pysmi zasobom keis-tekhnologii*. [Formation of English lexical competence in written communication of prospective marketers by means of case-technology]. (Extended abstract of PhD Thesis), Ternopil: Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University [in Ukrainian].
19. Allen, D. E., Duch, B. J., & Groh, S. E. (1966). The power of problem-based learning in teaching introductory science courses. In L. Wilkerson & W. H. Gijsselaers (Eds.), *Bringing problem-based learning to higher education: Theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 43–52.
20. Gallagher, S. A. (1997). Problem-based learning: Where did it come from, what does it do, and where is it going? *Journal for the Education of the Gifted*, 20 (4), pp. 332–362.
21. Hymes, D. H. (1972) *On Communicative Competence* In: J. B. Retrieved from: www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf•PDFfile (accessed 12.11.2021).

РОЗДІЛ III. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 377.014.5:316.7

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2021-4-13>

НОРМАТИВНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО ВИМІРУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Антіпова Н. П.

*кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри теорії та методики професійної підготовки
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
orcid.org/0000-0001-8014-4781
nataliaantipova17@gmail.com*

Ключові слова: професійна освіта, рівність, інклюзія, інновація, академічна мобільність.

Охарактеризовано першопричини зміни політики освітньої спільноти з метою служіння сучасному суспільству. Визначено особливості соціально відповідального університету як соціального інституту. Окреслено важливість дотримання морально-етичних принципів освіти при характеристиці соціального виміру якості професійної освіти. Відзначено провідне місце соціального виміру у стратегіях вищої освіти. Розглянуто перелік суб'єктів, залучених до розробки та впровадження соціальних стратегій у закладах професійної освіти. Наголошено на необхідності розробки власних стратегій виконання зобов'язань перед суспільством. Зазначено перелік закладів, що відповідальні за реалізацію державної політики соціального виміру професійної освіти. Визначено перелік принципів державної політики реалізації соціального виміру. Перераховано нормативно-правові акти, що регламентують різноманітні аспекти соціального виміру професійної освіти. Наголошено на наявності правового гарантування забезпечення рівного доступу до професійної освіти. Відзначено гарантованість мінімізації дискримінації під час здобуття професійної освіти. Розглянуто створення необхідних умов для здобуття якісної вищої освіти особами з особливими освітніми потребами. Охарактеризовано процедуру працевлаштування випускників та гарантування права на самостійний вибір місця роботи. Відзначено роль моніторингу зайнятості випускників у процесі оцінювання роботи закладу освіти. Відзначено здійснені нововведення процедури вступу до вищих закладів освіти з метою мінімізувати дискримінацію випускників з території Донецької та Луганської областей. Зазначено ключове завдання Болонського процесу – питання мобільності студентів та викладачів. Охарактеризовано нормативно-правові документи, що регламентують реалізацію права на академічну мобільність. Перераховано програми академічної мобільності, до яких мають можливість долучитися українські студенти та викладачі. Відзначено необхідність створення інклюзивного, інноваційного та взаємопов'язаного Європейського простору вищої освіти.

THE REGULATORY ENSUREMENT OF THE IMPLEMENTATION OF THE SOCIAL DIMENSION OF VOCATIONAL EDUCATION

Antipova N. P.

Candidate of Pedagogical Sciences,

Lecturer at the Department of Theory and Methodology of Vocational Training

National Pedagogical Dragomanov University

Pyrohova str., 9, Kyiv, Ukraine

orcid.org/0000-0001-8014-4781

nataliaantipova17@gmail.com

Key words: *vocational education, equality, inclusion, innovation, academic mobility.*

The origins of changing the policy of the educational community in order to serve modern society are described. The peculiarities of a socially responsible university as a social institution are determined. The importance of observing the moral and ethical principles of education in characterizing the social dimension of the quality of vocational education is outlined. The leading place of the social dimension in the strategies of higher education is noted. The list of subjects involved in the development and implementation of social strategies in vocational education institutions is considered. The emphasis is placed on the need to develop our own strategies for fulfilling our obligations to society. The list of institutions responsible for the implementation of the state policy of social dimension of vocational education is indicated. The list of principles of the state policy of realization of social dimension is defined. The normative legal acts regulating various aspects of the social dimension of vocational education are listed. The emphasis is placed on the existence of a legal guarantee of ensuring equal access to vocational education. The guarantee of minimization of discrimination in obtaining vocational education is noted. The creation of the necessary conditions for obtaining quality higher education for persons with special educational needs is considered. The procedure of employment of graduates and guarantee of the right to independent choice of a place of work is characterized. The role of monitoring the employment of graduates in evaluating the work of educational institutions is noted. Innovations in the procedure of admission to higher education institutions in order to minimize discrimination against graduates from Donetsk and Luhansk regions were noted. The key task of the Bologna Process, that is, the issue of mobility of students and teachers, is mentioned. The normative-legal documents regulating the realization of the right to academic mobility are characterized. The academic mobility programs those Ukrainian students and teachers have the opportunity to join are listed. The need to create an inclusive, innovative and interconnected European Higher Education Area was noted.

Постановка проблеми дослідження. На етапі цивілізаційного розвитку зростає тенденція до гуманізації професійної освіти, яка полягає в утвердженні людини як найвищої суспільної цінності, найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритету людської спадщини, гармонії особистості та навколишнього середовища, суспільства і природи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різноманітні аспекти реалізації соціального виміру професійної освіти були вивчені такими вченими: Т. Королук [2], Г. Мальцева [3], Ю. Плахтій [4],

Р. Шандра [11]. Було використано матеріали чинних нормативно-правових документів, що регламентують досліджувану проблематику.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У наукових працях та нормативних документах досліджуване питання представлено недостатньо. Потребують дослідження можливостей поширення європейського досвіду на українську практику збільшення соціального виміру професійної освіти.

Мета дослідження – проаналізувати особливості нормативного забезпечення реалізації соціального виміру професійної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Зміна умов штовхає університетську спільноту на якісно нові межі служіння суспільному прогресу. Протягом своєї історії заклади професійної освіти були центром інтелектуального потенціалу, гарантом культури та соціальної стабільності. Кожен етап їхнього розвитку формував особливе гуманітарне середовище, яке було нерозривно пов'язане з певним суспільством. У цьому контексті соціально відповідальний університет визначається як соціальний інститут, який вносить особливий внесок у розвиток соціальної держави та соціально відповідального бізнесу через освітні та наукові функції, сприяє розумінню соціальної відповідальності як основної особистої цінності суспільства, де соціальна відповідальність є частиною культури [2]. У сучасних умовах модернізації українського суспільства заклади професійної освіти, потенційно визнані закладами світового рівня, не повинні розвиватися, ігноруючи їх особливу соціальну роль.

Соціальний вимір якості професійної освіти включає дотримання морально-етичних принципів освіти (насамперед, боротьба зі списанням, плагіатом) та навчання (у дусі національно-патріотичного виховання); соціальна відповідальність та розвиток партнерства навчальних закладів з бізнесом та державними органами шляхом проведення лекцій та тренінгів за участю їх представників, організації професійної практики студентів, реальних гарантій першої роботи для випускників (можливості використання набутих знань та навичок); забезпечення належного рівня оплати праці педагогічних працівників, який би стимулював їх роботу щодо підвищення професіоналізму, педагогічної майстерності та якості освітнього процесу [2].

Соціальний вимір має бути центральним у стратегіях вищої освіти на системному та інституційному рівнях, а також на рівні Єдиного простору вищої освіти та Європейського Союзу. Зміцнення соціального виміру вищої освіти та підвищення рівності та відкритості щодо відображення різноманіття суспільства є обов'язком системи вищої освіти в цілому і його слід розглядати як постійне зобов'язання.

Соціальні стратегії мають полягати в широкому діалозі між державою, професійними закладами освіти, представниками студентів та педагогами, іншими ключовими зацікавленими сторонами, включаючи соціальних партнерів, неурядові організації та представників уразливих, неблагополучних та недостатньо представлених груп населення. Такий широкий діалог має забезпечити розробку стратегій вищої освіти, спрямованих на забезпечення рівності та різноманітності, а також задоволення потреб широкої спільноти.

Правові норми або політичні документи повинні дати закладам професійної освіти роз-

робити власні стратегії виконання своїх зобов'язань перед суспільством, щоб розширити доступ до професійної освіти, навчання та повної освіти у системі вищої освіти. Відповідно до норм прийнятих документів, соціальний вимір професійної освіти стосується послуг, запровадження соціальної відповідальності закладів, заохочення їхньої співпраці з громадою, суспільством, роботодавцями, сприяння діяльності студентів, їх залучення до процесу прийняття рішень [3].

Державна політика реалізації соціального виміру професійної освіти визначається Верховною Радою України та реалізується Кабінетом Міністрів України, центральним органом виконавчої влади у сфері освіти та науки.

Державна політика реалізації соціального виміру базується на принципах:

- розвитку суспільства шляхом навчання конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для навчання протягом усього життя;
- доступності професійної освіти;
- міжнародної інтеграції та інтеграції системи вищої освіти України до Європейського простору професійної освіти за умови збереження та розвитку досягнень і прогресивних традицій національної школи [7].

Законодавство України у сфері освіти ґрунтується на Конституції України та Законах України («Про освіту», «Про вищу освіту»), спеціальних законах, інших актах законодавства та міжнародних договорах України, укладених відповідно до закону. Зокрема, у Законі України «Про освіту» від 5 вересня 2017 р. (Розділ I, стаття 3 «Право на освіту») зазначено, що доступ до освіти є рівним, незалежно від національності, віку, соціальної приналежності, статі тощо. В Україні створюються рівні умови доступу до освіти. Ніхто не може бути обмежений у праві на освіту. Право на освіту гарантується незалежно від віку, статі, раси, стану здоров'я, інвалідності, громадянства, національності, політики, релігійних чи інших переконань, кольору шкіри, місця проживання, мови спілкування, походження, соціального та майнового стану, судимості, а також інших обставин та ознак [8]. Встановлення обмежень та пільг, визначених специфічними умовами професійної освіти через особливості здобуття кваліфікації, не вважається дискримінацією.

Щоб реалізувати право на вищу освіту для осіб з особливими освітніми потребами, вищі заклади освіти створюють необхідні умови для здобуття якісної вищої освіти. Для реалізації права на вищу освіту особам, які потребують соціальної підтримки відповідно до законодавства, надається повна або часткова фінансова підтримка для їх утримання під час здобуття вищої освіти на кожному рівні освіти. спеціальність у державних та комуналь-

них закладах професійної освіти, якщо за станом здоров'я вони втратили можливість виконувати службові чи службові обов'язки згідно з раніше здобутою кваліфікацією, що підтверджується висновками медико-соціальної експертної комісії, а в інших випадках передбачених законом [6].

Відповідно до статті 64, випускники закладів вищої освіти вільні у виборі місця роботи, крім випадків, передбачених Законом. Заклади вищої освіти не зобов'язані здійснювати працевлаштування випускників [7].

Держава у співпраці з роботодавцями забезпечує створення умов для реалізації випускниками закладів освіти права на працю, гарантує створення рівних можливостей для вибору місця роботи, виду трудової діяльності з урахуванням здобутої освіти та суспільних потреб [6].

Центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки здійснює моніторинг зайнятості випускників. Знеособлені статистичні дані щодо зайнятості випускників закладів освіти на ринку праці розміщуються в мережі Інтернет для вільного доступу у форматі, що дає змогу їх автоматизовано обробляти електронними засобами [8].

Зміни до статті 44 Закону України «Про вищу освіту» замінюють ЗНО на вступні іспити, тим самим надаючи можливість тим абітурієнтам, які готувалися до складання іспитів і не зможуть вступити до ЗНО на ці дати через обмеження. Відомо, що фактичні органи ДНР/ЛНР не допускають абітурієнтів до пунктів зовнішнього оцінювання [6] території Донецької та Луганської областей.

Вищі заклади освіти Єдиного простору вищої освіти повинні готувати студентів до того, щоб вони стали активними, критичними та відповідальними громадянами, пропонували можливості навчання протягом усього життя та підтримували міцну культуру академічної та наукової доброчесності. створити інклюзивний, інноваційний та взаємопов'язаний Європейський простір вищої освіти до 2030 року [11]:

- інклюзивний – оскільки кожен студент матиме рівний доступ до вищої освіти та повну підтримку в завершенні навчання;

- інноваційний – оскільки він впроваджує нові та більш послідовні методи навчання й оцінювання, які будуть тісно пов'язані з дослідженнями;

- взаємопов'язаний – оскільки спільні рамки та інструменти продовжуватимуть підтримувати та зміцнювати міжнародне співробітництво та реформи, обмін знаннями та мобільність співробітників університету та студентів [1].

Питання мобільності студентів та викладачів є одним з ключових завдань Болонського процесу. Зважаючи на багато ще не вирішених проблем, держави-учасники беруть на себе зобов'язання сприяти мобільності грантів та позик, координувати спільні зусилля з подолання перешкод до мобільності через спрощення візових процедур та процедур по отриманню дозволів на роботу, а також сприяючи участі в програмах мобільності [9].

Право студентів на академічну мобільність регулюється Законом України «Про вищу освіту», Положенням про порядок реалізації права на академічну мобільність затвердженим постановою КМУ від 12 серпня 2015 р. № 579 [5]. Окрім цього, заклади вищої освіти приймають внутрішні правові акти щодо реалізації права на академічну мобільність. Такі акти діють у КНУ ім. Тараса Шевченка (КНУ), Київському національному лінгвістичному університеті (КНЛУ), ЛНУ ім. Івана Франка (ЛНУ), НУ «Львівська політехніка» (ЛП) та інших навчальних закладах.

Студенти мають можливість взяти участь у великій кількості різноманітних програм академічної мобільності. Для пошуку відповідної програми можна скористатися сайтами посольств, стипендіальних фондів, служб академічних обмінів, освітніх організацій та ін. Можна, наприклад, скористатись такими програмами академічного обміну як Global UGRAD (США), Fulbright Graduate Student Program (США), «Mevlana» (Туреччина), Erasmus+ (ЄС) тощо. Також можна знайти цікаві проекти на сайтах освітніх організацій і програм British Council Ukraine, Французького інституту в Україні, Італійського інституту культури в Києві, Kyiv Educational Advising Centre тощо [10].

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Таким чином, соціальний вимір професійної освіти є принципом формування ефективної соціально-орієнтованої системи. Дотримання цього принципу вимагає вдосконалення структури і якості взаємодії в першу чергу держави, підприємців і системи професійної освіти з урахуванням інтересів усіх суб'єктів соціально-економічної діяльності. Результат взаємодії у формі конкурентоспроможного, відповідального ініціативного фахівця, орієнтованого на активну діяльність, стимулює процес формування суспільства якісно нового рівня.

Надалі доцільно виділити проблемні аспекти нормативного забезпечення реалізації соціального виміру професійної освіти в Україні та окреслити можливі шляхи для їх вирішення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Комюніке конференції міністрів країн Європи, відповідальних за сферу вищої освіти «Загальноєвропейський простір вищої освіти – досягнення цілей». *Верховна Рада України*. URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/994_576 (дата звернення: 01.08.2021).

2. Королук Т.О. Соціальний вимір якості вищої освіти. URL: <https://ir.kneu.edu.ua/bitstream/handle/2010/17689/97-98.pdf> (дата звернення: 06.08.2021).
3. Мальцева Г.И. Социальное измерение инновационного образования. *Университетское управление: практика и анализ*. 2010. № 1. С. 35–40.
4. Плахтій Ю.В. До питання нормативного забезпечення соціального виміру вищої освіти в європейському освітньому просторі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. 2014. № 24. С. 227–232.
5. Про затвердження Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність : постанова Кабінету Міністрів України від 12 серпня 2015 р. № 579. *Верховна Рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/579-2015-p#Text> (дата звернення: 09.08.2021).
6. Про вищу освіту : Закон України від 1 липня 2014 р. № 1556-VII. *Відомості Верховної Ради України*. 2014. № 37–38. Ст. 2004.
7. Про внесення змін до Закону України «Про вищу освіту» щодо працевлаштування випускників»: Закон України від 06.10.2016 р. № 1662-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2016. № 48. Ст. 807.
8. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. *Верховна Рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/print1511013443341400#Text> (дата звернення 04.09.2021).
9. Про фахову передвищу освіту : Закон України від 6 червня 2019 р. № 2745-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2019. № 30. Ст. 119.
10. Шандра Р. Реалізація студентами права на академічну мобільність. URL: https://osvita.ua/vnz/high_school/71057/ (дата звернення: 26.08.2021).
11. Шандра Р. Римське міністерське комюніке: основні положення. URL: <https://osvita.ua/vnz/reform/79352/> (дата звернення: 08.09.2021).

REFERENCES

1. Komjunike konferenciji ministriv krajiv Jevropy, vidpovidal'nykh za sferu vyshhoji osvity «Zaghal'nojevropejskij prostir vyshhoji osvity – dosjaghennja cilej». [Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education “European Higher Education Area – Achieving Goals”] URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/994_576 (accessed 01 August 2021). [in Ukrainian].
2. Koroljuk T.O. Social'nyj vymir jakosti vyshhoji osvity. [Social dimension of the quality of higher education] URL: <https://ir.kneu.edu.ua/bitstream/handle/2010/17689/97-98.pdf> (accessed 06 August 2021). [in Ukrainian].
3. Mal'tseva G.I. (2009) Sotsial'noe izmerenie innovatsionnogo obrazovaniya. [Social dimension of innovative education.] *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*. no. 1. pp. 35–40. [in Russian]
4. Plakhtij Ju.V. (2014) Do pytannja normatyvnogho zabezpechennja social'nogho vymiru vyshhoji osvity v jevropejskomu osvitnjomu prostori. [On the issue of normative support of the social dimension of higher education in the European educational space] *Naukovyj chasopys NPU imeni M.P. Dragomanova*. no. 24. pp. 227–232. [in Ukrainian].
5. Pro zatverdzhennja Polozhennja pro porjadok realizaciji prava na akademichnu mobil'nistj : postanova Kabinetu Ministriv Ukrajiny vid 12.08.2015. no. 579. [On approval of the Regulations on the procedure for exercising the right to academic mobility : Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of 12.08.2015 № 579.] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/579-2015-p#Text> (accessed 09 September 2021). [in Ukrainian].
6. Pro vyshhu osvitu : Zakon Ukrajiny vid 01.07.2014 no. 1556-VII. (2014) [On higher education : Law of Ukraine of 01.07.2014 № 1556-VII.] *Vidomosti Verkhovnoji Rady Ukrajiny*. no. 37–38. pp. 2004. [in Ukrainian].
7. Pro vnesennja zmin do Zakonu Ukrajiny «Pro vyshhu osvitu» shhodo pracevlashtuvannja vypusknykiv» : Zakon Ukrajiny vid 06.10.2016 no. 1662-VIII. (2016) [“On Amendments to the Law of Ukraine “On Higher Education” Concerning the Employment of Graduates” : Law of Ukraine of October 6, 2016 № 1662-VIII.] *Vidomosti Verkhovnoji Rady Ukrajiny*. no. 48. pp. 807. [in Ukrainian].
8. Pro osvitu : Zakon Ukrajiny vid 05.09.2017 no. 2145-VIII. [On education : Law of Ukraine of 05.09.2017 № 2145-VIII.] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/print1511013443341400#Text> (accessed 04 September 2021). [in Ukrainian].
9. Pro fakhovu peredvyshhu osvitu : Zakon Ukrajiny no. 2745-VIII vid 06.06.2019 (2019) [On professional higher education : Law of Ukraine № 2745-VIII of 06.06.2019] *Vidomosti Verkhovnoji Rady Ukrajiny*. no. 30. pp. 119. [in Ukrainian].
10. Shandra R. Realizacija studentamy prava na akademichnu mobil'nistj [Exercise of students' right to academic mobility] (2020) URL: https://osvita.ua/vnz/high_school/71057/ (accessed 26 August 2021). [in Ukrainian].
11. Shandra R. Rym'sjke ministers'jke komjunike: osnovni polozhennja [Roman Ministerial Communiqué: Basic Provisions] (2021) URL: <https://osvita.ua/vnz/reform/79352/> (accessed 08.09.2021). [in Ukrainian].

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ МАЙБУТНЬОГО ДИПЛОМАТА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

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: *структурно-функціональна модель, майбутній дипломат, професійна підготовка.*

У статті розроблено структурно-функціональну модель майбутнього дипломата у системі професійної підготовки.

Встановлено, що модель є відображенням сучасних соціальних процесів і тенденцій їх розвитку, основними з яких виступають підвищення ролі особистісного чинника і зростання долі управлінських функцій в загальній структурі професійної діяльності дипломата, що дає змогу формувати модель особистості фахівця, яка найбільше відповідає вимогам часу. Саме вона й має бути покладена в основу вибору змісту освіти і виховання дипломатів, принаймні, на період другого десятиліття ХХІ століття. Подальший хід подій, реальні шляхи розвитку науки і техніки, нові освітні технології дадуть можливість внести в неї відповідні обґрунтовані корективи.

З'ясовано, що модель фахівця повинна носити не констатуючий, пасивно-споглядальний, а навпаки, прогностичний характер, враховувати перспективи, тенденції розвитку науки, техніки у цій галузі. За дотримання вказаних умов модель зможе виконувати евристичні, перетворюючі функції.

Аналіз підходів до визначення поняття моделі фахівця і до формування самої моделі дає змогу зробити висновок про те, що запропонована методологія повністю відповідає сучасним педагогічним концепціям переходу від знаннєвої орієнтації освітнього процесу до діяльної і особистісної його орієнтації.

Тому в процесі побудови перспективної моделі особистості фахівця як певного практичного керівництва, що слугує для обґрунтування й вибору адекватного їй змісту професійної освіти, педагогічних технологій і організації освітнього процесу, ми виходимо з моделі його професійної діяльності та із загальних положень теорії особистості.

У проєктуванні будь-якої сучасної системи підготовки фахівців слід спиратись на те, що зміст освіти необхідно обирати як своєрідну проєкцію змісту професійної діяльності на освітній процес. Тому в основу запропонованої моделі покладено уявлення про фахівця не просто як про дипломата, а як про дипломата-управлінця.

Модель дипломата виступає як сукупність його знань, умінь, навичок і якостей, які відображають державні й суспільні вимоги до нього не лише як до професіонала, але і як до особистості, суб'єкта суспільних стосунків.

STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF A FUTURE DIPLOMAT IN THE PROFESSIONAL TRAINING SYSTEM

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: *structural-functional model, future diplomat, professional training.*

The article develops a structural and functional model of the future diplomat in the system of professional training.

It is established that the model is a reflection of modern social processes and trends in their development, the main of which are increasing the role of personal factors and increasing the share of managerial functions in the overall structure of the diplomat's professional activity. It should be the basis for choosing the content of education and training of diplomats, at least for the second decade of the XXI century.

The further course of events, real ways of development of science and technology, new educational technologies will allow to make appropriate reasonable adjustments.

It was found that the model of the specialist should not be ascertaining, passive-contemplative, but, on the contrary, prognostic, take into account the prospects, trends in science and technology in this field. Under these conditions, the model will be able to perform heuristic, transforming functions.

Analysis of the above approaches to defining the concept of specialist model and the formation of the model allows us to conclude that the proposed methodology is fully consistent with modern pedagogical concepts of the transition from knowledge orientation of the educational process to its active and personal orientation.

Therefore, when building a promising model of the specialist's personality as a practical guide that serves to justify and choose the appropriate content of vocational education, pedagogical technologies and organization of the educational process, we proceed from the model of his professional activity and the general provisions of personality theory.

When designing any modern system of training should be based on the fact that the content of education should be chosen as a kind of projection of the content of professional activities in the educational process. Therefore, the proposed model is based on the idea of a specialist not just as a diplomat, but as a diplomat-manager.

The model of a diplomat acts as a set of his knowledge, skills, abilities and qualities that reflect the state and social requirements for him not only as a professional, but also as a person, a subject of public relations.

Постановка проблеми. Актуальність підготовки дипломатів та чинники, що зумовлюють цю потребу, передусім визначаються масштабними трансформаціями у сучасному суспільстві. Сучасний суспільний розвиток, у тому числі міжнародне життя, відзначається безпрецедентним динамізмом, надзвичайною складністю й багатомірністю. Отож учасники світової політики дедалі частіше опиняються перед досі 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 має підвищуватись і рівень професійної підготовки таких фахівців [7, с. 4].

Деякі аспекти професійної підготовки майбутніх дипломатів в Україні стали предметом дослідження вітчизняних науковців: Б. Гуменюк, М. Клепар, С. Корсунський, М. Кулініч, Н. Ластовець, М. Мальського, Ю. Мороз, О. Пушкіна, Ю. Палєєва, В. Третько, Н. Тимошенко, Т. Чебікіна, В. Ціватого та інших вчених. Незважаючи

на інтерес науковців до дослідження питання професійної підготовки майбутніх дипломатів, ця проблема не набула широкого висвітлення в наукових дослідженнях та потребує подальшого вивчення з метою оптимізації системи вищої освіти України. Це зумовлює нове бачення цілей професійної підготовки майбутніх дипломатів, зміну її статусу, посилення її ролі у системі професійної освіти.

Мета статті – розробити структурно-функціональну модель майбутнього дипломата у системі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження.

В. Циватій пов'язує мету сучасної вищої школи української дипломатії з формуванням дипломата, як особи, здатної та здібної до різносторонньої ефективної діяльності і самовдосконалення протягом всього життя [12, с. 17].

Моделювання в педагогіці та сфері професійної підготовки зумовлене пошуком шляхів вдосконалення підготовки фахівців. Однак у педагогіці немає однозначного ставлення до методу моделювання. Донині ведуться дискусії щодо можливості його застосування в цій галузі. Відомо, що основною перевагою методу моделювання є синтез наявних знань про конкретний об'єкт і виявлення найбільш важливих невивчених сторін [9, с. 62]. Для розуміння процедури моделювання, особливо в гуманітарних науках важливим є діалектичний принцип точності й складності: «Для систем, складність яких перевершує деякий пороговий рівень, точність і практичний сенс стають характеристиками», що майже виключають одна одну [4, с. 7]. Ефективність моделювання залежить від первинних теорій і гіпотез, що вказують на межі допустимих у моделюванні спрощень. Тому виникає питання щодо вирішення проблеми адекватності моделі. Цьому аспекту усі дослідники, що використовують метод моделювання, надають особливе значення. Австрійським логіком Куртом Геделем доведені дві відомі теореми про неповноту і несуперечність формальних систем [2, с. 10]. Перша стверджує, що в логіко-математичних системах принципово неможливо формалізувати усю змістовну частину, тобто будь-яка система аксіом є неповною. У другій говориться про неможливість довести несуперечність формальної системи засобами самої цієї системи. Теореми Геделя отримали й загальнонаукову інтерпретацію, згідно з якою для дедуктивної побудови моделі, що точно описує «поведінку» системи будь-якої природи, не існує повного і кінцевого набору відомостей про неї.

У педагогіці, як і в інших науках, дослідницька модель може бути побудована кількома способами: в результаті спостереження за явищем і його осмислення; в результаті процесу дедукції

як окремих випадок певної моделі; в результаті процесу індукції як узагальнення певної моделі. Моделі використовуються або як дослідницький прийом представлення досліджуваного педагогічного об'єкту з метою його пояснення, вивчення, уточнення; або як інструмент, що дає змогу на основі аналізу модельного представлення педагогічного об'єкту впливати на його побудову або функціонування.

Узагальнено моделювання визначається як метод опосередкованого пізнання, за яким для отримання інформації про об'єкт, що вивчається, явище або систему досліджується допоміжний абстрактний об'єкт або структура, які мають певну відповідність з реальними явищами і оригінали з метою отримання узагальнених знань [5]. Якщо виходити з призначення моделі у теоретико-експериментальному дослідженні, то принципово важливим є твердження В. Краєвського і В. Полонського: «Модель – це поступальний результат абстрактного узагальнення практичного досвіду, а не прямий результат експерименту» [6, с. 268]. К. Гнезділова, С. Касярум зазначають, що в дослідженні педагогічних процесів створення моделі є найкращим методом, який надає певну інформацію про процеси, які протікають в так званих «живих системах» [1, с. 8].

У наукових дослідженнях простежується тенденція, яка вказує на те, що побудова моделі полягає у проведенні матеріального або уявного імітування реальних сутностей системи, шляхом створення спеціальних аналогів, в яких відтворюються принципи організації і функціонування цієї системи, визначається мета розвитку проблеми, основні компоненти системи й об'єктивно наявний взаємозв'язок між ними. Як правило, моделі мають лінійний характер і відтворюють зв'язки між складовими системи. Проте складність і своєрідність педагогічних систем вимагає врахування їхньої специфіки у використанні прикладної теорії моделювання [14, с. 57].

У контексті аналізу становлення наукових підходів до розробки моделі фахівця необхідно звернути увагу на наступні факти: використання як тотожних з поняттям «модель фахівця» широкого переліку різного роду дефініцій («образ фахівця», «профіль фахівця», «професіограма», «психограма», «кваліфікаційна характеристика» і так далі), різне цільове призначення вказаного поняття, його широка типологізація тощо.

Результати історичного аналізу проблеми розробки моделі фахівця, свідчать про те, що спочатку її розв'язання було пов'язано з поняттями «відображення», «образ», «образ фахівця». Особливої уваги потребує праця Є. Смірної [10], у якій виокремлюються провідні підходи до інтерпретації поняття «Модель фахівця» як:

– описового аналога, що відбиває засадничі характеристики об'єкту, що вивчається і який є узагальненим образом фахівця певного профілю;

– образу фахівця, що прогнозується на конкретний період часу і документально зафіксованого, наприклад, в паспорті фахівця, що включає опис об'єктивних вимог суспільства до представника конкретної професії;

– образу фахівця, який знаходить відображення у навчальних планах, програмах й інших документах, що регламентують підготовку кадрів.

Модель фахівця Є. Смірної була визначена як еталон, що виступає основою, на якій вища школа може організувати і спланувати свій розвиток. Структура моделі фахівця, тобто увесь перелік документів, що її описують, на думку авторки, повинна включати три блоки:

1. Соціально-професійний, який містить узагальнену інформацію про значущість результатів праці для країни, регіону, підприємства, а також опис умов професійної діяльності, її структури тощо.

2. Основні характеристики діяльності фахівця, тобто перелік питань, що вирішуються, функцій, що виконуються, а також необхідні для цього знання, уміння і навички.

3. Психологічні характеристики (якості особистості, установки, орієнтири, світогляд тощо).

Автором вказувалося на доцільність розгляду моделі фахівця на двох рівнях: макрорівні (країна, регіон, місце роботи) і мікрорівні (умови праці, безпосереднє керівництво, структура і соціально-психологічні особливості колективу, соціально-демографічні характеристики фахівця) [10].

В аспекті аналізу проблеми розвитку і саморозвитку фахівця мають особливу значущість публікації А. Деркача, в яких звертається увага на цільове призначення моделі фахівця, а саме «моделювання прив'язане до конкретної мети цього дослідження і у зв'язку з цим має різний характер. У деяких дослідженнях йдеться відразу про декілька моделей» [3, с. 187–188], а саме про моделі як образні уявлення, цілі, умови, обставини тощо. Автор звертає увагу на те, що значущість структурних компонентів моделі професіонала повинна визначитися виходячи з аспекту, в якому він розглядається: як суб'єкт професійної діяльності; як фахівець, що має кваліфікацію; як особистість; як активний учасник акме-орієнтованого процесу розвитку [3].

Узагальнивши різні наукові підходи до розуміння сутності й значення моделі фахівця-випускника в практиці вищої школи Н. Міщук констатує, що:

– модель випускника – це науково обґрунтований, детально прописаний еталон (зразок, ідеал) особистості майбутнього фахівця, отриманий у результаті вузівської підготовки, який відображає єдність його загальних і професійних якостей;

– розробка моделі здійснюється на основі державних кваліфікаційних вимог до випускників відповідного рівня, ступеня освіти, напрямку підготовки, спеціальності та спеціалізації;

– модель випускника є основним чинником для відбору змісту й форм його реалізації в освітньому процесі ВНЗ [8, с. 40].

Модель фахівця, на нашу думку, повинна носити не констатуючий, пасивно-споглядальний, а навпаки, прогностичний характер, враховувати перспективи, тенденції розвитку науки, техніки у цій галузі. За дотримання вказаних умов модель зможе виконувати евристичні, перетворюючі функції.

Цікавим є підхід, представлений у роботах В. Шадрікова. Аналізуючи тенденції розвитку суспільства у XXI столітті, динаміку вимог до фахівця, реалії створення глобального ринку людського капіталу тощо, він відзначає різке підвищення ролі знаньової складової у розвитку як окремо взятої галузі, так і держави. В зв'язку з цим модель фахівця розуміється ним як «опис того, до чого має бути придатний фахівець, до виконання яких функцій він підготовлений і які якості має. Модель виступає чинником для відбору змісту освіти і форм її реалізації у навчальному процесі» [13, с. 28].

Зростаюча динаміка в усіх сферах розвитку суспільства внесла істотні зміни в образ професіонала і детермінувала потребу в розробці узагальненої моделі фахівця. У структурному плані вказана модель, з одного боку, носить динамічний характер, з іншого – включає вузькопрофесійний і прогностичний компоненти.

Ми спробували підійти до визначення суті поняття «модель фахівця» з позицій найбільш загальних перспективних соціальних вимог до професіоналізму й особистісних якостей, з обов'язковим врахуванням глобальних процесів і визначальних тенденцій розвитку як самого суспільства, так і світової освітньої системи.

Отже, під моделлю фахівця розумітимемо однозначну внутрішньо несуперечливу сукупність найбільш загальних соціальних вимог до рівня його професіоналізму, світоглядних і морально-етичних позицій, загальної і професійної культури і особистісних якостей [11, с. 85].

Таким чином, модель дипломата виступає як сукупність його знань і якостей, які відображають державні й суспільні вимоги до нього не лише як до професіонала, але і як до особистості, суб'єкта суспільних стосунків.

Аналіз думок і різних підходів показав, що узагальнена структура моделі фахівця повинна включати:

– цілі діяльності фахівця;

– функції, до виконання яких він має бути підготовлений;

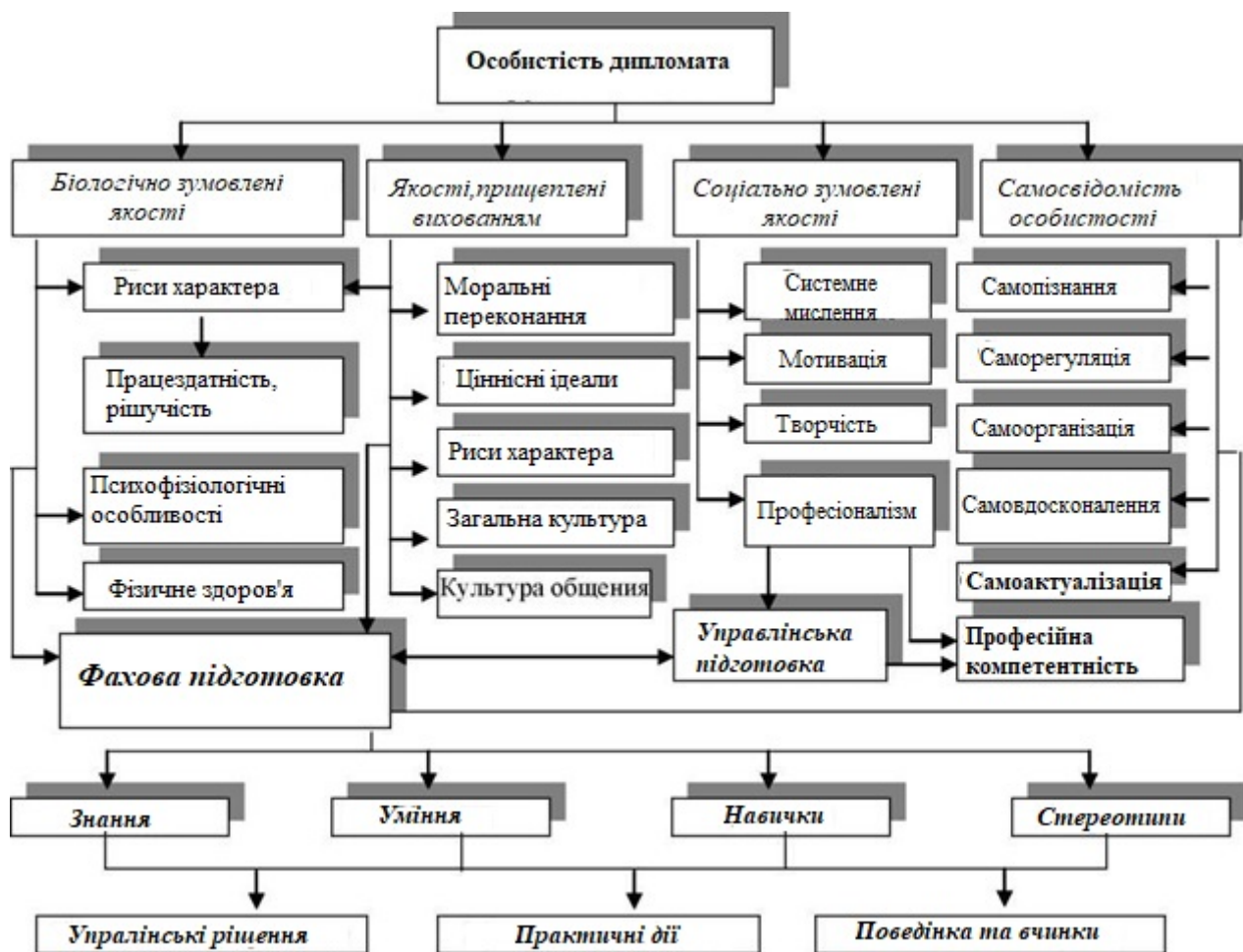


Рис. 1. Модель особистості дипломата

- професійно важливі індивідуальні якості;
- нормативні умови трудової діяльності;
- уміння і навички прийняття і реалізації рішень;
- навички роботи з інформацією, що забезпечує успішність діяльності;
- етапи і установи додаткової освіти дорослих;
- уявлення про особистий сенс діяльності.

Модель є відображенням сучасних соціальних процесів і тенденцій їх розвитку, основними з яких виступають підвищення ролі особистісного чинника і зростання долі управлінських функцій в загальній структурі професійної діяльності дипломата, що дає змогу формувати модель особистості фахівця, яка найбільше відповідає вимогам часу. Саме вона й має бути покладена в основу вибору змісту освіти і виховання дипломатів, принаймні, на період другого десятиліття XXI століття. Подальший хід подій, реальні шляхи розвитку науки і техніки, нові освітні технології дадуть можливість внести в неї відповідні обґрунтовані корективи.

Аналіз розглянутих вище підходів до визначення поняття моделі фахівця і до формування

самої моделі дає змогу зробити висновок про те, що запропонована методологія повністю відповідає сучасним педагогічним концепціям переходу від знаннєвої орієнтації освітнього процесу до діяльної і особистісної його орієнтації.

Тому в процесі побудови перспективної моделі особистості фахівця як певного практичного керівництва, що слугує для обґрунтування і вибору адекватного їй змісту професійної освіти, педагогічних технологій і організації освітнього процесу, ми виходимо з моделі його професійної діяльності та із загальних положень теорії особистості. Зазначимо, що ми керуємося вказаними нижче принциповими положеннями.

По-перше, практично кожен дипломат все більше стає керівником або, щонайменше, виконує значний обсяг управлінських функцій, що вимагає від нього певного обсягу психолого-педагогічних й управлінських знань, умінь і навичок. З подальшим розвитком ринкових відносин кількість фахівців, яким доведеться на професійному рівні управляти діяльністю колективів, неухильно зростатиме.

По-друге, у проектуванні будь-якої сучасної педагогічної системи підготовки фахівців слід

виходити з того, що зміст освіти необхідно обирати як своєрідну проекцію змісту професійної діяльності на освітній процес. Тому в основу запропонованої моделі покладено уявлення про фахівця не просто як про дипломата, а як про дипломата-управлінця.

Це бачення склало суть запропонованої програми управлінської і фахової підготовки дипло-

матів. З урахуванням цих положень модель фахівця можна представити за допомогою схеми, наведеної на рис. 1.

Висновки. Отже, модель дипломата виступає як сукупність його знань, умінь, навичок і якостей, які відображають державні й суспільні вимоги до нього не лише як до професіонала, але й як до особистості, суб'єкта суспільних стосунків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гнезділова К.М., Касярум С.О. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи : навч. посіб. Черкаси : Вид. Чабаненко Ю.А., 2011. 124 с.
2. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование. Москва : 2001. С. 10.
3. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. Москва : МПСИ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. 752 с.
4. Заде Л. Основы нового подхода к анализу сложных систем и процессов принятия решений. *Математика сегодня*. 1974. С. 5–49.
5. Корнев Г.П., Непрокина И.В. Физические модели : методическое пособие для системы повышения квалификации учителей физики. Тольятти, 1993.
6. Краевский В. В., Полонский В. М. Методология для педагога: теория и практика. Волгоград: Перемена, 2001. 324 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. Міщук Н. Методологічні аспекти проблеми формування моделі фахівця – випускника ВНЗ. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: «Педагогіка»*. 2008. № 5. С. 30–41.
9. Сас Н. Модель професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління. *Ukrainian professional education*. 2017. Вип. 1. С. 62–73.
10. Смирнова Е.Э. Пути формирования модели деятельности специалиста с высшим образованием. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1977. 216 с.
11. Стратегия гуманизма: из опыта работы науч.-учеб. комплекса НТУ «ХПИ» – ХГУ «НУА» / В. И. Астахова [и др.]; ред. Л.Л. ТОВАЖНЯНСКИЙ; Национальный технический ун-т «ХПИ», Народная украинская академия. Харьков : НУА, 2004. 212 с.
12. Ціватий В.Г. Дипломатія і підготовка дипломата ХХІ століття: традиції, інновації, моделі. *Науковий вісник Дипломатичної академії України*. 2004. Вип. 10(1). С. 11–31.
13. Шадриков В.Д. Нова модель фахівця : інноваційна підготовка і компетентнісний підхід. *Вища освіта сьогодні*. 2004. № 8. С. 26–31.
14. Шапран Ю.П. Особенности моделирования профессиональной подготовки учительских кадров с позиций компетентностного подхода. *Педагогика высшей школы*. 2015. № 1(1). С. 56–59.

REFERENCES

1. Hnezdilova K.M., Kasyarum S.O. (2011) Modeli ta modelyuvannya u profesiyniy diyal'nosti vykladacha vyshchoyi shkoly [Models and modeling in the professional activity of a higher school teacher]: navch. posib. Cherkasy: Vyd. Chabanenko Y.A. 124 s.
2. Dakhin A.N. (2001) Pedagogicheskoye modelirovaniye [Pedagogical modeling]. M. S. 10.
3. Derkach A.A. (2004) Akmeologicheskkiye osnovy razvitiya professionala [Acmeological foundations of professional development]. M.: MPSI; Voronezh: NPO "MODEK". 752 s.
4. Zade L. (1974) Osnovy novogo podkhoda k analizu slozhnykh sistem i protsessov prinyatiya resheniy [Foundations of a new approach to the analysis of complex systems and decision-making processes]. *Matematika segodnya*. S. 5–49.
5. Kornev G.P., Neprokina I.V. (1993) Fizicheskkiye modeli [Physical models]: metodicheskoye posobiye dlya sistemy povysheniya kvalifikatsii uchiteley fiziki. Tol'yatti, 1993.
6. Krayevskiy V.V., Polonskiy V.M. (2001) Metodologiya dlya pedagoga: teoriya i praktika [Methodology for a teacher: theory and practice]. Volgograd: Peremena. 324 s.
7. Mal's'kiy 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'vivskoho universytetu. Seriya: Mizhnarodni vidnosyny*. Vyp. 30. S. 3–8.

8. Mishchuk N. (2008) Metodolohichni aspekty problemy formuvannya modeli fakhivtsya – vypusknika VNZ [Methodological aspects of the problem of forming a model of a specialist – a university graduate]. *Naukovi zapysky Ternopil's'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatyuka*. Ser. Pedahohika. № 5. S. 30–41.
9. Sas N. (2017) Model' profesiynoyi pidhotovky maybutnikh kerivnykiv navchal'nykh zakladiv do innovatsiynoho upravlinnya [Model of professional training of future heads of educational institutions for innovation management]. *Ukrainian professional education*. Vyp. 1. S. 62–73.
10. Smirnova Ye.E. (1977) Puti formirovaniya modeli deyatel'nosti spetsialista s vysshim obrazovaniyem [Ways of forming a model of the activity of a specialist with higher education]. L.: Izd-vo LGU. 216 s.
11. Strategiya gumanizma [The strategy of humanism]: iz opyta raboty nauch.-ucheb. kompleksa NTU “KHPI” – KHGU “NUA” / V.I. Astakhova [i dr.]; red. L. L. Tovazhnyanskiy; Natsional'nyy tekhnicheskyy un-t “KHPI”, Narodnaya ukrainskaya akademiya. KH.: NUA, 2004. 212 s.
12. Tsivatyy V.H. (2004) Dyplomatiya i pidhotovka diplomata XXI stolittya: tradytsiyi, innovatsiyi, modeli [Diplomacy and training of a diplomat of the XXI century: traditions, innovations, models]. *Naukovyy visnyk Dyplomatychnoyi akademiyi Ukrayiny*. 2004. Vyp. 10(1). S. 11–31.
13. Shadrykov V.D. (2004) Nova model' fakhivtsya : innovatsiyna pidhotovka i kompetentnostnyy pidkhid [New model of the specialist: innovative training and competence approach]. *Vysycha osvita s'ohodni*. № 8. S. 26–31.
14. Shapran YU.P. (2015) Osobennosti modelirovaniya professional'noy podgotovki uchitel'skikh kadrov s pozitsiy kompetentnostnogo pokhoda. [Peculiarities of modeling professional training of teachers from the standpoint of a competence-based approach]. *Pedagogika vysshey shkoly*. № 1(1). S. 56–59.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ РАКЕТНО-АРТИЛЕРІЙСЬКОГО ОЗБРОЄННЯ

Бхіндер Н. В.

*доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов
Військова академія
вул. Фонтанська дорога, 10, Одеса, Україна
orcid.org/0000-0002-3047-3015
berestetskanat@ukr.net*

Іваніцька І. В.

*викладач кафедри іноземних мов
Військова академія
вул. Фонтанська дорога, 10, м. Одеса, Україна
orcid.org/0000-0001-9032-6722
ivanitskavlad@gmail.com*

Ключові слова:

*термінологічна
компетентність, офіцери
ракетно-артилерійського
озброєння, фахові терміни,
загальнодидактичні принципи
навчання, спеціальні принципи
навчання.*

У статті з'ясовано важливість професійно-термінологічної підготовки майбутніх фахівців сектору безпеки й оборони, окреслено роль військової термінології у службовій діяльності офіцерів ракетно-артилерійського озброєння. Доведено, що термінологічна компетентність майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння є невід'ємним структурним компонентом їхньої професійної компетентності. На основі аналізу наукових джерел та нормативних документів дано визначення поняттю «термінологічна компетентність майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння». Це інтегральна характеристика, що дозволяє правильно використовувати фахові (загальновійськові та військово-спеціальні) терміни у процесі службової діяльності, сприймати, відтворювати та продукувати усні та письмові професійно орієнтовані тексти державною й іноземною мовами. Визначено компоненти термінологічної компетентності майбутнього офіцера ракетно-артилерійського озброєння, а саме: володіння термінологічною системою службової діяльності; вільне сприймання і продукування професійних термінів; професійно-термінологічну грамотність під час реалізації усного та письмового професійного дискурсу; розуміння іншомовних текстів із професійними термінами; володіння здатністю творення термінологічної лексики; уміння вільно вести бесіду на професійну тематику, переконувати, інформувати, доводити, обґрунтовувати власну думку; аналіз текстів із використанням термінів. Також обґрунтовано, що формування термінологічної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння – систематичний, добре організований та цілеспрямований процес, який передбачає зв'язок між усіма дисциплінами освітньої програми та тяжіє до імплементації певних теоретичних принципів навчання: загальнодидактичних та спеціальних.

THEORETICAL ASPECTS OF FORMATION OF TERMINOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE OFFICERS OF ROCKET AND ARTILLERY ARMAMENT

Bhinder N. V.

*Doctor of Pedagogical Science, Associate Professor,
Head of the Department of Foreign Languages
Odesa Military Academy
Fontanska Road, 10, Odesa, Ukraine
orcid.org/0000-0002-3047-3015
berestetskanat@ukr.net*

Ivanitska I. V.

*Lecturer at the Department of Foreign Languages
Odesa Military Academy
Fontanska Road, 10, Odesa, Ukraine
orcid.org/0000-0001-9032-6722
ivanitskavlad@gmail.com*

Key words: *terminological competence, future officers of rocket and artillery armament, professional terms, general didactic principles of learning, special principles of learning.*

The article concerns the importance of professional and terminological training of future experts of security and defence sector and it outlines the role of military terminology within service activities of future officers of rocket and artillery armament. It was proved that terminological competence of future officers of rocket and artillery armament is a significant component of their professional competence. On the basis of analysis of scientific literature and normative documents the author defined the notion of terminological competence of future officers of rocket and artillery armament. It is integral characteristics that allows to use professional terms (general-military and military-special) within service activities correctly. Also, it enables to comprehend, produce and reproduce oral and written professionally-oriented texts in state and foreign language. The components of terminological competence of future officers of rocket and artillery armament were described. They are the following: knowledge of terminological system of service activities; fluent comprehension and production of professional terms; professional and terminological literacy during the realization of oral and written professional discourse; understanding of foreign language texts with professional terms; ability to create terminological lexis; ability to speak fluently on professional topics, persuade, inform, prove, substantiate own point of view; analysis of texts with professional terms. Also, it was explained that terminological competence of future officers of rocket and artillery armament is a systemic, well-organized and target-oriented process that requires the links between all subjects of educational programme. And the implementation of this process means the usage of certain principles of learning: general didactic and special ones.

Постановка проблеми. Найвні воєнно-політичні виклики Україні, загроза застосування воєної сили з боку країни-агресора та перемінне загострення воєнно-політичної обстановки на східних та північних кордонах свідчать про необхідність пошуку адекватних рішень щодо реалізації заходів захисту національних інтересів. За таких умов Україна залишає за собою право на застосування

превентивних дій та стійкого опору ворогу; використання для відсічі агресії всього потенціалу держави та суспільства (воєнного, політичного, економічного, міжнародно-правового, культурного тощо); імплементацію всіх форм і способів збройної боротьби з агресором з дотриманням принципів і норм міжнародного права [24]. Очевидно, що головні зусилля планується зосередити

на розвитку системи військової освіти, розробленні та запровадженні освітньо-професійних програм підготовки майбутніх військових фахівців із використанням досвіду бойових дій, методики підготовки, принципів і стандартів НАТО. Усе це актуалізує проблему якісної професійної підготовки офіцерів ракетно-артилерійського озброєння у вищих військових навчальних закладах (далі – ВВНЗ) та визначає формування професійної компетентності як важливе завдання сучасної військової освіти України, оскільки ракетні війська й артилерія мають всі перспективи революціонізувати всю війну на суші, змінивши баланс між маневром та вогневою могутністю [2].

Мета статті – виокремити термінологічну компетентність у структурі професійної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння та з'ясувати теоретичні аспекти визначеної педагогічної проблеми.

Аналіз останніх джерел на публікацій. Удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх офіцерів Збройних сил України (далі – ЗСУ) цікавилися О. Бондаренко [3], О. Діденко [9], А. Зельницький [11], М. Нецадим [16], І. Попроцький [34], В. Сапіга [34], В. Ягупов [28] та інші. О. Маслій [13] детально дослідив принципи формування професійної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння. Н. Пазюра [18], Ю. Приходько [21] окреслили зарубіжний досвід підготовки військових фахівців, зокрема й майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння. Окремі роботи присвячені комунікативній компетентності офіцерів ЗСУ (Л. Гребенюк [6], О. Єфімова [10], Л. Маслак [12], І. Поліщук [20], Н. Шалигіна [26] та інші). Проте натепер немає досліджень, що розкривають проблему формування термінологічної компетентності майбутніх офіцерів ЗСУ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема якості професійно-термінологічної підготовки майбутніх фахівців сектору безпеки та оборони, як і функціонування військової термінології, залишається актуальною як на теоретичному, так і на практичному рівнях. Тому вважаємо, що окреслення ролі термінології у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців будь-якої галузі є актуальною проблемою. Офіцери ракетно-артилерійського озброєння не є винятком. У процесі своєї службової діяльності вони виконують завдання, пов'язані з підготовкою озброєння й ефективного його використання; оцінюванням технічних характеристик озброєння та військової техніки армій держав – членів НАТО, інших країн, способів їхніх дій; категоризуванням ракетно-артилерійського озброєння; організацією ремонту зразків озброєння та військової техніки; мають розв'язу-

вати спеціалізовані завдання за напрямом професійної діяльності [14; 15; 23]. Водночас майбутні офіцери ракетно-артилерійського озброєння повинні володіти низкою компетентностей, що безпосередньо стосуються професійно-термінологічної підготовки. Сюди віднесемо здатність до письмової й усної комунікації державною й іноземною мовами; навички управління інформацією; уміння оформляти та користуватися службовими документами; здатність до самоосвіти, пошуку, аналізу та критичного оцінювання інформації з різних джерел [23]. У цьому контексті варто зазначити, що офіцери ракетно-артилерійського озброєння мають справу з різними одиницями озброєння та військової техніки, як-от: наземне обладнання ракетних, зенітних ракетних і протитанкових ракетних комплексів; артилерійське озброєння; зенітно-артилерійське озброєння; озброєння, яке встановлено на танках, БМП, БТР та іншій військовій техніці; стрілецьке озброєння та гранатомети; радіотехнічні засоби та радіоелектронна техніка; рухомі розвідувальні, спостережні пункти та фотолабораторії; артилерійські прилади, рухомі засоби технічного обслуговування та ремонту, комплексні й уніфіковані тренажери [14].

Формування термінологічної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння безпосередньо пов'язано з іншою актуальною в наш час проблемою – становленням, нормалізацією і кодифікацією української національної термінології. Окрім того, паралельно триває вдосконалення процесу формування та використання іншомовної термінології в українській мові, унормування та стандартизації військової термінології НАТО, формування та розвитку спроможностей для забезпечення лінгвістичного супроводження службової діяльності в Міністерстві оборони України та ЗСУ. Польські дослідники Р. Янчевські, Г. Піларські та М. Марчик вважають, що термінологічні бар'єри, невідповідність спеціальної термінології в мовах країн-партнерів можуть стати серйозною причиною недосягнення оперативної сумісності (інтероперабельності) й обміну інформацією [31].

Вивчення вітчизняних [27] та зарубіжних досліджень дає нам підстави стверджувати, що незважаючи на актуальність такої педагогічної проблеми, поняття термінологічної компетентності та її сутність, зокрема у структурі професійної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння, не досить з'ясовані. На нашу думку, формування термінологічної компетентності є важливим етапом професійної підготовки висококваліфікованого офіцера ракетно-артилерійського озброєння, оскільки володіння понятійно-категоріальним та термінологіч-

ним апаратом є сферою спеціальних знань, без опанування яких неможливі ефективна службова діяльність, досягнення позитивних результатів під час виконання завдань.

Перейдемо до детального теоретичного аналізу понять «термінологічна компетентність» та «термінологічна компетентність майбутнього офіцера ракетно-артилерійського озброєння». Так, Т. Симоненко зазначає, що термінологічна компетентність – інтегральна характеристика ділових і особистих якостей фахівця, яка відображає його рівень знань, умінь і навичок, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності [22]. Інші дослідники [7; 36] характеризують термінологічну компетентність як здатність будь-якого професіонала правильно й адекватно вживати фахові терміни у процесі професійної діяльності. Досягнути належного рівня термінологічної компетентності можна лише за умови набуття цілісних фахових знань, набуття когнітивних умінь та практичних навичок здійснення службової діяльності. Т. Денищич вважає, що термінологічна компетентність означає сприймання, відтворення та продукування усних і письмових професійно орієнтованих текстів [8]. Цікавим є означення Г. Онуфрієнко, яка стверджує, що термінологічна компетентність – це глибокі загальнономовні знання, а також професійно спрямовані мовленнєві вміння й навички, які накладаються на фахову мову чи її термінологічну систему [17].

В окремих працях термінологічна компетентність описана як невід’ємний компонент у структурі професійної компетентності майбутнього фахівця [33]. Дослідниця вважає, що термінологічна компетентність – це здатність відбирати терміни відповідно до теми твердження, брати до уваги відмінності між термінами-паронімами, уникати заміни однієї термінологічної одиниці іншою. А також це вміння використовувати терміни відповідно до їхніх дефініцій, розрізняти терміни та професіоналізми, визначати галузь знань, до якої належить термін, правильно перекладати терміни з англійської мови українською та навпаки [33, с. 70]. Також термінологічна компетентність означає швидке опанування спеціалізованих знань, здатність точно зіставляти ці знання з лінгвістичними образами та презентувати їх у мовленні під час виконання професійної діяльності, вміння знаходити відповідники термінам [30; 36]. І. Сікора окремо виділяє поняття «управління термінологією» у межах професійної діяльності, що передбачає вміння правильно оперувати термінами, уміти давати їм означення й обробляти інформацію, що містить професійно орієнтовані одиниці [35].

Отже, поняття «термінологічна компетентність майбутнього офіцера ракетно-артилерійського озброєння» розглядаємо як інтегральну

характеристику офіцера ракетно-артилерійського озброєння, що дозволяє йому правильно використовувати фахові (загальновійськові та військово-спеціальні) терміни у процесі службової діяльності, а отже, сприймати, відтворювати та продукувати усні та письмові професійно орієнтовані тексти державною й іноземною мовами.

Ю. Бугера описує структуру, термінологічної компетентності майбутніх фахівців і зазначає, що вона включає такі компоненти: здатність влучно та доцільно використовувати фахові терміни виконання завдань, граматично правильно будувати речення та повноцінний діалог за допомогою професійного досвіду, мотивувати себе досягати високих результатів у професійній діяльності [4]. І. Власюк у структурі термінологічної компетентності виокремлює такі компоненти: професійно-креативний, професійно-діяльнісний, мотиваційно-вольовий, комунікативно-особистісний, когнітивно-пізнавальний [5].

Отже, термінологічна компетентність майбутнього офіцера ракетно-артилерійського озброєння охоплює такі компоненти, як: володіння термінологічною системою службової діяльності; вільне сприймання і продукування професійних термінів; професійно-термінологічна грамотність під час реалізації усного та письмового професійного дискурсу; розуміння іншомовних текстів із професійними термінами; володіння здатністю творення термінологічної лексики; вміння вільно вести бесіду на професійну тематику, переконувати, інформувати, доводити, обґрунтовувати власну думку; аналіз текстів із використанням термінів.

Окремі дослідження присвячені етапам формування термінологічної компетентності. Так, на думку Т. Денищич, процес формування термінологічної компетентності відбувається у два етапи, а саме: репродуктивний, який означає вивчення загальнонаукової термінології; опанування загальнопрофесійної та спеціальної термінології; засвоєння термінів суміжних наук; продуктивний, який тяжіє до вільного володіння зазначеними термінами (вміння сприймати і продукувати тексти з використанням термінів) [8]. У зарубіжній педагогічній літературі [32] представлено субсистему вправ для формування термінологічної компетентності, які можна розділити на три групи: підготовчі вправи (установлення психофізіологічних механізмів пам’яті, уваги й оцінювання); тренувальні вправи (практика у використанні термінів та їх переклад); вправи мастерінга (удосконалення навичок перекладу термінів).

Водночас формування термінологічної компетентності відбувається на основі загальнодидактичних принципів (комунікативного, наукового, систематичного, ситуаційного, візуальності,

принципів узгодженості тексту, зв'язку теорії із практикою, індивідуального підходу до здобувачів освіти) та спеціальних принципів навчання (міждисциплінарності, модульності, творчості, індивідуалізації, орієнтації на майбутню професійну діяльність) [33]. Отже, можемо стверджувати, що формування термінологічної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння – систематичний, добре організований та цілеспрямований процес, який передбачає зв'язок між усіма дисциплінами освітньої програми та тяжіє до імплементації певних теоретичних принципів навчання: загальнодидактичних та спеціальних. До загально-дидактичних принципів формування термінологічної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння віднесемо: комунікативний принцип, науковий принцип, принцип системності, ситуаційний принцип, принцип візуальності та аудіювання, принципи узгодженості тексту, зв'язку теорії з практикою, принцип індивідуального підходу, принцип професійної орієнтації. Спеціальні принципи формування термінологічної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння включають такі: принцип міждисциплінарності, принцип модульності, принцип творчості навчальної діяльності, принцип індивідуалізації, принцип чіткої орієнтації на майбутню службову діяльність.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Професійно-термінологічна підготовка майбутніх фахівців сектору безпеки й оборони – важлива умова становлення військового професіонала. Окрім того, така підготовка забезпечує інтегративність сил та військ, а також ефективний обмін інформацією між підрозділами, родами військ та країнами-партнерами. Термінологічна компетентність майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння є його інтегральною характеристикою, що дозволяє правильно використовувати загальновійськові та військово-спеціальні терміни у процесі службової діяльності, сприймати, відтворювати та продукувати усні чи письмові професійно орієнтовані тексти українською й іноземною (переважно англійською) мовами. Зважаючи на це, очевидно, що термінологічна компетентність майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння є невід'ємним структурним компонентом їхньої професійної компетентності майбутніх фахівців. Формування термінологічної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння – систематичний, добре організований та цілеспрямований процес, який відбувається на основі імплементації загальнодидактичних та спеціальних теоретичних принципів навчання. Надалі планується дослідити систему вправ для формування термінологічної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авраменко В. Термінологічна компетентність як компонент мовно-професійної культури фахівців економічного профілю. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2017. Вип. 2. С. 7–14.
2. Белесков М. Шлях відновлення української артилерії. *Defense Express*. 2020. № 2. URL: https://defence-ua.com/weapon_and_tech/shljah_vidnovlennja_ukrajinskoji_artileriji-407.html.
3. Бондаренко О. Сутність та структура змістової складової моделі формування готовності майбутніх офіцерів Збройних сил України до професійної діяльності у військових ліцях. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Педагогічні науки»*. 2020. № 20 (1). С. 5–15. DOI: 10.32453/pedzbirnyk.v20i1.395.
4. Бугера Ю. Теоретико-методологічні аспекти формування термінологічної компетентності майбутніх фахівців у галузі спеціальної освіти. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2018. Вип. 12. С. 34–43.
5. Власюк І. Формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх бакалаврів економіки у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2015. 20 с.
6. Гребенюк Л. Практична розробка структурної моделі формування готовності майбутніх офіцерів ЗСУ до професійної взаємодії в міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 4 (88). С. 27–38.
7. Гриджук О. Компоненти термінологічної компетентності студентів лісотехнічних спеціальностей. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2016. Вип. 48. С. 12–17.
8. Денищич Т. Формування термінологічної компетентності майбутніх фахівців з політології. *Наукові праці. Педагогіка*. Вип. 197. Т. 209. С. 137–142.
9. Діденко О. Особливості впровадження компетентнісного підходу у професійну підготовку майбутніх офіцерів у ВВНЗ. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2014. Вип. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_3_6.
10. Єфімова О. Формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів під час оволодіння фахом у вищих військових навчальних закладах. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. 2013. Вип. 1. С. 95–105.

11. Зельницький А. Якість вищої військової освіти як результат функціонування педагогічної системи ВВНЗ. *Збірник наукових праць «Військова освіта» Національного університету оборони України імені Івана Черняховського*. 2017. № 1 (35). С. 62–69.
12. Маслак Л. Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх офіцерів радіоінженерних спеціальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2010. 18 с.
13. Маслій О. Принципи формування професійної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2019. Вип. 2 (45). С. 125–129.
14. Про затвердження Інструкції з категорювання ракетно-артилерійського озброєння : наказ Міністра оборони України від 04.01.2019 р. № 4. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0004322-19#Text>.
15. Про затвердження Інструкції про організацію обліку, зберігання і видачі стрілецької зброї та боеприпасів у Збройних силах України : наказ Міністра оборони України від 29.06.2005 р. № 359. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0933-05#Text>.
16. Нещадим М. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика: монографія. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2003. 852 с.
17. Онуфрієнко Г. Науковий стиль української мови. Київ, 2006. 312 с.
18. Особливості військово-професійної підготовки фахівців сектору безпеки і оборони у провідних країнах Азії / Н. Пазюра та ін. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Педагогічні науки»*. 2021. № 22 (3). С. 159–176. DOI: 10.32453/pedzbirnyk.v22i3.520.
19. Паласюк Г., Паласюк Б. Формування термінологічної грамотності майбутніх медиків на основі етимологічної характеристики клінічних термінів з хімічним компонентом. *Медична освіта*. 2021. № 1. С. 117–121. DOI: 10.11603/me.2414-5998.2021.1.11980.
20. Поліщук І. Труднощі формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2016. Вип. 1. С. 267–277.
21. Приходько Ю. Підготовка військових фахівців у провідних країнах світу: основоположні засади та тенденції. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017/ № 3 (67). С. 285–299.
22. Симоненко Т. Теорія і практика формування професійної мовно-комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : монографія. Черкаси, 2006. 328 с.
23. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 25 – Воєнні науки, національна безпека, безпека державного кордону, спеціальність 255 – Озброєння та військова техніка. Затверджено і введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 05.12.2018р.№1341.URL:<https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/255-ozbroennya-ta-viyskova-tekhnika-bakalavr.pdf>.
24. Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 25.03.2021 р. «Про Стратегію воєнної безпеки України» : Указ Президента України № 121/2021. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/1212021-37661>.
25. Черняков В., Дудоров О., Самійленко В. Термінологічна компетентність фахівця з фізичного виховання – запорука успішної професійної діяльності. *Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія*. 2019. № 1 (13). С. 87–92.
26. Шалигіна Н. Розвиток комунікативної компетентності офіцерів багатонаціональних штабів у процесі військовопрофесійної підготовки до участі в міжнародних миротворчих операціях : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2019. 22 с.
27. Школяр Н. Термінологічна компетентність як складова професійної підготовки майбутніх графічних дизайнерів. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. 2017. Вип. LXXV. № 2. С. 203–207.
28. Ягупов В. Теорія і методика військового навчання : монографія. Київ : Тандем, 2000. 380 с.
29. Bakirova H. Formation of terminological competence in ESP Education. *Journal NX – A Multidisciplinary Peer Reviewed Journal*. 2020. № 6 (11). P. 63–68.
30. Faber P. Terminological competence and enhanced knowledge acquisition. *Research in Language*. 2003. № 1. P. 95–117.
31. Janczewski R., Pilarski G., Marczyk M. Terminology as a Barrier to NATO's Interoperability in Cyberspace Operations. *Knowledge-based organization : International conference*. 2019. № 25(3). P. 31–35. DOI: 10.2478/kbo-2019-0113.
32. Forming students' terminological competence in the MOODLE-based e-learning course / D. Kalay et al. *Advanced Education*. 2020. № 7 (16). P. 104–111. DOI: 10.20535/2410-8286.216980.
33. Myshak E. Forming terminological competence of future specialists of the agroindustrial and environmental branches by foreign language means. *Euromentor Journal*. 2018. № 9 (3). P. 68–76.

34. Poprotskyi I., Sapiga V. Modernization of training of naval specialists at higher educational institutions. *Scientific herald of the Institute of vocational education and training of NAES of Ukraine. Professional Pedagogy*. 2019. № 1 (18). P. 169–174.
35. Sikora I. A survey-based study into students' terminology and information searching habits. *International Journal of Arts & Sciences*. 2019. № 12 (1). P. 89–106.
36. Taktasheva D. Structural and functional peculiarities of the formation of terminological competence of a specialist. *International Journal of Management, IT & Engineering*. 2021. Vol. 11. Issue 01. URL: https://www.ijmra.us/project%20doc/2021/IJMIE_JANUARY2021/IJMIE6Jan21-22012.pdf.
37. Formation of Foreign Language Terminological Competence in Students of Higher Educational Institutions in the Process of Development of Journalistic Skills / N. Tsymbal et al. *ALR Journal*. 2020. № 4 (9). P. 174–181. DOI: 10.14744/alrj.2020.93284.

REFERENCES

1. Avramenko V. (2017). Terminolohichna kompetentnist yak component movno-profesiinoi kultury fakhivtsiv ekonomichnoho profilu [Terminological competence as a linguistic professional culture of economic experts]. *Bulletin of scientific works of Uman state pedagogical university*. 2017. Vol. 2. P. 7–14.
2. Bielieskov M. (2020). Shliahy vidnovlennia ukrainskoi artylerii [Ways of restoring of Ukrainian artillery]. *Defense Express*. № 2. Retrieved from: https://defence-ua.com/weapon_and_tech/shljah_vidnovlennja_ukrajinskoji_artileriji-407.html.
3. Bondarenko O. (2020). Sutnist ta struktura zmistovoi skladovoi modeli formuvannia hotovnosti maibutnikh ofitseriv Zbroinykh Syl Ukrainy do profesiinoi diialnosti u viiskovykh litseiakh [Essence and structure of content component of the model of formation of readiness of future officers of the Armed Forces of Ukraine to professional activity in military lyceums]. *Bulletin of scientific works of the National academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: pedagogical sciences*. № 20 (1). P. 5–15. <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v20i1.395>.
4. Buhera Yu. Yu. (2018). Teoretyko-metodolohichni aspekty formuvannia terminolohichnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv u haluzi spetsialnoi osvity [Theoretical and methodological aspects of formation of terminological competence of future experts in the sphere of special education]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity*. Vol. 12. P. 34–43.
5. Vlasiuk I.V. (2020). Formuvannia profesiino-terminolohichnoi kompetentnosti maibutnikh bakalavriv ekonomiky v protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplin [Formation of professional and terminological competence of future bachelors of economics in the process of learning professional disciplines]: dissertation abstract, speciality: 13.00.04. Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynskyi. Vinnytsia.
6. Hrebenuk L. (2019). Praktychna rozrobka strukturoi modeli formuvannia hotovnosti maibutnikh ofitseriv ZSU do profesiinoi vzaiemodii v mizhnarodnykh operatsiyakh z pidtrymannia myru i bezpeky [Practical procedure of development of structural model of formation of readiness of future officers of the armed Forces of Ukraine to professional interaction during international peacekeeping operations]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. № 4 (88). P. 27–38.
7. Hryzhuk O. Ye. (2016). Komponenty terminolohichnoi kompetentnosti studentiv lisotekhnichnykh spetsialnosti [Components of terminological competence of forest industry specialties]. *Pedagogical of higher and secondary school*. Vol. 48. P. 12–17.
8. Denyshchych T.A. Formuvannia terminolohichnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z politilohii [Formation of terminological competence of future politology expert]. *Scientific works. Pedagogics*. Vol. 197. Issue. 209. P. 137–142.
9. Didenko O.V. (2014). Osoblyvosti vprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhodu u profesiinu pidhotovku maibutnikh ofitseriv u VVNZ [Peculiarities of implementation of competence-based approach into professional training of future officers at the higher militray educational establishments]. *Bulletin of scientific works of the National academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: pedagogical sciences*. № 3. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_3_6.
10. Yefimova O.M. (2013). Formuvannia inshomovnoi kompetentnosti kursantiv pid chas ovologodinnia fakhom u vyshchyykh viiskovykh navchalnykh zakladakh [Formation of foreign language competence of cadets during acquisition of profession at the higher militray educational establishments]. *Bulletin of National Technical University of Ukraine "Kyiv Polytechnic Institute"*. Vol. 1. P. 95–105.
11. Zelnytskyi A.M. (2017). Yakist vyshchoi viiskovoi osvity yak rezultat funktsionuvannia pedahohichnoi systemy VVNZ [Quality of higher militray education as a result of functionality of pedagogical system of higher militray educational establishment]. *Bulletin of scientific works "Military education" of the National Defence University named after Ivan Cherniakhovskiyi*. Vol. 1 (35). P. 62–69.

12. Maslak L.P. (2010). Formuvannia profesiinoi inshmovnoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv radio-inzhenernykh spetsialnstei [Formation of professional foreign language competence of future officers of radio-engineering specialties]: dissertation abstract, speciality: 13.00.04. Zhytomyr.
13. Maslii O.M. (2019). Pryntsypy formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv raketno-artyleryiskoho ozbroynnia [Principles of formation of professional competence of future officers of rocket and artillery armament]. *Scientific bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogics. Social works»*. Vol. 2 (45). P. 125–129.
14. Order of Minister of Defence of Ukraine from 04.01.2019 № 4 On approval of Instruction about categorization of rocket and artillery armament. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0004322-19#Text>.
15. Order of Minister of Defence of Ukraine from 29.06.2005 № 359 On approval on Instruction about organization of accounting, storing, and giving of small arms and armaments in the Armed Forces of Ukraine. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0933-05#Text>.
16. Neshchadym M.I. (2003). Viiskova osvita Ukrainy: istoriia, teoriia, metodolohiia, praktyka [Militray education of Ukraine: history, theory, methodology, practice]: monography. Kyiv: Publishing center “Kyiv university”.
17. Onufriienko H. (2006). Naukovyi styl ukrainskoi movy [Scientific style of Ukrainian language]. Kyiv: Center of educational literature.
18. Paziura N., Novikova T., Didenko O., Hnydiuk O., Islamova O. (2021). Osoblyvosti viiskovo-profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv sektoru bezpeky ta oborony u providnykh krainakh Azii [Peculiarities of militray and professional training of specialists of defence and security sector in leading Asian counties]. *Bulletin of scientific works of the National academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: pedagogical sciences*. № 22 (3). P. 159–176. <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v22i3.520>.
19. Palasiuk H.B., Palasiuk B.M. (2021). Formuvannia terminolohichnoi hramotnosti maibutnikh medykiv na osnovi etymolohichnoi kharakterystyky klinichnykh terminiv z khimichnym komponentom [Formation of terminological literacy of future doctors on the basis of etymological characteristics of clinical terms possessing chemical component]. *Medical education*. № 1. P. 117–121. <https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2021.1.11980>.
20. Polishchuk I. (2016). Trudnoshchi formuvannia profesiino-komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv u protsesi vyvchennia humanitarnykh dystsyplin [Difficulties of formation of professional and communicative competence of future officers in the process of learning of the humanities]. *Bulletin of scientific works of Uman State Pedagogical University*. Vol. 1. P. 267–277.
21. Prykhodko Yu. (2017). Pidhotovka viiskovykh fakhivtsiv u providnykh krainakh svitu: osnovopolozhni zasady ta tendentsii [Training of militray experts in leading countries of the world: main principles and tendencies]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. № 3 (67). P. 285–299.
22. Symonenko T.B. (2006). Teoriia i praktyka formuvannia profesiinoi movnokomunikatyvnoi kompetentsii studentiv filolohichnykh fakultetiv [Theory and practice of formation of professional language and communicative competence of students of philological faculties]: monography. Cherkasy.
23. Standard of higher education of Ukraine: first (bachelor) level, field of knowledge 25 – Military sciences, national security, security of state border, speciality 255 – Armament and militray equipment. Approved and passes into action by the Order of Ministry of Education and Science of Ukraine from 05.12.2018 № 1341. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/255-ozbroennya-ta-viyskova-tekhnika-bakalavr.pdf>.
24. Order of President of Ukraine № 121/2021 On the decision of the Council of National Security and Defence of Ukraine from 25.03.2021 “On Strategy of militray security of Ukraine”. Retrieved from: <https://www.president.gov.ua/documents/1212021-37661>.
25. Cherniakov V.V., Dudorov O.M., Samiilenko V.P. (2019). Terminolohichna kompetentnist fakhivtsia z fizychnoho vykhovannia – zaporuka uspishnoi profesiinoi diialnosti [Terminological competence of specialist of physical education] – condition of successful professional activity. *Problems of social work: philosophy, psychology, sociology*. № 1 (13). P. 87–92.
26. Shalyhina N.P. Rozvytok komunikatyvnoi kompetentnosti ofitseriv bahatonatsionalnykh shtabiv u protsesi viiskovoprofesiinoi pidhotovky do uchasti v mizhnarodnykh myrotvorchych operatsiiakh [Development of communicative competence of officers of multinational staff in the process of militray and professional training to participation in international peacekeeping operations]: dissertation abstract, speciality: 13.00.04. National Defence University named after Ivan Cherniakhovskiy, Kyiv.
27. Shkoliar N.V. (2017). Terminolohichna kompetentnist yak skladova profesiinoi pidhotovky maibutnikh dyzaineriv [terminological competence as a component of professional training of future graphical designers]. *Bulletin of scientific works. Pedagogical sciences*. Vol. LXXV. № 2. P. 203–207.

28. Yahupov V.V. (2000). *Teoriia i metodyka viiskovoho navchannia* [Theory and methods of military learning]: monography. Kyiv: Tandem.
29. Bakirova H.B. Formation of terminological competence in ESP Education. *Journal NX – A Multidisciplinary Peer Reviewed Journal*. 2020. № 6 (11). P. 63–68.
30. Faber P. Terminological competence and enhanced knowledge acquisition. *Research in Language*. 2003. № 1. P. 95–117.
31. Janczewski R., Pilarski G., Marczyk M. Terminology as a Barrier to NATO's Interoperability in Cyber-space Operations. International conference *Knowledge-based organization*. 2019. № 25 (3). P. 31–35. <https://doi.org/10.2478/kbo-2019-0113>.
32. Kalay D., Fedorenko S., Guryeyeva L., Kolomiets S. Forming students' terminological competence in the MOODLE-based e-learning course. *Advanced Education*. 2020. № 7 (16). P. 104–111. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.216980>.
33. Myshak E. Forming terminological competence of future specialists of the agroindustrial and environmental branches by foreign language means. *Euromentor Journal*. 2018. № 9 (3). P. 68–76.
34. Poprotskyi I., Sapiga V. Modernization of training of naval specialists at higher educational institutions. *Scientific herald of the Institute of vocational education and training of NAES of Ukraine. Professional Pedagogy*. 2019. № 1 (18). P. 169–174.
35. Sikora I. A survey-based study into students' terminology and information searching habits. *International Journal of Arts & Sciences*. 2019. № 12 (1). P. 89–106.
36. Taktasheva D.R. Structural and functional peculiarities of the formation of terminological competence of a specialist. *International Journal of Management, IT & Engineering*. 2021. Vol. 11. Issue 01. Retrieved from: https://www.ijmra.us/project%20doc/2021/IJMIE_JANUARY2021/IJMIE6Jan21-22012.pdf.
37. Tsymbal N.A., Savchuk N.M., Khlystun I.V., Avramenko V.I., Ostafiichuk A.V. Formation of Foreign Language Terminological Competence in Students of Higher Educational Institutions in the Process of Development of Journalistic Skills. *ALR Journal*. 2020. № 4 (9). P. 174–181. DOI: 10.14744/alrj.2020.93284.

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Волошко Т. В.

аспірантка

*Запорізький національний університет,
завідувач педагогічним відділенням*

Відокремлений структурний підрозділ «Економіко-правничий фаховий коледж

Запорізького національного університету»

вул. Жуковського, 66-Б, Запоріжжя, Україна

orcid.org/0000-0001-7367-0871

voloshkotv21@gmail.com

Гура Т. Є.

доктор психологічних наук, професор,

проректор з наукової роботи та міжнародної діяльності

Комунальний заклад «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»

Запорізької обласної ради

вул. Незалежної України, 57-А, Запоріжжя, Україна

orcid.org/0000-0003-4770-6863

tatianagura16@gmail.com

Ключові слова: *інклюзія, інклюзивна освіта, професійна компетентність педагога, дошкільна освіта, діти з особливими освітніми потребами, професійна підготовка, педагог закладу дошкільної освіти.*

Стаття присвячена одній з актуальних проблем підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти – становленню та розвитку інклюзивної компетентності. Авторами проаналізовані доробки вчених, які досліджували проблему формування інклюзивної компетентності фахівців із дошкільної освіти. Зокрема, розкривається сутність таких понять, як «компетентність», «інклюзивна компетентність», «професійна компетентність». Зазначається, що ідея інклюзії має стати невід’ємною частиною професійного мислення педагога, що неможливо без формування стійкої мотивації до роботи в умовах інклюзії. Інноваційний розвиток інклюзивної освіти є одним із пріоритетних завдань українського суспільства. Процес інклюзії впроваджується і в сучасну дошкільну освіту. Аналіз нормативних документів дає можливість з’ясувати зміст кожного компонента інклюзивної компетентності педагога закладу дошкільної освіти. У зв’язку із цим назріла гостра дилема формування професійної компетентності фахівців для системи інклюзивної дошкільної освіти. Здійснено опитування серед студентів коледжів із метою з’ясування окремих аспектів підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до інклюзивного навчання, результати емпіричного дослідження засвідчили недостатню спрямованість професійної підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти на формування їхньої інклюзивної компетентності, що виявляється на рівні всіх її складників.

Перспективними напрямками подальших наукових пошуків є моделювання інклюзивної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти за принципами недискримінації, урахування багатоманітності людини; обґрунтування оновленого змісту професійної підготовки молодших бакалаврів за спеціальністю «дошкільна освіта» на засадах метапредметності, наскрізності, індивідуального та диференційованого навчання, а також положень діяльнісного, середовищного та рефлексивного підходів; запровадження інноваційних, інтерактивних форм і методів навчання, спрямування практичної підготовки студентів на формування в них ціннісного ставлення до інклюзивної освіти тощо.

**SCIENTIFIC AND THEORETICAL BASES OF FORMATION OF INCLUSIVE
COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL
INSTITUTIONS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING**

Voloshko T. V.

*Postgraduate Student
Zaporizhzhia National University,
Head of Pedagogical Education Department
Separate Structural Subdivision “Vocational College of Economics and Law
of Zaporizhzhia National University”
Zhukovsky str., 66-B, Zaporizhzhya, Ukraine
orcid.org/0000-0001-7367-0871
voloshkotv21@gmail.com*

Gura T. E.

*Doctor in Psychology, Professor,
Vice-Rector for Research and International Work
Communal Institution “Zaporizhzhya Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education”
of Zaporizhzhya Regional Council
Nezalezhnoi Ukrainy str., 57-A, Zaporizhzhya, Ukraine
orcid.org/0000-0003-4770-6863
tatianagura16@gmail.com*

Key words: *inclusion, inclusive education, inclusive environment, competence, professional competence of teacher, preschool education, children with special educational needs, vocational training, educator of preschool institution.*

The article is devoted to one of the urgent problems of training future specialists in preschool education – the formation and development of inclusive competence. The author analyzes the creative achievements of scientists who have studied the problem of forming inclusive competence of specialists in preschool education. In particular, the essence of such concepts as “competence”, “inclusive competence”, “professional competence” is revealed. It is noted that the idea of inclusion should become an integral part of the professional thinking of the teacher, which is impossible without the formation of a stable motivation to work in an inclusive environment. Innovative development of inclusive education is one of the priorities of Ukrainian society. The process of inclusion is being implemented in modern preschool education. The analysis of normative documents makes it possible to determine the content of each component of the inclusive competence of a preschool teacher. In this regard, the acute dilemma of forming the professional competence of specialists for the system of inclusive preschool education is ripe. A survey was conducted among college students to find out some aspects of training future teachers of preschool education for inclusive education, the results of empirical research showed a lack of focus on training of future teachers of preschool education to form their inclusive competence, which is manifested at all its components. Promising areas of further research are modeling the inclusive competence of the educator of preschool education on the principles of non-discrimination, taking into account human diversity; substantiation of the updated content of professional training of junior bachelors in the specialty “preschool education” on the basis of meta-subjectivity, cross-cutting, individual and differentiated learning, as well as the provisions of activity, environmental and reflective approaches; introduction of innovative, interactive forms and methods of teaching, the direction of practical training of students to form in them a value attitude to inclusive education, etc.

Постановка проблеми. Якість професійної підготовки майбутніх педагогів є першочерговим завданням розвитку системи вищої освіти України. Проблема розвитку інклюзивної освіти є актуальною не тільки в теоретичному аспекті, що достеменно є більш розробленим та дослідженим на сучасному етапі освітньої реформи української держави, на противагу практичному. Нині формуванню професійних компетенцій майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти приділяється досить уваги. У пошуковій системі, що індексує повний текст наукових публікацій усіх форматів і дисциплін, Google Scholar кількість статей, що знаходяться у відкритому доступі та включають термін «інклюзивна компетентність», станом на листопад 2021 р. перевищує сім тисяч, що демонструє нам актуальність досліджуваної тематики на сучасному етапі розвитку вітчизняної системи освіти загалом. Найголовнішим завданням усіх педагогів інклюзивної освіти є здійснення цілісного психолого-педагогічного супроводу та допомога в розвитку дитини з особливими освітніми потребами (далі – ООП). Очевидно, що сучасні заклади дошкільної освіти потребують фахівців, які не тільки володіють сумою певних професійних знань та навичок, а й мотивовані на роботу у специфічних умовах інклюзивного освітнього процесу. Загалом, «професійну компетентність» працівника у сфері інклюзивного навчання визначають як «поєднання інтелектуальних, комунікативних та практичних навичок соціальних, психологічних, медичних, педагогічних та управлінських компетенцій, необхідних для здійснення соціально-педагогічної діяльності» [11]. Теоретично, це повинні бути люди, які прагнуть до самоосвіти і самовдосконалення, готові опановувати нові знання. Наголосимо, що у практиці роботи закладів вищої освіти змістовий («освітній») компонент готовності майбутніх педагогів до роботи з «особливими» дітьми формувався ще з 1990-х рр., якщо в навчальний план включалася дисципліна «Основи дефектології» (нерідко з іншими назвами, але подібною дидактичною метою – ознайомлення студентів з різноманітними порушеннями психофізичного розвитку в дітей). Проте така підготовка не виявлялася ефективною, причину останнього вбачаємо саме в нестачі мотивації до засвоєння студентами професійних знань цієї галузі. Готовність до будь-якої діяльності, відповідно до сучасних дослідницьких традицій, розглядається як інтегративна освіта зі складною багатокомпонентною структурою. Справді, є значуща суперечність між націленістю освітнього процесу на результат, що визначається, зокрема, у галузі академічних досягнень, і зовсім іншими критеріями успіху в освіті переважної частини дітей з ООП,

що виявляються в рівні їх соціалізації, цілісності розуміння, прийнятті себе тощо. Отже, для досягнення таких освітніх результатів від педагога вимагається гостре розуміння ресурсів та можливостей кожної дитини з ООП, сформована здатність визначити рівень її актуального розвитку і використовувати в навчанні дидактичні прийоми, методики, що відповідають саме цьому рівню. У спеціальній педагогіці завжди була певна схожість із медициною, що полягає в тому, що загальні «схеми» навчання (лікування) зрозумілі, але успіх їх застосування залежить від безлічі не досить контрольованих чинників. Це вимагає не тільки гнучкого педагогічного експериментування, а й психологічної підтримки дитини, спокійного ставлення до труднощів, що виникають, пріоритетної уваги до особистісних результатів освіти. На нашу думку, педагогу інклюзивного закладу дошкільної освіти вкрай потрібні не лише збільшення спектра компетентностей, а й усвідомлення меж власної компетентності, розширення якої має стати цільовим орієнтиром сучасної педагогічної освіти – професійної підготовки в закладах вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні питання, що висвітлюють зміст інклюзивної компетентності педагогів закладів дошкільної освіти, а також особливостей формування інклюзивної компетентності майбутніх фахівців у процесі їх професійної підготовки, стали предметом вивчення багатьох зарубіжних та вітчизняних учених.

Сучасний підхід до аналізу проблем підготовки вихователів для дошкільних установ і осмислення процесів модернізації дошкільної освіти в Україні окреслено в наукових працях таких учених, як Н. Гавриш, І. Давидченко, Н. Денисенко, Л. Діденко, В. Іванова, В. Козлова, Є. Клопота, С. Калаур, О. Мартинчук, О. Околович, К. Шапочка, Н. Буркле, Н. Суховієнко.

Заслуговують на увагу низка наукових розвідок, що стосуються застосування інформаційно-комунікаційних технологій для інклюзивної освіти та підготовки фахівців у цьому напрямі, таких авторів, як А. Гета, Л. Карташова, Ю. Кравчина, О. Носенко, інших.

Специфіку підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища розглядають такі науковці, як А. Суховієнко [15] та К. Шапочка, Н. Буркле [16].

Особливості професійної підготовки фахівців до роботи з дітьми з ООП розкриті у праці В. Козлова. Автор зауважує, що під час «модернізації системи спеціальної освіти значної уваги вимагає модифікація навчальних планів та навчального матеріалу в закладі вищої освіти для підготовки фахівців відповідно до вимог часу» [9].

Окремі аспекти формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів дошкільних закладів до впровадження інклюзивних форм навчання в освітню практику розкриває Г. Косарева [10].

Професійну компетентність майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти у сфері організації інтегрованого й інклюзивного навчання як єдність концептуальної (наукової), інструментальної, інтегративної, контекстуальної, технологічної, рефлексивної та комунікативної її складових частин вивчала О. Мартинчук [12]. Окрему увагу емоційному інтелекту як компоненту інклюзивної компетентності педагогів закладів дошкільної освіти приділили у своїх дослідженнях Є. Клопота, О. Околович [8].

Проте, незважаючи на значний інтерес науковців до проблеми визначення сутності інклюзивної компетентності фахівців у сфері дошкільної освіти, подальших наукових пошуків потребують питання спрямування вітчизняної педагогічної освіти на якісну підготовку майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до інклюзивного навчання дітей з ООП, створення безпечного інклюзивного освітнього середовища.

Отже, **метою статті** є визначення науково-теоретичних основ формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти у процесі їхньої професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Здійснений нами аналіз наукових праць (І. Зимня, А. Маркова й інші) дає змогу стверджувати, що інклюзивна компетентність педагога закладу дошкільної освіти є складовою частиною його цілісної професійної компетентності, складним особистісно-професійним утворенням, що забезпечує ефективність професійної діяльності фахівця з реалізації інклюзивного навчання, організації безпечного та здорового освітнього середовища, а також детермінує успішність його подальшого професійного розвитку загалом і у сфері інклюзивної освіти зокрема.

Як складне особистісно-професійне утворення, інтегративна професійна якість, інклюзивна компетентність актуалізується у процесі реальної професійної діяльності педагогів, а її джерелом, основним ресурсом є їхня готовність до її здійснення. Отже, саме формування готовності педагогів закладів дошкільної освіти до інклюзивної освіти як передумови їхньої інклюзивної компетентності є одним із найголовніших завдань відповідної професійної підготовки.

Зазначимо, що сучасними науковцями описані різноманітні аспекти цілісної професійної готовності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти, що розрізняються за її складовими частинами (за назвами компонентів, кількістю

останніх). Більшість сучасних дослідників базуються в цьому питанні на структурі професійної компетентності педагога, запропонованій І. Зимньою [7]. Наголосимо, що наведений в її працях перелік компетенцій значно системніший та налічує ще низку додаткових компонентів: готовність до прояву компетентності (тобто мотиваційний аспект); знання змісту компетентності (тобто когнітивний аспект); досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (тобто поведінковий); ставлення до змісту компетентності й об'єкта її застосування (ціннісно-смысловий); емоційно-вольова регуляція процесу і результату прояву компетентності [7].

Грунтуючись на нормативному визначенні поняття компетентності як динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність (Закон України «Про освіту» [6]), а також Рекомендаціях ради Європи щодо ключових компетентностей для освіти впродовж життя [14], у яких презентована трикомпонентна структура компетентностей як поєднання:

- знань (складаються з фактів і цифр, понять, ідей та теорій, які вже існують та допомагають покращити розуміння певної сфери або предмета);
- навичок (спроможність здійснювати процеси та використовувати наявні знання для досягнення результатів);
- ставлень (налаштованість та спосіб мислення, що визначають дії або реакцію на ідеї, людей чи ситуації) [14].

Базовими, системоутворювальними в цілісній готовності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до педагогічної діяльності вбачаємо такі компоненти, як: 1) професійні цінності, ставлення (*ціннісно-мотиваційний компонент*); 2) професійні знання (*когнітивний компонент*); 3) професійні вміння та навички (*конструктивний компонент*). Такі компоненти визначають, на нашу думку, і структуру інклюзивної компетентності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти, що має бути сформованою у процесі їхньої професійної підготовки на рівні відповідної професійної готовності.

Для визначення змісту кожного компоненту інклюзивної компетентності педагога закладу дошкільної освіти первинним є з'ясування професійних вимог до нього, що зазначені в головних нормативних документах.

Так, згідно зі ст. 30 Закону України «Про дошкільну освіту» вихователь повинен мати педагогічну освіту та відповідну професійну кваліфікацію: «педагогічний працівник закладу дошкільної освіти – особа з високими мораль-

ними якостями, яка має вищу педагогічну освіту за відповідною спеціальністю та/або професійну кваліфікацію педагогічного працівника, забезпечує результативність та якість роботи, а також фізичний і психічний стан якої дозволяє виконувати професійні обов'язки» [5].

Професійним стандартом «Вихователь закладу дошкільної освіти», який набрав чинності в жовтні 2021 р., визначені загальні та професійні компетентності, якими повинен володіти вихователь дітей дошкільного віку [13]. Зміст інклюзивної компетентності педагогів закладів дошкільної освіти безпосередньо відображений у таких їхніх трудових функціях (компетентностях):

- організаційній – як здатність забезпечувати здобуття дошкільної освіти дітьми з ООП;

- оцінювально-аналітичній – як здатність здійснювати й інтерпретувати результати моніторингу якості освітньої діяльності для адаптації та коригування освітнього процесу відповідно до можливостей та потреб здобувачів освіти;

- здоров'язбережувальній – як здатність організувати фізично та психологічно безпечне освітнє середовище;

- проєктувальній – як здатність організувати та проєктувати освітні осередки за принципами універсального дизайну та розумного пристосування;

- педагогічно партнерство – як здатність до командної взаємодії (зокрема, у команді психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП) [13].

Зазначені трудові функції (компетентності) передбачають володіння педагогами закладів дошкільної освіти такими *професійними знаннями* (когнітивний компонент інклюзивної компетентності), як: нормативно-правове забезпечення організації інклюзивного навчання; основи психофізичного розвитку дітей з ООП, способи виявлення їхніх індивідуальних потреб в освітньому процесі; технології індивідуального та диференційованого навчання; соціалізація дітей з ООП; види адаптацій та модифікацій інклюзивного освітнього процесу; основи охорони психічного здоров'я учасників освітнього процесу; принципи універсального дизайну та розумного пристосування в організації освітнього середовища; принципи, завдання та функції, порядок організації діяльності команди психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП. Зазначені професійні знання вихователів закладів дошкільної освіти є орієнтовною основою відповідних *професійних умінь та навичок* у контексті інклюзивної компетентності, що становлять її *конструктивний компонент*.

У Базовому компоненті (Державний стандарт) дошкільної освіти (2021 р.) зазначено його спрямованість на забезпечення рівного доступу до дошкільної освіти всіх дітей раннього та дошкіль-

ного віку, зокрема й дітей з ООП [1]. Українським важливим для розуміння сутності інклюзивної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти та відповідної готовності майбутніх фахівців, на нашу думку, є окреслення в Базовому компоненті цінностей дошкільної освіти, які визначають зміст *ціннісно-мотиваційного компоненту* зазначеної компетентності, а саме цінності дошкільного дитинства, його потенціалу й особливої ролі в розвитку особистості; щасливого проживання дитиною дошкільного дитинства як передумови її повноцінного розвитку та подальшої самореалізації в житті; повага до дитини, особливостей її розвитку й індивідуального досвіду; зміцнення фізичного, психічного та соціального здоров'я дитини; життя і благополуччя як вміння плекати, підтримувати та створювати сприятливі умови для себе й інших у безпечному середовищі у природному, предметному та соціальному оточенні; розвиток творчих задатків, здібностей, талантів дітей; збереження традицій національного досвіду сімейного та суспільного виховання для збагачення культурного потенціалу взаємодії між поколіннями [1].

Окрім зазначених цінностей, у змісті ціннісно-мотиваційного компоненту інклюзивної компетентності педагогів закладів дошкільної освіти значне місце посідають такі складники, як: прийняття фахівцями цінностей філософії інклюзивної освіти; прийняття власної інклюзивності, зумовленої усвідомленням особистої унікальності, неповторності та, відповідно, наявності особливих освітніх потреб; ціннісне ставлення до інклюзивного навчання, до проєктування й організації інклюзивного освітнього середовища; прийняття ролі фасилітатора, проєктувальника індивідуальної освітньої траєкторії дитини; позитивна мотивація педагогічної діяльності та професійного розвитку, а також позитивне ставлення до необхідності зміни власної педагогічної діяльності, застосування нових освітніх стратегій [3].

Отже, єдність ціннісно-мотиваційного, когнітивного та конструктивного компонентів інклюзивної компетентності педагогів закладів дошкільної освіти забезпечує успішність реалізації фахівцями їхньої професійної діяльності, покладених на них трудових функцій, визначає напрями реформування вітчизняної вищої освіти, одним із головних завдань якої, на нашу думку, є формування в майбутніх фахівців відповідної професійної готовності.

З метою з'ясування окремих аспектів підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до інклюзивного навчання нами було проведено опитування, учасниками якого стали студенти двох педагогічних коледжів Запорізької області віком від 14 до 20 років, які навчаються з 1 по 4 курс, серед яких 91% жінок та 9% чоловіків.

За результатами проведеного опитування нами отримані дані, що свідчать про таке. По-перше, більшість студентів (88%) пов'язують інклюзію й інклюзивну освіту, їх філософію, принципи та функції лише з наданням допомоги людям (здебільшого – дитячого віку) з порушеннями психофізичного розвитку, які мають особливі потреби, зокрема й освітні.

На запитання «Чи згодні Ви з тим, що інклюзивна освіта спрямована на забезпечення права на рівний доступ до якісної освіти тільки дітей із порушеннями психофізичного розвитку?» 56% студентів відповіли стверджувально. Водночас 2% опитаних наполягають на цілковитій сепарації таких дітей. Лише кожен п'ятий студент висловив свою незгоду зі звуженим трактуванням інклюзивної освіти й інклюзії загалом, усвідомлюючи наявність особливих потреб у будь-якої людини, яка є унікальною за своєю природою.

По-друге, характеризуючи зміст інклюзивної компетентності педагогів закладів дошкільної освіти, учасники опитування серед професійних знань, якими насамперед має володіти фахівець для успішної реалізації інклюзивної освіти, відзначили: знання із психології розвитку та навчання особливих дітей (36%), методик освітньої взаємодії (21%), основ фізіології (9%). Основними професійними якостями фахівців, на думку студентів, є: психологічна, емоційна стійкість, витримка (36%), відповідальність (12%), повага до дитини (10%), толерантність, доброзичливе ставлення (10%). Проте кожен третій з опитаних студентів педагогічних коледжів виявив значні труднощі у формулюванні вимог до інклюзивної компетентності педагогів закладів дошкільної освіти, що свідчить про неналежну професійну зануреність у зазначену проблематику, неусвідомленість цього напрямку своєї майбутньої професійної діяльності.

По-третє, що стосується спрямованості освітнього процесу в коледжі на формування інклюзивної компетентності майбутніх фахівців, то 68% студентів зазначили її наявність, хоча 30% опитаних вказали на її частковий характер, а 3% – відсутність такої спрямованості. А серед коректив, які, на думку студентів, потрібно внести в освітній процес для їхньої успішної підготовки до реалізації інклюзивної освіти, більшість опитаних визначили: запровадження спеціальних навчальних дисциплін (26%), зокрема й курсу з вивчення жестової мови (6%); ознайомлення зі спеціальним обладнанням для розвитку та навчання дітей із порушеннями (22%); спрямування навчальної практики на взаємодію з ними (10%); залучання до освітнього процесу в коледжі фахівців-практиків, які мають значний досвід роботи з людьми з ООП (6%) тощо. Проте кожен третій з опитаних студентів не зміг визначити конкретні заходи з

удосконалення своєї професійної підготовки, зокрема й відзначаючи те, що взагалі не думав про цю проблему.

По-четверте, аналізуючи особливості інклюзивної освіти в коледжі, 58% студентів зазначили її реалізованість повною мірою, 30% – частково, 10% – її відсутність. До того ж серед тих студентів, які усвідомлюють реалізацію інклюзивної освіти в коледжі, тільки 10% змогли навести конкретні приклади, що свідчать, на їхню думку, про це, як-от: наявність студентів з інвалідністю (22%), робота із психологом (10%), наявність пандусів та спеціальних сходів (10%), наявність додаткової кваліфікації з логопедії (6%).

По-п'яте, оцінюючи рівень власної готовності до здійснення інклюзивної освіти, більшість з опитаних студентів відзначили її на середньому рівні (60%), на низькому та високому рівнях – 23 та 18% майбутніх фахівців відповідно. Статистично значущої залежності між курсом навчання студентів та рівнем самооцінки ними своєї готовності до здійснення інклюзивної освіти не виявлено.

Отже, результати здійсненого емпіричного дослідження засвідчили недостатню спрямованість професійної підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти на формування їхньої інклюзивної компетентності, що виявляється на рівні всіх її складових частин.

Висновки. Здійснений аналіз науково-теоретичних основ формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти у процесі професійної підготовки, а також результати проведеного емпіричного дослідження засвідчили наявність гострої потреби в коригуванні змісту, форм і методів вітчизняної педагогічної освіти, її спрямування на забезпечення новітніх професійних стандартів, новітніх нормативних вимог до розбудови інклюзивної освіти в Україні як такої, що, відповідно до чинних нормотворчих документів, забезпечує повноцінну участь та доступ до якісних навчальних можливостей для всіх її здобувачів, з повагою й усвідомленням різноманітності, усуває всі форми дискримінації в освіті та через неї. Реформування дошкільної освіти в Україні, що знаменувалось внесенням змін до Закону України «Про освіту», затвердженням нового Професійного стандарту вихователя закладу дошкільної освіти, Базового компоненту дошкільної освіти, а також Концепції розвитку інклюзивного навчання, вимагає як суттєвого переосмислення методології і теорії професійної підготовки майбутніх педагогів – фахових молодших бакалаврів за спеціальністю «дошкільна освіта», так і значної трансформації освітньої практики. У цьому контексті перспективними напрямами подальших наукових пошу-

ків є моделювання інклюзивної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти за принципами недискримінації, урахування багатоманітності людини; обґрунтування оновленого змісту професійної підготовки фахових молодших бакалаврів за спеціальністю «дошкільна освіта» на засадах метапредметності, наскрізності,

індивідуального та диференційованого навчання, а також положень діяльнісного, середовищного та рефлексивного підходів; запровадження інноваційних, інтерактивних форм і методів навчання, спрямування практичної підготовки студентів на формування в них ціннісного ставлення до інклюзивної освіти тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти), затверджений наказом МОН України від 12.01.2021 р. № 33. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 11.12.2021).
2. Гура Т. Психологічні складові професійної готовності педагогів до реалізації інклюзивного навчання. *Інноваційні методи комплексного супроводу розвитку та навчання дітей з особливими освітніми потребами: досвід Дніпрорудненської спеціалізованої школи I–III ступенів «Талант»* : колективна монографія / відп. ред. Т. Гура. Запоріжжя : Статус, 2019. С. 26–46.
3. Гура Т., Гура О. Ціннісна складова інклюзивної компетентності вчителя Нової української школи. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2021. № 1 (37). Ч. I. 280 с. С. 149–157.
4. Давидченко І. Формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах інклюзивної компетентності. *Теоретичні й прикладні проблеми сучасної філології*. 2020. Вип. 10 (2). С. 11–17.
5. Про дошкільну освіту : Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> (дата звернення: 11.12.2021).
6. Про освіту: Закон України». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 11.12.2021).
7. Зимняя И. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании. *Иностранные языки в школе*. 2012. № 6. С. 2–10.
8. Клопота Є., Околович О. С. Емоційний інтелект як компонент професійної компетентності педагогів інклюзивних груп закладів дошкільної освіти. *Психологічний журнал*. 2021. Т. 7. № 2 (46). С. 79–89. URL: <https://www.apsjournal.com/index.php/psyjournal/article/view/1173/733> (дата звернення: 11.12.2021).
9. Козлова В. Професійна підготовка фахівців до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. *Технології забезпечення роботи практичного психолога з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами* : збірник наукових робіт учасників Круглого столу та Науково-методичного семінару, 19 березня 2021 р., Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України, лабораторія психології спілкування / за наук. ред. Г. Бевз, І. Петренко, В. Юрченко. *Вісник педагогіки і психології*. 2021. Вип. 27. С. 69–72. URL: <http://www.psyh.kiev.ua/> (дата звернення: 11.12.2021).
10. Косарева Г. Основи формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів дошкільних закладів. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 65. С. 330–335.
11. Малишевська І. Актуальні аспекти впровадження інклюзивної освіти в Україні. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2016. № 13. С. 205–211.
12. Мартинчук О. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти у сфері організації інтегрованого та інклюзивного навчання. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія «Соціально-педагогічна»*. 2011. Вип. XVII : у 2 ч. Ч. 1. С. 83–91.
13. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти», затверджений наказом Міністерства освіти України від 19.10.2021 р. № 755–21. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti> (дата звернення: 11.12.2021).
14. Рекомендації ради Європи щодо ключових компетентностей для освіти впродовж життя від 17.01.2018 р. URL: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf> (дата звернення: 11.12.2021).
15. Суховієнко Н. Особливості професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах інклюзивної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2017. № 56–57. С. 80–387.
16. Шапочка К., Буркле Н. Особливості підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2020. № 3. С. 118–128.

REFERENCES

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity), zatverdzhenyi Nakazom MON Ukrainy vid 12.01.2021 № 33 [Basic component of preschool education (State standard of preschool education), approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 12.01.2021 № 33]. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (data zvernennia: 11.12.2021) [in Ukrainian].
2. Hura T.Ye. Psykholohichni skladovi profesiinoi hotovnosti pedahohiv do realizatsii inkluzyvnoho navchannia [Psychological components of professional readiness of teachers to implement inclusive education]. Innovatsiini metody kompleksnoho suprovodu rozvytku ta navchannia ditei z osoblyvymy osvitnimi potrebamy: dosvid Dniprorudnenskoj spetsializovanoi shkoly I–III stupeniv “Talent”: kolektyvna monohrafiia / vidp. red. T.Ie. Hura. Zaporizhzhia: Status, 2019. S. 26–46 [in Ukrainian].
3. Hura T.Ye., Hura O.I. Tsinnisna skladova inkluzyvnoi kompetentnosti vchytelia Novoi ukrainskoj shkoly [Value component of inclusive competence of a teacher of the New Ukrainian school]. Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Pedahohichni nauky. № 1 (37). Ch. I (2021). 280 s. S. 149–157 [in Ukrainian].
4. Davydchenko I. Formuvannia linhvokulturolohichnoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity v umovakh inkluzyvnoi kompetentnosti [Formation of linguistic and cultural competence of future educators of preschool institutions in the conditions of inclusive competence]. Teoretychni y prykladni problemy suchasnoi filolohii. 2020. Vyp. 10 (2). S. 11–17 [in Ukrainian].
5. Zakon Ukrainy “Pro doshkilnu osvitu” [Law of Ukraine “On Preschool Education”]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> (data zvernennia: 11.12.2021) [in Ukrainian].
6. Zakon Ukrainy “Pro osvitu” [Law of Ukraine “On Preschool Education”]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (data zvernennia: 11.12.2021) [in Ukrainian].
7. Zymniaia Y.A. Kompetentsiya y kompetentnost v kontekste kompetentnostnoho podkhoda v obrazovannyi [Competence and Competence in the Context of the Competence-Based Approach in Education]. Inostranyie yazyki v shkole. 2012. № 6. S. 2–10 [in Russian].
8. Klopota Ye., Okolovych O.S. Emotsiinyi intelekt yak komponent profesiinoi kompetentnosti pedahohiv inkluzyvnykh hrup zakladiv doshkilnoi osvity. [Emotional intelligence as a component of professional competence of teachers of inclusive groups of preschool education institutions] Psykholohichni zhurnal. 2021. T. 7. № 2 (46). S. 79–89. URL: <https://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/1173/733> (data zvernennia: 11.12.2021) [in Ukrainian].
9. Kozlova V.S. Profesiina pidhotovka fakhivtsiv do roboty z ditmy z osoblyvymy osvitnimi potrebamy [Professional training of specialists to work with children with special educational needs]. Tekhnolohii zabezpechennia roboty praktychnoho psykhologa z ditmy ta moloddu z osoblyvymy osvitnimi potrebamy. Visnyk pedahohiky i psykhologii. Vyp. 27. K. : ISPP NAPN Ukrainy, 2021. S. 69–72 [in Ukrainian].
10. Kosarieva H.M. Osnovy formuvannia inkluzyvnoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh zakladiv [Basics of formation of inclusive competence of future educators of preschool institutions]. Zbirnyk naukovykh prats Khersonskoho derzhavnogo universytetu. Pedahohichni nauky. 2014. Vyp. 65. S. 330–335 [in Ukrainian].
11. Malyshevska I. Aktualni aspekty vprovadzhennia inkluzyvnoi osvity v Ukraini [Current aspects of inclusive education in Ukraine]. Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia. 2016. № 13. S. 205–211 [in Ukrainian].
12. Martynchuk O.V. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity u sferi orhanizatsii intehrovanoho ta inkluzyvnoho navchannia [Formation of professional competence of future specialists of preschool education in the field of organization of integrated and inclusive education]. Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiiienka. 2011. Vyp. XVII v dvokh chastynakh, chastyna 1. Seriia: sotsialno-pedahohichna. S. 83–91 [in Ukrainian].
13. Profesiinyi standart “Vykhovatel zakladu doshkilnoi osvity”, zatverdzhenyi Nakazom Minekonomiky Ukrainy 19.10.2021 № 755–21 [Professional standard “Educator of preschool education”, approved by the Order of the Ministry of Economy of Ukraine 19.10.2021 № 755–21]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti> (data zvernennia: 11.12.2021) [in Ukrainian].
14. Rekomendatsii rady Yevropy shchodo kliuchovykh kompetentnostei dlia osvity vprodovzh zhyttia vid 17.01.2018 r. [Recommendations of the Council of Europe on key competences for lifelong learning of 17.01.2018]. URL: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf> (data zvernennia: 11.12.2021) [in Ukrainian].
15. Sukhoviienko N.A. Osoblyvosti profesiinoi pidhotovky maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv v umovakh inkluzyvnoi osvity. [Features of professional training of future educators of preschool educational institutions in the conditions of inclusive education]. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh. 2017. № № 56–57. S. 80–387 [in Ukrainian].
16. Shapochka K.A., Burkle N. Osoblyvosti pidhotovky maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity do roboty v umovakh inkluzyvnoho osvitnoho seredovyshcha [Features of preparation of future educators of preschool education institutions to work in an inclusive educational environment]. Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii. 2020. № 3. S. 118–128 [in Ukrainian].

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МЕДИЦИНИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Гуменюк В. В.

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри медицини катастроф та військової медицини

Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького

вул. Пекарська, 69, Львів, Україна

orcid.org/0000-0003-2736-3875

basilleo03@gmail.com

Ключові слова: *підготовка до педагогічної діяльності, майбутні магістри медицини, модель системи, структурно-функціональний підхід.*

Стаття присвячена проблемі педагогічної підготовки майбутніх магістрів медицини. Сучасний лікар, взаємодіючи з пацієнтами, з колегами, повинен займати позицію не лише медика, а й позицію вчителя, вихователя, помічника, друга, наставника. Усі ці якості допомагає реалізувати педагогіка. У статті розглядаються: розроблена нами структурно-функціональна модель системи підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності у вищих медичних закладах освіти на основі проведеного дослідження; методи дослідження: порівняльно-порівняльний аналіз науково-педагогічних досліджень з проблеми, аналогія, вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду. Подано характеристику основних блоків структурно-функціональної моделі системи підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності у ВМЗО (цільовий, концептуальний, теоретико-змістовий, системно-методичний і результативно-оцінний). Цільовий блок охоплює соціальне замовлення суспільства, мету та завдання. Концептуальний блок відображає сукупність основних положень методологічних підходів (системного, інтегративного, компетентнісного, синергетичного, аксіологічного, діяльнісного, суб'єкт-суб'єктного), ідей, закономірностей та принципів. Теоретико-змістовий блок відображає педагогічні можливості освітнього середовища ВМЗО (сенсові – інтенсифікація спонукальних мотивів самоствердження, самореалізації в педагогічній діяльності в межах медичної практики; переосмислення сформованих у педагогічній діяльності стереотипів і формування нових сенсів реалізації педагогічних функцій і дій у медицині; змістові: забезпечення розширення, поглиблення і індивідуального характеру підбору змісту модулів, дисциплін, розділів підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності; інтегративні: орієнтація на багаторівневе співробітництво з учасниками освітніх відносин для дисемінації досвіду педагогічної діяльності в медичній практиці; посилення інформатизації підготовки майбутніх магістрів до педагогічної діяльності). Системно-методичний блок відображає діалектику взаємозв'язку та взаємозалежності відносин у системі студент – викладач як центральної ланки всього освітнього процесу; динаміку етапів (орієнтаційний, адаптаційний, трансформаційний, рефлексивний), засобів, технологій підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності, а також конструктів досліджуваного явища (інтенсифікації, андрагенності, вітагенності, акмеологічності). Результативно-оцінний блок відображає рефлексію результативності досліджуваного процесу. Доведено, що розроблена нами структурно-функціональна модель системи відображає сутність та основний зміст досліджуваного процесу і спрямована на оптимізацію та підвищення результативності освітнього процесу. Наголошено на аспектах, які необхідно враховувати у побудові моделі: основні методологічні підходи, зміст структурних блоків моделі, умови їхньої реалізації.

STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF THE SYSTEM OF TRAINING OF FUTURE MASTERS OF MEDICINE FOR PEDAGOGICAL ACTIVITY IN HIGHER MEDICAL INSTITUTIONS OF EDUCATION

Humeniuk V. V.

*PhD (Pedagogical Sciences), Associate Professor;
Associate Professor at the Department of Catastrophe Medicine and Military Medicine
Danylo Halytsky Lviv National Medical University
Pekarska str., 69, Lviv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-2736-3875,
basilleo03@gmail.com*

Key words: *preparation for pedagogical activity, future masters of medicine, system model, structural-functional approach.*

The article is devoted to the problem of pedagogical training of future masters of medicine. The modern doctor, interacting with patients, with colleagues, must take the position not only of a physician, but also the position of teacher, educator, assistant, friend, mentor. Pedagogy helps to realize all these qualities. In the article there are discussed: structural and functional model of the system of training of future masters of medicine for pedagogical activity in higher medical institutions of education (HMIE) developed by us on the basis of the research; research methods: comparative analysis of scientific and pedagogical researches on the problem, analogy, study and generalization of advanced pedagogical experience.

There are presented characteristics of the main blocks of the structural-functional model of the system of preparation of future masters of medicine for pedagogical activity in HMIE are represented (target, conceptual, theoretical and semantic, system-methodical and result-evaluation). The target block covers the social order of society, goals and objectives. The conceptual block reflects the set of main provisions of methodological approaches (systemic, integrative, competence, synergetic, axiological, activity, subject-subjective), ideas, patterns and principles. The theoretical and semantic block reflects the pedagogical possibilities of the educational environment of HMIE (semantic – intensification of motivational motives of self-affirmation, self-realization in pedagogical activity within medical practice; rethinking the stereotypes, formed in pedagogical activity, and forming of new meanings of realization of pedagogical functions and actions in medicine; content: ensuring the expansion, deepening and individual nature of the selection of the content of modules, courses, sections of the preparation of future masters of medicine for teaching; integrative: focus on multilevel cooperation with participants in educational relations for the dissemination of experience in teaching in medical practice; strengthening the informatization of the training of future masters for pedagogical activity). The system-methodical block reflects the dialectic of interconnection and interdependence of relations in the student-teacher system as the central link of the whole educational process.; dynamics of stages (orientational, adaptive, transformational, reflective), means, technologies of training of future masters of medicine for pedagogical activity, and also constructs of the studied phenomenon (intensification, androgenicity, vitagenicity, acmeologicity). The result-evaluation block displays the reflection of the effectiveness of the studied process. It is proved that developed structural and functional model of the system reflects the essence and main content of the research process and is aimed at optimizing and improving the effectiveness of the educational process. Emphasis is placed on aspects, which must be taken into account in the construction of the model: the main methodological approaches, the content of the structural blocks of the model, the conditions of their implementation.

Постановка проблеми. Підготовка майбутніх магістрів медицини у вищих медичних закладах освіти (далі – ВМЗО) нині недостатньо досконала з сучасних культурно-ціннісних позицій і не дає належного наукового обґрунтування практиці університетського навчання. Продуктивне вирішення проблем підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності в системі охорони здоров'я, всебічний розвиток їхніх соціальних якостей можливе на основі аналізу освітньої та організаційної роботи, узагальнення висновків теоретичних і конкретно соціологічних досліджень на стику медицини, педагогіки вищої медичної школи, теорії особистості і культури, педагогічної спадщини медичної практики.

Аналіз літератури з проблеми дослідження свідчить, що вітчизняними та зарубіжними науковцями проведено низку досліджень з питань педагогічної спрямованості професійної діяльності медичних працівників. Так, психолого-педагогічна проблематика розвитку особистості майбутнього медика досліджена в публікаціях І. Балякової, М. Муравйова, Л. Островської, Н. Пахомової тощо. Деякі питання педагогічної підготовки медиків щодо навчання пацієнтів розкрили І. Глінкіна, В. Осипова, Т. Перцева, І. Тарасова та інших вчених. Досить детально висвітлена підготовка лікаря-педагога в наукових пошуках М. Камілова, Н. Кудрявої, Л. Лонської, О. Лопанової, І. Новгородцевої, С. Носкової. Також у цьому плані певний інтерес становлять роботи С. Бухальської, в яких автор розкриває сучасний підхід до педагогічної медицини, її цілей, понятійному апарату, методології [1]; дослідження А. Ємця спрямовані на вивчення ролі виховання пацієнта в професійній діяльності лікаря [2]. Численні дослідження, проведені науковцями Західної Європи, спрямовані на вивчення питань зміцнення здоров'я і санітарної освіти населення. Така значна увага, що приділяється науковим дослідженням педагогічних аспектів професійної діяльності медичних працівників, спричинена процесом інтеграції лікування, навчання і виховання пацієнта і його родичів, необхідністю формування у широких верств населення готовності до діяльності щодо збереження та покращення здоров'я, орієнтацією на здоровий спосіб життя. Однак проблема теоретичного обґрунтування та розробки структурно-функціональної моделі системи підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності у ВМЗО не дістала належного висвітлення.

Метою статті є розробка та представлення структурно-функціональної моделі системи підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності у ВМЗО на основі проведеного дослідження. Новизна представленої моделі дослідження

полягає в обґрунтуванні ефективності розробленої моделі системи на основі визначених педагогічних можливостей освітнього середовища ВМЗО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією з сучасних проблем вищої медичної школи є впровадження у практику освітніх систем, які дають змогу якісно підготувати конкурентоздатних, мобільних майбутніх лікарів, здатних ефективно вирішувати професійні завдання. Значна кількість вищих медичних закладів освіти (ВМЗО) мають освітню систему, що складається з підсистем факультетів чи підсистем педагогічної діяльності окремих викладачів. Створення освітньої системи, в основі якої лежить функціонально-діяльнісний підхід [8; 9], передбачає моделювання цільової структури навчально-професійної діяльності студента з урахуванням конкретних професійно-педагогічних функцій майбутніх лікарів. Основою підходу є реалізація теорії діяльності, яка передбачає наявність у системі таких компонентів: мотив, мета, зміст, засоби, результат, корекція [9, с. 317]. Окреслені компоненти наповнюються конкретним змістом на основі урахування взаємодії, взаємозумовленості діяльності студента та викладача, спрямованої на вирішення навчально-професійних завдань щодо виконання певних функцій лікаря.

Функціонально-діяльнісний підхід є системоутвірним чинником системи підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності у ВМЗО (освітньої системи). Конструювання подібних систем проходить поетапно: визначення місця цієї системи у загальній структурі освітнього процесу у ВМЗО; → теоретичне обґрунтування створення системи; → вибір компонентів системи, що відповідають методичним цілям та завданням навчання та виховання студентів; → наповнення змісту компонентів на основі визначення інноваційних або експериментальних методів, форм, засобів, технологій навчання та виховання у вищій медичній школі; → виявлення основних зв'язків між окремими компонентами системи; → конструювання моделі, що ілюструє основні зв'язки між сенсовим одиницями та компонентами системи; → наочне зображення системи; → впровадження системи у практику освітнього процесу та перевірка її ефективності; → корекція окремих елементів, що дозволяє підвищити ефективність усієї освітньої системи.

Теоретичне обґрунтування та побудова структурно-функціональної моделі системи підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності у ВМЗО вимагає дотримання таких вимог:

– модель повинна відповідати об'єктивній реальності, тобто забезпечувати максимальну відповідність між тими цілями та завданнями про-

фесійної підготовки майбутніх лікарів і педагогічними можливостями освітнього середовища ВМЗО;

- модель повинна бути динамічною, тобто потрібна періодична її відтворюваність, завдяки чому досягається безперервне відображення змін, що відбуваються в навчанні у відповідній професії;

- модель повинна носити прогностичний характер, тобто випереджати час, визначати перспективи процесу інформатизації освітнього процесу ВМЗО.

Розробка структурно-функціональної моделі системи підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності у ВМЗО здійснюється з опорою на методологію професійної освіти (А. Кайдалова, О. Посилкіна [3], А. Каленський [4], В. Кремень [6] та інші вчені), яка дала змогу:

- відобразити досліджуваний процес у явним аналогом інноваційної освітньої практики, ідеальним зразком з погляду форми уявлення її структурної та змістовної цілісності;

- відобразити можливий шлях відтворення досліджуваного процесу сукупності елементів, що характеризують їх у етапах реалізації;

- здійснити врахування сукупності провідних ідей, закономірностей, принципів і правил, динамічну природу педагогічного потенціалу освітнього середовища ВМЗО як значущого чинника досліджуваного процесу;

- охарактеризувати зміни внутрішнього змісту підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності у ВМЗО, результат функціонування досліджуваного процесу;

- реалізувати прогноз та передбачення формування готовності майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності в системі охорони здоров'я як інтегральної якості, що дає змогу ефективно вирішувати завдання навчання та виховання пацієнтів самозбережувальної поведінки, сформовану на основі синтезу теорії та практики постановки завдань навчання та виховання пацієнтів і виявляється у бажанні та вмінні планувати та здійснювати процес навчання пацієнтів, аналізувати хід і результати вирішення педагогічних завдань у системі охорони здоров'я.

Розроблена структурно-функціональна модель системи підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності у ВМЗО відповідає таким вимогам до моделювання, серед яких представлення процесу в цілісності, наявність відображення умов і засобів його здійснення, структурної побудови; виокремлення взаємозв'язків між елементами [7, с. 136]. Структурно-функціональна модель системи містить:

- демонстрацію етапів підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності у ВМЗО за змінами професійно-особистісної харак-

теристики майбутніх лікарів як суб'єктів педагогічної (просвітницької, профілактичної, пропедевтичної) діяльності, інтегрованої в медичну практику;

- відображення процесу в «точках біфуркації», що транслюють якісні зміни готовності майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності в системі охорони здоров'я;

- характеристику програмно-технологічного забезпечення спрямованого саморозвитку та незворотності професійно-особистісних змін майбутніх магістрів медицини у русі до проєктованого результату.

Особливості розробки структурно-функціональної моделі системи підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності у ВМЗО відображені в процесуальних динамічних категоріях (цільові орієнтації, зміст та особливості діяльності суб'єктів, методи та форми роботи, показники ефективності, отриманий результат) (О. Столяренко [10]); характеристиках цілеспрямованості, керованості та поступальності демонстрації кожного етапу (у межах встановлення зв'язків між ними, обґрунтування переходу від одного етапу до іншого, виявлення напрямів становлення загалом) досліджуваного процесу для послідовної зміни формування готовності майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності в системі охорони здоров'я переходу досліджуваного явища з низького на задовільний, достатній і високий рівні (І. Кліщ [5]).

Структурно-функціональна модель системи підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності у ВМЗО охоплює сукупність блоків: цільового (соціальне замовлення суспільства, орієнтир-мета), концептуального (методологічні підходи, закономірності та принципи, що відображають комплексність осмислення та спрямованість на практичне здійснення ідей дослідження); теоретико-змістового (сенсові – інтенсифікація спонукальних мотивів самоствердження, самореалізації в педагогічній діяльності в межах медичної практики; переосмислення сформованих у педагогічній діяльності стереотипів і формування нових сенсів реалізації педагогічних функцій і дій у медицині; змістові: забезпечення розширення, поглиблення й індивідуального характеру підбору змісту модулів, дисциплін, розділів підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності; інтегративні: орієнтація на багаторівневе співробітництво з учасниками освітніх відносин для дисемінації досвіду педагогічної діяльності в медичній практиці; посилення інформатизації підготовки майбутніх магістрів до педагогічної діяльності); системно-методичного (динаміка етапів (орієнтаційний, адаптаційний, трансформаційний, рефлексивний), засобів, технологій підготовки до педагогічної діяльності у ВМЗО, кон-

структури досліджуваного явища (інтенсифікації, андрагенності, вітагенності, акмеологічності)); результативно-оцінного (індикатори готовності до педагогічної діяльності в системі охорони здоров'я та результат-ефекти). Розроблена структурно-функціональна модель володіє властивостями безперервності, розкриває послідовність і змістове наповнення етапів процесу формування досліджуваного явища, інтегрована з педагогічними умовами, які забезпечують її результативність.

Висновки. Розроблена структурно-функціональна модель системи підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності у ВМЗО відображає сутність та основний зміст

досліджуваного процесу. У побудові моделі враховувалися такі аспекти. По-перше, методологічні підходи, що є методологічними орієнтирами вивчення процесу як цілісної системи. По-друге, зміст структурних компонентів моделі – цільового, концептуального, теоретико-змістового, системно-методичного та результативно-оцінного. По-третє, умови, в яких будуть реалізовуватись компоненти структурно-функціональної моделі системи. Реалізація розглянутої моделі системи сприяє оптимізації та підвищенню результативності освітнього процесу, безперервності підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності, інтегрованої в медичну практику.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бухальська С.Є. Розвиток педагогічної компетентності викладачів у системі методичної роботи медичного коледжу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2013. 200 с.
2. Ємець А.В. Підготовка майбутніх сімейних лікарів до застосування фізично-реабілітаційних технологій у професійній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2015. 22 с.
3. Кайдалова А.В., Посилкіна О.В. Науково-теоретичне обґрунтування методологічного концепту побудови системи якості вищої фармацевтичної освіти. *Фармацевтичний часопис*. 2016. Вип. 3. С. 68–74.
4. Каленський А. Методологічні підходи до стандартизації змісту професійної освіти. *Професійна педагогіка*. 2018. Вип. 16. С. 27–33.
5. Кліщ І.П. Моделювання процесу підготовки майбутнього викладача медичного закладу вищої освіти. *Медична освіта*. 2021. Вип. 1. С. 89–92.
6. Кремень В.Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму. Київ : Педагогічна думка, 2012. 368 с.
7. Осадчий І.Г. Спрямований розвиток освітніх систем: теорія, технологія, практика : монографія. Київ : Інформавтор, 2013. 436 с.
8. Стадніченко С.М. Моделювання в професійній освіті майбутніх лікарів і фармацевтів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 183. С. 158–162.
9. Стинська В. Моделювання професійної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти. *Нові технології навчання*. 2020. Вип. 94. С. 315–319.
10. Столяренко О.В. Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця : навч.-метод. посіб. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 196 с.

REFERENCES

1. Bukhalska, S.Ye. (2013). Rozvytok pedahohichnoyi kompetentnosti vykladachiv u systemi metodychnoyi roboty medychnoho koledzhu [Development of pedagogical competence of teachers in the system of methodical work of medical college]: dis. Thesis ... Cand. ped. Science: 13.00.04, Kyiv. [in Ukrainian].
2. Yemets, A.V. (2015). Pidhotovka maybutnikh simeynykh likariv do zastosuvannya fizychno-reabilitatsiynykh tekhnolohiy u profesiynyi diyalnosti [Preparation of future family doctors for the use of physical rehabilitation technologies in professional activity]: author's abstract of the dis. Thesis ... Cand. ped. Science: 13.00.04, Zaporizhzhya. [in Ukrainian].
3. Kaydalova, A.V., Posylkina, O.V. (2016). Naukovo-teoretychne obgruntuvannya metodolohichnoho kontseptu pobudovy systemy yakosti vyshchoyi farmatsevychnoyi osvity [Scientific and theoretical substantiation of the methodological concept of building a quality of system of higher pharmaceutical education]. *Farmatsevychnyy chasopys* [Pharmaceutical Journal], 3, 68–74. [in Ukrainian].
4. Kalenskyu, A. (2018). Metodolohichni pidkhody do standartyzatsiyi zmistu profesiynoyi osvity [Methodological approaches to standardizing the content of vocational education]. *Profesiyna pedahohika* [Professional pedagogy], 16, 27–33. [in Ukrainian].
5. Klishch, I.P. (2021). Modelyuvannya protsesu pidhotovky maybutnoho vykladacha medychnoho zakladu vyshchoyi osvity [Modeling the process of training a future teacher of a medical institution of higher education]. *Medychna osvita* [Medical education], 1, 89–92. [in Ukrainian].
6. Kremen, V.H. (2012). Synerhetyka v osviti: kontekst lyudynotsentryzmu [Synergetics in education: the context of anthropocentrism]. Kyiv: Pedahohichna dumka. [in Ukrainian].

7. Osadchyy, I.H. (2013). *Spryamovanyy rozvytok osvity: teoriya, tekhnolohiya, praktyka* [Directed development of educational systems: theory, technology, practice]: monograph. Kyiv: Informavtodor. [in Ukrainian].
8. Stadnichenko, S.M. (2019). *Modelyuvannya v profesiyniy osviti maybutnikh likariv i farmatsevtiv* [Modeling in professional education of future doctors and pharmacists]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedagogichni nauky* [Scientific notes. Series: Pedagogical sciences], 183, 158–162. [in Ukrainian].
9. Stynska, V. (2020). *Modelyuvannya profesiynoyi diyalnosti maybutnikh vykladachiv zakladiv vyshchoyi osvity* [Modeling the professional activity of future teachers of institutions of higher education]. *Novi tekhnolohiyi navchannya* [New technologies of learning], 94, 315–319. [in Ukrainian].
10. Stolyarenko, O.V. (2015). *Modelyuvannya pedagogichnoyi diyalnosti u pidhotovtsi fakhivtsya* [Modeling of pedagogical activity in specialist training]: educ.-method. manual. Vinnytsya: Nilan Ltd. [in Ukrainian].

СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ХІМІКІВ

Євдоченко О. С.

*аспірантка кафедри професійної-педагогічної, спеціальної освіти,
андрагогіки та управління
Житомирський державний університет імені Івана Франка
вул. Велика Бердичівська, 40, Житомир, Україна
orcid.org/0000-0001-6338-5372
evdochenko_lena@ukr.net*

Ключові слова: *підготовка майбутніх хіміків у закладі вищої освіти, професійна компетентність хіміка, критерії сформованості професійної компетентності.*

Підготовка хіміків у закладах вищої освіти пов'язана з низкою питань, зокрема й теоретико-методологічного характеру. Метою підготовки є формування високого рівня професійної компетентності та набуття первинного професійного досвіду майбутніх фахівців ще під час здобуття вищої освіти. Незважаючи на велику кількість праць, присвячених проблемі підготовки майбутніх фахівців різних галузей та формуванню їхньої професійної компетентності, необхідно констатувати, що в педагогічній літературі не сформовано повноцінної дефініції питання структурування професійної компетентності майбутніх хіміків.

Стаття присвячена визначенню змісту професійної компетентності хіміків та її структуруванню. Зокрема, визначено сферу майбутньої професійної діяльності хіміків, окреслені важливі особистісні якості майбутнього фахівця. Проаналізовано освітні програми та навчальні плани українських та закордонних закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку фахівців за хімічним напрямом. На основі узагальнень та аналізу визначено три потужні компоненти підготовки – когнітивний, операційно-діяльнісний та практико-адаптивний. Виокремлено фундаментальні хімічні дисципліни та дисципліни прикладного характеру, вивчення яких забезпечить когнітивний та операційно-діяльнісний компонент підготовки. Окреслено важливість збільшення практичної складової підготовки фахівців, яка забезпечить практико-адаптивний компонент підготовки. Зауважено на значенні формування самостійності проведення хімічних експериментів, уміннях планувати, інтерпретувати та аналізувати отримані дані для набуття первинного професійного досвіду. Уточнено дефініцію поняття «професійна компетентність майбутніх хіміків». На основі аналізу Державного стандарту вищої освіти виокремлено основні компоненти професійної компетентності хіміків, які мають сформуватись у здобувачів вищої освіти цієї спеціальності під час навчання. Визначено чотири критерії професійної компетентності майбутніх хіміків (особистісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний). Так, особистісно-мотиваційний критерій включає мотивацію до навчання, бажання опанувати особливості обраної професії та прагнення до саморозвитку, самоосвіти; когнітивний – рівень розвитку знань з хімічних теорій та особливостей організації та проведення хімічного експерименту; діяльнісний – комплекс експериментальних умінь, якими має володіти майбутній хімік; рефлексивний – рівень розвитку рефлексії, аналізу та оцінки навчальної та практичної діяльності, експериментальної самостійності.

PROFESSIONAL STRUCTURE COMPETENCIES OF FUTURE CHEMISTS

Yevdochenko O. S.

*Postgraduate Student at the Department of Professional Pedagogical, Specials Education,
Andragogy and Management*

Zhytomyr State University named after Ivan Franko

Berdychivska str., 40, Zhytomyr, Ukraine

orcid.org/0000-0001-6338-5372

evdochenko_lena@ukr.net

Key words: *future chemists' training in a higher education institution, chemist's professional competence, criteria for the professional competence formation.*

The training of chemists in higher education institutions is related to a number of issues, including theoretical and methodological. The purpose of training is to form a high level of professional competence and gain initial professional experience of future professionals during higher education. Despite the large number of works devoted to the problem of training future specialists in various fields and the formation of their professional competence, it should be noted that the pedagogical literature does not form a full definition of structuring the professional competence of future chemists.

The article is devoted to determining the content of professional competence of chemists and its structuring. In particular, the sphere of future professional activity of chemists is determined, important personal qualities of the future specialist are outlined. The educational programs and curricula of Ukrainian and foreign higher education institutions that train specialists in the field of chemistry are analyzed. Based on generalizations and analysis, three powerful components of training are identified – cognitive, operational and practical-adaptive. The fundamental chemical disciplines and disciplines of applied character which studying will provide a cognitive and operational component of preparation are allocated. The importance of increasing the practical component of training, which will provide a practical-adaptive component of training. The importance of forming the independence of chemical experiments, the ability to plan, interpret and analyze the data obtained to gain initial professional experience. The definition of the term “professional competence of future chemists” has been clarified. On the basis of the analysis of the State standard of higher education the basic components of professional competence of chemists which should be formed at applicants of higher education of this specialty during training are allocated. Four criteria of professional competence of future chemists (personal-motivational, cognitive, activity, reflexive) are defined. Thus, the personal-motivational criterion includes motivation to study, the desire to master the peculiarities of the chosen profession and the desire for self-development, self-education; cognitive – the level of development of knowledge of chemical theories and features of the organization and conduct of chemical experiments; activity – a set of experimental skills that must be possessed by a future chemist; reflexive – the level of development of reflection, analysis and evaluation of educational and practical activities, experimental independence.

Постановка проблеми. Розвиток сучасних технологій та техніки у світі зумовлює реформування освіти. Використання новітніх засобів досліджень у сучасних хімічних лабораторіях ставить перед закладами вищої освіти нові вимоги до підготовки конкурентоспроможних фахівців, які володіють мобільними, динамічними професійними вміннями, здатними до

швидкої адаптації. Хімічні операції, які ще дві десятиріччя тому хімік виконував руками, сьогодні виконуються автоматизовано, проте сучасний фахівець має чітко розуміти принципи та особливості хімічних процесів, вміти їх пояснювати та інтерпретувати отримані результати, оскільки значення людини в експериментальній роботі є безперечним.

На жаль, заклади вищої освіти не мають можливості достатньо інтенсивно оновлювати матеріально-технічну базу, оскільки сучасні прилади хімічних лабораторій коштують дорого. Тому заклад вищої освіти має забезпечити формування теоретичних знань про принципи будови основних приладів, а різноманітні практики на виробництвах та в лабораторіях забезпечать ознайомлення з реаліями роботи хіміків із таким обладнанням. Майбутній хімік, який розуміє принцип роботи приладів, ознайомлений з особливостями його функціонування, досить швидко навчиться працювати на них під час випробувального періоду. Отже, професійна підготовка здобувачів вищої освіти має відбуватись в умовах максимально наближених до місця майбутнього працевлаштування з орієнтацією на прилади, які використовуються на основних регіональних виробництвах.

Проведене опитування серед учителів хімії (в опитуванні взяли участь 86 учителів хімії Житомирської області) та досвід роботи в закладі вищої освіти дає змогу констатувати, що студенти першого курсу, вчорашні випускники закладу загальної середньої освіти, майже не володіють експериментальними вміннями, тобто не здатні проводити хімічні експерименти зі значним ступенем самостійності, навіть якщо мають високий рівень теоретичних знань. Це пояснюється низкою причин: значне скорочення годин навчальної програми з хімії для загальноосвітніх початкових закладів; зменшення в ній кількості лабораторних, демонстраційних дослідів і практичних робіт; недостатність реактивів для забезпечення проведення повного переліку хімічних експериментів програми; небажання вчителів проводити експеримент у будь-якому прояві; заміна значної кількості демонстрацій віртуальними дослідями; дистанційне навчання в умовах карантину. Тому за чотири роки навчання майбутні хіміки мають досягти достатнього рівня професійної компетентності, розпочавши навчання з низького рівня експериментальних умінь.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблеми формування професійної компетентності сучасних фахівців різних галузей присвячена достатня увага вчених. Формування професійної компетентності майбутніх фармацевтів досліджували І. Бойчук, Н. Альохіна, Л. Кайдалова, Л. Пляка, І. Коняшина. Питання формування професійної компетентності техніків-технологів харчової промисловості знаходимо в роботах О. Туриці, О. Яковчук, О. Мельник, Ю. Гвоздецької. Професійну компетентність майбутніх інженерів хімічного профілю досліджували О. Гулай, Л. Грень. Підготовку фахівців хімічних спеціальностей вивчає Т. Деркач. Зокрема, в підготовці майбутніх хіміків у закладах вищої освіти виокремлю-

ють такі проблеми: слабкі навички інтерпретації інформації, неспроможність подумки оперувати хімічними образами, низька здатність розв'язувати задачі з графічним контекстом тощо [1, с. 32]. Проте недостатньо уваги приділено проблемі формування професійної компетентності майбутніх хіміків та визначенню її структурних компонентів, тому існує потреба в їх з'ясуванні.

Мета статті. На основі аналізу педагогічних досліджень визначити структуру професійної компетентності майбутніх хіміків, яка формується під час підготовки в закладі вищої освіти та обґрунтувати критерії та показники її сформованості.

Вклад основного матеріалу. Згідно з класифікацією професій за Є. Клімовим, професією хіміка, відповідно до предмету праці, можна віднести до типу «людина – техніка», адже предметом праці є різні речовини (матеріали), прилади, апарати, установки, технічні системи. Відповідно до мети праці вказаний клас професій має пізнавальний (гностичний) характер, який передбачає: володіння вміннями проводити дослідження, здатність розпізнавати та відрізнити речовини, якісно та кількісно визначати їх; розбиратись у складних хімічних явищах та процесах, що відбуваються під час проходження хімічних реакцій; аналізувати, оцінювати, узагальнювати та робити висновки на основі знань про об'єкти дослідження та отримані експериментальні дані. Вимогами до професій такого типу будуть: розвиненість механічної та оперативної пам'яті, тривала концентрація уваги та швидке її переключення, логічне мислення, точність сприйняття, терпіння. Крім того, професійна діяльність хіміка може бути пов'язана із дослідженням живих організмів, або вивченням впливу на довкілля хімічних речовин і продуктів їх переробки, тому вказану професію можна віднести до типу «людина – природа». Вимогами до професії такого типу буде: розвиненість уяви, научно-образного мислення, гарної зорової пам'яті, спостережливості, здатності прогнозувати та оцінювати результати впливу речовин на довкілля [4, с. 76].

Відповідно до класифікатора професій ДК 003:210, затвердженого Держспоживстандартом України у 2010 році, здобувачі вищої освіти, завершивши навчання за спеціальністю «102 Хімія», можуть працювати хіміками та асистентами хіміка, лаборантами та техніками в лабораторіях хімічних і фізичних досліджень; лаборантами та техніками на різноманітних хімічних виробництвах [2]. Це говорить про те, що майбутня професійна діяльність хіміків буде відрізнятися залежно від місця працевлаштування та об'єктів дослідження. Проте, незалежно від місця роботи, професійні обов'язки будуть пов'язані із вивченням властивостей неорганічних і органічних речовин; хімічним аналізом і дослідженням

складу продуктів, напівпродуктів та сировини для виготовлення речовин; прогнозуванням використання синтезованих речовин у виробництві та житті людини; розробкою нових умов і способів синтезу речовин, визначенням якості синтезованих продуктів тощо.

Аналіз змісту Стандарту вищої освіти підготовки майбутніх хіміків за спеціальністю «102 Хімія» дає змогу виділити три його основні компоненти: когнітивний, операційно-діяльнісний та практико-адаптивний, реалізація яких забезпечить формування професійної компетентності (схема 1) [5].

У своєму дослідженні *професійну компетентність* майбутнього хіміка визначаємо як інтегровану сукупність знань, умінь, навичок, мотивів і способів реалізації діяльності, особистісних якостей, необхідних для успішної реалізації професійних обов'язків, яка формується в спеціально створених умовах освітнього процесу та вдосконалюється протягом життя в ході вдосконалення професійної діяльності [3, с. 321].

На основі аналізу професійної діяльності хіміків і наукових досліджень І. Бойчук, Н. Альохіної, Л. Кайдалової, О. Туриці, О. Яковчук, О. Мельник, Ю. Гвоздецької, О. Гулай, Л. Грень та інших вчених у структурі професійної компетентності майбутніх хіміків виділяємо такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісно-рефлексивний.

Когнітивний компонент формується в ході вивчення фундаментальних навчальних дисциплін: загальної, неорганічної, органічної, фізичної, колоїдної, координаційної хімії, хімії високомолекулярних сполук тощо. Опанування переліченими навчальними дисциплінами забезпечує набуття міцних теоретичних знань про: основні хімічні поняття, факти, концепції, прин-

ципи та теорії фундаментальних дисциплін та дисциплін прикладного характеру; основні закономірності перебігу хімічних реакцій; будову періодичної системи, властивості хімічних елементів та сполук, які вони утворюють в залежності від розміщення елементу в періодичній системі; органічні та високомолекулярні сполуки, залежність їхніх властивостей від будови та наявності функціональних груп; хімічний посуд, його зовнішній вигляд, будову, принципи використання; правила та принципи виконання основних хімічних операцій; хімічні реактиви, правила їх зберігання та використання; основні методи синтезу органічних та неорганічних речовин тощо.

Операційно-діяльнісний компонент формує перелічені нижче вміння: здійснювати типові хімічні та фізико-хімічні вимірювання; застосувати типовий та специфічний хімічний посуд під час проведення основних хімічних операцій; планувати й виконувати хімічні експерименти, інтерпретувати отримані результати з урахуванням основних законів та хімічних теорій; здійснювати математичні, комп'ютерні розрахунки та елементи моделювання в процесі планування та інтерпретації експериментів.

Набуття таких умінь відбувається у ході лабораторних занять таких навчальних дисциплін: аналітична хімія, інструментальні методи аналізу, неорганічний і органічний синтези тощо. Аналіз освітніх програм та навчальних планів закладів вищої освіти України та за кордоном, які здійснюють підготовку хіміків, вказує на тенденції до значного переважання аудиторних робіт над самостійною. Крім того, в закордонних закладах вищої освіти введені спеціалізовані дисципліни, які формують початкові поняття про лабораторний посуд, специфічне устаткування, оснащення хімічної лабораторії та забезпечують набуття умінь виконувати основні хімічні операції. Аналогом такої дисципліни в професійній підготовці майбутніх хіміків може бути «Техніка хімічного експерименту», викладання якої реалізується на початковому етапі навчання в закладі вищої освіти, що забезпечує адаптацію експериментальних умінь випускників закладів загальної середньої освіти до вимог експериментальної роботи в закладі вищої освіти. Особливістю реалізації такої дисципліни є значний індивідуальний характер експериментальної роботи, оскільки здобувачі вищої освіти працюють за окремими (індивідуальними) завданнями відповідно до рівня навченості, що слугує умовою студентоцентризму навчання.

Практико-адаптивний компонент забезпечує формування первинного професійного досвіду, зокрема умінь: критично оцінювати отримані експериментальні дані, аналізувати їх сучасними методами; працювати самостійно або в групі з

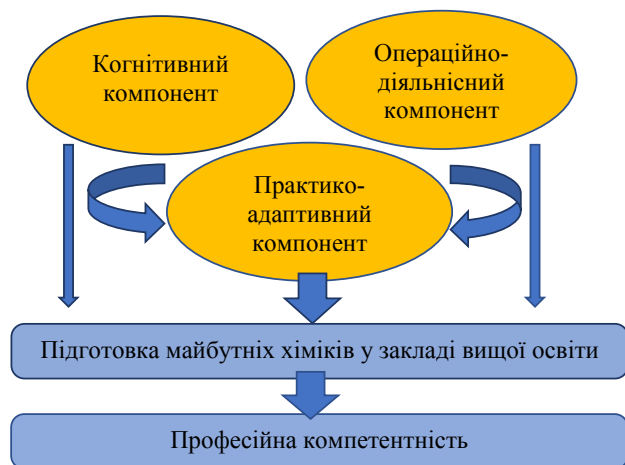


Схема 1. Формування професійної компетентності у ході підготовки майбутніх хіміків у закладі вищої освіти

урахуванням обмеженості в часі; аналізувати сучасні інформаційні джерела та наукову літературу, слідкувати за відкриттями у хімічній науці; приймати участь у обговореннях та дискусіях на теми сучасних проблем хімічної науки та її прикладних аспектів; передбачати та оцінювати виникнення можливих ризиків негативного впливу діяльності підприємств на навколишнє середовище; в майбутньому застосовувати свої знання та компетентності для вирішення глобальних проблем людства [5, с. 9].

В навчальних планах закладів вищої освіти України зустрічаються різноманітні практики (навчальна екохімічна, науково-дослідницька, навчальна обчислювальна, навчально-ознайомлювальна, комп'ютерна, виробнича тощо), які забезпечують набуття досвіду експериментальної роботи. Стандарт вищої освіти спеціальності «102 Хімія» першого (бакалаврського) рівня не передбачає обсягу практики, тоді як на другому (магістерському) рівні чітко визначено обсяг практичної підготовки (6 кредитів), що становить 5% аудиторних годин. Тому практика є невід'ємною частиною підготовки майбутніх хіміків і може бути орієнтована на виконання загально-хімічних і експериментальних завдань. Так, можливим є запровадження в освітній процес ознайомчої практики, яка забезпечує формування уявлень про різноманітність хімічних лабораторій і особливості їх функціонування та знайомить студентів із професійними обов'язками хіміка. Експериментальна практика формує уявлення про методи статистичного аналізу, елементарні методи експертизи та етапи проведення досліджень у відповідності з ДСТУ тощо. Лабораторно-хімічна практика розширює знання про принципи організації роботи в хімічній лабораторії, знайомить із способами пробопідготовки речовин, практичним застосуванням різноманітних методів фізико-хімічних досліджень та статистичною обробкою отриманих результатів досліджень.

Для визначення досягнень професійної компетентності майбутніх хіміків необхідним є визначення основних критеріїв та показників їх сформованості. До таких критеріїв віднесемо: особистісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний. Охарактеризуємо кожен із них.

Зміст особистісно-мотиваційного критерію включає: зовнішню та внутрішню мотивацію до навчання, опанування обраною професією, позитивне ставлення до професіонального розвитку, саморозвитку та самовдосконалення протягом життя.

Показниками особистісно-мотиваційного критерію визначено:

1) наявність стійких внутрішніх та зовнішніх мотивів до реалізації власної навчальної та майбутньої професійної діяльності, позитивне ставлення до обраної професії;

2) зацікавленість до пізнання навколишнього світу та опанування професійною компетентністю під час навчання в закладі вищої освіти;

3) бажання вдосконалити особистісні якості та набуту професійну компетентність у ході навчання та реалізації професійної діяльності.

Зміст когнітивного критерію оцінює рівень і глибину сформованості системи знань про хімічні процеси, закони, явища, речовини та їх властивості, особливості проведення експериментів із дотриманням правил техніки безпеки та свідоме їх застосування в навчальній і майбутній професійній діяльності. Рівень розвитку цього критерію характеризує повнота, глибина осмислення та міцність здобутих базових, професійно спрямованих знань із хімії.

Показниками когнітивного критерію є:

1) наявність гнучких, системних теоретичних знань з основ хімії (неорганічної, аналітичної, органічної, фізичної, колоїдної) та її прикладних аспектів (неорганічний та органічний синтез, інструментальні методи дослідження, фармацевтична, косметична хімія тощо);

2) наявність знань про принципи використання типового посуду, обладнання, оснащення та правила застосування їх під час проведення основних хімічних операцій;

3) наявність знань про хімічні речовини, їх безпечне використання та способи усунення можливих впливів майбутньої професійної діяльності на об'єкти довкілля (людство, природу, атмосферу).

Діяльнісний компонент включає комплекс експериментальних умінь та способів дій, якими має володіти майбутній хімік для ефективної реалізації професійної діяльності та здатність до інтеграції здобутих теоретичних знань у практичну діяльність.

Діяльнісний критерій характеризують такі показники:

1) рівень і повнота сформованості основних експериментальних умінь, здатностей здійснювати типові операції хімічних експериментів;

2) здатність отримувати та фіксувати результати проведених експериментів;

3) рівень експериментальної самостійності, як запорука набуття первинного професійного досвіду ще в ході навчання в закладі вищої освіти.

Рефлексивний компонент передбачає розвиненість рефлексії, взаємоаналізу та самоаналізу, самооцінки навчальної та практичної діяльності, самостійності, прагнення до саморозвитку та самоосвіти.

Цей критерій передбачає такі показники, як:

1) індивідуальна міра вияву рефлексії;

2) самоаналіз і взаємоаналіз здатності планувати, проводити хімічні експерименти; визначати переваги та недоліки експериментальної власної діяльності та діяльності колег;

3) самовдосконалення здатності планувати та виконувати хімічний експеримент у ході реалізації експериментальної діяльності на різних об'єктах дослідження в змінних умовах.

Охарактеризовані критерії та показники покладено в основу визначення рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх хіміків: високого, достатнього, середнього та низького.

Висновки. Таким чином, організація та реалізація підготовки майбутніх хіміків є складним, багатогранним процесом, який має бути спрямований на формування їх професійної компетентності, набуття первинного професійного досвіду. У свою чергу, структурними компо-

нентами професійної компетентності майбутніх хіміків визначено: особистісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний. Критеріями сформованості зазначених компонентів професійної компетентності є охарактеризовані в дослідженні показники. Використання означених критеріїв, показників і рівнів дає змогу виявити рівень сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців.

Подальшою перспективою дослідження може стати оновлення традиційної методики формування професійної компетентності майбутніх хіміків у закладі вищої освіти та представлення її у вигляді моделі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Деркач Т.М. Підготовка майбутніх фахівців хімічних спеціальностей: проблеми та шляхи вирішення. *Наукова діяльність як шлях формування професійної компетентності майбутнього фахівця (НПК-2014): матеріали II всеукр. наук.-практ. конф. (м. Суми, 3–4 грудня 2014 р.)*. Суми, 2014. С. 32–34.
2. ДК 003:2010 Класифікатор професій [Чинний від 2021-10-25]. Держспоживстандарт України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 08.11.2021).
3. Євдоченко О. С. Професійна підготовка майбутніх хіміків як педагогічна проблема. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич, 2020. № 33. С. 319–325. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/33.215751>.
4. Мельник О.В., Морін О.Л., Гуцан Л.А., Дятленко С.М. Людина і світ професій : навч.-метод. посіб. для 8–9-х класів. Івано-Франківськ : НАІР, 2015. 160 с.
5. Стандарт вищої освіти України : перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 10 Природничі науки, спеціальність 102 Хімія. [Чинний від 2019-04-24]. Київ: Стандарт вищої освіти України, 2019. 18 с. (Інформація та документація).

REFERENCES

1. Derkach T.M. (2014). Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv khimichnykh spetsialnostei: problemy ta shliakhy vyrishennia [Training of future specialists in chemical specialties: problems and solutions]. *Naukova diialnist yak shliakh formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho fakhivtsia (NPK-2014): materialy II vseukr. nauk.-prakt. konf.* [Scientific activity as a way of formation of professional competence of the future specialist: Proceedings of the 2nd All-Ukraini]. Sumy [in Ukrainian].
2. Classifier of professions (2021). DK 003:2010. (2021, October 25). Derzhspozhyvstandart Ukrainy [in Ukrainian].
3. Yevdochenko, O.S. (2020). Profesiina pidhotovka maibutnikh khimikiv yak pedahohichna problema [Professional training of future chemists as a pedagogical problem]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 33, 319-325. doi: 10.24919/2308-4863.1/33.215751 [in Ukrainian].
4. Melnyk, O.V., Morin, O.L. & Hutsan, L.A., Diatlenko, S.M. (2015). Liudyna i svit profesii [*Man and the world of professions*]. Ivano-Frankivsk: NAIP [in Ukrainian].
5. Standart vyshchoi osvity Ukrainy: pershyi (bakalavrskyi) riven, haluz znan 10 Pryrodnychi nauky, spetsialnist 102 Khimiiia [Standard of higher education in Ukraine: first (bachelor's) level, field of knowledge 10 Natural sciences, specialty 102 Chemistry]. from 24th April 2019. Kyiv: Standart vyshchoi osvity Ukrainy [in Ukrainian].

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Зубцова Ю. Є.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0003-2366-796X
zubtsova22@gmail.com*

Томченко М. А.

*кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри психології
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-5277-2454
mimato@i.ua*

Черкас М. Ш.

*студентка II курсу магістратури
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
mayachokk24@gmail.com
orcid.org/0000-0001-8679-6887*

Ключові слова: *інформаційні технології, онлайн-середовище, освітні платформи, педагогічні умови.*

Стаття присвячена актуальній проблемі дистанційного навчання в умовах карантинних обмежень, спричинених пандемією Covid-19, яка вплинула на всі сфери нашого життя загалом та освітній процес зокрема. Авторами з'ясовано, що для здійснення ефективного процесу в дистанційному форматі потрібно відповідно підготувати здобувачів вищої педагогічної освіти, у яких мають бути сформовані навички взаємодії з цифровим простором. Проаналізовано підходи до тлумачення поняття «дистанційне навчання» як однієї з форм здобуття освіти, яка практично повністю базується на застосуванні комп'ютерних технологій; обґрунтовано переваги та недоліки освіти, що здійснюється дистанційно. Визначено етапи підготовки вчителів до дистанційного навчання (базовий, основний, продуктивно-коригувальний); подано ключові компоненти інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів (інформаційна грамотність, безпека в онлайн-середовищі, комунікація та співпраця, створення цифрового контенту); охарактеризовано когнітивний, мотиваційний та діяльнісний критерії і відповідні показники для оцінки сформованості компонентів ІКТ-компетентності. Запропоновано педагогічні умови, що сприяють інформаційно-комунікаційній підготовці студентів до дистанційного навчання в початковій школі: формування позитивного ставлення майбутніх вчителів до процесу організації дистанційного навчання у початковій школі; створення нової дисципліни або тематичних модулів в межах фахових дисциплін для опанування інструментами взаємодії вчителя з учнями в умовах дистанційного навчання; практичне відпрацювання здобутих знань.

Подано тематику спецкурсу, спрямованого на підготовку майбутніх вчителів до дистанційного навчання, запропоновано платформи для проведення відеоконференцій, створення віртуальних дошок та хмар слів, використання вже готового цифрового контенту; зазначено інформаційні онлайн-ресурси для організації опитування учнів. Наголошено на важливості самоосвіти студентів, яка може здійснюватися через освітні онлайн-платформи.

PREPARATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

Zubtsova Yu. Ye.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Pre-school and Primary School Education
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0003-2366-796X
zubtsova22@gmail.com*

Tomchenko M. A.

*Candidate of Pfilological Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Psychology
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-5277-2454
mimato@i.ua*

Cherkas M. Sh.

*1-st year Master's Student
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0001-8679-6887*

Key words: *information technologies, online environment, educational platforms, pedagogical conditions.*

The article is devoted to the topical problem of distance learning in the conditions of quarantine restrictions caused by the Covid-19 pandemic, which has affected all spheres of our lives in general and the educational process in particular. The authors found that in order to carry out an effective process in a remote format, it is necessary to properly prepare applicants for higher pedagogical education, in which the skills of interaction with the digital space should be developed. Approaches to the interpretation of the concept of "distance learning" as one of the forms of education, which is almost entirely based on the use of computer technology, are analyzed; the advantages and disadvantages of distance education are substantiated. The stages of preparation of teachers for distance learning (basic, basic, productive-corrective) are determined; the key components of information and communication competence of the future primary school teacher are presented (information literacy, security in the online environment, communication and cooperation, creation of digital content); Cognitive, motivational and activity criteria and relevant indicators for assessing the formation of components of ICT competence are described. Pedagogical conditions that contribute to the information and communication preparation of students for distance learning in primary school are proposed:

the formation of a positive attitude of future teachers to the process of organizing distance learning in primary school; creation of a new discipline or thematic modules within professional disciplines for mastering the tools of teacher-student interaction in distance learning; practical testing of acquired knowledge.

The topics of the special course aimed at preparing future teachers for distance learning are presented, platforms for video conferencing, creation of virtual boards and word clouds, use of ready-made digital content are proposed; informational online resources for organizing student surveys are listed. The importance of students' self-education, which can be carried out through online educational platforms, is emphasized.

Постановка проблеми. Пандемія, спричинена коронавірусною інфекцією? змусила країни переналаштувати всі соціальні системи загалом та сферу освіти зокрема. Виникла потреба організації освітнього процесу у дистанційній формі. Проте дистанційне навчання стало викликом для всіх учасників освітнього процесу. Питання організації освітнього простору в початковій школі завдяки комунікативному простору в Інтернеті стало одним із найважливіших, адже учні молодшого шкільного віку мають нижчий рівень сформованості самостійної роботи, на відміну від учнів основної та старшої школи. Перед учителями початкових класів постали нові вимоги, тому що від їхньої обізнаності та сформованості навичок взаємодії з цифровим простором залежить вмотивованість учнів та ефективність навчання. Відповідно мають змінитися підходи до підготовки майбутніх вчителів у закладах вищої освіти.

Теоретико-методологічні засади дистанційного навчання досліджувалися в роботах таких науковців, як Н. Андрусенко, В. Биков, І. Власенко, Г. Даценко, Г. Іванченко, О. Коваленко, В. Кухаренко, Ю. Лимар, С. Мерінова, А. Мідляр, Б. Шуневич та інших вчених.

Теоретико-прикладні засади використання інформаційних технологій у навчанні висвітлені у роботах Р. Гуревича, С. Дубяги, С. Лисоченко, Н. Морзе, Т. Носенко, К. Руцької, О. Співаковського та інших дослідників.

У професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2020) однією із важливих визначено інформаційно-цифрову компетентність, яка передбачає здатність педагога орієнтуватися в інформаційному просторі, ефективно використовувати електронні освітні ресурси та цифрові технології в освітньому процесі.

Аналіз наукових джерел із проблеми дистанційного навчання в початковій школі дає змогу стверджувати, що більшість робіт висвітлюють необхідність впровадження такої форми навчання у всі сфери освіти.

Мета статті – теоретично обґрунтувати шляхи підготовки майбутніх учителів початкових класів до дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дистанційне навчання є однією з форм здобуття освіти, яка практично повністю базується на застосуванні комп'ютерних технологій [4, с. 10].

Н. Полова під дистанційним навчанням розуміє нову форму організації освітнього процесу, яка ґрунтується на використанні як найкращих традиційних методів навчання, так і нових інформаційних та телекомунікаційних технологій, а також базується на принципах самостійного навчання, призначена для широких верств населення незалежно від їх матеріального забезпечення, місця проживання, стану здоров'я [6, с. 29].

Своєю чергою, В. Кухаренко визначає дистанційне навчання як організований засобами ІКТ з використанням дистанційного курсу навчального процесу, якому притаманні всі особливості звичайного (очного) навчального процесу [5, с. 6].

У наказі Міністерства освіти і науки України «Про затвердження положення про дистанційне навчання» дистанційним навчанням називається індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [7, с. 203].

У путівнику «Дистанційне та змішане навчання в школі» виділено переваги та недоліки такої форми організації навчання. Серед переваг визначено гнучкість, асинхронність у часі, інформаційна доступність навчальних ресурсів, масовість, інтерактивність, автоматизація тестового контролю і моніторингу. Разом з тим недоліками є відсутність або недостатність безпосереднього контакту учня із учителем, учнів між собою, додаткове навантаження на вчителя й учня у зв'язку з недостатньою мотивацією та навичками самостійної роботи учнів [3, с. 5].

Для вчителя під час дистанційного навчання використання ІКТ в з одного боку може полегшити роботу, наприклад, для оперативного відслідковування результатів навчальної діяльності учнів, спілкування з батьками, оформлення в електронному варіанті документації, проте з іншого боку передбачає додатковий пошук інформації, підготовку або створення методичних і навчальних матеріалів.

У зв'язку з трансформацією освіти та її інформатизацією постає питання підготовки майбутнього вчителя у контексті формування цифрової компетентності. Дослідниця В. Андрієвська визначає три етапи ІКТ-підготовки майбутнього вчителя: базовий, основний й продуктивно-коригувальний етапи [1, с. 5].

Так, базовий етап припадає на перший рік навчання у вищих педагогічних закладах освіти, метою якого є формування базових психолого-педагогічних та інформатичних знань та умінь, необхідних для успішного використання ІКТ; розвиток у студентів особистісних якостей, пов'язаних із зацікавленістю до використання ІКТ у педагогічній діяльності, потребу в оволодінні сучасними ІКТ.

Основний етап підготовки майбутніх вчителів до використання ІКТ в освітньому процесі припадає на другий та третій роки навчання. Він спрямований на розвиток знань і умінь, які необхідні для використання ІКТ. Метою основного етапу В. Андрієвська вважає оволодіння майбутніми вчителями початкової школи знаннями, опанування відповідними вміннями, необхідними для використання ІКТ як інструмента формування якісно нових умінь підростаючого покоління – метапредметних ІКТ-умінь; забезпечення розвитку й вдосконалення потреб та мотивів студента щодо формування таких умінь у підростаючого покоління.

Продуктивно-коригувальний етап припадає на четвертий рік навчання, у ньому теорія пов'язується з практикою. Цей етап спрямований на створення умов для самореалізації студентів, накопичення досвіду досягнень в навчально-пізнавальній діяльності й передбачає апробування студентом набутих знань в процесі педагогічної практики [1, с. 5-6].

Серед умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної діяльності під час дистанційного навчання, Н. Гібалова та Л. Процай визначають:

- урахування змісту професійно-орієнтованого компоненту інформатичних дисциплін;

- організація проектного, змішаного та дистанційного навчання майбутніх учителів початкової школи на основі освітніх хмарних сервісів; залучення студентів до активної науково-дослідницької діяльності у галузі освітніх ІТ тощо [2, с.20].

Теоретичний аналіз літератури дозволив нам визначити ключові взаємопов'язані компоненти ІКТ-компетентності майбутнього вчителя початкових класів, а саме:

- 1) інформаційна грамотність;
- 2) дотримання безпеки в онлайн-середовищі;
- 3) комунікація та співпраця;
- 4) уміння створювати цифровий контент.

Відповідно по закінченню закладу вищої педагогічної освіти студенти мають набути вміння знаходити необхідну інформацію та критично її оцінювати; знати мережний етикет; здійснювати обмін інформацією через цифрові технології; грамотно писати електронні листи, співпрацюючи з учнями, батьками, колегами за допомогою цифрових технологій; бути обізнаними щодо безпечного користування інформаційними технологіями; знати правила із санітарії та гігієни під час проведення часу за комп'ютером; вміти розробляти навчальні матеріали, різний цифровий контент; знаходити шляхи вирішення технічних проблем тощо.

Критеріями для оцінки сформованості компонентів ІКТ-компетентності майбутніх вчителів початкових класів визначено такі:

- когнітивний (обізнаність у інформаційно-комунікаційних технологіях та їх використанні);

- мотиваційний (готовність майбутніх вчителів початкових класів до використання ІКТ у своїй професійній діяльності під час дистанційного навчання);

- діяльнісний (використання ІКТ-технологій під час проходження педагогічної практики в дистанційному форматі, досвід використання цифрових можливостей в освітньому процесі закладу вищої освіти).

Нами визначено педагогічні умови, що сприяють інформаційно-комунікаційній підготовці студентів до дистанційного навчання в початковій школі, а саме:

- формування позитивного ставлення майбутніх вчителів до процесу організації дистанційного навчання у початковій школі;

- створення нової дисципліни (окремого спецкурсу) або розробка тематичних модулів в межах фахових дисциплін для опанування інструментами взаємодії вчителя з учнями в умовах дистанційного навчання;

- застосування набутих знань на практичних заняттях та під час педагогічної практики.

Пропонуємо орієнтовну тематику спецкурсу або тем, які можна включити у фахові дисципліни:

- 1) «Урок в умовах дистанційного навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій у початковій школі» (інформація про особливості дистанційного навчання та його режими, санітарно-гігієнічні вимоги проведення онлайн-уроків в початковій школі);

2) «Платформи для організації дистанційного навчання» (ознайомлення з «Google Classroom», «Class Dojo», «Atoms»);

3) «Платформи для проведення відеоконференцій» (ознайомлення з «Google Meet», «Zoom», «Microsoft Teams»);

4) «Платформи для створення та/або використання вже готового цифрового контенту (частина 1)» (ознайомлення з «Google Jamboard», «На Урок», «Нова школа», «Childdevelop»);

5) «Платформи для створення та/або використання вже готового цифрового контенту (частина 2)» (ознайомлення з «Matific», «Puzzlecup», «Quizizz», «Flippity»);

6) «Віртуальні дошки та хмари слів» (ознайомлення з онлайн-дошками «Miro», «Lino it», «Padlet» та з інструментами створення хмари слів «Word it out», «Jason Davies-Word Cloud», «Flippity»);

7) «Додаткові інтерактивні онлайн-ресурси» (YouTube – канали «Цікава наука», «Український інститут книги»);

8) «Інформаційні онлайн-ресурси для організації опитування. Платформи для колективного збереження та створення документів, навчальних занять та завдань» (ознайомлення з «Google Форми», «Google Диск» та «OneDrive»).

Важливим також є самоосвіта студентів, яка може здійснюватися через освітні онлайн-платформи, такі як: <https://www.ed-era.com/>, <https://naurok.com.ua/>, <https://osvitoria.media/ru/>, <https://vseosvita.ua/>, <https://prometheus.org.ua/>.

На таких платформах можна знайти корисні курси, семінари, вебінари, конференції, марафони, інтенсиви тощо.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Дистанційне навчання реалізує перехід від концепції «освіта на все життя», що була дійсною за традиційного навчання, до концепції «освіта впродовж життя». Інформаційно-комунікативна компетентність вчителя вміщує в собі такі компоненти як інформаційна грамотність; дотримання безпеки в онлайн-середовищі; комунікація та співпраця; уміння створювати цифровий контент. Визначені педагогічні умови (формування позитивного ставлення майбутніх вчителів до процесу організації дистанційного навчання; створення нової дисципліни або розробка тематичних модулів у межах фахових дисциплін; застосування набутих знань на практичних заняттях та під час педагогічної практики) сприяють інформаційно-комунікаційній підготовці студентів до дистанційного навчання в початковій школі. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування в майбутніх вчителів початкової школи компонентів ІКТ-компетентності. Подальшого наукового вивчення потребують питання, пов'язані з чітким алгоритмом побудови освітнього процесу в закладах вищої освіти, який був би спрямований на поступове засвоєння студентами ІКТ-умінь та розвитку в них вільного володіння цифровими ресурсами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрієвська В.М. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційно-комунікаційних технологій. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2018. Вип. 61. С. 5–8.
2. Гібалова Н., Процай Л. Підготовка вчителя нової української школи за спеціалізацією «Електронне навчання». *Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи* : зб. тез доповідей учасників всеукр. наук.-практ. семінару / за заг. ред. О.В. Овчарук. Київ : Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2019. С. 20–21.
3. Дистанційне та змішане навчання в школі : путівник / упоряд. І. П. Воронікова. Київ : ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 48 с.
4. Жарких Ю.С., Лисоченко С.В., Сусь Б.Б., Третяк О.В. Комп'ютерні технології в освіті : навч. посібн. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2012. 239 с.
5. Кухаренко В.М. Тьютор дистанційного та змішаного навчання : посібник. Київ : Міленіум, 2019. 307 с.
6. Половая Н.О. Дистанційне навчання як інноваційна форма освіти. *Грані*. 2017. № 1(141). С. 27–31.
7. Про затвердження Положення про дистанційне навчання : наказ Міністерства освіти і науки України від 25 квітня 2013 р. № 466. *Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України*. 2013. № 13–15. С. 11–18.

REFERENCES

1. Andriievska, V.M. (2018). Pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly do vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Preparation of the future primary school teacher to the use of information and communication technologies]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*, 61, 5–8. [in Ukrainian].
2. Hibalova, N., Protsai, L. (2019). Pidhotovka vchytelia novoi ukrainskoi shkoly za spetsializatsiieiu “Elektronne navchannia” [Preparation of a teacher of a New Ukrainian School by specialization “Electronic learning”].

education”]. *Tsyfrova kompetentnist suchasnoho vchytelia novoi ukrainskoi shkoly* : zb. tez dopovidei uchasnykiv vseukr. nauk.-prakt. seminaru / za zah. red. O.V. Ovcharuk. Kyiv : Instytut informatsiinykh tekhnolohii i zasobiv navchannia NAPN Ukrainy, 20–21. [in Ukrainian].

3. Vorotnikova, I.P. (Ed.). (2020). *Dystantsiine ta zmishane navchannia v shkoli* : putivnyk [Distance and blended learning at school : guidebook]. Kyiv : un-t im. B. Hrinchenka. [in Ukrainian].
4. Zharkykh, Yu.S., & Lysochenko, S.V., & Sus, B.B., & Tretiak, O.V. (2012). *Kompiuterni tekhnolohii v osviti : navch. posibn.* [Computer technologies in education : textbook]. Kyiv : Vydavnycho-polihrafichnyi tsentr “Kyivskiy universytet”. [in Ukrainian].
5. Kukharenko, V.M. (2019). *Tiutor dystantsiinoho ta zmishanoho navchannia* : posibnyk [Tutor of distance and blended learning : manual]. Kyiv : Milenium. [in Ukrainian].
6. Polovaia, N.O. (2017). *Dystantsiine navchannia yak innovatsiina forma osvity* [Distance learning as innovative form of education], *Hrani*, 1(141), 27–31. [in Ukrainian].
7. *Pro zatverdzhennia Polozhennia pro dystantsiine navchannia* : nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 25.04.2013 № 466 [On Approval of the Regulations on Distance Learning : Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated April 25, 2013 № 466.]. (2013). *Informatsiinyi zbirnyk ta komentari Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy*, 13–15, 11–18. [in Ukrainian].

АНАЛІЗ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ З ФОРМУВАННЯ АЛГОРИТМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Ібрагімова Л. А.

*доктор філософії в галузі педагогіки,
старший викладач кафедри інформатики і кібернетики
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, Мелітополь, Запорізька область, Україна
orcid.org/0000-0002-1194-5128
ibragimovaludmila19@gmail.com*

Ключові слова: алгоритми, теорія алгоритмів, структура даних, дерева, графи, складність, алгоритмічні підходи.

Стаття присвячена аналізу змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів з формування алгоритмічної компетентності. До змісту алгоритмічної компетентності майбутніх інженерів-програмістів входить: розуміння фундаментальних концепцій і практичних аспектів теорії алгоритмів; здатність комбінувати відомі алгоритми та розробляти нові; вміння застосовувати процес алгоритмізації в різних міждисциплінарних областях; вміння розробляти та впроваджувати алгоритми в майбутній професійній діяльності. Так визначення змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів з формування алгоритмічної компетентності доцільно здійснювати із застосуванням методу аналізу документів, зокрема контент-аналізу текстів, у яких цей зміст відображено.

У статті розглянуто та проаналізовано спеціальну літературу з фундаментальних алгоритмів (книги, підручники й методичні посібники вітчизняних та закордонних авторів). Одиницями аналізу є основні концепції (алгоритм, структура даних, дерева, графи, складність) і методи (сортування, пошуку), алгоритмічні підходи. Перевагу було надано роботам, у яких добре висвітлено основні алгоритмічні конструкції, наведено приклади практичного використання теоретичних концепцій, а також завдання для самостійного виконання. Проводячи були визначені фундаментальні роботи з теорії алгоритмів, зокрема праці Д. Кнута, А. Ахо, Д. Хопкрофт, Д. Ульман, проаналізовано зміст найбільш затребуваних підручників з «Теорії алгоритмів», як вітчизняних науковців так і зарубіжних.

Доведено, за результатами проведеного контент-аналізу, що наразі існує достатня кількість як фундаментальних робіт, так і навчальних посібників, у яких розглядаються методи побудови, аналіз ефективності алгоритмів, які дають можливість сформувавши в майбутніх інженерів-програмістів здатності до застосування найбільш затребуваних алгоритмів у своїй професійній діяльності. Подання матеріалу в усіх розглянутих роботах супроводжується прикладами коду (псевдокод або сучасні мови програмування), що є необхідним для ефективного вивчення алгоритмів.

ANALYSIS OF THE CONTENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOFTWARE ENGINEERS IN THE FORMATION OF ALGORITHMIC COMPETENCE

Ibrahimova L. A.

Doctor of Philosophy in Pedagogy,

Senior Lecturer at the Department of Informatics and Cybernetics

Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytsky

Hetmanska str., 20, Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine

orcid.org/0000-0002-1194-5128

ibragimovaludmila19@gmail.com

Key words: *algorithms, algorithm theory, data structure, trees, graphs, complexity, algorithmic approaches.*

The article is devoted to the analysis of the content of professional training of future software engineers in the formation of algorithmic competence. The content of algorithmic competence of future software engineers includes: understanding of fundamental concepts and practical aspects of algorithm theory; ability to combine known algorithms and develop new ones; ability to apply the process of algorithmization in different interdisciplinary areas; ability to develop and implement algorithms in future professional activities. Thus, it is expedient to determine the content of professional training of future software engineers in the formation of algorithmic competence using the method of document analysis, in particular content analysis of texts in which this content is reflected.

The article considers and analyzes special literature on fundamental algorithms (books, textbooks and manuals of domestic and foreign authors). The units of analysis are the basic concepts (algorithm, data structure, trees, graphs, complexity) and methods (sorting, search), algorithmic approaches. Preference was given to works in which the basic algorithmic constructions are well covered, examples of practical use of theoretical concepts are given, as well as tasks for independent performance. Fundamental works on the theory of algorithms were identified, in particular the works of D. Knut, A. Aho, D. Hopcroft, D. Ullman, the content of the most popular textbooks on "Theory of Algorithms", both domestic and foreign scientists.

According to the results of the content analysis, there is a sufficient number of both fundamental works and textbooks, which consider methods of construction, analysis of the effectiveness of algorithms, which allow to form in future software engineers the ability to use the most popular algorithms in their professional activity. The presentation of the material in all the considered works is accompanied by examples of code (pseudocode or modern programming languages), which is necessary for the effective study of algorithms.

Постановка проблеми. Проблема підвищення якості вищої освіти з підготовки ІТ-фахівців наразі є однією з найактуальніших для сучасної педагогіки та дидактики, та потребує додаткової уваги. Найбільше питань виникає до змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів так в процесі розробки змісту потрібно враховувати потреби суспільства, ринку праці та сучасні тенденції в ІТ-сфері.

У межах нашого дослідження явищем, яке необхідно проаналізувати та сформулювати основу

для подальшого наукового пошуку, було розглянуто спеціальну літературу з фундаментальних алгоритмів (книги, підручники й методичні посібники вітчизняних та закордонних авторів). Одиницями аналізу є основні концепції (алгоритм, структура даних, дерева, графи, складність) і методи (сортування, пошуку), алгоритмічні підходи.

Аналіз досліджень. Сутність алгоритмічної компетентності розкрито в працях Д. Кнута, Е. Дейкстри, Дж. Макконелла та інших вчених; форми, методи, прийоми та засоби формування

алгоритмічної компетентності в закладах вищої освіти подано у роботах С. Мухитдінової, Л. Благодир, Н. Антонова, Г. Хамер, С. Волошинова, Н. Морзе й інших дослідників.

Мета статті – проаналізувати зміст професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів з формування алгоритмічної компетентності.

Виклад основного матеріалу. У процесі аналізу було розглянуто зміст 30 джерел, що дозволило визначити послідовність формування алгоритмічної компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у ЗВО. З обробленого масиву інформації було обрано 21 найбільш релевантних проблематиці дослідження джерел. Перевагу було надано роботам, у яких добре висвітлено основні алгоритмічні конструкції, наведено приклади практичного використання теоретичних концепцій, а також завдання для самостійного виконання.

Аналізуючи літературні джерела з теорії алгоритмів, можна виділити такі три напрями:

1. Класична теорія алгоритмів (формулювання завдань у термінах формальних мов, поняття задачі розв'язності, введення класів складності, формулювання проблеми $P=NP$, відкриття класу NP -повних задач та його дослідження);

2. Теорія асимптотичного аналізу алгоритмів (поняття складності і трудомісткості алгоритму, критерії оцінювання алгоритмів, методи отримання асимптотичних оцінок), роботи Д. Кнута, А. Ахо, Д. Хопкрофта, Д. Ульмана є фундаментальними зі вказаного напрямку;

3. Теорія практичного аналізу алгоритмів (отримання явних функцій трудомісткості, інтервального аналізу функцій, практичні критерії якості алгоритмів, методика вибору раціональних алгоритмів), найголовнішою роботою в цьому напрямку вважають фундаментальну працю Д. Кнута «Искусство программирования для ЭВМ».

До фундаментальних джерел з теорії алгоритмів належать праці Д. Кнута, А. Ахо, Д. Хопкрофт, Д. Ульман.

У процесі написання серії книг (Основні алгоритми; Получисельні алгоритми; Сортвання та пошук; Комбінаторні алгоритми; Синтаксичні алгоритми) Д. Кнут поставив собі за мету поєднати в одному виданні довідники, в яких опрацьовані та підсумовані знання з різних областей науки, з підручниками для самостійного вивчення програмування, які вирішують питання з обробки та накопичення інформації.

У першому томі «Основні алгоритми» описано базові поняття, основні алгоритми і структури даних, методи програмування. Автор зосереджується на розгляді інформаційних структур – подання інформації в пам'яті комп'ютера, структурних зв'язків між елементами даних та методи

ефективної роботи з ними. Для методів імітації, символічних обчислень, числових методів і методів розробки програмного забезпечення наведено приклади елементарних додатків. Розділ математичного введення відповідає сучасним напрямкам дослідження. Приклади програм написані мовою MMIX-асемблер, для якої існує програмне забезпечення, що забезпечує її емуляцію [77].

У другому томі «Напівчисельні алгоритми» описано теорію напівчисельних алгоритмів та наведено їх приклади. Установлено сполучну ланку між комп'ютерним програмуванням і чисельним аналізом. Автор дає нове трактування генераторів випадкових чисел та розглядає засоби розрахунків за допомогою формальних статичних рядків [8].

Третій том «Сортвання та пошук» є продовженням першого тому з розглядом класичних алгоритмів сортвання та пошуку і доповненням інформації про структуру даних. У цій книзі розглянуто принципи побудови великих і малих баз даних, а також внутрішньої і зовнішньої пам'яті. Крім того, спеціальний розділ присвячений методам оптимального сортвання і опису нової теорії перестановки та універсального хешування [9].

Четвертий та п'ятий томи присвячено комбінаторним та синтаксичним алгоритмам. Кожна книга включає близько 1500 вправ для самостійної роботи з відповідями. Розгляд матеріалу починається з булевих функцій і технологій та трюків роботи з бітами, потім всебічно розглядається генерація всіх кортежів і перестановок, всіх сполучень і розбиття, і всіх дерев. Дані алгоритми призначені для роботи з інформацією великих розмірів.

Наступною фундаментальною роботою є «Структуры данных та алгоритмы» [2]. Навчальний матеріал подається в 12 розділах у такій послідовності: побудова та аналіз алгоритмів; основні абстрактні типи даних; Дерева; основні оператори множин; спеціальні методи представлення множин; орієнтовані графи; неорієнтовані графи; сортвання; методи аналізу алгоритмів; методи розробки алгоритмів; структура даних та алгоритми для зовнішньої пам'яті; управління пам'яттю [2].

Сучасне представлення алгоритмів подає програміст та провідний фахівець з Microsoft Visual Basic, викладач курсу програмування в технологічному університеті ІТТ Р. Стивенс у підручнику «Алгоритмы. Теория и практическое применение». На думку автора вивчення алгоритмів допоможе опанувати різні корисні методи програмної розробки та навчитися вибирати ті з них, що найкращим чином підходять до конкретної ситуації. Адже для вирішення будь-якого завдання можна використовувати різні підходи, але тільки один виявиться ідеальним [15].

Ще однією фундаментальною роботою є підручник ґьорінґовського лауреата Н. Вірта [13]. В підручнику опрацьовано основні теми алгоритміки – сортування і пошук, рекурсія, динамічні структури даних. Всі програми перевірені автором на працездатність, частина прикладів перероблена з метою максимального з'ясування їх логіки. Нотацією прикладів служить компонентний Паскаль – найбільш досконалий нащадок старого Паскаля по прямій лінії. Велика частина матеріалу книги становить необхідний мінімум знань з алгоритмів не лише для програмістів-професіоналів, але і будь-яких інших фахівців, які активно використовують програмування в роботі. Автор додає до посібника вправи для самостійного опрацювання.

Більшість науковців при написанні наукових робіт з алгоритмів пройшли апробацію на базі університетів та інших закладів вищої освіти. Так, науковці С. Дасгупта, Х. Пападимитриу, У. Вазирані [4] вивчення алгоритмів подають у вигляді лекцій, які пройшли практичну апробацію в університетах Сан-Дієго та Берклі в процесі підготовки студентів молодших курсів з математичних та комп'ютерних спеціальностей. Автори пропонують розбити весь матеріал на чотири частини, як окремі теми для вивчення. Кожна частина має декілька розділів, які взаємно пов'язані між собою. Без засвоєння попереднього навчального матеріалу неможливе засвоєння інших тем. Перша частина: алгоритми роботи з числами, сортування, пошуку медіани, засновані на прийомі «розділяй і володарюй» та алгоритм швидкого перетворення Фур'є. Друга частина: структурам даних і графи, на зовсім коротких алгоритмах вирішуються досить складні завдання. Частина третя: загальні методи і динамічне програмування, лінійне програмування (симплекс-метод, подвійність, уявлення комбінаторних задач у вигляді задач лінійного програмування. Завершальна частина розглядає алгоритмічно складні завдання (NP-повнота, евристичні алгоритми, квантові обчислення). Автори зауважують, що можна почати вивчати з другого розділу, а перший розглянути пізніше або винести на самостійне засвоєння.

Професори Корнельського університету Д. Клейнберг та Е. Тардос у підручнику «Algorithm design» описали фундаментальні алгоритми на прикладах з повсякдення [66]. Особливістю підручника є опис класу PSPACE, локальний пошук, рівновага Неша (концепція рішення, одне з ключових понять теорії ігор) та вірогідні алгоритми. Виклад основного матеріалу є сучасним та послідовним. У підручнику передбачено вправи для виконання, але автори пропонують на початку виконання завдання розробити мате-

матичну модель і тільки після усвідомлення моделі, описати завдання за допомогою словесного алгоритму. У кожному розділі наведено приклади розв'язання вправ та розглянуті проблемні питання із застосування алгоритму в практиці.

Книга-задачник А. Куліков, П. Пувзнер «Learning Algorithms Through Programming and Puzzle Solving» розглядає основні методи розробки алгоритмів: жадібні алгоритми, метод «розділяй і володарюй», сортування, динамічне програмування. По кожній із тем дано кілька завдань – як простих, так і складних, які потрібно здати в систему автоматичної перевірки. Система запускає рішення на десятках ретельно підібраних тестових даних. Перевіряється, алгоритм рішення та знаходить правильний результат, швидкість виконання алгоритму на великих обсягах даних. У підручнику є окрема глава, що обговорює кращі практики реалізації алгоритмів і часті помилки, з прикладами коду на C++ і Python. Розглядається реалізація тестування (стрес-тестування). Відмінна риса книги – інтерактивні головоломки, вони допомагають знайти (пригадати) деякі алгоритмічні ідеї самостійно [1].

Вивченням алгоритмів займався науковець Дж. Макконелл, який свою роботу виклав в навчальному посібнику «Основи сучасних алгоритмів», де представлені найбільш поширені алгоритми певного класу задач, що за своїм практичним призначенням охоплюють всю область програмування: пошук та сортування, чисельні алгоритми, алгоритми на графах. Уперше розглянуто новий напрям паралельної обробки даних. Окремий розділ присвячено визначенню оцінки трудомісткості алгоритмів, до кожної теми додаються вправи для самостійного опрацювання. Наведені приклади алгоритмів, написані на псевдокоді з покроковою реалізацією. Посібник містить вправи та задачі для самостійного опрацювання, розв'язання яких подається в додатку [5].

У нестандартній формі з прикладами та цікавими ілюстраціями викладається матеріал книги Адітя Бхаргава [3]. Теоретичний та практичний матеріал є сучасним та близьким по віку та духу читачам. Розділ перший є базовим, в ньому закладаються основні поняття про алгоритми, починаючи з проблеми ефективності сортування даних, автор показує доцільність бінарного пошуку, на ньому ж визначає і клас складності даного алгоритму. Наступний розділ «Сортування вибором» починається з недоліків раніше вивченого методу бінарного пошуку, у ньому покроково виводиться доцільність та ефективність методу сортування вибором та використання зв'язаних списків при розв'язанні задач. «Рекурсія», «Швидке сортування», «Хеш-таблиці» – розділи в яких розглянуті рекурсивні алгоритми, алгоритм швидкого

сортування з використанням стратегії «розділяй та володай», описано алгоритм застосування на практиці хеш-таблиць. Друга половина книги присвячена принципам динамічного, жадібного програмування, розглянуто практичну реалізацію графів в інформатиці. Останній розділ книги автор присвятив десяти алгоритмам, які не розглядалися, але дуже часто використовують програмісти в процесі професійної діяльності. Треба зазначити, що для більшої наочності кожен алгоритм написано на мові програмування C++. Для закріплення отриманих навичок з алгоритмізації кожний розділ закінчується завданнями (вправами для самостійного виконання), наприкінці розділів додані відповіді.

Нами також було розглянуто літературні джерела українських науковців провідних університетів та інститутів України. Є. Мелешко, М. Якименко, Л. Поліщук у навчальному посібнику «Алгоритми та структури даних» [12] розглядають основні алгоритми сортування, пошуку даних, роботи з графами, деревами та хеш-таблицями, а також алгоритми роботи клітинних автоматів. Для кожного алгоритму наведено опис на псевдокоді та графічне пояснення. Посібник розрахований на студентів, що навчаються на технічних спеціальностях, пов'язаних зі створенням програмного забезпечення.

Н. Стратієнко, М. Годлевський, І. Бородіна підручник «Алгоритми і структури даних» [16], пропонує вивчення теоретичного матеріалу з алгоритмів (базові структури даних, математичні основи теорії алгоритмів, алгоритмічні стратегії, алгоритми сортування, машина Тюрінга, генератори псевдовипадкових чисел, основні алгоритми на графах і геометричні алгоритми) та сім завдань для лабораторного практикуму і курсового проектування, тести, завдання для самоконтролю.

Підручник В. Ткачук «Алгоритми і структура даних» [17] призначений для студентів, що навчаються за спеціальністю 123 «Програмна інженерія» та вивчають сучасні інформаційні технології в рамках дисципліни «Алгоритми та структура даних», пропонує вивчення алгоритмів в такій послідовності: прості, статичні, динамічні структури даних, дерева, графи і тільки після вивчення структур даних вводиться поняття алгоритму його властивостей, запису. Наступний блок – це алгоритми сортування та пошуку.

Слід відзначити подання матеріалу в роботі Т.О. Коротєєва: вивчення алгоритмів починається з термінології та класифікації алгоритмів, після викладення теоретичного матеріалу автор додає тестові питання та вправи для закріплення [10]. Наступною темою є організація даних, автор за допомогою графічних прикладів та програм, написаних на мові програмування

C, описує алгоритми. Для більшого розуміння програм, написаних на C, кожний рядок програми пояснюється коментарем. Фрагменти коду є завершеними, можуть використовуватись студентами під час виконання лабораторних робіт. Після вивчення основних понять автор пропонує розглянути лінійні структури даних (стек, черга, дек), масиви та лінійні списки. Наступними темами для вивчення, складність алгоритмів та методи сортування та пошуку. Друга частина призначена вивченню мови програмування C++, Т. Коротєєва показує різницю реалізації класичних алгоритмів на мові програмування C та C++. В мові програмування C++ застосовуються послідовні, асоціативні, похідні контейнери у складі стандартних бібліотек шаблонів. Даний навчальний посібник можна використовувати не тільки в процесі вивчення дисципліни «Алгоритми та структура даних», а й мови програмування C++. Посібник рекомендований для здобувачів вищої освіти, які навчаються за напрямом підготовки «Комп'ютерні науки» та «Програмна інженерія» [10].

На думку науковця І. Красикова, знання алгоритмів є не менш важливим ніж знання мов програмування, для спеціаліста в галузі ІТ-сфери. В своїй роботі автор розкрив такі поняття: сортування, роботу с графами, чисельні методи, робота з календарем, матриці, комбінаторні алгоритми. Для закріплення знань з мови програмування всі приклади задач наведено на C++[11].

Підручник С. Окулова «Программирование в алгоритмах» [14] представлено у вигляді навчального курсу для вчителів та учнів з поглибленим вивченням інформатики, здобувачів вищої освіти, які вивчають програмування, де розглядаються алгоритми, зокрема: комбінаторні алгоритми, перебір, алгоритми на графах, алгоритми обчислювальної геометрії. Особливістю згаданої роботи є олімпіадні задачі з програмування, всі задачі розв'язані на мові програмування C++.

Висновки. Результати контент-аналізу дали підстави зробити висновок, що наразі існує достатня кількість як фундаментальних робіт, так і навчальних посібників, у яких розглядаються методи побудови, аналіз ефективності алгоритмів, які дають можливість сформулювати в майбутніх інженерів-програмістів здатності до застосування найбільш затребуваних алгоритмів у своїй професійній діяльності. Подання матеріалу в усіх розглянутих роботах супроводжується прикладами коду (псевдокод або сучасні мови програмування), що є необхідним для ефективного вивчення алгоритмів. Джерела [15; 3; 10; 1], автори яких наводять приклади розв'язання алгоритмів на мові програмування C++ без достатнього коментаря, на нашу думку, є недоцільними та потребують більшого

роз'яснення, оскільки дисципліна «Алгоритми та структура даних» здебільшого вивчається на першому курсі, коли у здобувачів вищої освіти ще немає потрібного рівня знань із програмування, зокрема на C++, доцільно було б наводити приклади на псевдокоді або за допомогою блок-схем.

ЛІТЕРАТУРА

1. Alexander S. Kulikov and Pavel Pevzner Learning Algorithms Through Programming and Puzzle. Solving Active Learning Technologies. New York: Leanpub, 2018. 138 с.
2. Ахо, Альфред, В., Хопкрофт, Джон, Ульман, Джеффри, Д. Структуры данных и алгоритмы. Москва : Вильямс, 2001. 384 с.
3. Бхаргава А. Грокаем алгоритмы. Иллюстрированное пособие для программистов и любопытствующих. Санкт-Петербург : Питер, 2017. 288 с.
4. Дасгупта С, Пападимитриу Х., Вазирани С. Алгоритмы / пер. с англ. А. Шеня. Москва : МЦНМО, 2014. 320 с.
5. Дж. Макконнелл Основы современных алгоритмов. Москва : Техносфера, 2004. 368 с.
6. Клейнберг Дж., Тардос Е. Алгоритмы: разработка и применение. Классика Computers Science / пер. с англ. Е. Матвеева. Санкт-Петербург : Питер, 2016. 800 с.
7. Кнут Д. Искусство программирования для ЭВМ, т. 1. Основные алгоритмы. Санкт-Петербург : Вильямс, 2000. 720 с.
8. Кнут Д. Искусство программирования для ЭВМ, т. 2. Получисленные алгоритмы. Санкт-Петербург : Вильямс, 2000. 800 с.
9. Кнут Д. Искусство программирования для ЭВМ, т. 3. Сортировка и поиск. Санкт-Петербург : Вильямс, 2000. 650 с.
10. Коротеєва Т.О. Алгоритми та структури даних. Навчальний посібник. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. 280 с.
11. Красиков И., Красикова И. Алгоритмы. Просто как дважды. Москва : Эксмо, 2007. 256 с.
12. Мелешко Є.В., Якименко М.С., Поліщук Л.І. М Алгоритми та структури даних : навч. посіб. Кропивницький : «Лисенко В.Ф.», 2019. 156 с.
13. Вирт Н. Алгоритмы и структуры данных. Москва: Мир, 1989. 360 с.
14. Окулов С.М. Программирование в алгоритмах. Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2002. 341 с.
15. Стивенс Род. Алгоритмы. Теория и практическое применение. Москва : Издательство «Э», 2016. 544 с.
16. Стратієнко Н.К., Годлевський М.Д., Бородіна І.О. Алгоритми і структури даних: практикум : навч. посіб. Харків : НТУ «ХП», 2017. 224 с.
17. Ткачук В.М. Алгоритми і структура даних : навч. посіб. Івано-Франківськ : Видавництво Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2016. 286 с.

REFERENCES

1. Alexander S. Kulikov and Pavel Pevzner (2018) Vychennja alghorytmiv cherez proghramuvannja ta gholovolomky. Rozv'jazuvannja tekhnologij aktyvnogho navchannja [Learning Algorithms Through Programming and Puzzle. Solving Active Learning Technologies]. New York: Leanpub. 136 p. [in Ukrainian]
2. Aho, Alfred, W., Hopcroft, John, Ullman, Jeffrey, D. (2001) Struktury danykh ta alghorytmy [Data structures and algorithms]. Moscow: William. 384 p. [in Russian]
3. Bhargava A. (2017) Ghrokaem alghorytmy [Roaring Algorithms An illustrated guide for programmers and the curious]. St. Petersburg: Peter. 288 p. [in Russian]
4. Dasgupta S, Papadimitriou H., Vazirani S. (2014) Alghorytm [Algorithms]. Moscow: ICNMO. 320 p. [in Russian]
5. J. McConnell (2004) Osnovy suchasnykh alghorytmiv [Fundamentals of modern algorithms] Moscow: Technosphere. 368 p. [in Ukrainian]
6. Kleinberg J., Tardos E. (2016) Alghorytmy: rozrobka ta zastosuvannja [Algorithms: development and application]. St. Petersburg: Peter. 800 p. [in Ukrainian]
7. Knut D. (2000) Mystectvo proghramuvannja dlja EOM, t. 1. Osnovni alghorytmy [The art of computer programming, vol. 1. Basic algorithms]. St. Petersburg: Williams. 720 p. [in Ukrainian]
8. Knut D. (2000) Mystectvo proghramuvannja dlja EOM, t. 2. Poluchyseljni alghorytmy [The art of computer programming, vol. 2. The resulting algorithms]. St. Petersburg: Williams. 800 p. [in Ukrainian]
9. Knut D. (2000) Mystectvo proghramuvannja dlja EOM, t. 3. Sortuvannja ta poshuk [The art of computer programming, vol. 3. Sorting and search]. St. Petersburg: Williams. 650 p. [in Ukrainian]
10. Koroteeva T.O. (2014) Alghorytmy ta struktury danykh : navchalnyj posibnyk [Algorithms and data structures : textbook]. Lviv: Lviv Polytechnic Publishing House. 280 p. [in Ukrainian]

11. Krasikov I., Krasikova I. (2007) Alghorytmy. Prosto jak dvichi [Algorithms. Just like twice]. Moscow: Exmo. 256 p. [in Ukrainian]
12. Meleshko E.V., Yakimenko M.S., Polishchuk L.I. (2019) Alghorytmy ta struktury danykh : navch. posib [Algorithms and data structures : textbook], way. Kropyvnytsky: "Lysenko VF". 156 p. [in Ukrainian]
13. Wirth N. (1989). Alghorytmy ta struktury danykh [Algorithms and data structures]. Moscow: Mir. 360 p. [in Ukrainian]
14. Okulov S.M. (2002) Proghramuvannja alghorytmakh [Programming in algorithms]. Moscow: BINOM. Knowledge laboratory. 341 p. [in Ukrainian]
15. Stevens Rod. (2016) Alghorytmy. Teorija ta praktychne zastosuvannja [Algorithms. Theory and practical application]. Moscow: E Publishing House. 544 p. [in Ukrainian]
16. Stratienko N.K., Godlevsky M.D., Borodina I.O. (2017) Alghorytmy ta struktury danykh : praktykum, navch. posib [Algorithms and data structures : workshop, textbook]. Kharkiv: NTU "KhPI". 224 p. [in Ukrainian]
17. Tkachuk V.M. (2016) Alghorytmy i struktura danykh : navch. posib. [Algorithms and data structure : textbook]. Ivano Frankivsk: Vasyl Stefanyk Precarpathian National University Publishing House. 286 p. [in Ukrainian]

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ ЗА СКОРОЧЕНИМ ЦИКЛОМ НАВЧАННЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ

Крашеніннік І. В.

*доктор філософії в галузі 01 «Освіта / Педагогіка»,
старший викладач кафедри інформатики і кібернетики
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, Мелітополь, Запорізька область, Україна
orcid.org/0000-0001-6689-3209
iryna.krasheninnik@gmail.com*

Ключові слова: освітня програма, індивідуальна освітня траєкторія, мотивація, курикулум, форми, методи й засоби навчання.

У статті розкрито окремі аспекти проблеми організації професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів за освітніми програмами першого (бакалаврського) рівня зі скороченим терміном навчання. Проаналізовано низку наукових праць, які утворили основу для розроблення авторського підходу до їх вирішення. Показано, що підходи до формулювання умов професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти досить добре досліджено вітчизняними науковцями, проте систематичне вивчення умов навчання за скороченим терміном не проводилося. Показано, що скорочений цикл професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів в університетах передбачає підготовку здобувачів вищої освіти, зарахованих до університетів на основі освітнього ступеня молодшого бакалавра або освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста для навчання за спеціальностями галузі знань 12 «Інформаційні технології», яка завершується здобуттям освітнього ступеня бакалавра, супроводжується визнанням та перезарахуванням кредитів ЄКТС та має термін навчання менший за нормативний. Визначено організаційно-педагогічні умови формування фахових компетентностей майбутніх інженерів-програмістів в умовах скороченого циклу професійної підготовки в університетах: формування у здобувачів стійкої позитивної внутрішньої мотивації до здобуття вищої освіти, професійної діяльності за фахом, підвищення кваліфікації; систематичний перегляд і оновлення змісту освітніх програм першого (бакалаврського) рівня вищої освіти професійної підготовки скороченого циклу майбутніх інженерів-програмістів з урахуванням сучасних тенденцій розвитку галузі інформаційних технологій та системи вищої освіти; надання майбутнім інженерам-програмістам можливостей для формування індивідуальних освітніх траєкторій в умовах скороченого циклу професійної підготовки в університетах; застосування доцільних форм, методів і засобів формування фахових компетентностей майбутніх інженерів-програмістів в умовах скороченого циклу професійної підготовки в університетах.

THE ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE SOFTWARE ENGINEERS UNDER THE SHORTENED CYCLE OF TRAINING AT UNIVERSITIES

Krashenninnik I. V.

PhD in Education / Pedagogics,

Senior Lecturer at the Department of Informatics and Cybernetics

Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University

Hetmanska str., 20, Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine

orcid.org/0000-0001-6689-3209

iryna.krashenninnik@gmail.com

Key words: *educational program, individual educational trajectory, motivation, curriculum, forms, methods and means of teaching.*

The article reveals some aspects of the problem of organizing the professional training of future software engineers by educational programs of the first (bachelor's) level with a shortened term of study. A number of scientific works are analysed and the author's approach to solution of existing problems are grounded on this base. It is shown that the approaches to formulating the conditions of professional training at higher education institutions are well studied by Ukrainian scientists, but a systematic study of the conditions of study in the shortened term was not conducted. It is shown that the shortened cycle of professional training of future software engineers at universities involves the training of students enrolled at universities on the basis of a junior bachelor's degree or junior specialist's qualification level for training in the field of knowledge 12 "Information Technology", which ends with a Bachelor's degree, accompanied by the recognition and re-crediting of ECTS credits and has a shorter than standard term of study. The organizational and pedagogical conditions for the formation of professional competencies of future software engineers in a shortened cycle of training at universities are determined: the formation of students with a stable positive internal motivation to obtain higher education, professional activity in the specialty, training; systematic review and updating of the content of educational programs of the first (bachelor's) level of higher education, professional training of the shortened cycle of future software engineers, taking into account current trends in the field of information technology and higher education; providing future software engineers with opportunities for the formation of individual educational trajectories in a shortened cycle of training at universities; application of expedient forms, methods and means of formation of professional competencies of future software engineers in the conditions of the shortened cycle of professional training at universities.

Постановка проблеми. У полі зору сучасних науковців – багато завдань вищої освіти, вирішення яких спрямоване на підвищення якості професійної підготовки фахівців. У межах нашого дослідження поставлено питання про створення умов для досягнення в повному обсязі освітніх цілей за скорочення терміну навчання майбутніх інженерів-програмістів за освітніми програмами першого (бакалаврського) рівня. Формування фахових компетентностей майбутніх інженерів-програмістів відбувається в заздалегідь визначених умовах закладу вищої освіти, коригу-

вання яких лежить поза межами відповідальності окремих викладачів. Проте вони мають можливість самостійно визначати зміст і структуру освітніх компонентів, обирати форми, методи й засоби навчання, проектувати шляхи їх оптимального застосування з урахуванням певних чинників, адаптуючи загальні умови до вимог конкретних стандартів вищої освіти. Українськими науковцями обґрунтовано умови (педагогічні, психолого-педагогічні, організаційно-педагогічні, організаційно-методичні) професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти.

За висновком О. Ключко, педагогічні умови можна розглядати як сукупність заходів педагогічного впливу та можливостей матеріально-просторового середовища, а також як компонент конструйованої педагогічної системи [10, с. 307]. Обидва підходи до тлумачення педагогічних умов є обґрунтованими й результативними. Дослідниця В. Коваль розуміє під педагогічними умовами формування професійної компетентності «сукупність заходів педагогічного процесу, які <...> забезпечують досягнення студентами необхідного рівня сформованості професійної компетентності, <...> сприяють підвищенню ефективності цього процесу» [11, с. 166]. Дослідниця І. Гирка за результатами аналізу наукових джерел визначила організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики у процесі фахової підготовки як «сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених чинників, що забезпечують цілеспрямований процес формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики у процесі фахової підготовки» [4, с. 65]. Дослідниця О. Потапчук також підкреслює, що організаційно-педагогічні умови являють собою сукупність чинників професійної підготовки, спрямованих на формування професійних якостей, компетентностей, готовності до діяльності за фахом [16, с. 99]. Нам імпонує визначення педагогічних умов формування професійної компетентності, надане Н. Горюю, у якому підкреслюється необхідність урахування особистих потреб, інтересів та можливостей здобувачів вищої освіти, а також спрямованість методів навчання не лише на формування в них професійної компетентності, а й на розкриття потенціалу особистості [6, с. 135].

Аналіз наукових досліджень, присвячених проблемам професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів, фахівців із програмної інженерії та інформаційних технологій у закладах вищої освіти, дає підстави стверджувати, що в них також приділяється увага обґрунтуванню умов здійснення цієї діяльності в закладах вищої освіти.

У наших розвідках спираємось на дослідження В. Круглика [15], де визначено організаційно-педагогічні умови ефективного функціонування системи підготовки майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності в закладах вищої освіти. Низку соціально-педагогічних умов підготовки майбутніх ІТ-фахівців з комп'ютерної графіки і дизайну визначив Д. Корчевський [13, с. 221]. У дослідженні Л. Зубик організаційно-педагогічні умови трактуються як сукупність чинників, спрямованих на формування у здобувачів вищої освіти професійних якостей та готовності до професійної діяльності [7, с. 97].

Отже, науковці розглядають умови професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти, зокрема й умови формування у здобувачів вищої освіти фахових компетентностей, як сукупність взаємопов'язаних чинників, що впливають на освітній процес із метою забезпечення його ефективності й якості. Цей вплив може виявитись негативним, тому надзвичайно важливо чітко обґрунтувати умови, які плануються впроваджувати.

У процесі розроблення таких умов дослідники враховують різні чинники впливу, зокрема: формування мотивації до навчальної і професійної діяльності у здобувачів вищої освіти [1; 3; 4; 7; 10–12; 15–17; 19]; сприяння розвитку особистості, самовдосконаленню й самореалізації майбутніх фахівців [4; 5; 10; 13; 14]; забезпечення відповідності змісту професійної підготовки сучасним вимогам [12; 15]; розроблення, застосування й удосконалення технологій, форм, методів і засобів професійної підготовки [4; 10; 12; 14; 15; 19]; застосування сучасних засобів ІКТ [7; 10; 12; 16; 17]; забезпечення високого рівня кваліфікації викладачів [3; 15; 17; 19]; упровадження міжпредметних зв'язків [4; 5]; створення сприятливого освітнього, інформаційного, наукового середовища [3; 7; 14; 15; 16]; моніторинг і коригування освітнього процесу [19]; співпрацю закладів вищої освіти з підприємствами-роботодавцями [5; 15].

Мета статті полягає у визначенні специфіки організаційно-педагогічних умов формування фахових компетентностей майбутніх інженерів-програмістів в умовах скороченого циклу професійної підготовки в університетах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Скорочений цикл професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів, зарахованих до університетів на основі освітнього ступеня молодшого бакалавра або освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста для навчання за спеціальностями галузі знань 12 «Інформаційні технології», супроводжується визнанням та перезарахуванням кредитів ЄКТС, має термін навчання менший за нормативний, завершується здобуттям освітнього ступеня бакалавра.

Спираючись на дослідження, зазначені вище, ми розуміємо *організаційно-педагогічні умови формування фахових компетентностей майбутніх інженерів-програмістів в умовах скороченого циклу професійної підготовки в університетах* як сукупність чинників педагогічного впливу, спрямованих на ефективне формування фахових компетентностей у майбутніх інженерів-програмістів у процесі професійної підготовки за освітніми програмами першого (бакалаврського) рівня вищої освіти скороченого циклу з урахуванням їхніх освітніх і професійних запитів та

наявного досвіду на основі взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу із залученням зовнішніх стейкхолдерів.

Узагальнення матеріалів наукових досліджень, результатів аналізу сучасного стану проблеми, зокрема й опитувань стейкхолдерів, а також власного досвіду педагогічної діяльності дало підстави для формулювання таких *організаційно-педагогічних умов формування фахових компетентностей майбутніх інженерів-програмістів в умовах скороченого циклу професійної підготовки в університетах*, як: формування у здобувачів стійкої позитивної внутрішньої мотивації до здобуття вищої освіти, професійної діяльності за фахом, підвищення кваліфікації; систематичний перегляд і оновлення змісту освітніх програм першого (бакалаврського) рівня вищої освіти професійної підготовки скороченого циклу майбутніх інженерів-програмістів з урахуванням сучасних тенденцій розвитку галузі інформаційних технологій та системи вищої освіти; надання майбутнім інженерам-програмістам можливостей для формування індивідуальних освітніх траєкторій в умовах скороченого циклу професійної підготовки в університетах; застосування доцільних форм, методів і засобів формування фахових компетентностей майбутніх інженерів-програмістів в умовах скороченого циклу професійної підготовки в університетах.

Реалізація *першої організаційно-педагогічної умови* спрямована на подолання суперечності між вимогами до рівня професійної підготовки інженерів-програмістів та недостатньою вмотивованістю здобувачів вищої освіти до навчання й підвищення кваліфікації.

Як зазначають А. Бақшаєва й А. Вербицький, будь-яка діяльність людини є полімотивованою, тобто керується багатьма мотивами, неможливо виділити окремі мотиви, особливо в навчальній діяльності, тому проблема формування пізнавальних, професійних та інших мотивів є надзвичайно складною [2, с. 93]. Феномен полімотивації проявляється, коли в межах однієї фізичної поведінки людини психологічно здійснюється діяльність кількох видів, кожному з яких відповідає свій мотив [18, с. 106]. Надзвичайно цікавою є думка В. Климчука, що згідно із сучасними постнеокласичними науковими поглядами «мотивація особистості перестає бути набором біологічних чи соціальних потреб, ієрархією цінностей» [9, с. 7], вона перетворюється на «перманентний процес конструювання мотивації, пояснення самому собі причин і цілей, смислів і цінностей (мотиваційний наратив)» [9, с. 7].

З огляду на зазначене в межах нашого дослідження ми зосереджуємо увагу на формуванні та розвитку внутрішньої мотивації майбутніх інже-

нерів-програмістів, які навчаються на засадах скороченого циклу професійної підготовки в університетах, яка, за Є. Ільїним, являє собою «процес формування мотиву з опорою на внутрішні фактори (потреби, потяги, бажання)» [8, с. 344]. Водночас варто пам'ятати, що відповідні заходи повинні здійснюватися систематично, як у процесі навчання окремих дисциплін, так і в позанавчальний час.

Ми пропонуємо використовувати такі методи формування та розвитку внутрішньої мотивації до здобуття вищої освіти, підвищення кваліфікації, професійної діяльності за фахом: мотиваційні тренінги, окремі тренінгові вправи, техніки мотивування, зустрічі з фахівцями ІТ-галузі тощо. Серед цих методів найбільш складними є тренінги, що вимагають ґрунтовної попередньої підготовки.

Реалізація *другої організаційно-педагогічної умови* спрямована на подолання суперечностей між наявністю у здобувачів вищої освіти фахових компетентностей, сформованих під час отримання попереднього рівня освіти, та вимогами освітніх програм першого (бакалаврського) рівня вищої освіти професійної підготовки скороченого циклу майбутніх інженерів-програмістів в університетах, а також між необхідністю дотримання положень стандартів вищої освіти України бакалаврського рівня й обмеженим терміном навчання за освітніми програмами першого (бакалаврського) рівня вищої освіти професійної підготовки скороченого циклу майбутніх інженерів-програмістів в університетах.

Шляхи реалізації цієї умови ми вбачаємо в розробленні гнучких, придатних до швидкої модернізації курикулумів спеціальностей з урахуванням попередньої підготовки здобувачів вищої освіти, у моніторингу нових методів і технологій, що з'являються в ІТ-галузі, та введенні відповідних питань до робочих програм навчальних дисциплін, у посиленні уваги до застосування STEM-підходів у процесі професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів.

Реалізація *третьої організаційно-педагогічної умови* спрямована на подолання суперечності між освітніми запитамі здобувачів вищої освіти й обмеженими можливостями побудови індивідуальних освітніх траєкторій і поєднання різних форм навчання, зокрема й неформального, в університетах.

Реалізація *четвертої організаційно-педагогічної умови* спрямована на подолання суперечностей між необхідністю дотримання положень стандартів вищої освіти України бакалаврського рівня й обмеженим терміном навчання за освітніми програмами першого (бакалаврського) рівня вищої освіти професійної підготовки скороченого циклу майбутніх інженерів-програмістів в університетах, а також між освітніми запитамі здобувачів вищої освіти й обмеженими можливостями

побудови індивідуальних освітніх траєкторій і поєднання різних форм навчання, зокрема неформального, в університетах.

Нами обрано такі методи й засоби навчання майбутніх інженерів-програмістів в умовах скороченого циклу професійної підготовки в університетах:

– методи навчання: метод проєктів, тренінг, мозковий штурм, метод виконання вправ із пропусками, парне програмування, метод моделювання конкретних ситуацій, метод тренування, метод розв'язання навчальних завдань, метод розробки електронного портфоліо, аналіз прикладів і зразків коду;

– засоби навчання: компетентісно орієнтовані завдання, масові відкриті онлайн-курси, інтегровані середовища розробки програм, середовища розробки комп'ютерних ігор, онлайн-ресурси для

написання коду, онлайн-ресурси з навчальними матеріалами.

Висновки. Професійна підготовка майбутніх інженерів-програмістів за освітніми програмами першого (бакалаврського) рівня вищої освіти скороченого циклу в університетах характеризується наявністю низки проблем. Для їх подолання нами розроблено організаційно-педагогічні умови формування фахових компетентностей майбутніх інженерів-програмістів в умовах скороченого циклу професійної підготовки в університетах. Упровадження цих умов передбачає застосування доцільних форм, методів і засобів формування мотивації, а також навчання здобувачів вищої освіти. Подальші дослідження варто спрямувати на обґрунтування і розроблення організаційно-педагогічних умов навчання за скороченим терміном майбутніх фахівців інших спеціальностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балан Л. Формування у майбутніх інженерів-програмістів готовності до використання освітніх дистанційних технологій у професійній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2016. 24 с.
2. Бакшаева Н., Вербицкий А. Психология мотивации студентов : учебное пособие. Москва : Логос, 2006. 184 с.
3. Вінник М. Формування науково-дослідницької компетентності майбутніх інженерів-програмістів в умовах освітнього середовища вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Херсон, 2016. 247 с.
4. Гирка І. Організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики у процесі фахової підготовки. *Обрії*. 2015. № 1 (40). С. 64–67.
5. Гончаренко Т. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у технічному університеті : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2018. 270 с.
6. Гора Н. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх товаровзнавців. *Молодий вчений*. 2018. № 6 (1). С. 134–137.
7. Зубик Л. Формування професійних компетентностей майбутніх бакалаврів з інформаційних технологій у процесі вивчення фахових дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2016. 341 с.
8. Ильин Е. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 512 с.
9. Климчук В. Мотиваційний дискурс особистості: на шляху до соціальної психології мотивації : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 290 с.
10. Ключко О. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх менеджерів аграрного виробництва засобами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2018. 724 с.
11. Коваль В. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів. *Філологічний часопис*. 2016. № 1. С. 164–177.
12. Конюхов С. Формування професійної компетентності майбутніх інженерів-програмістів у процесі вивчення об'єктно орієнтованого програмування : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Мелітополь, 2019. 312 с.
13. Корчевський Д. Теоретико-методичні основи інтеграції змісту практично-технічної підготовки фахівців з комп'ютерної графіки і дизайну : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2017. 550 с.
14. Кравченко В. Теоретичні і методичні засади модернізації професійної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2017. 613 с.
15. Круглик В. Система підготовки майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності у вищих навчальних закладах : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2018. 682 с.
16. Потапчук О. Формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2016. 256 с.
17. Седов В. Формування фахової компетентності майбутніх інженерів-програмістів в умовах магістратури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Херсон, 2016. 238 с.

18. Фурман О. Полімотивація – спонукальний параметр інноваційно-психологічного клімату. *ScienceRise*. 2015. № 6/1 (11). С. 105–110. DOI: 10.15587/2313-8416.2015.45049.
19. Чупахін С. Формування професійної компетентності майбутніх інженерів-зв'язківців в процесі вивчення спеціальних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2018. 252 с.

REFERENCES

1. Balan L.O. (2016). Formuvannia u maibutnikh inzheneriv-prohramistiv hotovnosti do vykorystannia osvitnikh dystantsiinykh tekhnologii u profesiinii diialnosti [Formation of future software engineers' readiness to use educational distance technologies in professional activity] (PhD thesis abstract, 13.00.04). South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky. 24 p.
2. Bakshaeva N.A., Verbitskiy A.A. (2006). Psihologiya motivatsii studentov : uch. posobie [Psychology of student motivation : textbook]. Moscow: Logos. 184 p.
3. Vinnyk M.O. (2016). Formuvannia naukovykh doslidnytskoi kompetentnosti maibutnikh inzheneriv-prohramistiv v umovakh osvitnoho seredovyscha vyshchoho navchalnoho zakladu [Formation of research competence of future software engineers in the educational environment of higher education] (PhD thesis, 13.00.04). Kherson State University. 247 p.
4. Hyrka I. (2015). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv informatyky v protsesi fakhovoi pidhotovky [Organizational and pedagogical conditions for the formation of professional competence of future teachers of computer science in the process of professional training]. *Obrii*. № 1 (40). P. 64–67.
5. Honcharenko T.Ye. (2018). Pedahohichni umovy profesiinoi pidhotovky maibutnikh inzheneriv-prohramistiv u tekhnichnomu universyteti [Pedagogical conditions of professional training of future software engineers at the technical university] (PhD thesis, 13.00.04). H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. 270 p.
6. Hora N.V. (2018). Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh tovaroznavtsiv [Pedagogical conditions for the formation of professional competence of future commodity experts]. *Molodyi vchenyi*. № 6(1). P. 134–137.
7. Zubyk L.V. (2016) Formuvannia profesiinykh kompetentnostei maibutnikh bakalavriv z informatsiinykh tekhnologii u protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplin [Formation of professional competencies of future bachelors in information technology in the process of studying professional disciplines] (PhD thesis, 13.00.04). National University of Water and Environmental Engineering. 341 p.
8. Ilin E.P. (2002). Motivatsiia i motivy [motivation and motives]. SPb.: Piter. 512 p.
9. Klymchuk V.O. (2015). Motyvatsiinyi dyskurs osobystosti: na shliakhu do sotsialnoi psykholohii motyvatsii: monohrafiia [Motivational discourse of personality: on the way to the social psychology of motivation: a monograph]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. 290 p.
10. Klochko O.V. (2018). Teoretychni i metodychni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh menedzheriv aharnoho vyrobnytstva zasobamy suchasnykh informatsiino-komunikatsiinykh tekhnologii [Theoretical and methodological principles of professional training of future managers of agricultural production by means of modern information and communication technologies] (DSc thesis, 13.00.04). Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. 724 p.
11. Koval V. (2016). Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv-filolohiv [Pedagogical conditions for the formation of professional competence of future teachers of philology]. *Philological Review*. № 1. P. 164–177.
12. Koniukhov S.L. (2019). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh inzheneriv-prohramistiv u protsesi vyvchennia ob'ektno-orientovanoho prohramuvannia [Formation of professional competence of future software engineers in the process of studying object-oriented programming] (PhD thesis, 13.00.04). Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University. 312 p.
13. Korchevskyi D.O. (2017). Teoretyko-metodychni osnovy intehratsii zmistu praktychno-tekhnichnoi pidhotovky fakhivtsiv z kompiuternoii hrafiky i dyzainu [Theoretical and methodological bases of integration of the content of practical and technical training of specialists in computer graphics and design] (DSc thesis, 13.00.02). Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine. 550 p.
14. Kravchenko V.M. (2017). Teoretychni i metodychni zasady modernizatsii profesiinoi pidhotovky vykladachiv vyshchoi shkoly v umovakh mahistratury [Theoretical and methodical bases of modernization of professional training of teachers of higher school in the conditions of a magistracy] (DSc thesis, 13.00.04). Classical Private University. 613 p.
15. Kruhlyk V.S. (2018). Systema pidhotovky maibutnikh inzheneriv-prohramistiv do profesiinoi diialnosti u vyshchykh navchalnykh zakladakh [The system of preparation of future software engineers for professional

- activity in higher educational institutions] (DSc thesis, 13.00.04). Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University; Zaporizhzhia National University. 682 p.
16. Potapchuk O.I. (2016). Formuvannia hotovnosti maibutnikh inzheneriv-pedahohiv do profesiinoi diialnosti zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Formation of readiness of future engineers-teachers for professional activity by means of information and communication technologies] (PhD thesis, 13.00.04). Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. 256 p.
 17. Sedov V.Ye. (2016). Formuvannia fakhovoi kompetentnosti maibutnikh inzheneriv-prohramistiv v umovakh mahistratury [Formation of professional competence of future software engineers in the conditions of a magistracy] (PhD thesis, 13.00.04). Kherson State University. 238 p.
 18. Furman O.Ye. (2015). Polimotyvatsiia – sponukalniy parametr innovatsiino-psykhologichnoho klimatu [Polymotivation is a motivating parameter of the innovation-psychological climate]. *ScienceRise*. № 6/1(11). P. 105–110. DOI: <http://doi.org/10.15587/2313-8416.2015.45049>.
 19. Chupakhin S.A. (2018). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh inzheneriv-zviazkivtsiv v protsesi vyvchennia spetsialnykh dystsyplin [Formation of professional competence of future communication engineers in the process of studying special disciplines] (PhD thesis, 13.00.04). National Aviation University. 252 p.

МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ЗБЕРЕЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я ФАХІВЦІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Кучинська Л. Ф.

кандидат педагогічних наук,

*методист з дошкільної освіти, викладач кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін
Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної*

освіти» Житомирської обласної ради

вул. Михайлівська, 15, Житомир, Україна

orcid.org/0000-0001-5225-5708

lilia.kuchynska@gmail.com

Ключові слова:

*педагогічні працівники,
здоров'язбереження,
збереження, зміцнення,
формування, метод,
діяльність.*

У статті акцентовано увагу на актуальності проблеми збереження професійного здоров'я педагогічних працівників закладів дошкільної освіти, оскільки тенденції та виклики в напрямі підвищення якості дошкільної освіти потребують від них постійного професійного росту, соціальної і професійної мобільності. Охарактеризовано сутність професійного здоров'я та важливість осмислення педагогічними працівниками його значущості, оскільки саме їхня професійна діяльність забезпечує формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку, закладає основи здоров'я майбутньої нації. Проаналізовано зміст понять «збереження», «зміцнення», «формування» професійного здоров'я педагогічних працівників закладів дошкільної освіти як підґрунтя для розроблення системи оздоровчих заходів. Розкрито значущість системної організації методичної роботи закладів дошкільної освіти у площині збереження професійного здоров'я, що проявляється в певних ознаках, а саме: у збереженні фізичного, соціального, психічного і духовного здоров'я; застосуванні навичок здорового способу життя, гармонізації режиму праці і відпочинку; запобіганні професійному стресу та вигоранню. Проведено теоретичний аналіз методу як певного способу цілеспрямованої діяльності під час форм методичної роботи з педагогічними працівниками. Подано ґрунтовну характеристику орієнтуючих, стимулюючих методів та методів контролю і самоконтролю процесу оздоровлення, застосування яких потребує від педагогів відповідного рівня знань, умінь та навичок у процесі здоров'язбережувальної діяльності. Здійснено класифікацію інноваційних методів збереження професійного здоров'я педагогів у системі методичної роботи, які спрямовують педагогів на необхідність опанування арсеналу засобів збереження, відновлення професійного здоров'я та є запорукою тривалої, повноцінної, успішної, ефективної професійної діяльності. Доведено ефективність використання SWOT-аналізу професійної діяльності як інноваційного інструментарію педагогічного маркетингу в методичній роботі закладу дошкільної освіти з метою побудови стратегії підвищення фахової компетентності педагогів та мотивації до збереження і зміцнення професійного здоров'я.

METHODICAL MEANS AIMING AT MAINTAINING PROFESSIONAL HEALTH OF PEDAGOGICAL STAFF IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Kuchynska L. F.

Candidate of Pedagogical Sciences

Specialist in Preschool Education, Lecturer at the Department of Humanities and Social Sciences

Zhytomyr Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education

Mykhailivska str., 15, Zhytomyr, Ukraine

orcid.org/0000-0001-5225-5708

lilia.kuchunsk@gmail.com

Key words: *teachers, maintaining health, maintaining, improving, building, method, activity.*

The article highlights the relevant issue of maintaining teachers' professional health in preschool educational institutions, as modern trends and challenges in preschool education force teachers to constantly develop their professional skills and improve their social and professional mobility. It explains the essence of professional health and the importance for teachers to realize its significance as they are responsible for the development of health-maintaining competence of preschool children and therefore affect the health of the future nation. It describes such concepts as "maintaining", "improving" professional health and "building" healthy habits among teachers in preschool educational institutions as the basis for recreation system development. The article emphasizes the importance of the systemic organization of methodical work at preschool educational institutions in terms of maintaining professional health and points out its main features, namely: maintaining physical, social, mental and spiritual health; using the obtained knowledge to lead a healthy lifestyle, striking a balance between work and rest mode; preventing professional stress and burnout. It analyses the method as a certain way of purposeful activity during methodical work with pedagogical staff. It gives a detailed description of orienting, stimulating and self-control health-maintaining methods; the use of these methods requires from teachers to have certain knowledge, skills and abilities concerning health maintaining process. The article provides the classification of innovative methods of maintaining teachers' professional health in the system of methodical work as the key to successful and effective professional activity. It proves the effectiveness of using SWOT-analysis of professional activity as an innovative tool of pedagogical marketing during methodical work at preschool educational institutions in order to build a strategy aiming at developing teachers' professional competence and motivating them to maintain and improve their professional health.

Постановка проблеми. Особливого значення в умовах реформування освітньої галузі на сучасному етапі набуває проблема збереження та зміцнення професійного здоров'я педагогічних працівників загалом та фахівців закладів дошкільної освіти зокрема, оскільки саме їхня професійна діяльність забезпечує формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку, закладає основи здоров'я майбутньої нації.

Вивчення практики роботи закладів дошкільної освіти, а також порівняльна характеристика суб'єктивних і об'єктивних показників якості життя вказують на те, що на етапі інтенсивних змін у галузі дошкільної освіти наявний стан

соматичного здоров'я, психічного та соціального благополуччя педагогічних працівників не відповідає вимогам суспільства й особистості щодо ефективного виконання професійних завдань, творчого розвитку та самовдосконалення. Багатофункціональна діяльність педагогів, стресогенні чинники знижують професійну мобільність, працездатність, стійкість організму до несприятливих чинників, опірність шкідливим впливам, а також сприяють швидкій втомлюваності та професійному вигоранню.

Основним шляхом реалізації завдання збереження професійного здоров'я педагогічних працівників закладів дошкільної освіти є вдо-

сконалення змісту методичної роботи у площині здоров'язбереження педагогів через використання інноваційного методичного інструментарію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Важливим акцентом у розробленні цілісної структури професійного здоров'я педагогічних працівників закладів дошкільної освіти є врахування наявних концептуальних моделей здоров'я особистості, узагальнення яких здійснено Т. Дзюбою. Дослідник розглядає проблему здоров'я крізь призму поведінки самозбереження в зовнішньому плані життєдіяльності індивіда. Основним критерієм здоров'я, а отже, і поведінки самозбереження, за таких умов виступають характер і міра включення людини в будь-яку систему (біологічну, соціальну, у професійну також). Водночас, як стверджує Т. Дзюба, працівник відіграє роль пасивного об'єкта у професійному середовищі, змушений пристосовуватися до наявної професійної реальності, що звужує поле професійної активності, не відображає творчої спрямованості професійної діяльності [3, с. 8–14].

Отже, професійне здоров'я визначається у ставленні працівника до власного здоров'я та характеру його поведінки в умовах об'єктивно існуючої професійної реальності, а також професійними настановами, які дозволяють осмислювати значущість власного здоров'я та формувати траєкторію професійного здоров'язбереження та здоров'ятворення.

Питання розроблення та практичної реалізації здоров'язбережувальних заходів у системі освіти активно вивчаються О. Аксьоною, Т. Андрющенко, Т. Бережною, В. Бобрицькою, Т. Бойченко, Ю. Бойчук, Е. Булич, О. Ващенко, І. Волковою, М. Гончаренко, М. Гриньовою, Г. Мешко, Н. Миськовою, О. Міхеєнко, В. Оржеховською, С. Свириденко й іншими.

Більшість дослідників вважають за необхідне визначення, обґрунтування оптимальних шляхів збереження професійного здоров'я педагогічних працівників закладів дошкільної освіти та їх системної реалізації у процесі методичної роботи.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні проблеми збереження професійного здоров'я педагогічних працівників закладів дошкільної освіти та розкритті шляхів удосконалення змісту методичної роботи з використанням інноваційних методів.

Виклад основного матеріалу. У контексті дослідження актуалізованої проблеми саме поняття «здоров'я» педагога задає спрямованість на його збереження, зміцнення і формування. Беручи до уваги визначення даного терміна та його складників, проаналізуємо трактування виділених понять «збереження», «зміцнення», «формування» як підґрунтя для розроблення системи

оздоровчих заходів в інтерпретації «Великого тлумачного словника сучасної української мови».

Так, термін «збереження» розглядається в довідниковому виданні як похідне від слова «зберігати» й означає *дію* та *стан*: «1) оберігуючи, тримати цілим, не давати пропасти, зникнути; дбаючи, тримати що-небудь у доброму стані, намагатися залишити незмінним; 2) тримати що-небудь у певних умовах, оберігуючи від псування, руйнування; оберігати, захищати від чого-небудь згубного; 3) дбайливо ставитися до чого-небудь, не розтрачувати чогось; продовжувати залишатися в якому-небудь стані, не втрачати якихось ознак, властивостей, якостей» [1, с. 257].

Від «зміцнювати» походить термін «зміцнення» й означає *дію* за значенням його дієслова: «1) робити міцнішим, стійкішим; укріплювати; робити що-небудь надійнішим, більш сталим, постійним; 2) загартовувати кого-, що-небудь; робити стійкішим, здоровішим, витривалішим; робити духовно, морально сильнішим, міцнішим» [1, с. 374].

«Формування», як і попередні терміни, пов'язане з відповідними дієсловами («формувати» і «формуватися») та відповідає їхнім значенням за відповідною дією: «1) надавати чому-небудь певної форми, вигляду тощо; 2) виробляти в комуні-небудь певні якості, риси характеру тощо; 3) надавати чому-небудь завершеності, визначеності; 4) визначати, встановлювати, намічати що-небудь» [1, с. 1329]. У педагогіці він означає процес становлення, спрямований розвиток особистості або окремих її якостей чи сторін під впливом різних чинників, зокрема виховання і навчання [11].

Беручи до уваги зазначене вище, методична робота, що пов'язана зі здоров'ям педагогічних працівників, має проводитися в закладах дошкільної освіти у трьох взаємопов'язаних площинах: збереження, зміцнення та формування. Збереження здоров'я (дбайливе ставлення) є певним підґрунтям для поетапного впровадження оздоровчих заходів, спрямованих у кінцевому результаті на зміцнення (ставати міцнішим, стійкішим до негативних чинників середовища/довкілля завдяки дбайливому ставленню) та формування (спрямувати до подальшого розвитку на основі дбайливого ставлення) професійного здоров'я.

Реалізація ключової мети зі збереження професійного здоров'я фахівців закладів дошкільної освіти передбачає використання системи методів (гр. *methodos* – спосіб) – способів пізнання явищ природи і суспільства [5, с. 135], спрямованих на досягнення певної мети [7, с. 46]. Загальними ознаками методу є відображення ним цілеспрямованої діяльності; метод є своєрідною системою дій [5, с. 136].

Відома ціла низка класифікацій методів навчання за різними ознаками: за джерелом передачі та сприймання інформації (Л. Лук'янова); за характером пізнавальної діяльності (І. Лернер); за дидактичною метою і завданнями (М. Данилов); за цілісним діяльнісним підходом (Ю. Бабанський); за характером взаємодії того, хто навчається, і того, хто навчає, та ставленням того, хто навчається, до змісту, джерел і засобів, форм і методів навчання (С. Змієв) тощо.

У рамках даного дослідження методи варто розглядати як певні способи цілеспрямованої діяльності у процесі методичної роботи. Проектуючи характеристику методу на завдання збереження, зміцнення та формування здоров'я педагогів, його варто аналізувати як спосіб організації діяльності активних учасників процесу навчання (вихователя-методиста – педагогів) з метою передачі та здобуття знань, умінь, навичок, якостей і моральних цінностей.

Відповідно до різних способів спілкування вихователя-методиста і педагогів під час методичної роботи в закладах дошкільної освіти розрізняють три групи методів, а саме: орієнтуючі, стимулюючі та методи контролю і самоконтролю процесу оздоровлення [8, с. 132–133].

Так, перша група методів (орієнтуючі) направлена на взаємодію суб'єктів (вихователя-методиста, педагога) та передбачає їхню активну роль у розкритті певної теми, пошуку шляхів вирішенні проблеми. Взаємодія вихователя-методиста з педагогічними працівниками заснована на паритетності. Педагоги активно висловлюють особисту думку (звертаючись до власного досвіду), власні судження, бачення реалізації проблеми збереження власного професійного здоров'я. Паритетні стосунки допускають відмову від переконання в тому, що єдина правильна думка належить вихователю-методисту. Його позиція змінюється: він не домінує, а стає активним учасником обговорення тієї чи іншої проблеми. Комунікаційні зв'язки виникають вже між усіма учасниками заходу. В основі комунікативного процесу лежить модель багатосторонньої комунікації [12, с. 51–53].

Прикладом використання групових інтерактивних методів навчання з метою збереження, зміцнення, формування професійного здоров'я педагогів є метод «Карусель», який спонукає до конструктивного спілкування, забезпечує результативність колективної діяльності, у контексті даного дослідження підвищує рівень здобутих знань, умінь, навичок з актуалізованої проблеми та їх інтеграції у професійну діяльність, мотивує та сприяє зацікавленості педагогічних працівників у вирішенні проблеми збереження власного здоров'я у професійному та повсякденному житті (здоровий спосіб життя).

Необхідно зазначити, що ефективним у реалізації мети зі здоров'язбереження педагогів є також інтерактивний метод «Фішбоун» (діаграма Ішікави – діаграма «риб'ячої кістки», англ. *Fishbone Diagram*, або «причинно-наслідкова» діаграма, англ. *Cause and Effect Diagram*, а також як діаграма «аналізу кореневих причин») [4]. Даний метод дозволяє модератору (вихователю-методисту) ґрунтовно, детально і різнобічно, у партнерській взаємодії, проаналізувати причини й наявні факти розв'язання проблеми збереження здоров'я педагогічних працівників у процесі їхньої професійної діяльності, сприяє формуванню свідомого емоційно-позитивного ставлення до потреб оздоровлення.

Використання другої групи методів (стимулюючі, діяльнісно-практичні) сприяє самостійному вивченню педагогічними працівниками актуалізованої проблеми; виконанню творчих, дослідницьких та пошукових завдань; забезпечує самостійний пошук різних варіантів рішень, активну участь в аналізі теоретичних та практичних дій; мотивує до саморозвитку, самовдосконалення та самовиховання.

Широкого застосування в системі методичної роботи з педагогічними працівниками закладів дошкільної освіти набуває Кейс-метод (англ. *Case study*), що пов'язаний із застосуванням теоретичних знань педагогів у практичній діяльності. «Кейс» являє собою ситуацію, що може склестися у професійній діяльності, над якою педагогічні працівники працюють спільно, щоб знайти необхідне обґрунтоване рішення. Кейс-метод у методичній роботі використовується з дотриманням чіткої структури та реалізується в декілька етапів, як-от: окреслення завдань у площині здоров'язбереження педагогічних працівників і опис оптимальних шляхів їх реалізації; підготовка педагогів до роботи з кейсом; аналіз проблеми та вироблення методичних рекомендацій щодо її вирішення [9, с. 155–156].

Варто зауважити, що результативним також є використання інноваційного методу «Групи, що гудуть» (англ. *Buzz groups*) – роботи в малих групах, який описує Т. Вудворд у книзі «Шляхи навчання: поради вчителю». Для педагогів формулюються завдання з актуалізованої теми, які передбачають альтернативні підходи до їх розв'язання. Сутність інноваційного та перспективного методу полягає в тому, що під час «мовчазного гудіння» (англ. *Silent buzzing*) упродовж 10 хвилин педагогічні працівники обмінюються інформацією щодо багатовекторних шляхів збереження та зміцнення власного здоров'я у вільний від професійної діяльності час. Використання даного методу надає педагогам додаткову можливість повторити, закріпити отримані знання, поставити запитання, висловити власну думку і ставлення до

актуалізованої проблеми, узагальнити напрацьоване [2, с. 24–25].

До третьої групи методів (контролю і самоконтролю процесу оздоровлення) відносять: розвиваючі бесіди з педагогічними працівниками, мотиваційні анкети, анкети для визначення етапу і траєкторії особистісно-професійного розвитку, карти досягнень педагогічних працівників за навчальний рік, анкети для визначення труднощів, побажань і ступеня задоволеності педагогів процесом і результатами власної професійної діяльності.

Актуальною для аналізу рівня професійної компетентності педагогічних працівників є карта спостереження за їхньою освітньою діяльністю, що забезпечує можливість вивчення динаміки і тенденції особистісно-професійного розвитку педагога, формування фахової компетентності та використання ефективних засобів здоров'язбереження.

У контексті оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників дієвими є карти досягнень педагогів за навчальний рік у закладі дошкільної освіти (перелік всіх можливих досягнень в освітньому процесі). Для отримання якісних даних використовується SWOT-аналіз, що полягає в характеристиці сильних (переваги – Strengths) і слабких (недоліки – Weaknesses) сторін у професійній діяльності педагогів; можливостей (Opportunities), що відкриваються, за оптимальних умов, для зміцнення і збереження професійного здоров'я педагогів, мотивації до підвищення рівня здоров'язбережувальної компетентності, визначення стратегії подальшої професійної діяльності завдяки наполегливій праці над собою, вироблення звички до самодисципліни і самообмежень через реалізацію сучасної діяльнісної моделі: планууй, роби, перевіряй, дій, а також ризиків (Threats), пов'язаних із здоров'язбереженням [6, с. 54].

Актуальним є також використання методу моделювання програми особистісно-професійного розвитку та професійної підтримки педагогічних працівників, що визначає механізми стимулювання і мотивації до професійних досягнень з урахуванням не лише професійної, а й особистісної складової частини та передбачає зміцнення і збереження всіх складників професійного здоров'я (інтелектуального, фізичного, психічного, духовного, соціального). Програма включає такі структурні складники: опис еталону особистісно-професійного розвитку, професійних усклад-

нень; цілі особистісно-професійного розвитку та критерії їх досягнення; траєкторію особистісно-професійного самовдосконалення у площині збереження власного здоров'я [12, с. 242–243].

Отже, зважаючи на наведені дані, методична робота з урахуванням вищезазначених інноваційних методів, що проводиться в закладах дошкільної освіти, може використовуватись як засіб збереження та зміцнення професійного здоров'я педагогічних працівників, спрямований на вивчення, моделювання процесу здоров'язбереження, організацію науково-методичного супроводу в запобіганні, корегуванні та подоланні впливу несприятливих чинників на ефективність їхньої професійної діяльності та якість життя.

Висновки. У результаті проведеного аналізу стану досліджуваної проблеми в науковій, психолого-педагогічній літературі, ґрунтовного аналізу чинників, які впливають на професійну діяльність педагога, запропоновано низку інноваційних методів методичної роботи у площині збереження професійного здоров'я педагогічних працівників закладів дошкільної освіти. Беручи до уваги специфіку збереження професійного здоров'я, поняття інтегрованої готовності педагогів до здоров'язбережувальної діяльності, як складової частини професійної компетентності, є складним особистісним новоутворенням, що поєднує наявність належних загальних та фахових компетентностей, спрямованих на зміцнення, збереження, відновлення власного здоров'я. У зв'язку із цим методична робота в закладах дошкільної освіти у площині здоров'язбереження педагогічних працівників має реалізовуватись у трьох взаємопов'язаних площинах: збереження, зміцнення та формування.

Потрібно наголосити на тому, що сучасні педагоги мають відчувати потребу у збереженні власного здоров'я, навчитися осмислювати, усвідомлювати, співвідносити та поєднувати професійну діяльність із дозвіллям і активним відпочинком із метою повноцінної педагогічної та життєвої самореалізації.

Отже, варто констатувати, що аналіз проблеми збереження професійного здоров'я педагогічних працівників закладів дошкільної освіти, обґрунтування визначених педагогічних умов, методичного інструментарію не вичерпує розкриття всіх її основних аспектів і дає підґрунтя для подальшого детального вивчення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бусел В. Великий тлумачний словник сучасної української мови / за ред. В. Бусла. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2003. 1440 с.
2. Вудворд Т. Шляхи навчання : поради вчителю. Велика Британія, 1995. С. 24–25.
3. Дзюба Т. Концептуальні моделі професійного здоров'я особистості. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. І. Вип. 47. С. 8–14.
4. Діаграма Ішкави. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Діаграма_Ішкави (дата звернення: 22.11.2021).

5. Дубасенюк О. Практикум з педагогіки : навчальний посібник / за ред. О. Дубасенюк, В. Іванченка. 2-ге вид., доп. і пер. Житомир : Житом. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка, 2002. С. 135–136.
6. Екатеринин М. SWOT-анализ. *Методы менеджмента качества*. 2006. № 6. С. 54.
7. Сремеева В. Технологія вивчення основ дидактики : методичні рекомендації для викладачів і студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Житомир : Житом. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка, 2000. С. 46.
8. Лесохина Л., Шадрина Т. Центр образования взрослых. Педагогика / под ред. Л. Лесохиной, Т. Шадринной. Москва, 1991 С. 132–133.
9. Мельник Н. Особливості кваліфікації та спеціальності фахівців дошкільної освіти у країнах Західної Європи. Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. *Педагогіка*. 2016. № 2/34. С. 155–156.
10. Підласий І. Педагогіка. Теоретична педагогіка. 2013. URL: https://stud.com.ua/17953/pedagogika/rozvitok_formuvannya (дата звернення: 24.11.2021).
11. Полетаева Н. Закономерности и этапы личностно-профессионального развития педагога. *Методология исследования в профессиональном педагогическом образовании*. 2013. С. 242–243.
12. Пометун О., Пироженко Л. Интерактивні технології навчання: теорія і практика. Київ, 2002. С. 51–53.

REFERENCES

1. Busel, V.T. (2003). Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Dictionary of Ukrainian language]. Kyiv. 1440 p. [in Ukrainian]
2. Woodward, T. (1995). Ways of training: recipes for teacher. UK. P. 24–25.
3. Dziuba, T.M. (Ed.). (2015). Kontseptualni modeli profesiinoho zdorovia osobystosti [Concepts of professional health of a person]. *Relevant psychology issues*. Vol. 1. № 47. P. 8–14 [in Ukrainian]
4. Diahrama Ishykavi [Ishykavi diagram]. Retrieved from https://uk.wikipedia.org/wiki/Діаграма_Ішикави [in Ukrainian].
5. Dubaseniuk, O.A. (2002). Praktykum z pedahohiky [Workshop on Pedagogy]. Zhytomyr. P. 135–135 [in Ukrainian].
6. Ekaterinin, M.V. (2006). SWOT-analiz [SWOT-analysis]. *Quality management methods*. № 6. P. 54 [in Russian].
7. Yeremeieva, V.M. (2000). Tekhnolohiia vyvchennia osnov dydaktyku [Technology of studying the basics of didactics]. Zhytomyr. P. 46 [in Ukrainian].
8. Lesohina, L.N., Shadrina, T.V. (Eds.) (1991). Tsentr obrazovaniya vzroslyh. Pedagogika [Adult Education Center. Pedagogy]. Moscow. P. 132–133.
9. Melnyk, N.I. (2016). Osoblyvosti kvalifikatsii ta spetsialnosti fakhivtsiv doshkilnoi osvity u krainakh Zakhidnoi Yevropy [Peculiarities of preschool education specialists' qualification in Western Europe]. *Anthropological studios*. № 2/34. P. 155–164 [in Ukrainian].
10. Pidlasyi, I.P. (2013). Pedahohika. Teoretychna pedahohika [Pedagogy. Theoretical Pedagogy]. Retrieved from https://stud.com.ua/17953/pedagogika/rozvitok_formuvannya [in Ukrainian].
11. Poletaeva, N.M. (2013). Zakonomernosti i etapy lichnostno-professionalnogo razvitiya pedagoga [Peculiarities and stages of teacher's personal and professional development]. *Research methodology in professional pedagogical education*. P. 242–249 [in Russian].
12. Pometun, O.I., Pyrozhenko, L.V. (2002). Interaktyvni tekhnolohii navchannia: teoriia i praktyka [Interactive teaching technologies: theory and practice]. Kyiv. P. 51–53 [in Ukrainian].

ЕСТЕТИЧНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНІХ АКТОРІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Локарева Г. В.

*доктор педагогічних наук, професор
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0003-0828-7387
lokareva.g@gmail.com*

Рак М. С.

*студентка II курсу магістратури
факультету соціальної педагогіки та психології
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-0169-3254
marinarak30@gmail.com*

Ключові слова: *естетичний розвиток, естетична культура, естетичне сприйняття, естетичний смак, естетичний ідеал, професійна підготовка, майбутній актор.*

У статті розглядається естетичний складник професійної підготовки майбутніх акторів. Наводиться змістовий аналіз феномена «естетичний розвиток майбутніх акторів». Естетичний розвиток як процес удосконалення акторської майстерності майбутнього фахівця безпосередньо впливає на художній аспект його професійної діяльності. На підґрунті вивчення змісту досліджень із зазначеної проблеми доведена її недостатня розробленість і актуальність. Теоретично обґрунтовано й визначено сутність феномена «естетичний розвиток майбутнього актора» як процесу, завдяки якому відбуваються кількісні та якісні зміни в естетичному становленні особистості. Відповідно, накопичується й удосконалюється естетичний досвід фахівця, зміст якого становлять такі компоненти, як: естетичне сприйняття, художньо-естетичні знання, естетичне судження, естетична оцінка, естетична потреба, естетична насолода, естетичний смак, естетичний ідеал, творча діяльність. У статті подано дефініції кожного компонента, представлено й візуально проілюстровано механізм взаємодії цих компонентів та естетичного розвитку майбутнього актора загалом. Відзначено, що розуміння своєї професійної діяльності як мистецтва, прагнення до естетики акторської майстерності, до оволодіння професією на найвищому, мистецькому рівні відбиває ступінь самовизначення майбутнього фахівця, ґрунтуючись на естетичних ціннісних орієнтаціях. Ціннісні орієнтації майбутнього актора визначають вибірковість у ставленні до творів мистецтва та використання певних видів мистецтва у професійній діяльності, а також спрямовують процес естетичного розвитку майбутнього актора, мотивують його прагнення до оволодіння професією на найвищому, мистецькому рівні, визначають естетичні потреби, смаки й інтереси. Проілюстровано реалізацію естетичного розвитку майбутнього актора в процесі професійної підготовки та її підґрунтя: теоретичну та практичну базу.

AESTHETIC DEVELOPMENT OF FUTURE ACTORS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

Lokareva G. V.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Zaporizhzhia National University,
Zhukovsky str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0003-0828-7387
lokareva.g@gmail.com*

Rak M. S.

*Master Student
Faculty of Social Pedagogy and Psychology
Zaporizhzhia National University
Zhukovsky str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-0169-3254
marinarak30@gmail.com*

Key words: *aesthetic development, aesthetic culture, aesthetic perception, aesthetic taste, aesthetic ideal, professional training, future actor.*

The article considers the aesthetic component of the professional training of future actors. A content analysis of the phenomenon of “aesthetic development of future actors” is given. Aesthetic development as a process of improving the acting skills of a future specialist directly affects the artistic aspect of his professional activity. On the basis of studying the content of research on this problem, its lack of development and relevance has been proved. The essence of the phenomenon “aesthetic development of the future actor” as a process, through which quantitative and qualitative changes in the aesthetic formation of the personality occur, are theoretically grounded and determined. Accordingly, the aesthetic experience of a specialist accumulates and improves, the content of which consists of the following components: aesthetic perception, artistic and aesthetic knowledge, aesthetic judgment, aesthetic assessment, aesthetic need, aesthetic enjoyment, aesthetic taste, aesthetic ideal, creative activity. The article presents the definitions of each component, presents and visually illustrates the mechanism of interaction of these components and the aesthetic development of the future actor. It is noted that the understanding of their professional activity as art, the desire for the aesthetics of acting, to master the profession at the highest, artistic level reflects the degree of self-determination of the future specialist, based on aesthetic value orientations. The value orientations of the future actor determine the selectivity in relation to works of art and the use of certain types of art in professional activities and direct the process of aesthetic development of the future actor, motivate his desire to master the profession at the highest, artistic level, determine aesthetic needs, tastes and interests. It is illustrated the implementation of the aesthetic development of the future actor in the process of professional training and its basis: theoretical and practical base.

Постановка проблеми. Соціальна місія актора – художньо-естетичний вплив на глядача засобами театрального мистецтва. Трансляція всієї інформаційної системи драматичного твору відбувається завдяки режисерському задуму й акторській майстерності виконавців ролей. Серед програмних компетентностей, якими повинен оволодіти майбутній актор у процесі професійної підготовки, є вміння диференціювати прекрасне (потворне), піднесене (нище) у творах мистецтва й навколишній дійсності; вміння бачити навколишній світ очима сценічного героя (автора), поглиблювати особисте сприйняття дійсності, співвідносити його зі сприйняттям сценічного героя (автора), пізнати його внутрішній, суб'єктивний світ, використовувати творчий підхід до професійної діяльності.

Уміння застосовувати засоби й методи розвитку творчого мислення, уяви, фантазії, інтуїції, емоційної пам'яті, емпатії в професійній діяльності; вміння аналізувати результати творчої діяльності вимагає спрямованості освітнього процесу на естетичний складник, що забезпечує всебічний художньо-естетичний розвиток особистості майбутнього фахівця сценічного мистецтва.

Естетичний розвиток актора безпосередньо впливає на художній аспект його професійної діяльності. Позитивна динаміка естетичного розвитку відбивається у творчому продукті й навпаки. Коли позитивна динаміка гальмує, або відбувається регрес естетичного розвитку, творчий потенціал майбутнього актора перебуває у статичному стані, а в майбутньому здобувач освіти втрачає навіть набуте раніше.

Проблема естетичного розвитку майбутнього актора має суттєве значення в професійній підготовці компетентного, творчого фахівця і відповідно вимагає теоретичного обґрунтування феномена «естетичний розвиток актора» та його сутності і системного наповнення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковий характер зазначеної проблеми підтверджується наявністю необхідних передумов її теоретичного розв'язання, представлених у педагогічній науці та практиці. Так, у роботах видатних науковців І. Беха, В. Бутенка, І. Герасимової, С. Дементьєвої, Т. Зайцевої, О. Комаровської, О. Куревіної, Л. Масол, Н. Миропольської, М. Роганової, О. Ростовського, О. Рудницької, Т. Тихомирової, В. Томашевського, Г. Шевченко та багатьох інших представлена концепція естетичного виховання особистості. Роль мистецтва в естетичному розвитку людини досліджена в працях відомих учених, зокрема І. Зязюна, О. Отич, О. Семашко, Е. Шикунова. До проблеми естетичного розвитку засобами хореографічного мистецтва зверталися

Б. Мануйлів, О. Мартиненко, А. Шевчук, Ю. Гончаренко та інші науковці. Сучасним проблемам естетичного виховання студентської молоді присвячено праці багатьох дослідників. Так, Л. Глазунова висвітлює питання формування естетичної компетентності студентів закладів вищої освіти засобами народознавства; роботи М. Кір'ян присвячено вивченню проблеми естетичного виховання студентської молоді засобами мистецтва; О. Лук'янченко розглядає питання естетичного виховання студентів технічних спеціальностей у позааудиторній роботі засобами музичного мистецтва. Проблеми музично-естетичного виховання дітей і молоді в Україні знайшли своє відображення в наукових працях В. Дряпкі, Л. Коваль, Л. Кондрацької, О. Рудницької, Л. Масол.

Дослідниця Г. Шевченко, досліджуючи методологію, теорію та практику, у всіх своїх працях наголошує на особливій значущості естетичного виховання, спрямованого на духовний розвиток особистості. Ця проблема вивчається в контексті формування духовної безпеки особистості в умовах сьогодення. Усі праці автора спрямовані на розкриття проблем, пов'язаних із двома основними напрямками у вихованні особистості: художньо-естетичного і духовного.

Різні аспекти питання формування естетичної культури розкрито в працях М. Киященко, Л. Левчук, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Рудницької, Т. Скорик, О. Шевнюк, О. Щолокової та інших науковців.

На основі аналізу теоретичних джерел встановлено, що проблема естетичного виховання та розвитку особистості є багатоплановою і різноманітною; передумовами теоретичного обґрунтування проблеми естетичного розвитку майбутнього актора є дослідження теоретичних засад основних концепцій естетичного виховання особистості, ролі мистецтва в розвитку особистості, сучасних шляхів естетичного виховання студентської молоді різними засобами мистецтва.

Розгляд наукових праць підтвердив актуальність проблеми естетичного розвитку майбутнього актора, яка не досить представлена як у теорії, так і на практиці. Відповідно, **мета статті** – теоретично обґрунтувати феномен «естетичний розвиток майбутнього актора» та його сутність і системне наповнення, дати змістову характеристику його складників і представити реалізацію процесу естетичного розвитку майбутніх акторів у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. З метою теоретичного обґрунтування зазначеного феномена було розглянуто понятійний конструкт «естетичний розвиток майбутнього актора», який містить узагальнене змістове навантаження педагогічного явища.

Поняття «розвиток» є невід’ємною якістю природи, суспільства мислення, рух від низького до вищого, народження нового та відмирання старого. Ця якість забезпечує світовий прогрес у всьому його розмаїтті. Поетапний усвідомлений перехід від однієї форми буття до більш досконалої притаманний суспільству загалом та кожній людині зокрема. Розвиток людини (майбутнього актора) – це процес становлення й формування її (його) особистості під впливом зовнішніх і внутрішніх, керованих і некерованих факторів. У педагогічному сенсі розвиток – це процес фізичного, розумового та морально-естетичного становлення особистості, що охоплює всі кількісні та якісні зміни, пов’язані з набуттям соціального досвіду й упровадженням його в практичну діяльність. Для майбутнього актора педагогічний складник з усіма його компонентами (фізичним, розумовим і морально-естетичним) є пріоритетним у становленні його і як особистості, і як фахівця.

Актор – творець сценічних образів, транслятор усіх типів художньо-естетичної інформації драматичного твору (інтелектуальної, пізнавальної, естетичної, художньої, емоційно-чуттєвої, морально-етичної, психологічної, психоенергетичної, особистісно-авторської, прагматичної). Його професійний тезаурус, художньо-естетичний досвід перебуває в постійній динаміці. Актор не може існувати у статичному стані, тому естетичний розвиток для нього – це необхідність його творчого існування.

Майбутній актор як здобувач фахової освіти приходить у ЗВО з певним власним творчим потенціалом, що є базою для подальшого набуття професійних знань, умінь і навичок. Відповідно, його професійна освіта перебуває в прямо пропорційній залежності від розвитку особистісних характеристик, набутих ним попередньо. Фахово значущою характеристикою для майбутнього актора є естетичний розвиток, який демонструє процес набуття кількісних і якісних ознак кожного естетичного складника професійної підготовки та позначає результат надбань на певних етапах становлення особистості. Естетичний складник професійної підготовки майбутнього актора має такі компоненти, як: естетичне сприйняття, художньо-естетичні знання, естетичне судження, естетична оцінка, естетична потреба, естетична насолода, естетичний смак, естетичний ідеал, творча діяльність (рис. 1).

На нашу думку, естетичний розвиток майбутнього актора – це процес набуття ним кількісних і якісних показників кожного компонента естетичного складника професійної підготовки. Отже, розглянемо докладніше змістове наповнення естетичного складника та механізм естетичного розвитку майбутнього актора.

У процесі естетичного розвитку особистості відбувається накопичення її естетичного досвіду, зміст якого якісно та кількісно характеризує перебіг художньо-естетичного становлення майбутнього актора, а саме: збагачення художньо-естетичного тезауруса, накопичення знань, естетичних переживань, уявлень. **Естетичний досвід** містить у собі цілісну картину світу, яка суб’єктивно відображена в органічній єдності всіх його складників, таких як: культурний багаж; широта й глибина ерудиції в галузі мистецтва; прагнення до постійного оновлення мистецьких знань і естетичних вражень, доцільного використання їх у своїй професійній діяльності; відчуття епохи, стилю, виду, жанру, техніки тощо; здатність до інтерпретації, застосування естетичного досвіду в театральній сфері (акторській майстерності); самостійність естетичних суджень; сформованість критеріїв естетичної оцінки художніх творів і навколишньої дійсності. Мистецтво є особливим досвідом світосприйняття, воно забезпечує збереження культури почуттів і сфери їхнього розвитку та збагачення.

«Запуском» механізму процесу естетичного розвитку є **естетичне сприйняття**. Цей компонент забезпечує здатність людини емоційно відкликатися на прекрасне (потворне) в природі та соціумі, любити й цінувати життя, яке стає змістовнішим, яскравішим і багатшим.

Художньо-естетичне сприймання – це, перш за все, культура сприйняття мистецьких творів; уміння входити в контакт із ними, розуміти естетично-образну мову мистецтва; активність і адекватність сприйняття мистецьких творів. Занурення в мистецтво суттєво впливає на формування людської особистості у соціальному (моральному) аспекті. Художньо-естетичне сприйняття навколишньої дійсності (природних і суспільних явищ, людини як духовного феномена, мистецтва як особливої форми свідомості) поглиблює попередньо набуті знання та відкриває для реципієнта нові горизонти естетичної інформації. Знання інформаційної системи твору мистецтва (пізнавальний, інтелектуальний, естетичний, художній, психологічний, морально-етичний, психоенергетичний, особистісно-авторський, емоційно-чуттєвий, прагматичний типи інформації) розширюють і поглиблюють професійний тезаурус майбутнього актора, стають підґрунтям для подальшого розвитку складників естетичного досвіду. На когнітивних засадах базується **естетичне судження** – одна з форм естетичної свідомості, висловлювання думок про естетичний об’єкт або предмет, що сприймається реципієнтом, пізнавальне співвідношення об’єктивної інформації з власним уявленням про естетичний об’єкт. Естетичне судження є безпосередньою формою реакції на прекрасне, піднесене. Сутність



Рис. 1. Змістове наповнення естетичного складника професійної освіти майбутнього актора та механізм його естетичного розвитку

естетичного судження становить система естетичних норм і установок, які дають орієнтири на висловлювання думок щодо естетичного об'єкта сприйняття. Ця форма естетичної свідомості є одним зі способів позитивної або негативної реакції на естетичні моменти дійсності й мистецтва. Логічним продовженням судження є естетична оцінка, яка природно є позитивною або негативною. **Естетична оцінка** – це спосіб визначення естетичної цінності об'єкта, яка відображається в естетичному судженні та є результатом естетичного сприйняття. Таке взаємопроникнення позначених вище компонентів відбиває естетичне ставлення особистості до мистецтва, оточення, а також до себе як до суб'єкта естетичного спілкування. Естетична оцінка визначає ступінь досконалості з позиції краси. Естетична оцінка притаманна всім об'єктам навколишньої дійсності, художньо-естетична – тільки творам мистецтва. Вона має усвідомлений характер. Її зміст відбивається через особистісно-професійні характеристики актора.

Інтенсивність контактів із мистецькими творами, уміння побачити та визначити ступінь краси в об'єктах дійсності (естетична оцінка) тісно пов'язані з таким складником естетичного досвіду, як **естетичний смак**. Він розглядається як здатність особистості до індивідуального відбору об'єктів із сукупності естетичних явищ, які найбільше співвідносяться з її поглядами й уявленнями про прекрасне, досконале, породжують позитивні почуття в процесі сприймання. Смак завжди має індивідуальний характер. Він формується завдяки таким зовнішнім і внутрішнім фак-

торам, як: вплив авторитетних для майбутніх акторів викладачів, керівників курсу, діючих акторів та спілкування з особистостями, обізнаними в мистецтві, безпосередні контакти з високохудожніми творами мистецтва тощо; внутрішня мотивація до підвищення рівня художньо-естетичної освіченості. Практичний прояв естетичного смаку в майбутнього актора має велике значення в його артистичному самовдосконаленні. Відсутність уваги до розвитку естетичного смаку суттєво позначається на якості його акторської майстерності.

Від рівня сформованості естетичного смаку та його сутнісного наповнення залежить естетична насолода від комунікації з мистецтвом та зовнішнім оточенням. **Естетична насолода** – це гедоністичне почуття переживання людиною позитивних емоцій, пов'язаних із проявом відчуття задоволення внаслідок сприймання об'єктів красивого, що спонукає до милування ними; задоволення від участі у створенні прекрасного. За умови активної енергетичної роботи естетична насолода завдяки уяві викликає бажане переживання. Естетична насолода має предметно-ситуативний характер і стимулює особистість до нових комунікацій із прекрасним, що дає змогу отримати катарсис.

Бажання відчувати гедоністичне почуття спонукає особистість до спілкування з творами мистецтва, природою. Ці естетичні об'єкти викликають у людини бажання відчувати позитивні приємні почуття від елементів краси, яка в них спостерігається, а відповідно, реципієнт бажає цих зустрічей знову й знову. У такий спосіб на рефлекторному рівні закріплюється жага до прекрасного, яка

стає сталим бажанням – естетичною потребою. **Естетична потреба** – це внутрішня зацікавленість (бажання) постійно відчувати вплив естетичних подразників та ще раз пережити естетичну насолоду від естетичних цінностей, які не викликають матеріальної зацікавленості. Отже, естетична потреба є безкорисною духовною потребою (позавітальним задоволенням) і, за А. Маслоу, перебуває на верхівці його піраміди потреб у категорії самовираження. Потужним мотиватором у задоволенні естетичних потреб є досягнення у своїй життєдіяльності естетичного ідеалу. Це спонукає майбутнього актора до естетичного пізнання, результат чого вплине на професійну творчу діяльність. Естетична потреба функціонує як в усвідомленій, так і в неусвідомленій формі та проявляється через емоційну сферу. Через розвиток комплексу компонентів естетичного досвіду відбувається спрямування особистості фахівця на досягнення естетичного ідеалу в його професійній творчій діяльності.

Естетичний ідеал – це конкретно-чуттєве уявлення про естетичне вдосконалення навколишньої дійсності (природи, людини, суспільних явищ, діяльності, мистецтва), яке спонукає формування потреб у прекрасному, у ціннісних орієнтирах, регулює поведінку, визначає шляхи досягнення краси в різних видах діяльності. Естетичний ідеал – це найвища форма естетичної свідомості, яка ґрунтується на компонентах естетичного досвіду і є його інтегрованим складником. Розвиток попередньо проілюстрованого механізму дає уявлення про процес і результат сформованості естетичного ідеалу й передбачає такі кроки: навчити майбутнього актора дивитись і бачити, відчувати

прекрасне, розрізняти досконале в навколишній дійсності, сформувати вміння дати оцінку всім явищам дійсності з позиції краси, виробити критичне ставлення, розвивати основні форми естетичної свідомості, брати участь у реалізації ідеалу в акторській діяльності.

Професійна акторська діяльність апіорі має художньо-естетичний характер. **Художньо-естетична діяльність** – це специфічний різновид творчої, духовно-практичної діяльності, яка відбувається за «законами краси» та ґрунтується на всіх елементах естетичного досвіду. Результат акторської діяльності відображає рівень сформованості кожного елемента естетичного розвитку (естетичне сприйняття, художньо-естетичні знання, естетичне судження, естетична оцінка, естетична потреба, естетична насолода, естетичний смак, естетичний ідеал), відповідно віддзеркалює і поведінку майбутнього актора. Особистістю демонструється власне естетичне ставлення до мистецтва й до себе як до суб'єкта естетичного спілкування та творчої професійної діяльності, зорієнтованої на самовдосконалення.

Розуміння своєї професійної діяльності як мистецтва, прагнення до естетики акторської майстерності, до оволодіння професією на найвищому, мистецькому рівні відбиває ступінь самовизначення майбутнього фахівця, ґрунтуючись на естетичних ціннісних орієнтаціях. **Естетичні ціннісні орієнтації** – це спрямованість особистості на естетично важливі, особистісно значущі художні об'єкти (твори мистецтва) відповідно до «законів краси», яка впливає на кожний естетичний компонент естетичного досвіду. Так, осо-



Рис. 2. Естетичний розвиток у системі професійно спрямованих дисциплін

бистістю сприймаються ті твори мистецтва, які відповідають її улюбленому жанру або стилю. Ціннісні орієнтації майбутнього актора визначають вибірковість у ставленні до творів мистецтва й використання певних його видів у професійній діяльності та структурі вільного часу; мотивують прагнення до естетики праці, до оволодіння професією на найвищому, мистецькому рівні, визначають естетичні потреби, смаки та інтереси.

Під час сучасної професійної підготовки майбутнього актора у виші робляться спроби належним чином забезпечити процес естетичного розвитку студентської молоді, створити педагогічні умови, які б сприяли підвищенню рівня їхньої естетичної культури. Відбувається цей процес завдяки засвоєнню знань, умінь і навичок професійно спрямованих дисциплін (рис. 2).

Процес естетичного розвитку (накопичення всіх складників естетичного досвіду) майбутнього актора під час професійної підготовки в Запорізькому національному університеті відбувається комплексно, відповідно до основного принципу театрального мистецтва: театр – мистецтво синтетичне (К. Станіславський). Відповідно, естетичний розвиток майбутнього фахівця відбувається засобами навчальних дисциплін, які становлять цей синтез (рис. 2). Як показано на рисунку, процес естетичного розвитку майбутнього актора має в основі дві бази: теоретичну та практичну.

Теоретична база формування естетичного досвіду та надбання уявлення про естетичні цінності ґрунтується на таких навчальних дисциплінах, як історія театру, психологія мистецтва, психологія творчості, які забезпечують формування когнітивної компетентності майбутніх акторів. У сукупності всіх типів художньо-естетичної інформації, закладених у програми вищезазначених навчальних дисциплін, відбувається набуття якісних та кількісних змін у всіх елементах естетичного досвіду, а саме: здатності особистості до повноцінного сприймання, правильного розуміння прекрасного в мистецтві та дійсності, потреби в естетичних переживаннях, спілкуванні з художньо-естетичними цінностями, здатності оцінювати твори мистецтва, естетичні явища з позицій естетичних знань та ідеалів тощо.

Прагнення й уміння втілювати закони краси в професійну діяльність реалізуються через практичну базу естетичного розвитку в процесі формування спеціальних (фахових, предметних) компетентностей: здатність транслювати художньо-естетичну інформацію твору театрального мистецтва (вистави) глядачам, здатність робити аналіз п'єси, уміння розкрити емоційно-художній образ музичного твору, здатність відтворювати знання про музичну культуру, теорію музики, здатність самостійно працювати над сценічним втіленням різних за жанрами літературних творів засобами сценічного мовлення, оволодіння пластичністю тіла; уміння рухатися цілеспрямовано, економно й точно, уміння користуватися різними за характером рухами; оволодіти «скульптурністю» тіла у статиці та в рухах тощо. Усі ці компетентності набуваються на підґрунті практичної бази естетичного розвитку в процесі вивчення навчальних предметів, позначених на рис. 2.

Саме на студентський вік припадає період формування й розвитку емоційної, вольової, інтелектуальної та творчої сфер особистості. Отже, студентський вік є сенситивним періодом для накопичення естетичного досвіду й розвитку кожного його елемента.

Висновки. Естетично розвинена особистість ставиться до себе, до природи, до інших не як споглядач, а як людина, яка відчуває унікальність і своєрідність іншого. У контексті естетичного розвитку майбутніх фахівців театрального мистецтва слід відзначити посилення свідомої мотивації до набуття кількісних і якісних змін у всіх елементах естетичного досвіду, які забезпечують зміцнення таких професійних характеристик особистості, як самостійність, цілеспрямованість, емпатія, ініціативність, креативність. Отже, естетичний розвиток майбутнього актора спрямований на формування естетичної культури особистості, яка зумовлює оцінювання прекрасного й потворного, вияв почуття міри у власній творчій діяльності. Пошук нового методичного інструментарію з формування та розвитку кожного компонента естетичного розвитку, визначення ефективних організаційно-педагогічних умов є перспективою подальшого дослідження проблеми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Виховання особистості : підручник. Київ : Либідь, 2008. 840 с.
2. Глазунова Л.О. Естетичне виховання студентської молоді. *Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах : матеріали Міжнар. наук.-практ. конференції* (м. Житомир, 22–23 травня 2014 р.) / За ред. О.А. Дубасенюк, В.А. Ковальчук. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 203–209.
3. Гончаренко Ю.В., Тітов Ю.В. Сучасний танець як засіб розвитку творчої особистості майбутнього актора. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2020. № 1(34). С. 100–106.
4. Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості. Мистецтво у розвитку особистості. Чернівці : Зелена Буковина, 2006. С. 14–16.

5. Комаровська О.А. Мистецька освіта: передчуття змін і готовність до них. *Мистецтво та освіта*. 2017. № 3(85). С. 10–15.
6. Локарева Г.В. Художньо-естетична інформація твору мистецтва в формуванні духовного світу особистості. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика* : збірник наукових праць. Ч. 2 / Гол. редактор Г.П. Шевченко. Вип. 4(79). Северодонецьк : вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. С. 157–167.
7. Локарева Г.В. Психолого-педагогічний складник професійної підготовки майбутнього актора. *Стратегія розвитку професійної підготовки та естетичного виховання майбутніх акторів і дизайнерів у третьому тисячолітті* : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції / Головні редактори: Г.В. Локарева, Ю.В. Гончаренко. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2020. С. 17–22.
8. Масол Л.М. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах. *Педагогічні науки*. 2012. № 2. С. 127–131.
9. Скорик Т.В. Формування естетичного досвіду студентів засобами музики : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 1998. 169 с.
10. Отич О.М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти. Чернівці : Зелена Буковина, 2009. 352 с.
11. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. Київ : АПН України, 2002. 258 с.

REFERENCES

1. Bekh, I.D. (2008). Vychovannia osobystosti [Education of personality]. Kyiv [in Ukrainian].
2. Hlazunova, L.O. (2014). Estetychne vykhovannia studentskoi molodi [Aesthetic education of student youth]. *Innovatsiini pidkhody do vykhovannia studentskoi molodi u vyshchyykh navchalnykh zakladakh: materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konferentsii*. Zhytomyr [in Ukrainian].
3. Honcharenko, Yu.V., Titov Yu.V. (2020). Suchasnyi tanets yak zasib rozvytku tvorchoi osobystosti maibutnoho aktora [Modern dance as a means of developing the creative personality of the future actor]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu: Pedagogichni nauky*. № 1(34). P. 100–106.
4. Ziazun, I.A. (2006). Estetychni zasady rozvytku osobystosti [Aesthetic principles of personality development]. Chernivtsi [in Ukrainian].
5. Komarovska, O.A. (2017). Mystetska osvita: peredchuttia zmin i hotovnist do nykh [Art education: anticipation of change and readiness for them]. *Mystetstvo ta osvita*. № 3(85). P. 10–15.
6. Lokarieva, G.V. (2017). Khudozhno-estetychna informatsiia tvoru mystetstva v formuvanni dukhovnoho svitu osobystosti [Artistic and aesthetic information of a work of art in the formation of the spiritual world of the individual]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka*. Vyp. 4 (79). P. 157–167.
7. Lokarieva, G.V. (2020). Psykholoho-pedahohichniy skladnyk profesiinoy pidhotovky maibutnoho aktora [Psychological and pedagogical component of professional training of future actors]. *Stratehiia rozvytku profesiinoy pidhotovky ta estetychnoho vykhovannia maibutnykh aktoriv i dizaineriv u tretomu tysiacholitti: materialy II Vseukrainskoi naukovy-praktychnoy konferentsii*. Zaporizhzhia [in Ukrainian].
8. Masol, L.M. (2012). Kontseptsiia khudozhno-estetychnoho vykhovannia uchniv u zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladakh [The concept of artistic and aesthetic education of students in secondary schools]. *Pedahohichni nauky*. № 2. P. 127–131.
9. Skoryk, T.V. (1998). Formuvannia estetychnoho dosvidu studentiv zasobamy muzyky [Formation of aesthetic experience of students by means of music]. *Dissertation candidate of pedagogical sciences*. Kyiv [in Ukrainian].
10. Otych, O.M. (2009). Mystetstvo u systemi rozvytku tvorchoi indyvidualnosti maibutnoho pedahoha profesiinoho navchannia: teoretychnyi i metodychnyi aspekty [Art in the system of development of creative individuality of the future teacher of professional training: theoretical and methodical aspects]. Chernivtsi [in Ukrainian].
11. Rudnytska, O.P. (2002). Pedahohika: zahalna ta mystetska [Pedagogy: general and artistic]. Kyiv [in Ukrainian].

ОРГАНІЗАЦІЙНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ БАНКІВСЬКОЇ СПРАВИ

Михайлюк Н. В.

*старший викладач кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації
Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця
пр. Науки, 9-А, Харків, Україна
orcid.org/0000-0003-3377-2229
mnv_fr@ukr.net*

Баласанян О. Д.

*старший викладач кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації
Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця
пр. Науки, 9-А, Харків, Україна
orcid.org/0000-0002-0622-3964
elenabalasianian@gmail.com*

Гутнікова Т. Ю.

*кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри мовної підготовки № 2
Навчально-науковий інститут міжнародної освіти
Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця
майд. Свободи, 4, Харків, Україна
orcid.org/0000-0001-8792-2056
tata.gutnikova@gmail.com*

Ключові слова: *організаційна сфера, ділові партнери, філософія організації, неформальне і формальне спілкування, принципи ділового спілкування.*

Статтю присвячено аналізу одного з видів професійної культури майбутнього бакалавра банківської справи – організаційній культурі. У процесі навчання в закладі вищої освіти у студентів мають бути сформовані основи професійної культури. Професійна культура – досить складне явище, яке поєднує в собі професіоналізм та майстерність фахівця, широкий професійний кругозір, високі моральні й інтелектуальні якості та певні якості особистості (самостійність, вміння працювати в команді, відповідальність, творча активність тощо). Організаційна культура, як один із видів професійної культури, відображає процес організації роботи, взаємодії та спілкування людей у колективі, а також організацію й управління відносинами з діловими партнерами. Отже, поведінка людини в колективі прямо або опосередковано впливає на поведінку інших людей і колективу загалом. Відзначено, що в організаційній сфері поняття «культура» можна визначити як набір вимог, яких повинні дотримуватися члени установи, що відображаються в заявлених організацією цінностях, задають орієнтири дій, поведінки в різних ситуаціях професійної діяльності. У результаті дослідження були сформульовані такі елементи організаційної культури: філософія організації, кодекс честі організації, цінності, легенди, традиції й ритуали, символи могутності підприємства, імідж, організаційний клімат, правила, форми поведінки, норми. Доведено, що взаємне вивчення менеджерами культури партнерів має велике значення для підвищення ефективності їхньої взаємодії, оскільки знання культури надає можливість використовувати додаткові резерви впорядкування індивідуальної та групової поведінки людей і

прогнозувати її. Аналіз досліджень показав, що організаційна культура партнерів пізнається, розвивається й реалізується через спілкування. В узагальненому вигляді розрізняють неформальне й формальне спілкування. У результаті дослідження було доведено, що свідоме опанування принципів ділового спілкування та правильне їх використання підвищує ефективність ділових контактів, а тому й ефективність роботи установ, зокрема банківських.

ORGANIZATIONAL CULTURE AS A COMPONENT OF THE PROFESSIONAL CULTURE OF THE FUTURE BACHELORS OF BANKING

Mikhailyuk N. V.

*Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages and Cross-cultural Communication
Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics
Nauki ave., 9-A, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-3377-2229
mnv_fr@ukr.net*

Balasanian O. D.

*Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages and Cross-cultural Communication
Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics
Nauki Ave., 9-A, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-0622-3964
elenabalasanian@gmail.com*

Gutnikova T. Yu.

*Ph. D. of Philological Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Language Training № 2
Institute of International Education for study and research
of V. N. Karazin Kharkiv National University
Svobody sq., 4, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0001-8792-2056
tata.gutnikova@gmail.com*

Key words: *organizational sphere, business partners, philosophy of organization, informal and formal communication, principles of business communication.*

The article is devoted to the analysis of one of the types of professional culture of the future bachelor of banking – organizational culture. In the process of studying in a higher education institution, students must form the foundations of professional culture. Professional culture is a rather complex phenomenon that combines the professionalism and skill of a specialist, a broad professional outlook, high moral and intellectual qualities and certain personality traits (independence, ability to work in a team, responsibility, creativity, etc.). Organizational culture, as one of the types of professional culture, reflects the process of organizing work, interaction and communication of people in the team, as well as the organization and management of relations with business partners. Thus, human behavior in the team directly or indirectly affects the behavior of other people and the team as a whole. It is noted that in the organizational sphere, the concept of “culture” can be defined as a set of requirements that must be met by members of the institution, which are reflected in the values declared by the organization, set benchmarks, behavior in different situations of professional activity. As a result of research, the

following elements of organizational culture were formulated: philosophy of the organization, the code of honor of the organization, values, legends, traditions and rituals, symbols of power of the enterprise, image, organizational climate, rules, forms of behavior, norms. It is proved that mutual study by partners of cultural managers of partners is important for increase of efficiency of their interaction as knowledge of culture gives the chance to use additional reserves of an order of individual and group behavior of people and to predict it. Analysis of research has shown that the organizational culture of partners is known, developed and implemented through communication. In a generalized form, there are informal and formal communication. As a result of the study, it was proved that the conscious mastery of the principles of business communication and their proper use increases the effectiveness of business contacts, and therefore the efficiency of institutions, including banking.

Постановка проблеми. Основи професійної культури повинні бути сформовані у студентів ще під час навчання в закладі вищої освіти, адже соціум потребує фахівців, здатних практично вирішувати поставлені перед ними життєві та професійні проблеми. У зв'язку із цим особливий акцент робиться на питаннях підготовки бакалаврів банківської справи, оскільки діяльність працівника банку вимагає значних моральних, фізичних та інтелектуальних затрат, великої віддачі своїй справі, а також високого рівня сформованості професійної культури. З метою аналізу формування професійної культури майбутніх бакалаврів банківської справи проведений аналіз видів професійної культури. Питання організаційної культури, як одного з видів професійної культури, висвітлювалось в роботах багатьох науковців: М. Дороніної, А. Дороніна, М. Пришак, О. Залюбівської, О. Слободянюк, Г. Яворської, В. Підсичного й інших. Але в сучасних наукових дослідженнях не досить чітко проаналізований зв'язок організаційної культури з діловим спілкуванням.

Мета статті. Головна ідея статті – проаналізувати поняття організаційної культури, виявити її елементи, дослідити функції культури в управлінні відносинами з діловими партнерами, показати зв'язок організаційної культури з діловим спілкуванням.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження змісту професійної культури майбутніх бакалаврів банківської справи дає нам можливість виокремити такі види професійної культури фахівців банківської справи [3, с. 14], як:

- організаційна культура;
- культура спілкування;
- корпоративна культура;
- культура мовлення;
- етична культура.

Одним із чинників надійності ділових відносин у банківській сфері є *організаційна культура*, ефективне спілкування з діловими партнерами. Будь-яке підприємство необхідно розглядати не

тільки як економічну, але і як соціальну систему – комплекс відносин, що виникають у результаті взаємодії співробітників підприємства один з одним і з навколишнім світом. У цьому складному комплексі для менеджера набувають великого значення два моменти: 1) поведінка людини в колективі прямо або опосередковано впливає на поведінку інших людей і колективу загалом; 2) колектив – це завжди відкрита система, у якій керівництво має підтримувати динамічну соціальну рівновагу через організацію й управління відносинами з діловими партнерами.

В організаційній сфері поняття «культура» можна визначити як набір вимог, яких повинні дотримуватися члени установи, що відображаються в заявлених організацією цінностях, задають орієнтири дій, поведінки в різних ситуаціях професійної діяльності.

Прогресивна роль культури будь-якої соціальної групи полягає в забезпеченні її зовнішньої адаптації та внутрішньої інтеграції. Менеджери досягають її через управління поведінкою персоналу. За результатами аналізу організаційної культури було визначено її елементи, які наведені в таблиці 1 [3, с. 15].

Функції культури в управлінні відносинами з діловими партнерами [3, с. 14]:

– визначення цінностей, переконань, етичних норм, традицій, принципів, що сприймаються партнерами як еталонні орієнтири поведінки та взаємодії;

– упорядкування і забезпечення надійності й ефективності зусиль партнерів для вирішення професійних проблем;

– формування в партнерів упевненості через відчуття довіри у відносинах із партнером, узгодженість інтересів; зняття тривоги за майбутнє;

– спрощення управління відносинами з партнерами через розвиток взаємодопомоги на основі взаємної вигоди і створення позитивного іміджу;

– забезпечення прогностичності поведінки партнерів і бажання взаємодіяти.

Взаємне вивчення менеджерами культури партнерів має велике значення для підвищення ефективності їхньої взаємодії, оскільки знання культури надає можливість використовувати додаткові резерви впорядкування індивідуальної та групової поведінки людей і прогнозувати її.

Організаційна культура партнерів пізнається, розвивається і реалізується через спілкування. Спілкування – складний процес взаємодії людей, що полягає в обміні інформацією пізнавального або афективно-оцінного характеру, а також у сприйнятті й розумінні партнерами один одного. Він здійснюється за допомогою засобів мовного та немовного впливу з метою досягнення змін у пізнавальній, мотиваційній, емоційній і поведінковій сферах осіб, які беруть участь у спілкуванні [3, с. 16].

В узагальненому вигляді розрізняють неформальне й формальне спілкування. Перше більш суб'єктивне, не регламентоване, його мета і характер багато в чому визначаються особистими взаєминами людей (мати – дитина, пасажир – пасажир). Формальне спілкування зумовлене соціальними функціями людини, регламентоване за формою і змістом (керівник – підлеглий, пасажир – контролер).

Ділове спілкування належить до формального, здійснюється відповідно до встановлених правил та спрямоване на встановлення контактів і під-

тримку зв'язків між представниками різних зацікавлених у спільній діяльності організацій.

Партнери під час ділового спілкування намагаються впливати один на одного або змінити ситуацію, що склалася. Ділове спілкування завжди орієнтовано на досягнення певного результату. За оптимального результату ділового спілкування кожний його учасник усвідомить, що він одержав вигоду порівняно з вихідною ситуацією [3, с. 17].

Ділове спілкування визначають як вид спілкування, метою якого є організація й оптимізація виробничої, наукової, комерційної чи іншої діяльності, де на першому місці стоять інтереси справи, а не конкретних співрозмовників. Ділове спілкування є специфічною формою контактів і взаємодії людей, які є представниками певної організації, установи, компанії. Воно охоплює обмін інформацією, пропозиціями, вимогами, поглядами, мотивацією з метою розв'язання конкретних проблем як усередині організації, так і за її межами, а також укладення контрактів, договорів, угод чи встановлення інших відносин між підприємствами, фірмами, організаціями [6].

Ділове спілкування включає в себе такі аспекти, як: маркетинг, бренд-менеджмент, відносини із клієнтами, поведінка споживача, реклама, зв'язки із громадськістю, корпоративне спілкування, залучення населення, управління репу-

Таблиця 1

Елементи організаційної культури

Елементи	Зміст
Філософія організації	Філософія організації – основа світогляду фірми, колективної свідомості організації, фундаментальні визначальні ідеї, принципи погляди на навколишній світ і себе в ньому.
Кодекс честі організації	Кодекс є внутрішньокорпоративним документом, що містить основні принципи, яких підприємство зобов'язується дотримуватися у відносинах із власним персоналом, зовнішніми контрагентами, державою і працівниками.
Цінності	Цінності є ядром організаційної культури. До цінностей організації можна віднести такі властивості її персоналу, як новаторство, ініціативність, розвиток творчих здібностей; призначення організації та її імідж (високий рівень технології і якості, лідерство у своїй галузі, відданість своїй професії тощо).
Легенди	Історії, які передаються з уст до уст співробітниками організації.
Традиції та ритуали	Повторювана послідовність діяльності в різних підрозділах підприємства, що дає відповідь на такі питання: «Які поставлені цілі найбільш важливі?», «Які люди найцінніші для підприємства?» тощо.
Символи могутності підприємства	Зовнішні прояви сили підприємства, до яких належать: розмір і розташування офісів, престижне меблювання, стиль одягу і презентабельність співробітників.
Імідж	Образ, враження. Образ підприємства створюють люди, які там працюють, їхня кваліфікація, відповідальність, уміння працювати з партнерами і клієнтами.
Організаційний клімат	Загальні характеристики стилю спілкування співробітників один з одним, форми поведінки співробітників у стосунках із клієнтами й іншими сторонніми особами.
Правила	Стандарти поведінки персоналу. Знову прийняті на роботу співробітники повинні їх засвоїти, щоб стати повноправними членами організації.
Форми поведінки	Спільна термінологія, ритуали для прояву пошани або демонстрації прийнятої поведінки.
Норми	Наявні стандарти поведінки, які визначають ставлення до роботи: «Не треба працювати дуже багато й не треба працювати дуже мало. Треба працювати результативно».

тацією, міжособистісне спілкування, залучення співробітників та керування подіями.

Медіаканали для ділового спілкування включають інтернет, друковані засоби масової інформації, радіо, телебачення, довкілля та передачу інформації. Є такі форми реалізації ділового спілкування:

- вебкомунікація – для кращого і більш досконалого спілкування в будь-який час;
- відеозв'язок, який дозволяє людям у різних місцях проводити інтерактивні наради;
- електронні повідомлення, які забезпечують миттєве письмове спілкування по всьому світі;
- звіти, яким належить важливе місце в документуванні будь-якого відділу;
- презентації – дуже популярний спосіб спілкування для всіх типів організацій, зазвичай з допомогою аудіовізуальних матеріалів, як-от копії доповідей або матеріалів, підготовлених у Microsoft PowerPoint або Adobe Flash;
- телефонні наради, які дозволяють спілкування на відстані;
- форуми, які дозволяють людям миттєво розміщувати інформацію в централізованому місці [2].

Види ділового спілкування:

1. Вербальне – один із видів спілкування, який передбачає використання слів. Вербальне спілкування може бути *усним*, коли використовується розмовна мова (розмови між людьми, телефоном, запис мови на різні носії) і *письмовим* (листи, записи, бланки, використання електронної пошти).

2. Невербальне – це спосіб спілкування, у якому переважно використовується мова тіла, фізичні жести як засіб спілкування. В основі невербальної комунікації лежить інформація, послана відправником без використання слів, замість яких застосовуються будь-які інші символи. До основних функцій невербальної комунікації відносять: доповнення і заміщення промови, відображення емоційних станів партнерів по комунікативному процесу.

3. Письмове – вид спілкування, який передбачає тільки письмові форми. Письмові форми спілкування потребують системного, логічно пов'язаного викладу, особливої продуманості, плановості, усвідомленості. У письмовому спілкуванні все має бути зрозумілим суто з його власного смислового змісту, з його контексту [1].

4. Робоче – спосіб спілкування, який регламентує систему робочих відносин, пов'язаних з ієрархією. Особливо часто застосовується під час прийому на роботу. Робоче спілкування – це система службового підпорядкування молодших за посадою – старшим. Це правила поведінки з колегами, виконання завдань, поставлених керівником, взяття на себе певної ролі, повага того, хто обіймає вищу посаду [7].

5. Електронне – сучасний спосіб спілкування, який включає електронні та нові технології для спілкування, як-от телеконференції, електронні повідомлення тощо (табл. 2).

6. Командне – одна з форм спілкування, яка проявляється в командній роботі та співпраці. Команда – це спеціально підібрана група людей для об'єднання їхніх зусиль, спрямованих на розв'язання проблеми чи спільне виконання важливого завдання [4].

Можна стверджувати, що свідоме опанування принципів ділового спілкування і правильне їх використання підвищує ефективність ділових контактів, а тому й ефективність роботи установ, зокрема банківських. Якщо ділове спілкування проводиться партнерами з урахуванням певних перевірених практикою принципів, то їм легко усвідомити справжню мету, інтерес кожного, вплинути на психологічний клімат переговорів. Висока культура сприяє виникненню деякої гармонічної сукупності суб'єктів, єдиного фонду думок та почуттів, що сприяє досягненню конструктивного результату, створенню атмосфери співпраці, допомагає встановити стосунки для

Таблиця 2

Види електронного спілкування

Телеконференція	Вид заходу, у якому групова комунікація здійснюється між територіально розподіленими учасниками з допомогою технічних засобів. Приклади: телефонні конференції, аудіоконференції, чат, поштові конференції, відеоконференції тощо.
Відеоконференція	Телекомунікаційна технологія, що забезпечує одночасну двосторонню передачу, обробку, перетворення та представлення інтерактивної інформації на відстані в режимі реального часу з допомогою апаратно-програмних засобів обчислювальної техніки.
Вебінар	Це спосіб організації зустрічей онлайн, формат проведення семінарів, тренінгів та інших заходів з допомогою інтернету [8].
Електронна пошта	Це служба інтернету, призначена для пересилання комп'ютерними мережами повідомлень (електронних листів) від користувача одному чи групі адресатів. Часто цю службу називають e-mail (англ. <i>electronic mail</i> – електронна пошта) [5].
Голосова пошта	Один із сучасних способів спілкування, з допомогою якого можна передавати приватні повідомлення голосом. Цю функцію виконує технологія, відома як звукова передача повідомлень, або голосова пошта.

подальшої взаємодії. Тільки така форма і дозволяє діловим людям вирішувати свої проблеми, погоджувати інтереси й одержувати обопільну вигоду від ділової взаємодії [3, с. 14].

Отже, підсумовуючи наше наукове дослідження, ми дійшли висновків, що організаційна культура є основою для надійності ділових відносин у банківській сфері, що організаційна культура

партнерів пізнається, розвивається й реалізується через спілкування, що ділове спілкування – це специфічна форма контактів і взаємодії людей, метою якої є оптимізація виробничої, комерційної чи іншої діяльності в банківській установі.

У перспективі ми плануємо надалі більш детально розглянути та проаналізувати елементи організаційної культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Види мовлення та їх характеристика. URL: https://pidruchniki.com/13820328/psihologiya/vidi_movlennya_harakteristika.
2. Ділове спілкування. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Ділове_спілкування
3. Дороніна М., Доронін А. Культура ділового спілкування і партнерства. Харків : ХНЕУ, 2008. 204 с.
4. Дороніна М., Доронін А. Культура ділового спілкування і партнерства. Харків : Видавничий дім ХНЕУ, 2008. 204 с.
5. Організація командної роботи. URL: https://pidruchniki.com/10140809/menedzhment/organizatsiya_komandnoyi_roboti.
6. Поштова служба інтернету. Електронна скринька та електронне листування. URL: <http://narodna-osvita.com.ua/7225-rozdl-1-elektronne-listuvannya.html>.
7. Пришак М., Залюбівська О., Слободянюк О. Ділове спілкування. URL: https://web.posibnyky.vntu.edu.ua/icgn/14prishak_dilove_spilkuvannya/p1.html.
8. Про службу субординацію. URL: <https://hh.ua/article/21502>.
9. Що таке телеконференція, відеоконференція, вебінар? URL: <https://urok.in.ua/content/5-shcho-take-telekonferenciya-videokonferenciya-vebinar>.

REFERENCES

1. Vydy movlennja ta jikh kharakterystyka [Types of speech and their characteristics]. URL: https://pidruchniki.com/13820328/psihologiya/vidi_movlennya_harakteristika [in Ukrainian].
2. Dilove spilkuvannja [Business communication]. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Dilove_spilkuvannya [in Ukrainian].
3. Doronina M.A., Doronin A.V. Kuljtura dilovogho spilkuvannja i partnerstva [Culture of business communication and partnership]. Kharkiv. Publishing house KHNEU. 2008. P. 204 [in Ukrainian]
4. Orghanizacija komandnoji roboty [Organization of teamwork]. URL: https://pidruchniki.com/10140809/menedzhment/organizatsiya_komandnoyi_roboti [in Ukrainian].
5. Poshtova sluzhba internetu. Elektronna skrynjka ta elektronne lystuvannja [Internet postal service. E-mail and e-mail correspondence]. URL: <http://narodna-osvita.com.ua/7225-rozdl-1-elektronne-listuvannya.html> [in Ukrainian].
6. Pryshhak M.D., Zaljubivsjka O.B., Slobodjanjuk O.M. Dilove spilkuvannja [Businesscommunication]. URL: https://web.posibnyky.vntu.edu.ua/icgn/14prishak_dilove_spilkuvannya/p1.html [in Ukrainian].
7. Pro sluzhbovu subordynaciju [On official subordination]. URL: <https://hh.ua/article/21502> [in Ukrainian].
8. Shho take telekonferenciya; videokonferenciya; vebinar? [What is a teleconference; video conferencing; webinar?]. URL: <https://urok.in.ua/content/5-shcho-take-telekonferenciya-videokonferenciya-vebinar> [in Ukrainian].

ДІАГНОСТИКА ФАХОВОЇ ГОТОВНОСТІ ДО БОЙОВИХ ПОЛЬОТІВ МАЙБУТНІХ ЛЬОТЧИКІВ ТАКТИЧНОЇ АВІАЦІЇ

Невзоров Р. В.

кандидат педагогічних наук,

начальник кафедри тактики авіації

Харківський національний університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба

вул. Сумська, 77/79, Харків, Україна

orcid.org/0000-0003-1496-2465

roman.nevzorov1970@gmail.com

Ключові слова: *якість освіти, фахова готовність, військовий льотчик, компонент, діагностика, засоби вимірювання.*

Стаття присвячена актуальній і практично не розкритій у вітчизняній педагогічній теорії проблемі діагностичного вимірювання фахової готовності до бойових польотів майбутніх льотчиків тактичної авіації. За матеріалами авторського докторського дисертаційного дослідження, присвяченого науковим засадам забезпечення фахової підготовки до бойових польотів курсантів – військових льотчиків, розкритий авторський підхід до сутності фахової готовності як видового поняття професійної готовності та цілісного автономного педагогічного утворення, а також її структурного компонентного складу. У рамках теорії авіаційної та військової педагогіки обґрунтовані такі компоненти фахової готовності до бойових польотів майбутніх льотчиків тактичної авіації: когнітивний, діяльнісний, операційний, мотиваційно-вольовий, фізичний та психофізіологічний. Зазначено, що їм відповідають такі базові види фахової підготовки курсантів у вітчизняному авіаційному вищому військовому навчальному закладі, як теоретична, льотно-практична, тренажерна, психологічна, фізична та психофізіологічна. На підставі аргументованого доведення пропонується тлумачити нововведену категорію «фахова готовність майбутніх льотчиків тактичної авіації» як комплекс льотно-теоретичних, льотно-практичних, психологічних, спеціальних фізичних та психофізіологічних якостей випускника авіаційного вищого військового навчального закладу, що дозволяють йому впевнено й ефективно здійснювати безпосередню професійну діяльність (виконання бойових польотів) одразу після здобуття відповідного фаху. Зважаючи на визначальне значення готовності до бойових польотів для успішної подальшої фахової діяльності військових льотчиків, акцентовано увагу на необхідності регулярного її вимірювання (педагогічна діагностика) на всіх етапах і стадіях навчання. Для цього розроблений і обґрунтований спеціальний діагностичний апарат, що являє собою систему базових критеріїв до кожного компоненту фахової готовності, набір конкретних фахово значущих показників до кожного із критеріїв та універсальну для них всіх трирівневу шкалу оцінювання.

DIAGNOSTICS OF PROFESSIONAL READINESS FOR COMBAT FLIGHTS OF FUTURE AVIATORS OF TACTICAL AVIATION

Nevzorov R. V.

Candidate of Pedagogical Sciences,

Head of the Department of Aviation Tactics

Ivan Kozhedub Kharkiv National University of the Air Force

Sumska str., 77/79, Kharkov, Ukraine

orcid.org/0000-0003-1496-2465

roman.nevzorov1970@gmail.com

Key words: *quality of education, professional readiness, military pilot, component, diagnostics, measuring tools.*

The article is devoted to the actual and practically not disclosed in the domestic pedagogical theory problem of diagnostic measuring of physical readiness for combat deployment of future tactical airmen. According to the materials of the author's doctoral dissertation study dedicated to the scientific principles of ensuring the combat readiness to combat training of cadets and tactical airmen. The author's approach to the essence of professional readiness as a species concept of professional readiness and integral autonomous pedagogical establishment, as well as its structural component parts was disclosed. Within the framework of the theory of aviation and military pedagogics the following components of the personnel readiness to combat duties of the future tactical aviation officers were grounded: cognitive, activity, operational, motivational-will, physical and psychophysiological. It is stated that they correspond to such basic types of physical training of cadets in the national aviation high military educational institution as theoretical, practical, training, psychological, physical and psychophysiological. On the basis of the argued argumentation it is suggested to interpret the newly introduced category "the physical readiness of the future tactical aviation pilots" as a complex of theoretical and theoretical, practical, psychological, psychological and physiological qualities of an aviation graduate, special physical and psychophysiological qualities of a graduate of an aviation higher military educational establishment, which allow him/her to carry out direct professional activity (combat operations) in a timely and efficient manner immediately after obtaining the corresponding qualification. Considering the fundamental importance of readiness to combat operations for the success of the further field activity of the military linemen, the emphasis is placed on the necessity of regular measurement (pedagogical diagnostics) at all stages and phases of training. For this purpose the special diagnostic apparatus, which is a system of basic criteria for each component of behavioral readiness, a set of specific behaviorally significant indicators for each of the criteria and the universal for all three-level evaluation scale, was developed.

Постановка проблеми. Сьомий рік перебування України в умовах неоголошеної зовнішньої агресії та гібридної війни критично актуалізує якісне покращення фахової підготовки професійних військових кадрів, зокрема і для потреб Повітряних сил Збройних сил України (далі – ПС ЗС України). Зважаючи на сучасну провідну роль військової авіації у сфері обороноздатності країни, фахову готовність до бойових польотів майбутніх льотчиків тактичної авіації (курсантів – військових льотчиків авіаційного вищого військового навчального закладу (далі – ВВНЗ)) варто розгля-

дати як суттєву складову частину модернізації і посилення сектору національної безпеки й оборони нашої держави.

Зважаючи на зазначене, важливо зауважити, що світове освітнє співтовариство на офіційному міжнародному рівні визнало зв'язок між якістю освіти і готовністю до фахової діяльності. Так, згідно зі ст. 11 Всесвітньої декларації про вищу освіту для ХХІ ст., ухваленої ЮНЕСКО 9 жовтня 1998 р. в Парижі, «якість у сфері вищої освіти є багатомірною концепцією, яка повинна охоплювати всі її функції і види діяльності» [1, с. 4]. Вод-

ночас, як відзначається в Інчеонській декларації «Освіта-2030: до інклюзивної, справедливої якісної освіти і навчання впродовж життя для всіх» (19–22 травня 2015 р., Світовий освітній форум у Республіці Корея), ключова роль у цьому належить освіті взагалі та вищій освіті зокрема, якісній передусім [4, с. 5, 7]. Отже, фахова готовність є обов'язковою умовою якості навчання, виступає її системним індикатором, результатом і метою.

Однією з найбільш важливих і відповідальних складових частин процесу формування фахової готовності до бойових польотів майбутніх льотчиків тактичної авіації є її періодична діагностика на всіх етапах і стадіях професійної підготовки курсантів. Для отримання найбільш достовірних (валідних) і повних даних необхідно точно підібрати відповідний апарат її вимірювання.

Проблему професійної готовності в загальному вигляді й окремі її аспекти (структура, компонентний склад, види тощо) у психолого-педагогічному світі розглядали К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, І.В. Арндачук, Л.В. Бозрікова, В.В. Водзинська, Л.Д. Докторов, М.І. Дяченко, Н.Ю. Звягінцева, Л.А. Кандибович, Є.А. Клущина, О.А. Кокшарова, Т.Б. Крюкова, А.В. Литкін, С.Х. Міронова, А.А. Реан, М.Л. Романова, Б.Ф. Пуні, В.А. Сластьонін та інші. Проте проблематика педагогічного оцінювання фахової готовності військових льотчиків до бойових польотів розкрита досить слабо і фрагментарно.

Мета статті. Цілі даної статті такі: по-перше, розкриття авторського підходу щодо сутності та компонентного складу фахової готовності до бойових польотів майбутніх льотчиків тактичної авіації (за матеріалами власного дисертаційного дослідження); 2) обґрунтування вибору педагогічних засобів вимірювання останньої в умовах авіаційного ВВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема професійної готовності в педагогічній теорії виникла ще на початку ХХ ст. в контексті досліджень з андрагогіки (вивчення включення дорослої людини, яка працює, у навчальну діяльність); еволюціонувала у другій половині ХХ ст. під впливом поширення в суспільствознавстві системного і діяльнісного підходів, увійшла у третє тисячоліття як автономний мультидисциплінарний науковий напрям, у межах якого, за підрахунками автора, тільки на теренах пострадянського простору налічується приблизно сорок різних підходів.

Так, у психологічному ключі їх поділяють на три групи: 1) підходи, що визначають готовність як особливий стан особистості, що проявляється на функціональному рівні (як психологічна настанова; як умова успішного виконання діяльності; як тимчасовий ситуативний стан тощо); 2) під-

ходи, в основі яких лежить розуміння готовності як інтегративного прояву особистості (як якість особистості; як наявність здібностей; як особистісне новоутворення тощо); 3) підходи, згідно з якими готовність тлумачиться як особливий психологічний стан особистості, що проявляється як на функціональному, так і на особистісному рівнях (напр., як здатність людини ставити мету, обирати засоби її досягнення, планувати діяльність; як винахідливу активність, що налаштовує особистість на майбутню діяльність) [2, с. 65]. На сучасному етапі у психологічній площині інтерпретації професійної готовності домінують функціональний і особистісно-діяльнісний підходи. В основі першого лежить уявлення про особливі стани психіки людини, що забезпечують її ефективність в певній діяльності (працездатність), в основі другого – бачення готовності як творчої якості людини, яка формується у процесі підготовки до конкретного виду діяльності.

У вітчизняній педагогічній теорії другого десятиліття ХХІ ст. найпоширеніші такі підходи і теоретико-методологічні позиції: 1) системний підхід, що розглядає готовність як усвідомлення фахівцем своїх можливостей та їх реалізації у професійній сфері шляхом формування системи ділових і ціннісних міжособистісних відносин; 2) суб'єктно-діяльнісний (сучасний функціональний) підхід, що оперує розумінням професійної готовності як психічного стану особи, що забезпечує його працездатність; 3) синергетичний підхід, який уявляє професійну готовність як синергію компетенцій і особистісно-професійних якостей (двох рівновісних систем), що формують здатність людини до ефективного управління своїми професійними знаннями і вміннями; 4) ціннісний (акмеологічний) підхід, у межах якого пропонується розглядати в цілісній єдності індивідуальні, особистісні та суб'єктно-діяльнісні характеристики професійної готовності. Водночас педагогічний контекст розуміння поняття «готовність» переважно розглядається як комплекс професійно значущих якостей і властивостей особистості (професійних компетенцій), який варто розглядати як складну, багатокомпонентну систему. Стосовно освіти, передусім вищої (професійної), готовність завжди екстраполюється на результати навчання, кінцевим формалізовано-прикладним результатом якого є готовність до ефективного виконання професійної діяльності. Отже, змістовним ядром поняття «готовність» у педагогічній теорії (особливо в галузі професійної педагогіки та похідних від неї напрямів, зокрема дотичних до нашого дослідження авіаційної та військової педагогіки) є професійна готовність випускника закладу вищої освіти до успішної професійної діяльності за відповідним фахом.

У рамках авторської докторської дисертаційної роботи ми аргументовано пропонуємо виділити в родовому понятті «професійна готовність» більш вузьке похідне поняття «фахова готовність» [3, с. 147]. В українських профільних дослідженнях ці категорії зазвичай є синонімічними за домінування семантичної форми «професійна». Виходячи з лінгвістичних позицій, доцільною нам убачається позиція, згідно з якою категорія «фах» є більш вузькою за змістом – це вузькоспеціалізована професія або окрема спеціалізація в межах однієї професії, що обов'язково супроводжується вузькоспеціальною підготовкою за окремим освітнім змістом. Якщо професійна готовність орієнтована на виконання професійної діяльності загалом (не обов'язково за здобутим фахом або взагалі без прив'язки до фаху), то фахова готовність завжди спрямована на виконання суто фахових завдань тієї чи іншої професії та завжди передбачає здобуття певного фаху в закладі вищої освіти.

На наш погляд, фахову готовність доцільно тлумачити як структурований і педагогічно спроектований набір фахово значущих компетенцій особистості, необхідний для ефективного виконання нею професійної діяльності за здобутим фахом. Щодо освітнього контексту курсантів-військових льотчиків, фахова готовність екстраполюється на особливості фахової підготовки останніх в умовах ВВНЗ (загальна специфіка вищої військової освіти в Україні, теоретичні, тактичні, технічні своєрідності військово-авіаційної освіти тощо). Тому похідне від фахової готовності поняття «фахова готовність майбутніх льотчиків тактичної авіації» ми ідентифікуємо в цьому контексті як комплекс льотно-теоретичних, льотно-практичних, спеціальних фізичних, психологічних та психофізіологічних якостей випускника авіаційного ВВНЗ, що дозволяють йому впевнено й ефективно здійснювати безпосередню професійну діяльність (виконання бойових польотів) одразу після здобуття відповідного фаху.

Метою фахової готовності (готовності до бойових польотів) майбутніх льотчиків тактичної авіації є формування в них комплексу структурованих і педагогічно спроектованих, щодо підготовки та виконання бойових польотів, льотно-теоретичних, льотно-практичних, спеціальних психологічних, фізичних, психофізіологічних якостей в умовах авіаційного ВВНЗ. Вказані групи фахово значущих якостей безпосередньо визначені змістом і спрямованістю фахової підготовки курсантів-військових льотчиків, являють собою реальні індикатори якості останньої. Зазначене закономірно приводить нас до висновку про наявність зумовленого зв'язку між структурою фахової підготовки та компонентним складом фахової готовності майбутніх військових льотчиків тактичної

авіації. Саме тому ми переконані, що їх варто розглядати комплексно, у змістовній єдності.

На підставі обґрунтованого вище, виходячи з базових (основні за змістом і нормативно) видів фахової підготовки курсантів – військових льотчиків у єдиному в Україні профільному ВВНЗ – Харківському національному університеті Повітряних Сил імені Івана Кожедуба (теоретична, практична (безпосередньо льотна), теоретико-прикладна (тренажерна), психологічна, фізична та психофізіологічна), ми виділяємо у структурі фахової готовності до бойових польотів майбутніх льотчиків тактичної авіації такі компоненти відповідно: когнітивний, операційний, мотиваційно-вольовий, фізичний та психофізіологічний.

З метою їх діагностики ми розробили відповідний вимірювальний апарат, що включає базові критерії, показники та трирівневу шкалу оцінювання за кожним компонентом.

1. Когнітивний компонент розглядається нами як умова інтелектуальної складової частини фахової діяльності льотчика тактичної авіації та являє собою сформований фахово орієнтований комплекс розумових здібностей і якостей, а також базових інтелектуальних умінь і навичок. Тому в нашій діагностичній системі він представлений когнітивним критерієм.

Оцінку сформованості даного критерію пропонується проводити на основі виділених нами таких ключових показників:

1.1. Гносеологічні (уміння пошуку, аналізу і відбору оптимальної, продуктивної для певного завдання інформації, що буде цінною і корисною для вирішення прикладних професійних питань: стійкість до концентрації уваги за швидких змін робочих умов та тривалої монотонної діяльності (монотонія); здатність до роботи у вимушеному темпі за умов дефіциту часу; висока розумова працездатність; високий темп психічних процесів, пов'язаних з інтелектуальним напруженням; здатність до швидкого переключення сенсомоторіки на інший темп діяльності; розвинута короткочасна пам'ять; розвинуте сприйняття просторових відносин ознак об'єктів.

1.2. Евристичні (навички перспективного самонавчання впродовж професійного життя та навички перебудови програми поведінки, що реалізує інтереорізований професійний досвід під зміни ситуацій у межах фахової діяльності): розвинуте вербальне (понятійне) та логічне мислення; висока здатність до швидкої перебудови розумових навичок.

1.3. Організаційні (здібності організації своїх дій відповідно до цілей фахової діяльності (планування, створення мисленнєвого алгоритмічного образу дій, виявлення пріоритетів)), висока здатність до репродуктивного мислення.

2. Операційний компонент представлений праксеологічним критерієм, що уособлює собою не просто результати спеціального військово-авіаційного тренажу, а і здатність курсантів – військових льотчиків до ефективного переходу на наступний рівень льотної підготовки – безпосередньо на літаках у небі.

Показниками даного критерію виступають такі фахові вміння і навички:

2.1. Задовільна якість пілотування: витримування висоти; витримування швидкості; витримування компасного курсу; керування в ручному й автоматичному режимах.

2.2. Швидке опанування елементів польоту.

2.3. Навички тактичної оцінки неінструментальної інформації про польот за допомогою систематичного огляду позакабінного простору.

3. Мотиваційно-вольовий компонент є індикатором психологічної готовності курсантів – військових льотчиків до безпосередньої льотної діяльності за призначенням. Його ядром є вмотивованість та розвинута емоційно-вольова сфера особистості. Тому йому відповідає аксіологічний критерій, до показників якого пропонується віднести такі:

3.1. Мотиваційний (система настанов та уявлень, що викликає активність особистості, визначає спрямованість і характер її поведінки і діяльності): тяжіння до професійних самоактуалізації (потреба максимально повної реалізації свого «Я» у професії) і самовираження (наявність професійних амбіцій, честолюбства, бажання зробити військово-авіаційну кар'єру); долучення до справи захисту власної держави і її народу (національно-патріотичний мотиватор); афіліативні (соціальні) потреби власного фахового вираження у військово-професійному середовищі (військовому підрозділі); приналежність до соціально престижної і матеріально забезпеченої професії; льотна праця як справа життя.

3.2. Вольовий (пов'язаний із свідомим регулювання людиною своєї поведінки і діяльності, що виражене в умінні подолати внутрішні і зовнішні труднощі під час здійснення цілеспрямованих дій, переважно в ускладнених життєвих і професійних обставинах): ініціативність; самостійність; рішучість; наполегливість; самовладання.

4. Фізичний компонент (і відповідний фізичний критерій) пов'язаний із досягненням такого функціонального стану організму, за якого льотчик здатний ефективно здійснювати бойові польоти в умовах швидкозмінних фізичних навантажень. Виходячи з особливостей комплексу фізичних

навантажень на організм льотчика під час виконання бойових польотів, до показників даного критерію об'єктивно варто віднести:

4.1. Розвинуті загальні фізичні функціональні показники: витривалість, швидкість, силу.

4.2. Сформовані спеціальні фізичні фахово орієнтовані показники: стійкість до перевантажень; стійкість до заколихування; висотну стійкість; просторове орієнтування; стабільний стан серцево-судинної системи.

5. Психофізіологічний компонент та відповідний психофізіологічний критерій включає такі показники: емоційно-нервову стійкість; стійкість до станів втоми і монотонії; навички володіння власним функціональним станом; швидкість і точність сенсомоторних реакцій організму; здатність до дії в умовах суміщення видів діяльності й обмеженого часу; здатність до швидкої мобілізації ресурсів організму.

Шкала оцінювання є універсальною для всіх критеріїв та включає такі три рівні:

– високий, де якість, уміння чи навичка є стійкою рисою особи, яскраво виражена, виявляється в усіх діях постійно, ефективно, ґрунтується на знаннях вимог до фахової діяльності;

– достатній, де якість, уміння чи навичка є рисою особи, у діях виявляється широко, ефективно, але спостерігаються відхилення, які зумовлені неналежним розвитком самої якості або недостатнім знанням вимог до фахової діяльності;

– недостатній, де якість, уміння чи навичка ще не стала рисою особи, обмежено й неефективно виявляється в її діях.

Висновки. Фахова готовність до бойових польотів майбутніх льотчиків тактичної авіації обґрунтована як цілісне автономне педагогічне утворення (конструкт), що в межах наземного етапу навчання являє собою організовану і педагогічно спроектовану сукупність когнітивного, операційного, мотиваційно-вольового, фізичного та психофізіологічного компонентів, яким відповідають базові складові частини фахової підготовки у вітчизняному авіаційному ВВНЗ.

Розроблена нами діагностична система її оцінювання спрямована на виявлення реальних, фахово значущих індикаторів готовності (на відміну від наявних нормативно-формальних зовнішніх показників) та включає комплекс актуальних критеріїв, показників та рівнів вимірювання.

У перспективі подальших досліджень – емпірична перевірка ефективності даної системи на базі Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба.

ЛІТЕРАТУРА

1. Высшее образование в XXI в.: подходы и практические меры. От анализа к мобилизующим принципам [начало публикации реферата Рабочего документа Всемирной конференции ЮНЕСКО «Высшее образование в XXI в.: подходы и практические меры» (Париж, 5–9 октября 1998 г.)]. *Вестник высшей школы*. 1998. № 11. С. 3–9.
2. Кокшарова О.А. Теоретические аспекты становления готовности студентов к аналитической деятельности. *Вестник Шадринского государственного педагогического института*. 2013. № 2 (18). С. 60–66.
3. Невзоров Р.В. Фахова готовність майбутніх льотчиків тактичної авіації як окремий педагогічний конструкт. *Modern scientific research: achievements, innovations and development prospects : The 4th International scientific and practical conference, September 25–27, 2021*. Berlin, Germany : MDPC Publishing, 2021. P. 143–148.
4. Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656e.pdf>.

REFERENCES

1. Vysshee obrazovanie v XXI v.: podhody i prakticheskie mery (1998) [Higher education in the XXI century: approaches and practical measures]. *Bulletin of Higher School*. Vol. 11. P. 3–9. [in Russian]
2. Koksharova O.A. (2013). Teoreticheskie aspekty stanovleniya gotovnosti studentov k analiticheskoy dejatel'nosti [Theoretical aspects of the formation of students' readiness for analytical activity]. *Bulletin of the Shadrinsk State Pedagogical Institute*. Vol. 2 (18). P. 60–66 [in Russian].
3. Nevzorov R.V. (2021). Fakhova hotovnist maibutnikh lotchykiv taktychnoi aviatsii yak okremiy pedagogichnyi konstrukt [Professional readiness of the future linemen of tactical aviation as a separate pedagogical construct]. *The 4th International scientific and practical conference "Modern scientific research: achievements, innovations and development prospects"*. P. 143–148 [in Ukrainian].
4. Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656e.pdf>.

ЕВОЛЮЦІЯ ПОНЯТТЯ «ЕТНОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА

Симонян В. В.

аспірант кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту

Мукачівський державний університет

вул. Ужгородська, 26, Мукачево, Закарпатська область, Україна

orcid.org/0000-0002-3338-2960

vitalii.simonian@gmail.com

Ключові слова: *етнос, культура, етнокультура, компетентність, культурна компетентність, етнокультурна компетентність, етнокультурна компетентність викладача.*

У статті диференційовано поняття «етнос», «культура», «етнокультура», «компетентність», «культурна компетентність», «етнокультурна компетентність», «етнокультурна компетентність викладача». На основі хронологічного підходу теоретично обґрунтовано сутність терміносполучення «етнокультурна компетентність», що витлумачене різними авторами. Виокремлено особливості терміна «етнокультурна компетентність» у межах двох етапів розвитку його змісту. На першому етапі формування сутності поняття «етнокультурна компетентність» (1979–1998 роки) етнокультурну компетентність трактували в межах історичних, філологічних, філософських і психологічних досліджень. На цьому етапі спільним для процесу формування етнокультурної компетентності є зорієнтованість на володіння міжкультурною комунікацією, міжетнічне спілкування, знання про інші народи, адекватне сприйняття предметів, явищ, процесів відповідно до культури; використання культурних засобів у полікультурному середовищі як психолого-педагогічного феномену; уміння прищеплювати любов до етнокультурних цінностей. Початок другого етапу формування змісту поняття «етнокультурна компетентність» умотивований ухваленням Закону «Про загальну середню освіту» у 1999 році, що вплинуло на розширення сутності терміна. З 1999 року значущість формування етнокультурної компетентності обґрунтована в межах підготовки майбутніх соціальних працівників, хореографів, учителів музичного мистецтва, учителів початкових класів, педагогів, викладачів, що вможливило розширення сутності поняття етнокультурної компетентності (ЕКК). Етнокультурну компетентність ототожнюють з усвідомленням людиною ролі носія української етнокультури, етнічних традицій, звичаїв, що впливають на її поведінку, спосіб мислення в контексті стереотипів, які існують серед етносів. Спільним для процесу формування етнокультурної компетентності на цьому етапі є зорієнтованість на засвоєння особливостей рідної культури, традицій і звичаїв рідного народу, а також дбайливе ставлення до духовної спадщини інших етносів соборної України. Формування етнокультурної компетентності викладача має сприяти усвідомленню людиною власних коренів, свого місця у світі, засвоєнню кожним індивідом етнокультурної спільноти як способу її буття. Це дасть змогу в майбутньому налагоджувати діалог з іншими культурами, вільно рухатися в їхньому просторі.

EVOLUTION OF THE CONCEPT OF “ETHNOCULTURAL COMPETENCE” OF A FUTURE TEACHER

Symonian V. V.

*Postgraduate Student at the Department of Pedagogy for Preschool,
Primary Education and Educational Management*

Mukachevo State University

Uzhhorodska str., 26, Mukachevo, Transcarpathian region, Ukraine

orcid.org/0000-0002-3338-2960

vitalii.simonian@gmail.com

Key words: *ethnos, culture, ethnoculture, competence, cultural competence, ethnocultural competence, ethnocultural competence of instructor (lecturer).*

The article differentiates the concepts of “ethnicity”, “culture”, “ethnoculture”, “competence”, “cultural competence”, “ethnocultural competence”, “ethnocultural competence” of a instructor (lecturer). The chronological approach is applied to define the concept of “ethnocultural competence” presented by different authors.

The peculiarities that characterize the “ethnocultural competence” concept within the two stages of its content development are singled out: in the first stage of that started in 1979 with the publication of P. Blonsky and continued through 1998 ethnocultural competence was considered within historical, philological, philosophical and psychological research. In this stage, common to the process of forming ethnocultural competence is the focus on intercultural communication, interethnic communication, knowledge of other peoples, adequate perception of objects, phenomena, processes in accordance with culture and the use of cultural means in a multicultural environment; as a psychological and pedagogical phenomenon, the ability to instill a love of ethnocultural values.

The second stage is marked by The General Secondary Education Act signed into action in 1999. Since 1999 “ethnocultural competence” concept content is largely influenced by the ideas outlined in the Act, leading to its expansion. Since 1999, the importance of ethnocultural competence has been considered in the training of in-service social workers, choreographers, music teachers, primary school teachers, educators, teachers. Various majors added their vision of what students are required to know in order to be able to effectively cooperate and communicate in today’s multicultural world. These ideas allowed to expand the essence of the ethnocultural competence concept, which is identified with a person’s awareness of the role of the bearer of Ukrainian ethnoculture, ethnic traditions, customs that determine individual behavior, the way of thinking in accordance with existing stereotypes in ethnic groups. Common to the process of formation of ethnocultural competence in this stage is the focus on mastering the peculiarities of native culture, traditions and customs of the native people, as well as caring for the spiritual heritage of other ethnic groups of the united Ukraine.

Thus, the formation of ECC should promote human awareness of their own roots, their place in the world, the assimilation of each individual ethnocultural community as a way of life, to provide learners with skills that allow them to effectively communicate with other cultures, understand their traditions and way of life.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство ґрунтоване на розмаїтті багатьох етнічних культур. Для гармонійного розвитку культур нині варто реформувати вищу освіту відповідно до вимог

полікультурності середовища через модернізацію освітньо-професійних програм підготовки майбутніх фахівців. В умовах полікультурності сучасного освітнього середовища актуалізовано підго-

товку майбутнього викладача вокалу, що володіє системою знань та уявлень про особливості етнокультури власного народу, тобто фахівця, який має сформований рівень етнокультурної компетентності. Здатність до міжкультурної взаємодії ґрунтована на системі ціннісного ставлення до рідної культури, а отже, уможливорює толерантне ставлення й поцінування інших культур.

Поняття «етнокультурна компетентність» актуалізоване у статті 11 «Конституції України», де передбачено розвиток етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності всіх корінних народів і національних меншин України [14]. Проте в Законі України «Про вищу освіту» [11] й у «Стандартах вищої освіти 025 «Музичне мистецтво» із підготовки викладача вокалу / співу (оперного, камерного, народного, академічного, естрадного тощо)» не передбачено формування етнокультурної компетентності. Зазначена компетентність також не згадується в освітньо-професійних програмах підготовки викладача вокалу [26; 12]. Недостатній ступінь опрацювання окресленого питання актуалізує вивчення сутності поняття «етнокультурна компетентність викладача вокалу».

Проблему підготовки фахівців у педагогічній діяльності в контексті понять «етнос», «культура», «етнокультура» досліджували Н. Бібік, П. Блонський, Ю. Бромлей, В. Гончарук, О. Гончарук, А. Лесневська, Г. Лозко, Л. Маєвська, О. Нельга, В. Ніколаєва, Г. Печерська, Є. Проворська, О. Хоружа, Компетентність, культурну компетентність, етнокультурну компетентність студіювали Н. Алімжанова, Н. Арзамасцева, Т. Атрощенко, А. Афанасьєва, М. Беннет, Н. Бібік, П. Блонський, Л. Боровіков, Ю. Бромлей, О. Будник, В. Гончарук, О. Гончарук, З. Ігушкіна, Ч. Їн, В. Калінін, Н. Кремлева, В. Крисько, О. Ладнушкіна, С. Лейко, А. Лесневська, Г. Лозко, Л. Маєвська, А. Некрасова, Л. Соляр, С. Стрельбицька, В. Уліщенко, П. Фелла, А. Флієр, П. Фриз, Н. Юрійчук та інші.

Мета статті – теоретично обґрунтувати процес становлення і розвитку поняття «етнокультурна компетентність» (далі – ЕКК) на підставі хронологічного підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для аналізу поняття «етнокультурна компетентність» доцільно подати визначення терміна «компетентність» із покликанням на частину 13 статті 1 Закону України «Про вищу освіту». У редакції Закону від 2019 р. компетентність витлумачено як здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, що виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей. Компетентності, на думку А. Хуторського, Ф. Шарипова, С. Шишова й інших науковців, слугують інди-

торами, що допомагають визначити готовність до конкретної діяльності, особистого розвитку та продуктивної участі в житті суспільства. Набуття компетентностей дає людині змогу орієнтуватися в умовах сучасного суспільства, інформаційному просторі, подальшому здобутті освіти та мінливому ринку праці.

Н. Бібік, інтерпретуючи поняття «компетентність», зауважує: «Компетентність – стосовно структури змісту освіти, який побудовано в сучасних стандартах за галузевим принципом і у програмах – за предметним, – виводить метарівень, універсальний, що в інтегрованому вигляді представляє освітні результати, які досягаються не лише засобами змісту освіти, але й соціальної взаємодії; як у міжособистісному, так і в інституційному культурному контексті» [2]. Характеризуючи зміст поняття «компетентність», Л. Маєвська апелює до наукових розвідок Н. Розова й диференціює у структурі компетентності три аспекти: проблемно-практичний аспект – адекватність розпізнавання й розуміння ситуації, адекватне формулювання й ефективність досягнення цілей, виконання завдань у певній ситуації; змістовий аспект – адекватне осмислення ситуації в загальному культурному контексті; ціннісний аспект – здатність до адекватного оцінювання ситуації, її суті, цілей, завдань із позиції власних і усталених цілей [19]. У словнику іншомовних слів компетентність ототожнена з обізнаністю, поінформованістю, авторитетністю [24]. В. Калінін вважає, що «компетентність» – це рівень професіоналізму особистості, якого досягають через опанування необхідних компетенцій, що становлять мету професійної підготовки фахівця [13]. Заперечуючи таку позицію, науковець М. Головань стверджує, що поняття «компетенції» пов'язане зі змістом сфери діяльності, а «компетентність» завжди стосується особи, характеризує її здатність якісно виконувати певну роботу. Ці поняття перебувають «у різних площинах» [7]. Учений А. Хуторський трактує поняття «компетентність» як поєднання знань і здібностей, що дають підстави обґрунтовано кваліфікувати цю сферу й ефективно діяти в ній; володіння людиною компетенцією, що охоплює особисте ставлення до неї та предмета діяльності. Як зазначає С. Лейко, компетенція безпосередньо пов'язана з компетентністю, оскільки конкретно окреслює наперед задане коло питань і в тих сферах діяльності, із якими особистість повинна бути добре обізнана, компетентна [16]. Ототожнення понять «компетенції» і «компетентність» зумовлене перекладом з англійської мови, де в обох випадках семантика лексем витлумачена як «уміння, здатність». Водночас позиції дослідників щодо окреслення поняття «компетентність» неоднозначні: одні автори ототожнюють її з ком-

петенціями, сукупністю знань, умінь, навичок особистості, готовністю до діяльності (В. Калінін, С. Лейко, П. Фелла, А. Хуторський); інші – підтримують думку про те, що ця категорія являє собою окреме особистісне утворення (В. Головань, Н. Бібік, Л. Маєвська).

Аналіз терміна «етнокультурна компетентність» потребує вивчення сутності терміносполучення «культурна компетентність». Згідно із працями А. Флієра, під поняттям «культурна компетентність» розуміють високий ступінь соціалізованості й інкультурованості індивіда, що дає йому змогу досить вільно розуміти, використовувати й інтерпретувати всю суму бутєвих і спеціалізованих знань, які утворюють стандарти загальносоціальної ерудованості людини в середовищі, суму правил, зразків законів, звичаїв, заборон. Учений розрізняє такі структурні складники: компетентність, що виявляється в рівні повноти і свободи володіння засобами соціальної комунікації; компетентність щодо норм соціальної та культурної регуляції; компетентність щодо інституціональних норм організації суспільства; компетентність у питаннях короткотермінових, але гостро актуальних зразків соціальної престижності. Культурна компетентність особистості маркує насамперед ступінь її обізнаності із сукупним соціальним досвідом нації загалом і нормами міжлюдських стосунків, які вироблені цим досвідом [30].

Доцільно дослідити семантику поняття «етнокультура», що містить дві лінгвооснови: «етно» і «культура». Відповідно до лексикографічної дефініції, «етнос» – «історично складена на певній території стійка сукупність людей, що володіють загальними рисами і стабільними особливостями культури (з мовою зокрема) і психологічного складу, а також визнанням своєї єдності і відмінності від інших подібних утворень» [29]. Науковець Ю. Бромлей звертає увагу на природно-історичне походження етносів, що мають свою структуру, до якої органічно входять певні субетнічні групи, не порушуючи цілісності етносу [6].

У «Педагогічному енциклопедичному словнику» поняття «культура» представлено як «історично визначений рівень розвитку людства, творчих сил і здібностей людини, утілений у формах організації життя й діяльності людей, у їхніх взаєминах, а також у створюваних ними матеріальних і духовних цінностях» [22]. А. Лесневська зазначає, що «культура – це сукупність духовних досягнень людства, які, виникнувши як національно-суб'єктні, історично-конкретні, набули статусу суспільно-об'єктивних надчасних духовних явищ, створюючи неперервну й непідвладну окремому індивідові традицію» [18].

О. Хоружа, звертаючись до напрацювань В. Ніколаєва, виокремлює етнопедагогічну куль-

туру майбутнього вчителя музики й описує її як складну багатовимірну систему, що поєднує загальну, професійно-педагогічну й музичну культуру вчителя музики, ґрунтована на етнопедагогічній діяльності, що базована на засадах цінностей народної педагогіки [32]. Етнокультура об'єднує людей, консолідує їхню спільну діяльність, є органічним цілим. Вона формує людину не тільки як умілу й розумну істоту, але і як носія релігійної, етнічної, міжнаціональної сутності [23]. Суттєва ознака кожної культури – національний компонент, етнічні особливості, ідея народності, витоки її на основі рідної мови, історії, українознавства, етнології й націології.

Аналіз сутності поняття «етнокультурна компетентність» вимагає використання хронологічного підходу для теоретичного обґрунтування суттєвих відмінностей терміна на різних етапах його розвитку. Унаслідок аналізу 50 дефініцій, сформульованих вітчизняними й зарубіжними авторами з 1979 р. до 2021 р., виокремлено два етапи розвитку поняття «етнокультурна компетентність».

Початок *першого етапу* формування сутності поняття «етнокультурна компетентність» датований 1979 р., коли П. Блонський, характеризуючи термін «етнокультурна компетентність» у межах психології, наголосив, що «бути етнокультурно компетентним – означає визнавати принцип плюралізму, володіти знаннями про інші народи та культури, розуміти їхню цінність і своєрідність» [3]. У руслі лінгвістичних наук М. Беннет трактує поняття «етнокультурна компетентність» як міжкультурну чутливість, що вимагає уваги до суб'єктивного досвіду учня. Ключем до такої чутливості та пов'язаних із ними навичок міжкультурної комунікації є спосіб, яким учні розуміють культурні відмінності [36]. Дослідник Л. Боровіков також інтерпретує «етнокультурну компетентність» у межах лінгвістики через єдність із чутливим ставленням до етнокультурних цінностей, усталених стандартів етнокультурної взаємодії [24]. Під поняттям «етнокультурна компетентність» у філософії А. Некрасова розуміє «соціально-психологічну властивість особистості, що володіє певним рівнем її підготовленості до вступу в міжетнічне спілкування, тобто таку етносеміотичну поінформованість, яка допомагає особистості легко й розкуто включитися в національно забарвлені ситуації спілкування, забезпечує різний ступінь інших етнокультурних традицій» [21]. У «Малій енциклопедії етнодержавознавства» поняття «етнокультурна компетентність» витлумачене на тлі історичних наук, на межі культур, де виникають різні колізії, пов'язані з розумінням, адекватним сприйняттям предметів, явищ, процесів культури [20]. Н. Арзамасцева кваліфікує етнокультурну компетентність май-

бутнього педагога в контексті філологічних наук. За висловом дослідниці, ідеться про необхідну сукупність особистісних якостей: високий професіоналізм, знання, уміння та звички, які допомагають вільно використовувати культурні засоби в поліетнічному середовищі [1]. Ключові визначення з 1979 до 1998 рр., запропоновані вітчизняними й зарубіжними науковцями (Н. Арзамасцева, П. Блонський, Л. Боровикова, А. Некрасова, Ю. Римаренко), засвідчують, що поняття «етнокультурна компетентність» витлумачене за принципом плюралізму та представляє навички, уміння і знання міжкультурної комунікації.

До 1998 р. поняттям «етнокультурна компетентність» оперували лише в межах психологічних, історичних, філософських та філологічних наук за відсутності законодавчої бази. Зміст компонентів основних елементів етнокультурної компетентності обґрунтовано в розрізі фаху історика (розуміння, адекватне сприйняття предметів, явищ, процесів культури); філолога (вільне використання культурних засобів у сукупності особистих якостей: високий професіоналізм, знання, уміння, навички); філософа (володіння належним рівнем підготовленості до міжкультурного спілкування на основі обізнаності щодо етнокультурних традицій, різних народів); психолога (володіння знаннями про інші народи й культури; розуміння цінностей та їхньої своєрідності); лінгвіста (уміння орієнтуватися на етнокультурні цінності, запити, особливості національного характеру; уміння застосовувати стандарти етнокультурної взаємодії; розуміти культурні відмінності, що слугують стрижнем етнопедагогічної культури й утворюють основу етнічної культури).

Другий етап розвитку змісту досліджуваного поняття датований 1999 р., що пов'язане з ухваленням Закону України «Про загальну середню освіту» [10]. У цей час на законодавчому рівні звернено увагу на необхідність аналізу особливостей міжкультурного спілкування. У статті 5 виокремлено завдання загальної середньої освіти, серед яких – виховання шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної мови, регіональних мов або мов меншин та рідної мови, національних цінностей українського народу й інших народів і націй [10]. У 1999 р. В. Крисько вперше запропонував витлумачувати поняття «етнокультурна компетентність» у широкому значенні, з огляду на специфіку психології, філософії й педагогіки. Основою етнокультурної компетентності спеціаліста, за висловом ученого, є система знань, понять, уявлень про людину як представника етнічної спільноти [35]. Дослідниця Г. Лозко інтерпретує «етнокультурну компетентність» в аспекті фахової діяльності викладача, який має зважати

на специфічні ментальні риси українців і водночас дбати про створення психологічно комфортної атмосфери для учнів інших національностей [17]. Науковий інтерес становить позиція В. Уліщенко стосовно того, що «етнокультурна компетентність» філолога – це інтегральна властивість особистості сприймати специфічні етнічні картини світу, національно-ціннісні духовні смисли, характери, особливості ментальності українців, віддзеркалені в художніх творах різних видів мистецтва, усвідомлювати роль і місце цих творів у світовій культурі [28]. О. Будник апелює до провідних авторів наукових праць (Н. Алімжанова, Т. Атрощенко, З. Ігушкіна, О. Ладнушкіна), де поняття «етнокультурна компетентність» витлумачене в аспекті підготовки вчителів початкової школи як необхідна сукупність особистісних якостей, що охоплюють високий професіоналізм, знання, уміння й навички, які допомагають вільно використовувати етнокультурні засоби в поліетнічному середовищі [5].

С. Стрельбицька вважає, що «етнокультурна компетентність соціального працівника» – це його здатність вільно орієнтуватися у світі традицій і норм певної етнічної культури, що дає змогу надавати професійну допомогу, з огляду на етнічні особливості, емоційне та фізичне здоров'я людини [27]. У збірнику наукових праць П. Фриз описує термін «етнокультурна компетентність» хореографа як якість засвоєння особливостей національного хореографічного мистецтва, інтеріоризації його цінностей, основ і сутності, теоретичної та практичної готовності хореографа до трансляції цих цінностей у практичну мистецьку діяльність [31]. У глосарії Н. Кремлева поняття «етнокультурна компетентність» потрактоване в аспекті фаху педагога як складна інтегративна характеристика, що передбачає високий рівень теоретичної, практичної й особистісної підготовленості до повноцінної реалізації завдань етнокультурного виховання дітей, відповідно до національного ідеалу виховання й етнопсихологічних особливостей їхнього розвитку [15].

У пункті 2 частини 7 «Державного стандарту початкової освіти» (2018 р.) уперше виокремлено ключові компетентності міжкультурного спілкування: здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; активне використання рідної мови в різних комунікативних ситуаціях, зокрема в побуті, освітньому процесі, культурному житті громади; можливість розуміти прості висловлювання іноземною мовою, спілкуватися нею в різних ситуаціях; володіння навичками міжкультурного спілкування [9]. На думку С. Соляр, етнокультурна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва – процес формування досліджуваної

компетентності, що відбувається у взаємозв'язку, цілісності та взаємовпливі особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, навчальної діяльності, життєвих подій та етнокультурних ситуацій [25]. У розвідках В. Гончарук термін «етнокультурна компетентність» досліджений як психолого-педагогічний феномен, що характеризує рівень засвоєння етнокультури спільноти (народу), теоретичну та практичну готовність до трансляції ціннісних орієнтацій [8]. За висловом Ч. Їна, «етнокультурна компетентність – це унікальна здатність особистості, що розкриває ментальну належність, а також художньо-образну, естетичну й духовну ерудованість у формах пізнавальної та культуротворчої активності» [33]. Змістовне визначення терміна запропоновано у праці Н. Юрійчук: «Етнокультурна компетентність» – це володіння рідною мовою, багатством її виражальних засобів; культурними надбаннями свого народу, національними знаннями про традиції, звичаї, духовні цінності, народні символи й обереги; усвідомлення себе носієм української етнокультури; уміння прищеплювати любов до етнокультурних цінностей тощо [34].

У наукових працях сучасних учених, що підготовлені протягом 1999–2021 рр. (Н. Алімжанова, Т. Атрощенко, О. Будник, О. Гончарук, Т. Дятленко, З. Ігушкіна, Ч. Їн, Н. Кремлева, В. Криська, Г. Лозко, С. Соляр, С. Стрельбицька, В. Уліщенко, П. Фриз, Н. Юрійчук), витлумачено сутність поняття «етнокультурна компетентність» через кластерні науки. У розвідках описано зміст компонентів основних елементів ЕКК: *викладача* (уміння зважати на специфічні ментальні риси українців; здатність створювати комфортну атмосферу для учнів інших національностей), *педагога* (здатність інтегрувати характеристики високого рівня теоретичної, практичної й особистісної підготовленості до повноцінної реалізації завдань етнокультурного виховання дітей до національного ідеалу виховання, вивчати етнопсихологічні особливості їхнього розвитку), *учителя початкових класів* (уміння використовувати етнокультурні засоби в поліетнічному середовищі, що засвідчує високий професіоналізм, знання, уміння й навички), *філолога* (уміння сприймати специфічні картини світу, національно-ціннісні духовні смисли, характери, особливості ментальності українців через віддзеркалення художніх творів різних видів

мистецтва; уміння усвідомлювати себе носієм української етнокультури; уміння прищеплювати учням любов до етнокультурних цінностей), *учителя музичного мистецтва* (здатність до взаємозв'язку цілісності та взаємовпливів особистості), *психолога* (здатність володіти системою знань, понять, уявлень як представника етнічної спільноти), *соціального працівника* (здатність вільно орієнтуватися у світі традицій та норм певної етнічної культури), *хореографа* (уміння засвоювати особливості національного хореографічного мистецтва; здатність до інтеріоризації етнокультурних цінностей основ і сутності, теоретичної та практичної готовності хореографа до трансляції цих цінностей у практичну мистецьку діяльність). Етнокультурна компетентність – цілісний процес унікальної особистості, яка здатна оновлювати форми, прийоми, методи, засоби, володіти іншою мовою, культурним надбанням, національними знаннями, розкривати ментальну належність і прищеплювати любов до етнокультурних цінностей. Від 1999 р. у змісті понять ЕКК викладача закладено значущість ідентифікації себе як носія етнічних традицій, звичаїв, що маркує поведінку, спосіб мислення відповідно до стереотипів, які існують серед етносів.

Висновки. На підставі аналізу дефініцій поняття «етнокультурна компетентність», що запропоновані різними авторами, та з огляду на хронологічний підхід виокремлено два етапи розвитку сутності терміна. Протягом першого етапу, що розпочався в 1979 р., етнокультурну компетентність студіювали в межах історії, лінгвістики, філософії, психології та філології. Початок другого етапу зумовлений ухваленням Закону «Про загальну середню освіту» у 1999 р., що вплинуло на розширення сутності поняття «етнокультурна компетентність». Автори інтерпретують термін крізь призму педагогіки, психології, філософії, філології, лінгвістики, історії, соціології, мистецтва тощо. Усебічна рефлексія психолого-педагогічних джерел дає змогу витлумачувати поняття «етнокультурна компетентність» викладача як цілісний процес формування й розвитку унікальної особистості, спрямований на опанування етнокультурних знань, творчих навичок та здатності працювати в міжкультурному середовищі, що перебувають у постійному розвитку, що перебувають у постійному розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Атрощенко Т. Общекультурная компетентность будущих специалистов как важный фактор их профессиональной подготовки. *Подготовка специалистов в области образования*. Иркутск : РГПУ им. А. Герцена, 1999. С. 53–57.
2. Бібік Н. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / ред. О. Овчарук. Київ, 2004. 111 с.
3. Блонский П. Избранные педагогические и психологические сочинения. *Педагогика* / под ред. А. Петровского. Москва, 1979. Т. 1. 304 с.

4. Боровиков Л. Этнокультурная компетентность социального педагога и социального работника. Москва : Академия, 1993. 438 с.
5. Будник О. Формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах інтегрування до європейського освітнього простору. *Współczesne strategie i wyzwania edukacyjne* / red. Dorota Sikora, Piotr Mazur. Chełm, 2011. S. 166–173.
6. Гасиджак Л. Нематеріальна культурна спадщина: світова теорія та українська практика. *Музейний простір*. 2013 (1). URL: <http://surl.li/asogz> (дата звернення: 12.10.2021).
7. Головань М. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційних технологій*. 2011. № 8. С. 224–233.
8. Гончарук В. Теоретичні підходи до трактування сутності поняття «етнокультурна компетентність» майбутнього вчителя. *Перспективні напрями розвитку сучасних педагогічних і психологічних наук* : збірник тез Міжнародної науково-практичної конференції. Харків, 2019. С. 48–51.
9. Державний стандарт початкової освіти, 2018. URL: <http://surl.li/tctb> (дата звернення: 10.10.2021).
10. Про загальну середню освіту : Закон України. *Відомості Верховної Ради України*. 1999. № 28. Ст. 230. URL: <http://surl.li/asnur> (дата звернення: 10.10.2021).
11. Про вищу освіту : Закон України / Верховна Рада України. 2014. URL: <http://surl.li/asohl> (дата звернення: 10.10.2021).
12. Затверджені стандарти вищої освіти. URL: <http://surl.li/tvle> (дата звернення: 10.10.2021).
13. Калінін В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2005. 20 с.
14. Конституція України, документ № 254к/96-ВР, підстава 27 ІХ, с. 5.
15. Кремлева Н. Формирование этнокультурной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации : выпускная квалификационная работа по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ». URL: <http://surl.li/bdmju>.
16. Лейко С. Поняття «компетенція» та «компетентність»: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. № 4. С. 128–135.
17. Лозко Г. Етнокультурологія України. *Філософсько-теоретичний та етнорелігієзнавчий аспект*. Київ : АртЕк, 2001. 304 с.
18. Лук'янова Л., Аніщенко О. Освіта дорослих : короткий термінологічний словник. Ніжин ; Вінниця, 2014. 108 с.
19. Маєвська Л. Особливості формування етнокультурної компетентності майбутнього педагога в контексті глобалізаційних зрушень. *Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди*. 2006. С. 303–309.
20. Мала енциклопедія етнодержавознавства / редкол. : Ю. Римаренко та ін. ; НАН України. Ін-т держави і права ім. В.М. Корецького. Київ : Довіра ; Генеза, 1996. 942 с.
21. Некрасова А. Культура межнаціонального общения в молодежной среде: состояние и формирование : автореф. дис. ... докт. филос. наук. Москва, 1992. 30 с.
22. Печерська Г. Професійні ціннісні орієнтації вчителів. *Психологічні науки* : збірник наукових праць. 2013. Т. 2. Вип. 10. С. 252–257.
23. Проворова Є. Особливості музично-педагогічної комунікації вчителя та учнів на уроках музики. *Теорія та методика мистецької освіти*. Наукова школа Г.М. Падалки : монографія / за ред. А. Козир. 2-е вид., доп. Київ, 2011. С. 276–284.
24. Словник іншомовних слів / уклад. : С. Морозов, Л. Шкарапута. Київ : Наукова думка, 2000. 680 с.
25. Соляр С. Критерії та показники сформованості етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Інноваційна педагогіка* : науковий журнал Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій. 2019. Вип. 18. Т. 2. С. 98–101.
26. Стандарт підготовки ОПП вокалістів. URL: <https://cutt.ly/4RXuP24> (дата звернення: 13.10.2021).
27. Стрельбицька С. Особливості формування етнокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах глобалізації. *Педагогіка – Педагогика – Pedagogy. Наука і освіта*. 2014. № 3. С. 161–164.
28. Уліщенко В. Формування етнокультурної компетентності на уроках української літератури. *Вісник післядипломної освіти* : збірник наукових праць ; Університет менеджменту освіти НАПН України / редкол. : О. Ануфрієва та ін. Київ, 2011. Вип. 3 (16). С. 161–166.
29. Філософський словник соціальних термінів / за заг. ред. В. Андрущенко. Київ : Х. Корвін, 2002. 672 с.
30. Флиер А. Культурология для культурологов : учебное пособие для высшей школы. Москва : Академический проект, 2000. 496 с.

31. Фриз П. Формування етнокультурної компетентності майбутніх хореографів. *Рідне слово в етнокультурному вимірі* : збірник наукових праць ; Дрогобицький ДПУ ім. І. Франка. Дрогобич, 2015. Вип. 2015. С. 544–551.
32. Хоружа О. Етнокультурна освіта в системі фахової підготовки майбутнього вчителя музики. *Наука і молодь* : збірник праць Науково-практичної конференції студентів та молодих учених ; Міжгалузевий інститут управління. Київ, 2008. Вип. 3. С. 14–16.
33. Чжан Їн. Формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії з КНР у вищих педагогічних навчальних закладах України : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Суми, 2020. 26 с.
34. Юрійчук Н. Етнокультурна компетентність майбутніх учителів-філологів у контексті сучасних вимог до освітнього процесу. URL: <https://cutt.ly/WllwQO2> (дата звернення: 13.10.2021).
35. Этнопсихологический словарь / под ред. В. Крысько. Москва : МПСИ, 1999. 343 с.
36. Bennett M.J.A. (1986). Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*. Vol. 10. № 2. P. 179–196.

REFERENCES

1. Atroshchenko T.O. (1999). Obshchekul'turnaya kompetentnost' budushchikh spetsialistov kak vaznyy faktor ikh professional'noy podgotovki [General cultural competence of future specialists as an important factor in their professional training]. *Podgotovka spetsialistov v oblasti obrazovaniya* [Training of specialists in the field of education]. Irkutsk: RGPU im. A. Herzen. Pp. 53–57 [in Russian].
2. Bibik N.M. (2004). Kompetentnisnyi pidhid: refleksyivnyi analiz zastosuvannya [Competence approach: reflexive analysis of application]. *Kompetentnisnyi pidhid u suchasniy osviti: svitovyi disvid ta ukrajinki perspektivy* [Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian prospect]. (eds. Ovcharuk O.V.). Kyiv. P. 111 [in Ukrainian].
3. Blonskiy P.P. (1979). *Izobrazhennyye pedagogicheskiye i psikhologicheskiye sochineniya. Pedagogika* [Selected pedagogical and psychological essays: Pedagogy] (eds. Petrovsky A.V.). Moscow: Tone. 1, p. 304 [in Russian].
4. Borovikov L.Y. (1993). *Etnokul'turnaya kompetentnost' sotsial'nogo pedagoga i sotsial'nogo rabotnika* [Ethnocultural competence of a social pedagogue and social worker]. Moscow: Akademiya, p. 438 [in Russian].
5. Budnyk O. (2011). Formuvannya etnokulturnoi kompetentnosti maibutnix uchyteliv pochatkovoї shkoly v umovakh intehruvannya do yevropeiskoho osvithnoho prostoru [Formation of ethnocultural competence of future primary school teachers in terms of integration into the European educational space] *Współczesne strategie i wyzwania edukacyjne* (eds. Dorota Sikora, Piotr Mazur). Chełm: pp. 166–173 [in Ukrainian].
6. Hasydzhak L. (2013) Nematerialna kulturna spadshchyna: svitova teoriia ta ukrainska praktyka [Intangible cultural heritage: world theory and Ukrainian practice]. *Museum space* (electronic journal), Vol. 1. Retrieved from: <https://bodia.online/1/DPEeEN> (accessed: 12 October 2021) [in Ukrainian].
7. Holovan M.S. (2011). Kompetentsiia ta kompetentnist: porivnialnyi analiz poniat [Competence and competence: a comparative analysis of concepts]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovation technology*. Vol. 8, pp. 224–233 [in Ukrainian].
8. Honcharuk V.A. (2019). Teoretychni pidkhody do traktuvannya sutnosti poniattia “etnokulturna kompetentnist” maibutnoho vchytelia [Theoretical approaches to the interpretation of the essence of the concept of “ethnocultural competence” of the future teacher]. *Perspective directions of development of modern pedagogical and psychological sciences: collection of abstract scientific-practical conferention (Ukrainian, Kharkiv: Februar 8–9, 2019)*. Kharkiv: Skhidnoukrainska orhanizatsiia “Tsentr pedahohichnykh doslidzhen”, pp. 48–51 [in Ukrainian].
9. Verkhovna Rada Ukrainy (2014). *Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity* [State standards of primary education]. Kyiv: Verkhovna Rada Ukrainy. Retrieved from: <https://bodia.online/1/UoRxGu> [in Ukrainian].
10. Verkhovna Rada Ukrainy (1999). *Zakon Ukrainy “Pro zahalnu seredniu osvitu”* [Law of Ukraine “About general secondary education”]. Kyiv: Verkhovna Rada Ukrainy. Retrieved from: <http://surl.li/asnur> [in Ukrainian].
11. Verkhovna Rada Ukrainy (2021). *Zakon Ukrainy “Pro zahalnu seredniu osvitu”* [Law of Ukraine “On Higher Education”]. Kyiv: Verkhovna Rada Ukrainy. Retrieved from: <http://surl.li/tvle> [in Ukrainian].
12. Verkhovna Rada Ukrainy (2021). *Zatverdzhenni standarty vyshchoї osvity* [Approved standards of higher education]. Kyiv: Verkhovna Rada Ukrainy. Retrieved from: <http://surl.li/tvle> [in Ukrainian].
13. Kalinin V.O. (2005). *Formuvannya profesiinoї kompetentnosti maibutnoho vchytelia inozemnoi movy zasobamy dialohu kultur* [Formation of professional competence of the future teacher of a foreign lan-

- guage by means of dialogue of cultures] (PhD Thesis). Zhytomyr: Zhytomyr State University of Ivan Franko [in Ukrainian].
14. Verkhovna Rada Ukrainy (1996). *Konstytutsiia Ukrainy* [Constitution of Ukraine]. Kyiv: Verkhovna Rada Ukrainy. Retrieved from: <http://surl.li/bdfrc> [in Ukrainian].
 15. Kremleva N.A. (2017). *Formirovaniye etnokul'turnoy kompetentnosti pedagogov doshkol'noy obrazovatel'noy organizatsii* [Formation of ethnocultural competence of teachers of preschool educational organization. Glossary] (Bachelor Thesis). Chelyabinsk: South Ural State Humanitarian and Pedagogical University. Retrieved from: <http://surl.li/bdmju> [in Russian].
 16. Lejko S.V. (2013). Ponjattja “kompetencija” ta “kompetentnistj”: teoretychnyj analiz [The concept of “competence” and “competence”: theoretical analysis]. *Pedagogical process: theory and practice*. Vol. 4, pp. 128–135 [in Ukrainian].
 17. Lozko Gh. (2001). Etnokul'turologhiya Ukrainy. Filosofs'ko-teoretychnyj ta etnoreligijeznavchij aspekt [Ethnocultural Studies of Ukraine. Philosophical-theoretical and ethno-religious aspect]. Kyiv: ArtEk [in Ukrainian].
 18. Luk'janova L.B. (2014). *Osvita doroslykh: korotkyj terminologhichnyj slovnyk* [Adult education: a short terminological dictionary] (eds. Lukyanova L.B., Anishchenko O.V.). Nizhyn, Vinnycja: Lysenko M.M. [in Ukrainian].
 19. Majevsjka L.M. (2006). Osoblyvosti formuvannja etnokul'turnoji kompetentnosti majbutnjogho pedaghogha v konteksti ghlobalizacij nykh zvorushenj [Features of the formation of ethnocultural competence of the future teacher in the context of globalization of their movements]. *Humanitarian Bulletin “Pereiaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University named after Hryhorij Skovoroda”*. Scientific and theoretical collection. Pereiaslav: Hryhorij Skovoroda University in Pereiaslav [in Ukrainian].
 20. Rymarenko Ju. (1996). Mala encyklopedija etnoderzhavoznavstva [Small encyclopedia of ethno-state studies]. Kyiv: Dovira-Genesis NAS of Ukraine Institutine Of State and Law from Koretsky V.M. [in Ukrainian].
 21. Nekrasova A.H. (1992). Kul'tura mezhnatsionalnogo obshcheniya v molodyezhnoy srede [Culture of interethnic communication in the youth environment: state and formation] (PhD Thesis). Moscow: Moscow Institute of Railway Engineers [in Russian].
 22. Pecherskaya G.A. (2013). Profesiyni cinnisni orijentaciji vchyteliv. [Professional value orientations of teachers]. *Psychological sciences: coll. Science. Wash.*, vol. 2, №10. pp. 252–257 [in Ukrainian].
 23. Provorova E.V. (2011). Osoblyvosti muzychno-pedaghoghichnoji komunikaciji vchytelja ta uchniv na urokakh muzyky. Teorija ta metodyka mystecjkoji osvity. Naukova shkola Gh. M. Padalky: monoghrafija [Features of musical and pedagogical communication of teachers and students in music lessons. Theory and methods of art education. Scientific school from Padalki G.M.: monograph] (eds. Trump A. V.). Kyiv: Nationale Pedagogical University of Dragomanova M.P. [in Ukrainian].
 24. Morozov S.M., Shkaraputa L.M. (2000). *Slovnyk inshomovnykh sliv* [Dictionary of foreign words]. Kyiv: Scientific thought [in Ukrainian].
 25. Solar S. L. (2019). Kryteriji ta pokaznyky sformovanosti etnokul'turnoji kompetentnosti majbutnikh uchyteliv muzychnogho mystectva [Criteria and indicators of formation of ethnocultural competence of future teachers of music art]. *Innovative pedagogy: scientific journal of the Black Sea Research Institute of Economics and Innovation*, vol. 2, № 18, pp. 98–101 [in Ukrainian].
 26. Higher education institutions in Ukraine (2018, 2019, 2020, 2021). *Standart pidgotovky osvityno-profesijnoji prohramy vokalistiv* [Standard of training of the Educational and professional program of vocalists]. Retrieved from: <https://cutt.ly/4RXyP24>.
 27. Strelbitskaya S.M. (2014). Osoblyvosti formuvannja etnokul'turnoji kompetentnosti majbutnikh socialjnykh pracivnykiv v umovakh ghlobalizaciji [Features of formation of ethnocultural competence of future social workers in the conditions of globalization]. *Pedagogy “Science and Education”*, № 3, pp. 161–164. [in Ukrainian].
 28. Ulishchenko V.V. (2011) [Formation of ethnocultural competence in lessons of Ukrainian literature]. *Bulletin of postgraduate education: coll. Science. Proceedings, University of Education Management of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine* (eds. Anufrieva O.L.), № 3, vol. 16, pp. 161–166. Kyiv [in Ukrainian].
 29. Andrushchenko V.P. (2002). *Filosofs'kyj slovnyk socialjnykh terminiv* [Philosophical dictionary of social terms]. Kyiv: Corwin H. [in Ukrainian].
 30. Flier A.Ya. (2000). *Kulturologiya dlya kulturologov: uchebnyy posobnik dlya vysshey shkoly* [Culturology for culturologists: a textbook for high school]. Moscow: Academic Project [in Russian].

31. Frieze P. (2015). Formuvannja etnokulturnoji kompetentnosti majbutnikh khoreografiv [Formation of ethnocultural competence of future choreographers]. *Native word in the ethnocultural dimension: coll. Science works Drohobych State Pedagogical University of Ivan Franko*, vol. 2015, pp. 544–551.
32. Khoruzha O.V. (2008). Etnokulturna osvita v systemi fakhovoji pidghotovky majbutnjogho vchytelja muzyky [Ethnocultural education in the system of professional training of future music teachers]. *Science and youth: coll. works scientific confer. stud. and young uch Kyiv Interdisciplinary Institute of Management*, vol. 3, pp. 14–16 [in Ukrainian].
33. Zhang Yi. (2020). *Formuvannja etnokulturnoji kompetentnosti majbutnikh uchyteliv muzyky i khoreografiji z KNR u vyshhykh pedagogichnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy* [Formation of ethnocultural competence of future teachers of music and choreography from China in higher pedagogical educational institutions of Ukraine] (PhD Thesis). Sumy: Sumy State University of Makarenko A.S. [in Ukrainian]
34. Yuriychuk N.D. (2021). *Etnokulturna kompetentnistj majbutnikh uchyteliv-filologhiv u konteksti suchasnykh vymogh do osvitynogho procesu* [Ethnocultural competence of future teachers of philology in the context of modern requirements for the educational process]. Retrieved from: <https://cutt.ly/WIlwQO2> [in Ukrainian].
35. Krysko V.G. (1999). *Etnopsikhologicheskij slovar'* [Ethnopsychological dictionary]. Moscow [in Russian].
36. Bennett M.J.A. (1986). Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*. Vol. 10, № 2, pp. 179–196.

**INFORMATION AND ACTIVITY COMPONENT OF FORMATION
OF EMOTIONAL STABILITY IN MUSICAL AND PERFORMANCE ACTIVITIES
OF CHILDREN'S MUSIC SCHOOL STUDENTS**

Tang Zhong

*Postgraduate Student at the Department of Fine Arts, Musicology and Cultural Studies
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
Romenska Str., 87, Sumy, Ukraine
orcid. org/0000-0002-0082-4814
tanczun@gmail.com*

Key words: *emotional stability, pupils of a children's music school, musical performing activity, musical performing competence, emotional volitional regulation.*

The article is devoted to the study of emotional stability of students of children's music school, which allows us to trace the relationship between this education and the quality of student performances in tests, exams, concerts, etc. The author argues that resilience is characterized by resistance to emotional states and processes, destructive influences of internal and external conditions. Investigating this phenomenon in students of children's music school, the author proceeds from the definition of emotional stability as a willingness to resolve emotional situations in concert and performance activities. In the process of performing emotional stability reduces the negative impact of strong emotional influences, prevents extreme stress, helps to identify readiness for action in such stressful situations. This is one of the psychological factors of reliability, efficiency and success in an extreme environment, which is public speaking. The information and activity component of emotional stability realizes the ability to personal growth, stability of emotional tone and favorable mood, the ability to emotional and volitional regulation, adequate to the situation motivational tension. Exploring the information and activity component of the formation of emotional stability in the musical performance of students of children's music school, the author reveals the essence of the concept of "emotional stability", its role and significance in this activity. The role of performing competence in determining the emotional stability of children's music school students is revealed. From the author's point of view, the positive manifestation of the information-activity component realizes: the ability to full self-realization, personal growth with timely and adequate resolution of intrapersonal conflicts (value, motivation); relative stability of emotional tone and favorable mood, the ability to emotional and volitional regulation, adequate to the situation motivational tension. At the same time, students develop the ability to resist external influences, following their intentions and goals, improve the processes of mental self-government, self-regulation, self-control.

ІНФОРМАЦІЙНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ В МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ДИТЯЧОЇ МУЗИЧНОЇ ШКОЛИ

Тан Чжун

аспірант кафедри образотворчого мистецтва, музикознавства та культурології

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

вул. Роменская, 87, Суми, Україна

orcid. org/0000-0002-0082-4814

tanczun@gmail.com

Ключові слова: *емоційна стійкість, учні дитячої музичної школи, музично-виконавча діяльність, музично-виконавча компетентність, емоційно-вольова регуляція.*

Стаття присвячена дослідженню емоційної стійкості учнів дитячої музичної школи, яка дозволяє простежити взаємозв'язок між даним утворенням та якістю учнівських виступів на заходах, іспитах, концертах тощо. Автор доводить, що стійкість характеризує нехильність до емоційних станів і процесів, деструктивних впливів внутрішніх та зовнішніх умов. Досліджуючи даний феномен в учнів дитячої музичної школи, автор виходить із визначення емоційної стійкості як готовності до вирішення емотивних ситуацій у концертно-виконавчій діяльності. У процесі виконавської діяльності емоційна стійкість зменшує негативний вплив сильних емоційних впливів, попереджає крайній стрес, сприяє виявленню готовності до дій у таких напружених ситуаціях. Це один із психологічних факторів надійності, ефективності та успіху діяльності в екстремальній обстановці, якою є публічний виступ. Інформаційно-діяльнісний компонент емоційної стійкості реалізує здатність до особистісного зростання, стабільність емоційного тону та сприятливого настрою, здатність до емоційно-вольової регуляції, адекватну ситуації мотиваційну напруженість. Досліджуючи інформаційно-діяльнісний компонент формування емоційної стійкості в музично-виконавській діяльності учнів дитячої музичної школи, автор розкриває сутність поняття «емоційна стійкість», її роль та значення у даному виді діяльності. Розкрито роль виконавської компетентності у визначенні емоційної стійкості учнів дитячої музичної школи. Із погляду автора, позитивний прояв інформаційно-діяльнісного компонента реалізує: здатність до повноцінної самореалізації, особистісного зростання зі своєчасним та адекватним вирішенням внутрішньоособистісних конфліктів (ціннісних, мотиваційних); відносну стабільність емоційного тону та сприятливого настрою, здатність до емоційно-вольової регуляції, адекватну ситуації мотиваційну напруженість. При цьому в учнів розвивається здатність протистояти зовнішнім впливам, слідуючи своїм намірам та цілям, удосконалюються процеси психічного самоврядування, саморегулювання, самоконтролю.

Formulation of the problem. The problem of emotional stability during public speaking is one of the most important in music pedagogy and psychology. The ability to control oneself at the time of a performance and regulate pop excitement is an indispensable task in the formation of suitability for performing activities.

A concert performance is the final stage of work on a piece of music. However, he often negates all the work done – both the student and the teacher. While

studying in class with pleasure and diligence, the student plays on stage with textual losses, with breakdowns, without thinking about the musical image in the work. A contradiction arises between the student's desire to perform a piece of music in a quality manner at an exam, concert and the inability to achieve this as a result of increased excitement.

Despite some development of this topic, there is a lack of scientific information about the nature and essence of stage excitement. A few authors who raise

this problem consider emotional stability in public speaking among students of conservatories, that is, at the age of 17-19 years. There are practically no studies devoted to the problem of emotional stability in the performing activity of students of children's music schools, moreover, none of the authors considers the problem of emotional stability in musical performing activity as a complex one, that is, taking into account in its essence the individual and personal characteristics of the student, the peculiarities interaction of parents with a child, personal characteristics of his teacher.

Analysis of recent research and publications.

The mechanisms of the formation of emotional stability in ontogenesis, psychological methods of its diagnosis, environmental factors that favorably or unfavorably affect this personality characteristic are studied in the works of L. Badanin, V. Dolgova, L. Kulikov, E. Krupnik, V. Lupandin, V. Chudnovsky and others.

L. Abolin, Y. Babakhyan, B. Vardanyan, V. Vilyunas, L. Giessen, L. Grimak, D. Dodson, M. Dyachenko, P. Zilberman, L. Kandybovich, R. Lazarus, V. McDaugol, V. Marishchuk, E. Millerian, H. Murray, D. Rapoport, J. Reikovsky, A. Chebykin and others).

The purpose and objectives of the article are to study the information and activity component of the formation of emotional stability in the musical performance of students of a children's music school. Disclosure of the purpose of the article is realized through the study of the term "emotional stability", its role and significance in musical performance. The role of performing competence in determining the emotional stability of children music school is revealed.

Presentation of the main material. The structure of emotional stability is distinguished by its complexity, due, on the one hand, to the versatility of the structure of this mental education, on the other hand, to a variety of factors influencing the process of its formation and manifestation.

Emotions (from Lat. *Emovere* – to excite, excite) – a special class of mental processes and states (humans and animals) associated with instincts, needs, motives, reflected in the form of direct experience (satisfaction, joy, fear, etc.) significant for an individual, phenomena and situations that have a significant impact on the organization of his life. Accompanying almost any manifestation of the subject's activity, emotions are one of the main mechanisms of internal regulation of mental activity and behavior aimed at satisfying urgent needs.

The term «stability» comes from the adjective "stable", and means: first, "stable", "holding firmly, not hesitating, not falling"; secondly, "not subject to fluctuations, constant, stable, solid". Stability indicates the personal resource of a person as a complex highly organized system, his ability to maintain balance and stability of mental states in changing life circumstances [2].

Stability characterizes the non-susceptibility to emotional states and processes, destructive influences of internal and external conditions. Investigating this phenomenon among students of a children's music school, we proceed from the definition of emotional stability as a readiness to solve emotive situations in concert performance. In the process of performing activities, emotional resilience reduces the negative impact of strong emotional influences, prevents extreme stress, and helps to identify readiness for action in such stressful situations. This is one of the psychological factors of reliability, efficiency and success of activities in an extreme environment, which is public speaking.

As T. Kremeshna notes, the absence of doubts about achieving the set goals, a sense of self-confidence, emotional stability and the ability to perform activities at a high level are primarily based on experience and knowledge [1, p. 53]. In this regard, as a key component of the studied education in the musical and performing activity of students of a children's music school, information and activity was made.

This component is an important component aimed at the development of thought processes, musical memory, artistic perception, logic and imaginative thinking in the process of constructing an interpretive plan of musical works performed, and, consequently, the ability to carry out musical performance at a high level. The information and activity component assumes the presence of a system of knowledge of artistic and theoretical content that ensures the effectiveness of musical education of students, informs the future performer about the specifics and functions of musical performance, determines the level of creative development of students and their readiness for concert activities.

In the aspect of the analysis of the information-activity component, the mastery by students of a complex of cultural and musical-theoretical knowledge, the presence of music-performing skills and abilities, the ability of students to reproduce a musical image in stage conditions is of particular importance. In the context of musical performance, the information and activity component acts as a regulator of specific knowledge about the biographies of composers of different eras, styles and genres; the history of the creation of all kinds of musical works; musical styles and genres; performing schools; means of musical expression and techniques that make it possible to reproduce a musical artistic image through the use of the accumulated arsenal of musical theoretical knowledge and the implementation of performing techniques.

In the circles of performers and artists, the terms "experienced performer", "deep musician", "intellectual game" are used to denote the information-activity level of the performer. These terms reflect the awareness of the individual in the practical (performing) and theoretical (art) aspects. In fact, one cannot

judge a performer only from the point of view of the mechanical realization of musical material, since the performing art has an aesthetic character, a figurative meaning that should be deciphered, understood, chosen adequate means of musical expression, and with the help of emotionality and artistry, convey the musical content to the audience.

Recently, modern composers and performers have been creating a creative tandem in writing and implementing a creative concept with sound, in which the performer becomes a co-author or interpreter of the author of the music. Such creative ties indicate that the performing activity is inextricably linked with the composer's intention, and the popularity of the composer directly depends on the concert-interpretive competence, intellectual capabilities and high aesthetic erudition of the performer.

In the process of analyzing the information-activity component, we determine a number of competencies that a performer-musician should possess: the ability to adequately perceive and reproduce the artistic content of a musical work in his own performance; the ability to reveal the aesthetic essence of music thanks to intonational hearing, artistic thinking, imagination; the ability to adequately use knowledge of the history of music, national culture, the development of musical styles and genres; identification of patterns and trends in the development of performing schools in different countries; the ability to analyze the musical forms of the performed works; the ability to compare the performing styles of different interpreters or creative groups; enrichment of their own musical repertoire; showing interest in world events in the field of piano music and musical culture; understanding and adequate perception of the intonational language of music; developed artistic and imaginative thinking (inner ear and time management); developed musical memory (melodic, textured, motor, articulatory, etc.); possession of a gaming machine and technique, a sufficient arsenal of musical and technical means of expression; possession of musical notation, the technique of reading sheet music; possession of the technique of improvisation, selection by ear and harmonization of the melody.

We have identified the basic competencies of students necessary for the effective implementation of musical and performing activities, but this list can be changed and supplemented, since playing a musical instrument is a creative process that includes an individual approach to each person in relation to aesthetic taste, needs and goals aimed for self-realization in musical performance.

Taking into account the specifics of teaching students in a children's music school, we consider it appropriate to determine the phases of the formation of the information and activity component in this process:

preparatory, value, cognitive, technological, active educational, concert and presentation. So, the formation of knowledge of the information-activity component occurs at all phases of its implementation, but in this sense, the cognitive stage is of greater importance. It is at this stage that an art criticism position is formed, thanks to which musical works become a source of specific information and a tool for generalizing artistic awareness of a specific historical period.

The cognitive process reflects an important role in the formation of aesthetic knowledge through the awareness of the interaction and synthesis of art. In the cognitive phase, the content of the activity is determined, which activates the important functions of the creative personality (axiological, heuristic, creative, educational, communicative, etc.), which make it possible to establish communication relations between works and students. The cognitive stage becomes the main process of the formation of theoretical knowledge, which is the conceptual basis for further performances. Thus, we believe that knowledge of the history and development of piano performance, the work of artists of the past, etc., becomes an important stage in the creative and practical work of students of a children's music school. Consequently, the information received by students at the cognitive stage of learning is an integral part of the information-activity component.

Along with this, positive feelings are an important tool of interest in musical performance. The accumulation of information resources, the development of the emotional and sensory sphere, artistic thinking and motivation are the basis for the formation of an information and activity component in preparing students for performing activities.

Conclusions. Thus, the information-activity component equips students with the ability to determine and evaluate the requirements of the situation, predict possible changes, make decisions regarding the ways of further actions, because emotional stability depends on the quality of mental activity, intelligence. The main purpose of thinking is to manage practical activities, obtain the information necessary for this, solve various life tasks, develop an adequate attitude to problems, find effective means and methods of activity. All this affects the mental state of a person and the degree of ability to predict the consequences of their actions [3].

Prospects for further research is to study the conditions for the formation and development of stress and adaptive potential of emotional stability. We assume that there are close correlations between the level of emotional stability and the effectiveness of overcoming emotional breakdowns; stability in this case will indicate the severity of stress and the adaptive capabilities of the individual.

BIBLIOGRAPHY

1. Кремешна Т.І. Формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики : дис. ... канд. пед. наук : спец. : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» ; Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського. Одеса, 2008. 250 с.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка : около 60000 слов и фразеологических оборотов. Москва : Оникс, 2001. 973 с.
3. Пономаренко В.А. Профессия – психолог труда. Москва : Институт психологии РАН, 2007. 400 с.

REFERENCES

1. Kremeshna T.I. (2008). Formuvannya pedahohichnoyi samoefektyvnosti maybutnikh uchyteliv muzyky [Formation of pedagogical self-efficacy of future music teachers]. Extended abstract of candidate's thesis. Odessa: South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky. 250 p. [in Ukrainian].
2. Ozhegov S. I. (2001). Slovar' russkogo yazika : okolo 60000 slov i frazeologicheskikh oborotov [Dictionary of the Russian language: about 60,000 words and phraseological phrases]. Moskva : Oniks, 973 p. [in Russian].
3. Ponomarenko V.A. Professiya – psikholog truda [Profession – a labor psychologist] Moskva : Institut psikhologii RAN, 2007. 400 p. [in Russian].

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Терещенко С. В.

кандидат педагогічних наук,

*старший викладач кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

вул. Гетьманська, 20, Мелітополь, Запорізька область, Україна

orcid.org/0000-0001-8037-1968

esfir08@ukr.net

Ключові слова: *іншомовна компетентність, майбутні учителі музичного мистецтва, інформаційні технології, дистанційна форма навчання.*

Публікація висвітлює актуальну сьогодні проблему формування іншомовної компетентності здобувача вищої освіти немовної спеціальності. Автор подає ґрунтовну аналітику освітньої ситуації і місця в неї різнобічно освідченого фахівця. Особлива увага звертається на професію учителя музичного мистецтва та кола його професійного спілкування в тому числі іноземною мовою. Аналітика процесу активного впровадження інформаційних технологій дозволила автору виявити особливості дистанційної форми набуття знань здобувачами вищої освіти та виявити специфіку іншомовної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в такий спосіб навчання. Широке поширення мережових технологій, серед яких пріоритетними є освітні іншомовні Інтернет-ресурси, є засобом професійної комунікації майбутніх педагогів мистецької галузі освіти.

У статті наголошується, що упродовж навчання студентів в педагогічному ЗВО мають бути створені спеціально-організовані педагогічні умови оволодіння майбутніми учителями музичного мистецтва професійно-спрямованою іноземною мовою, її вербальними і невербальними знаками. Звертаючись до вивчення відомих педагогічних практик зі створення ефективних умов у навчальному процесі закладу вищої освіти, автор проектує їх на специфіку професії учителя мистецтва і подає перелік педагогічних умов, які можна використовувати для формування їхньої іншомовної компетентності.

Серед них: умова професійно-орієнтованої мотивації (передбачає іншомовну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва на рівні оволодіння ними спеціальними якостями за фахом та спрямуванням фахового навчання в педагогічному ЗВО на свідоме опанування професійно важливими знаннями та вміннями, необхідними для їхньої майбутньої викладацької, концертної, міжкультурної діяльності з використанням потенціалу іноземної мови та новітніх технологій отримання знань у тому числі і дистанційних); умова активного і свідомого засвоєння знань з іноземної мови (має за мету збільшення годин іноземної мови для студентів мистецьких спеціальностей та викладання фахових дисциплін іноземною мовою для оволодіння майбутніми учителями музичного мистецтва іншомовною компетентністю професійного спрямування); умова міжкультурного діалогу (є важливим складником комунікативних аспектів володіння іноземною мовою майбутніми учителями музичного мистецтва задля забезпечення практико-орієнтованого викладання предмету на рівні міжкультурного діалогу, посередником якого виступає мистецтво з його невичерпним джерелом людських почуттів, емоцій, прагнень, уподобань); умова дистанційного навчання (використання

інформаційних технологій як засобу створення освітнього середовища в іншомовній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва); умова активної педагогічної практики (полягає в реалізації одного з головних завдань професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в закладах вищої педагогічної освіти та орієнтується на досягнення єдності аудиторних занять он-лайн та часу активної педагогічної практики в реальному часі).

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING THE FOREIGN COMPETENCE OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

Tereshchenko S. V.

PhD (Pedagogy),

*Senior Lecturer at the Department of Theory and Methodology
of Music Education and Choreography*

*Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
Hetmanska Str., 20, Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine*

orcid.org/0000-0001-8037-1968

esfir08@ukr.net

Key words: *professionally-oriented foreign language competence, future teachers of music art, information technology, distance learning.*

The publication highlights the current problem of forming foreign language competence of the applicant for higher education in non-language specialties. The author provides a thorough analysis of the educational situation and the place in it of a comprehensively certified specialist. Particular attention is paid to the profession of music teachers and the range of their professional communication, including in a foreign language. The analysis of the process of active introduction of information technologies allowed the author to identify the features of distance learning by higher education and identify the specifics of foreign language training of future music teachers in this way of learning. Addressing the study of well-known pedagogical practices of creating effective conditions in the educational process of higher education, the author designs them for the specifics of the profession of art teacher and provides a list of pedagogical conditions that can be used to form their foreign language competence. Among them: the condition of professionally-oriented motivation (provides foreign language training of future music teachers at the level of mastering their special qualities in the specialty and directing professional training to conscious mastery of professionally important knowledge and skills necessary for future teaching, concert, intercultural activities using potential of foreign languages and the latest technologies for acquiring knowledge, including remote); the condition of active and conscious acquisition of knowledge of a foreign language (aims to increase foreign language hours for students of art specialties and teaching professional disciplines in a foreign language for future music teachers to master foreign language professional competence); condition of intercultural dialogue (provides practice-oriented teaching of the subject at the level of intercultural dialogue, mediated by art); the condition of distance learning (provides for the active use of information technology as the means of creating an educational environment in foreign language training of future teachers of music); condition of active pedagogical practice (is to implement one of the main tasks of professional and pedagogical training of future teachers of music in institutions of higher pedagogical education and focuses on achieving unity of classroom classes online and time of active pedagogical practice offline).

Постановка проблеми. Особливості навчання майбутнього фахівця іноземній мові передбачають не тільки здобуття загальних для педагогічної діяльності вмінь та навичок, особистих якостей, а й опанування уміннями та навичками, зумовленими специфікою його професійної діяльності. Професійне спілкування в діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва та особливості їхньої фахової підготовки мають у своїй основі важливість та актуальність набуття високого рівня практичного володіння ними як музичним інструментом і методикою викладання предметів художньо-естетичної галузі, так і іноземною мовою, її вербальними та невербальними засобами.

Проблема вдосконалення іноземної підготовки майбутніх фахівців різного професійного спрямування у ЗВО набула особливої актуальності й стала предметом багатьох наукових досліджень, серед яких праці О. Бодальова, Ю. Ємельянова, Н. Кузьміної, С. Макаренка, В. Черевко та інших, що розкривають психологічні аспекти формування комунікативної компетентності. Г. Архіпова, А. Андрієнко, Н. Чернова та інші з'ясували сутність і структуру професійної іноземної компетентності. Серед педагогічних аспектів іноземної компетентності майбутніх учителів більше досліджена ця проблема в працях Є. Верещагіна, В. Костомарова, С. Тер-Мінасової, І. Халеєва та інших, які розглядають її в процесі поглибленого вивчення іноземних мов під час фахової підготовки. Організація навчальної діяльності студентів за допомогою технологій дистанційного навчання відображається в низці наукових розвідок, серед яких праці С. Атанасян, В. Бикова, Р. Гуревич, М. Кадемія, Н. Морзе, Н. Панаріна, Є. Полат та інших, які розкривають методологічні основи дистанційного навчання. Про педагогічні аспекти відкритого дистанційного середовища наголошено у дослідженнях О. Андреева, В. Беспалько, О. Коломійця, В. Кухаренко та інших. Праці М. Васильєва, Р. Вернидуба, В. Сергієнко, Ю. Триуса, В. Франчука, А. Худякова та інших, які розкривають методичну проблематику викладання предмету в дистанційних умовах.

Зауважимо, що донедавна вважалося, що фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва не є співмірною дистанційному навчанню, однак сучасні комп'ютерно-дистанційні освітні платформи відкривають широкі інформаційні можливості якісного оновлення сутності та форм фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва, із урахуванням оволодіння ними іноземною компетентністю в рамках тематики предметної галузі. Така форма навчання спонукає до пошуків оптимальних організаційних оболонок та педагогічних умов формування іноземної компетентності майбутніх учителів музич-

ного мистецтва як важливої та необхідної їхньої професійно-особистісної властивості в дистанційному середовищі сучасної освіти.

Мета статті – здійснити аналітику ефективних педагогічних умов формування професійно-орієнтованої іноземної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження дає підстави для виявлення тезису, згідно з яким особистість розвивається у процесі діяльності (Б. Ананьєв, П. Блонський, Я. Виготський, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, Б. Теплов та інші). Зважаючи на це, навчальна діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва відбувається в середовищі ЗВО, діяльність якого формує його особистість, вкладає в нього систему ціннісних орієнтацій, знань, умінь, навичок, формує компетентності в тому числі й іноземну. Але індивідуальний розвиток закладених у майбутніх учителів музичного мистецтва потенційних можливостей до вивчення іноземної мови професійно-орієнтованого спрямування вимагає певних умов.

У наукових дослідженнях досить часто зустрічаються такі поняття, як педагогічні, психолого-педагогічні, організаційно-педагогічні, дидактичні умови, які відрізняються структурою та змістом. Педагогічні умови складають основу вдосконалення навчального процесу в педагогічному ЗВО з підготовки висококваліфікованих фахівців, які б володіли іноземною мовою на достатньо високому рівні, для забезпечення ефективної діяльності в майбутньому. Ми розуміємо *педагогічні умови* як особливості організації навчального процесу у ЗВО на основі вивчення іноземної мови. Такі умови забезпечують цілісність особистісного розвитку здобувача освіти, створюють сприятливі можливості для формування іноземної компетентності як актуальної та необхідної для сучасного фахівця, незважаючи на профіль обраної ним спеціальності.

Перш ніж визначимо організаційно-педагогічні умови для формування іноземної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі дистанційного навчання, наведемо думки педагогів-науковців щодо педагогічних умов взагалі, розкриємо їх етимологічну особливість та зміст.

Особистісний розвиток людини зумовлюється взаємодією багатьох факторів, серед яких: спадковість, середовище, особливості родинного виховання, специфіка професійної діяльності. На особистість ці фактори діють не окремо, а разом, і тому виступають рушійною силою процесу розвитку. Обставини, від яких залежить цей розвиток і в яких він відбувається, і є умовами. Розви-

ток особистості того, хто навчається, означений мірою умов, в яких він знаходиться під час опанування знаннями.

Н. Сегеда розуміє категорію педагогічних умов як сукупність факторів, компонентів, необхідних і достатніх для виникнення і функціонування та зміни педагогічної системи; це професійно організований характер явищ, що ґрунтується на принципі науковості; категорія «педагогічні» робить акцент на якість засобів розвитку, які визначають успішність за умови їх використання, «у відомому смислі «педагогічний» означає гарантованість» [3]. С. Терещенко наголошує, що педагогічні умови, в яких відбувається навчання, мають відображати сутність навчально-виховного процесу, сприяти атмосфері співпраці, довіри, діалогічної взаємодії тощо [4].

Аналіз останніх досліджень, в яких можна простежити вирішення даної проблеми, розкривається у працях Т. Лупиніс, Т. Пахомової, Н. Вовчатої, Н. Болюбаш та інших. Питання організаційно-педагогічних умов у процесі формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців вивчали Н. Івасів, Ю. Руднік, Л. Петько та інші. Названі науковці розглядають теоретичні основи та практичне застосування організаційно-педагогічних умов у практиці навчання та виокремлюють організаційно-педагогічні умови формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців різних галузей знань.

В. Жигунова, досліджуючи проблему організаційно-педагогічних умов, що впливають на формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців, наголошує на визначній ролі компетентнісного підходу. Вона трактує їх як сукупність обставин, що сприяють побудові процесу навчання з урахуванням інтересів, потреб та можливостей студентів у використанні іноземної мови для ефективного виконання професійних завдань [2].

До педагогічних умов деякі науковці відносять психолого-педагогічні, методичні, організаційні та інформаційні умови, що створюються в педагогічному процесі свідомо і повинні забезпечувати найбільш ефективний перебіг цього процесу. Спираючись на вищеперераховані дослідження та наявні в педагогічній теорії і практиці підходи до виокремлення ефективних організаційно-педагогічних умов формування іншомовної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, ми визначили такі:

1. *Умова професійно-орієнтованої мотивації* ґрунтується на особистісно-зорієнтованому підході та передбачає іншомовну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва на рівні оволодіння ними спеціальними якостями за фахом та спрямування фахового навчання в педагогічному ЗВО на свідоме опанування майбутніми учите-

лями музичного мистецтва професійно важливими знаннями та уміннями, необхідними для їхньої майбутньої викладацької, концертної, міжкультурної діяльності з використанням потенціалу іноземної мови та новітніх технологій отримання знань у тому числі і дистанційних.

2. *Умова активного і свідомого засвоєння знань з іноземної мови* засновується на засадах компетентнісного підходу і має за мету збільшення годин іноземної мови для студентів мистецьких спеціальностей та викладання фахових дисциплін іноземною мовою для оволодіння майбутніми учителями музичного мистецтва іншомовною компетентністю професійного спрямування.

3. *Умова міжкультурного діалогу* базується на професійно-діяльнісному підході і є важливим складником комунікативних аспектів володіння іноземною мовою майбутніми учителями музичного мистецтва задля забезпечення практико-орієнтованого викладання предмету на рівні міжкультурного діалогу, посередником якого виступає мистецтво з його невичерпним джерелом людських почуттів, емоцій, прагнень, уподобань.

Дана умова містить важливість і сформованість комунікативної складової, яка передбачає використання професійно-орієнтованих іншомовних знань, навичок, вмінь та виражається у здатності майбутнього учителя музичного мистецтва спілкуватися іноземною мовою у середовищі творчої комунікації. Для забезпечення ефективності даної умови в дистанційній формі навчання варто майбутнім учителям музичного мистецтва розвивати іншомовні комунікативні уміння (високий рівень орієнтації в тематичному матеріалі предмету, що буде викладатися в майбутньому, володіння відповідним мовним матеріалом, розуміння педагогічної ситуації) засобами комп'ютерних технологій.

4. *Умова дистанційного навчання* передбачає використання інформаційних технологій як засобу створення освітнього середовища в іншомовній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Аналітика процесу активного впровадження інформаційних технологій через дистанційну форму навчання в навчальний процес іншомовної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у ЗВО дає підстави говорити, що однією з ознак такого середовища є використання мережевих технологій, серед яких пріоритетними є освітні іншомовні Інтернет-ресурси, які сьогодні стали не тільки доступними формами здобуття знань, а й засобом професійної комунікації майбутніх педагогів мистецької галузі освіти.

Важливими складниками інформаційного освітнього середовища у формуванні іншомовної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах дистанційного навчання є:

1) освітні портали з оволодіння фахівцями будь-якої галузі знань іноземною мовою;

2) електронні бібліотеки, у яких можна ознайомитися із професійно-спрямованою навчальною періодикою, книгами, аудіо- та відеоматеріалами іноземною мовою, пройти демо-тести та ознайомитися з комп'ютерними освітніми програмами з навчання іноземній мові;

3) електронна спеціалізована база вправ та комп'ютеризованих тестових завдань для перевірки видів мовленнєвої діяльності з іноземних мов, тематично-упорядкованих за фахом, що дозволяє систематично здійснювати контроль і оцінку навчальних досягнень майбутніх учителів музичного мистецтва.

Умова дистанційного навчання у процесі оволодіння іноземною мовою за фахом забезпечує можливість для розвитку пізнавальної діяльності та розкриття творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва.

При дистанційній формі здобуття знань з іноземної мови розвивається самостійність майбутніх учителів музичного мистецтва, адже викладач вже не є для них єдиним джерелом здобуття іншомовної інформації. Тому дистанційну умову навчання доцільно використовувати для іншомовної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, у процесі формування якої студенти набувають іншомовних інформаційно-аналітичних умінь на предмет і зміст мистецьких дисциплін, пов'язаних із пошуком, класифікацією, систематизацією отриманої інформації та умінь перекладу та узагальнення отриманих знань у вигляді тематичних схем, таблиць, мультимедійних презентацій іноземною мовою. Таким чином, під умовою дистанційного навчання у формуванні іншомовної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва розуміємо сукупність широких розвивальних можливостей освітньо-інформаційного іншомовного середовища.

5. *Умова активної педагогічної практики* полягає в реалізації одного з головних завдань професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в закладах вищої педагогічної освіти та орієнтується на досягнення єдності аудиторних занять та часу активної педагогічної практики.

І. Баранцова наголошує, що активна педагогічна практика є важливим моментом у формуванні професійно-важливих якостей та умінь майбутніх педагогів [1]. Розуміння майбутніми учителями музичного мистецтва цього аспекту стає поштовхом до їх особистісного самовизначення та самовдосконалення, розвитку здібностей, удосконалення спеціальних і іншомовних умінь, необхідних для майбутньої педагогічної

діяльності. В умовах дистанційної форми навчання ця умова набуває більш технічного контексту і проявляється в застосуванні майбутніми учителями музичного мистецтва комп'ютерних версій дидактичного матеріалу з мистецьких дисциплін, розробленні авторських творчих блогів, тематичних мистецьких програм, віртуальних екскурсій і подорожей, створенні можливості для відвідування онлайн-концертів, мистецьких заходів тощо.

Процес формування іншомовної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва здійснюється і на теоретичному рівні, і спрямовується на здобуття ними практичних мовленнєвих умінь і навичок, що реалізується в процесі активної педагогічної практики, що є обов'язковою складовою частиною навчального процесу педагогічного закладу вищої освіти. Дана умова забезпечує поєднання іншомовної теоретичної підготовки студентів-музикантів з їхньою майбутньою практичною діяльністю, доповнює і поглиблює набуті в процесі навчання знання з іноземної мови, прищеплює інтерес до професії, розвиває іншомовні мовленнєво-комунікативні здібності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямку.

Отже, для формування іншомовної компетентності в майбутніх учителів музичного мистецтва необхідно забезпечити гармонійний розвиток усіх видів їх спеціальної та іншомовної діяльності, сформувати комунікативні вміння, мовленнєву активність, забезпечити соціокультурний розвиток їхньої особистості, розкрити важливість міжкультурної комунікації та мотивувати до опанування предмету, що буде викладатися в майбутньому, із залученням ґрунтовних знань з іноземної мови. Особливу увагу варто приділити організаційно-педагогічним умовам формування іншомовної компетентності у процесі отримання знань у дистанційній формі. Серед великого переліку запропонованих науковцями-практиками організаційно-педагогічних умов нами були обрані такі: умова професійно-орієнтованої мотивації, активного і свідомого засвоєння знань з іноземної мови, міжкультурного діалогу, дистанційного навчання та активної педагогічної практики. На наше глибоке переконання, в середовищі цих педагогічних умов формування іншомовної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва буде відбуватися ефективно.

До перспектив подальших досліджень відносимо пошук методичних орієнтирів формування професійно-орієнтованої іншомовної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах дистанційного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баранцова І.О. Формування інтеркультурної компетентності майбутнього вчителя в процесі його професійної підготовки. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти України: матеріали IV Міжнар. науково-практичної конференції (17 березня 2016 р.)*. Київ, 2016. С. 24–28.
2. Жигунова В.О. Організаційно-педагогічні умови формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців з міжнародної інформації. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2018, № 6. С. 46–57.
3. Сегеда Н.А. Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія. Київ, 2011. 273 с.
4. Терещенко С.В. Розвиток креативності підлітків на інтегрованих уроках музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2018. 240 с.

REFERENCES

1. Barantsova I.O. (2016) Formuvannya interkulturnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia v protsesi yoho profesiinoi pidhotovky [Formation of intercultural competence of the future teacher in the process of his professional training]. *Aktualni problemy vyshchoi profesiinoi osvity Ukrainy: materialy IV Mizhnar. naukovopraktychnoi konferentsii (17 bereznia 2016 r.)*, Kyiv: Aktualni problemy vyshchoi profesiinoi osvity Ukrainy, pp. 24-28. [in Ukrainian].
2. Zhyhunova V. O. (2018) Orhanizatsiino-pedahohichni umovy formuvannya inshomovnoi kompetentnosti maibutnykh fakhivtsiv z mizhnarodnoi informatsii [Organizational and pedagogical think about the formulation of insightful competence of maybutnyh faculties from international information]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka*, no.6, pp. 46-57. [in Ukrainian].
3. Sehedan N. A. (2011) Profesiinyi rozvytok vykladacha muzychnoho mystetstva: istoriia, metodolohiia, teoriia [Professional development of a music teacher: history, methodology, theory]. Kyiv, NPU MP Drahomanov. (in Ukrainian). [in Ukrainian].
4. Tereshchenko S.V. (2018) Rozvytok kreatyvnosti pidlitkiv na intehrovanykh urokakh muzyky [Development of creativity of teenagers in integrated music lessons] (PhD Thesis), Kyiv: NPU MP Drahomanov. [in Ukrainian].

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Шаравара В. В.

*аспірант кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи
Університет імені Альфреда Нобеля
вул. Січеславська Набережна, 18, Дніпро, Україна
orcid.org/0000-0002-4551-262X
vovasharavara@gmail.com*

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні фахівців, інформаційні технології, цифровізація освіти, освітнє середовище, освітній простір.

У статті наведено аналіз сучасних науково-педагогічних досліджень із проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційних технологій в умовах університетського освітнього середовища. Наведено основні вектори фахової підготовки студентів. Окреслено особливості такої підготовки в зарубіжних країнах (на прикладі США й Великобританії). Розглянуто основні тенденції цифровізації освіти як сучасного етапу її інформатизації, який передбачає насичення інформаційно-освітнього середовища електронно-цифровими пристроями, засобами, системами та налагодження електронно-комунікаційного обміну між ними, що фактично уможливорює інтегральну взаємодію віртуального й фізичного, тобто створює кіберфізичний освітній простір (за В. Биковим).

Здійснено аналіз основних ініціатив цифровізації освіти: «Дія. Цифрова Освіта», «Рамка цифрової компетентності для громадян України», «Концепція розвитку цифрових компетентностей», «Пріоритетні напрями та завдання (проекти) цифрової трансформації на період до 2023 року», «Концепція цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року (проект)», «Україна 2030 – країна з розвинутою цифровою економікою», «Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників із розвитку цифрової компетентності» тощо.

Доведено, що успішна професійна підготовка майбутніх фахівців інформаційних технологій можлива в умовах ефективного освітнього середовища як багаторівневої системи умов, що забезпечує оптимальні параметри освітньої діяльності певного освітнього суб'єкту в усіх аспектах – цільовому, змістовому, процесуальному, результативному й ресурсному (за М. Братко). Проаналізовано зміст споріднених понять: інформаційно-освітнє середовище, інноваційне освітнє середовище, професійно-орієнтоване освітнє середовище, інформаційно-технологічне освітнє середовище, хмаро орієнтоване навчальне середовище, хмаро орієнтоване освітньо-наукове середовище, комп'ютерно орієнтоване навчальне середовище, мультимедійне освітнє середовище. Виокремлено співвідношення між поняттями: «освітній простір» та «освітнє середовище».

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE INFORMATION TECHNOLOGIES SPECIALISTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: ANALYSIS OF RESEARCH RESULTS

Sharavara V. V.

*Postgraduate Student at the Department of Innovative Technologies in Pedagogy,
Psychology and Social Work
Alfred Nobel University
Sichevska Naberezhna str., 18, Dnipro, Ukraine
orcid.org/0000-0002-4551-262X
vovasharavara@gmail.com*

Key words: *professional training of future specialists, information technologies, digitalization of education, educational environment, educational space.*

The article presents an analysis of modern scientific and pedagogical research on the problem of future specialists in information technology professional training in a university educational environment. The main vectors of the students' professional training are given. The peculiarities of such training in foreign countries (on the example of the USA and Great Britain) are outlined. The main trends of digitalization of education as a modern stage of its informatization, which involves saturation of information and educational environment with electronic and digital devices, tools, systems and electronic communication between them, which actually allows integrated interaction of virtual and physical, that is creates cyberphysical educational space (according to V. Bykov).

The analysis of the main initiatives of digitalization of education is carried out: “Diia. Digital Education”, “The Digital Competence Framework for Citizens”, “Concept of Digital Competence Development”, “Priority areas and tasks (projects) of digital transformation for the period up to 2023”, “Concept for digital transformation of education and science for the period up to 2026 (project)”, “Ukraine 2030 – a country with a developed digital economy”, “Typical advanced training program for pedagogical workers on the development of digital competence” and others.

It is proved that successful professional training of future specialists of Information Technologies is possible in an effective educational environment as a multilevel system of conditions that provides optimal parameters in educational activities of a particular educational entity in all aspects – target, content, procedural, effective and resource (according to M. Bratko). The content of related concepts is analyzed: information-educational environment, innovative educational environment, professional-oriented educational environment, information-technological educational environment, cloud-oriented learning environment, cloud-oriented educational-scientific environment, computer-oriented learning environment, multimedia educational environment. The correlation between concepts: “educational space” and “educational environment” is highlighted.

Постановка проблеми. В останні роки спеціальності, пов’язані з інформаційними технологіями, є одними із найпопулярніших серед абітурієнтів ЗВО. Наявний попит пов’язаний із затребуваністю фахівців ІТ на ринку праці, високим рівнем заробітної плати, наявними можливостями до саморозвитку, мобільності, а також виконання функціональних обов’язків у дистанційному режимі. Це спонукає науковців до

досліджень, спрямованих на покращення процесу фахової підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій.

Останнім часом реалізовано низку докторських досліджень. Так, О. Глазунова [1] розробила систему електронного навчання майбутніх фахівців з інформаційних технологій в університетах аграрного профілю, зокрема визначила етапи проектування системи електронного навчання.

До таких етапів авторка зарахувала такі: аналіз вимог до підготовки студентів, побудову авторської моделі системи електронного навчання, проєктування її програмно-технічної архітектури та змістово-методичних елементів, проєктування процесів, що уможливають управління електронним освітнім середовищем.

Т. Вакалюк [2] розкрила теоретико-методичні засади проєктування й використання хмаро орієнтованого навчального середовища в підготовці бакалаврів інформатики. Автором узагальнено, систематизовано та розкрито характеристики, яким має відповідати зазначене середовище. До переваг дослідження відносимо розроблену методичну систему використання хмаро орієнтованого навчального середовища підготовки бакалаврів інформатики, а також структурну модель хмаро орієнтованого навчального середовища підготовки бакалаврів інформатики.

У роботі І. Бардус [3] обґрунтовано й розроблено методичну систему контекстної системної фундаменталізованої професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій. Така система складається з різних взаємопов'язаних елементів: мети, змісту, форм, методів і засобів. Система може бути реалізована протягом трьох етапів: профілізоване навчання загальнонаукових дисциплін; фундаменталізоване навчання базових ІТ-продуктів; фундаменталізоване навчання перспективних ІТ-продуктів.

Зазначені дослідження є теоретичним і методичним підґрунтям реалізації наших подальших наукових пошуків. Разом із тим потребує систематизації аналіз досліджень із фахової підготовки майбутніх фахівців інформаційних технологій в умовах університетського освітнього середовища.

Мета статті – на основі аналізу результатів наукових досліджень розкрити основні вектори професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційних технологій в умовах освітнього середовища.

Дослідження відповідає основним напрямам науково-дослідної лабораторії інноваційних методів навчання й кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи Університету імені Альфреда Нобеля, проведеним у межах комплексних наукових тем: «Модернізація професійно-педагогічної освіти в Україні в умовах інтеграції до світового освітнього простору» (державний реєстраційний номер 0112U002287) і «Теоретичні та методичні засади моделювання компетентнісної професійної освіти у контексті євроінтеграції» (державний реєстраційний номер 0717U004331).

Виклад основного матеріалу дослідження. Окреслимо основні напрями наукових досліджень, що представляють різні аспекти профе-

сійної підготовки майбутніх фахівців інформаційних технологій:

компетентнісний розвиток студентів: О. Матвійчук-Юдіна розробила модель формування компетентності з комп'ютерної графіки майбутніх бакалаврів кібербезпеки [4]; Л. Адарюкова представила педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців з кібербезпеки в технічних університетах [5]; К. Стрюк розглянув процес формування професійної компетентності молодших спеціалістів із комп'ютерної інженерії в радіотехнічних коледжах [6]; О. Гурська розкрила процес формування професійно важливих якостей майбутніх фахівців з інформаційних технологій в освітньому середовищі технічного університету [7];

використання хмарних технологій у процесі фахової підготовки студентів: Т. Волошина розробила методику використання гібридного хмаро орієнтованого навчального середовища для формування самоосвітньої компетентності в процесі підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій [8]; Н. Духаніна представила педагогічні умови застосування медіаосвітніх технологій у підготовці магістрів комп'ютерних наук [9];

методика навчання студентів галузі «Інформаційні технології»: А. Стрюк представив методику використання системи «Агапа» в навчанні системного програмування бакалаврів програмної інженерії [10]; І. Герасименко навела технологію дистанційного навчання в підготовці майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук [11].

Обговорюючи питання професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційних технологій, варто розглянути основні тенденції цифровізації освіти, що відбуваються в сучасному суспільстві.

Беручи до уваги думки В. Бикова, зазначимо, що цифровізація освіти – це сучасний етап її інформатизації, який передбачає насичення інформаційно-освітнього середовища електронно-цифровими пристроями, засобами, системами та налагодження електронно-комунікаційного обміну між ними, що фактично уможливорює інтегральну взаємодію віртуального й фізичного, тобто створює кіберфізичний освітній простір [12, с. 112].

Уважаємо, що основні результати досліджень (В. Биков, М. Жалдак, Н. Морзе, С. Литвинова, С. Семеріков, О. Семеніхіна, В. Прошкін, В. Осадчий, О. Спирін, Л. Панченко та ін.) є основою для наших подальших дослідницьких розвідок.

Сьогодні в Україні здійснюється активна цифровізація освітнього середовища. Зокрема, розроблено й активно наповнюється національна онлайн-платформа для розвитку цифрової грамотності «Дія. Цифрова Освіта» від Міністерства й Комітету цифрової трансформації України [13]. Цей проєкт містить безкоштовні онлайн-курси

із цифрової грамотності, має систему партнерських хабів цифрової освіти, які надають доступ до Інтернету та цифрових гаджетів.

У 2021 р. Мінцифри оприлюднило «Рамку цифрової компетентності для громадян України» як інструмент, створений для того, щоб покращити рівень цифрових компетентностей українців, допомогти у створенні державної політики та плануванні освітніх ініціатив, спрямованих на підвищення рівня цифрової грамотності й практичного використання засобів і сервісів ІТ-технологій конкретними цільовими групами населення. За основу взято відповідну Рамку для громадян ЄС DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens. Зазначимо, що в цьому документі визначено 30 основних цифрових компетентностей, які визначаються за 6 сферами: 1. Основи комп'ютерної грамотності. 2. Інформаційна та медіаграмотність як уміння працювати з даними. 3. Створення цифрового контенту. 4. Комунікація і взаємодія в цифровому суспільстві. 5. Безпека в цифровому середовищі. 6. Вирішення технічних проблем – навчання впродовж життя у цифровому суспільстві [14].

Крім того, з метою поширення цифрових технологій у різні сфери життєдіяльності людини прийнято низку нормативних документів: «Пріоритетні напрями та завдання (проекти) цифрової трансформації на період до 2023 року», «Концепція цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року (проект)», «Україна 2030 – країна з розвинутою цифровою економікою», «Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників із розвитку цифрової компетентності» тощо.

Підґрунтям розроблення зазначених ініціатив стали зарубіжні практики: European e-Competence Framework (e-CF), UNESCO ICT Competency Framework for Teachers, The Digital Competence Framework for Citizens, European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu.

Також у 2021 р. схвалено «Концепцію розвитку цифрових компетентностей», основною метою якої є визначення пріоритетних напрямів та основних завдань із питань розвитку цифрових навичок і цифрових компетентностей, підвищення рівня цифрової грамотності населення, зокрема працездатних осіб, громадян похилого віку, малозабезпечених сімей, осіб з інвалідністю, інших вразливих груп населення, в умовах розвитку цифрової економіки та цифрового суспільства [15]. Реалізація Концепції передбачена на період до 2025 року.

Зазначимо, що різні теоретичні й методологічні аспекти цифровізації освіти наведено в роботах науковців (І. Лопушинський, О. Наливайко, А. Гуменчук, А. Гуралюк, І. Колеснікова, В. Грядуща).

Виділимо також дисертаційні дослідження, у яких розкривається досвід підготовки майбутніх фахівців ІТ в інших країнах (Р. Шаран, Б. Бистрова, В. Брайко, А. Манелюк). У цих роботах проаналізовано найкращі практики професійної підготовки фахівців з інформаційних технологій у зарубіжних країнах (США, Великобританія), що враховують удосконалення форм, методів і засобів дистанційного навчання, розробку й упровадження інноваційних та інтерактивних інформаційних технологій, міждисциплінарність і випереджувальний підхід в освітньому процесі, професійну та дослідницьку спрямованість навчання, практикоорієнтований характер освітніх програм, що забезпечує зорієнтованість університетської підготовки на подальше професійне зростання випускників. Усе зазначене є запорукою розбудові відкритої освітньої системи.

Як свідчать результати досліджень, особливий наголос робиться на компетентнісному розвитку студентів в умовах університетського освітнього середовища. Звернемося до наукової позиції М. Братко й будемо вважати, що освітнє середовище ЗВО – це багаторівнева система умов, яка забезпечує оптимальні параметри освітньої діяльності певного освітнього суб'єкта в усіх аспектах – цільовому, змістовому, процесуальному, результативному та ресурсному. Погоджуємося також із думкою автора, що в більшості випадків, розглядаючи це поняття, дослідники визначають освітнє середовище, що включає в себе сукупність чинників – матеріальних, просторових, предметних, соціальних, особистісних, які взаємодіють між собою, впливають один на одного й «організують середовище» [16, с. 18].

Сьогодні в Україні реалізовано понад 40 дисертаційних досліджень, де як умови компетентнісного розвитку зазначено освітнє середовище закладу освіти. Так, в умовах освітнього середовища М. Вінник розглянув процес формування науково-дослідницької компетентності майбутніх інженерів-програмістів, Н. Дячок – професійної мобільності майбутніх учителів іноземних мов, Л. Гончар – культури професійної діяльності майбутніх менеджерів тощо.

Зазначимо, що в сучасних наукових дослідженнях зустрічаються похідні дефініції:

– інформаційно-освітнє середовище як динамічне та відкрите середовище, його дидактичні функції передбачають використання цифрових технологій, цифрових ресурсів і сервісів у процесі фахової підготовки;

– інноваційне освітнє середовище як система професійного розвитку особистості, що включає простір, у межах якого функціонують закони інноваційної діяльності, розвиваються оригінальні педагогічні технології та інноваційні ідеї,

що сприяють удосконаленню фахової компетентності студентів;

– професійно-орієнтоване освітнє середовище як багаторівнева педагогічно організована система умов і можливостей, що дає змогу впроваджувати професійний контекст у систему фахової підготовки;

– інформаційно-технологічне освітнє середовище як багатосуб'єктне й багатопредметне системне утворення інформаційного та технологічного забезпечення впливу на компетентнісний розвиток студентів.

Зазначимо також, що в контексті цифровізації освіти науковці використовують такі поняття: хмаро орієнтоване навчальне середовище (С. Литвинова, Т. Вакалюк), хмаро орієнтоване освітньо-наукове середовище (М. Шишкіна), комп'ютерно орієнтоване навчальне середовище (К. Колос), мультимедійне освітнє середовище (С. Денисенко) тощо.

Аналізуючи наведені вище дефініції, зазначимо, що в них більше спільного, ніж відмінного. Тому, узявши до уваги наукові розробки О. Буйницької [17], зазначимо, що освітнє середовище становить відкриту цілісну інноваційно спрямовану систему організації освітнього процесу на базі цифрових технологій, що враховує психологічні особливості здобувачів, їхні очікування від освітнього процесу та забезпечує якісну професійну підготовку в умовах дистанційного або змішаного навчання.

У наукових розвідках розглядають співвідношення між поняттями «освітній простір» та «освітнє середовище». Наша позиція така: поняття «середовище» вимагає присутності в ньому людини й взаємодії між простором і нею. Крім того, чим більше майбутній фахівець користується можливостями середовища, тим більш успішно відбуваються процеси його саморозвитку. Тому освітнє середовище закладу вищої освіти є передумовою професійного становлення студентів.

Висновки й перспективи подальших розробок. Отже, на основі викладеного вище резюмоємо таке:

Розглянуто основні тенденції цифровізації освіти як сучасного етапу її інформатизації, який передбачає насичення інформаційно-освітнього середовища електронно-цифровими пристроями, засобами, системами й налагодження електронно-комунікаційного обміну між ними, що фактично уможливує інтегральну взаємодію віртуального та фізичного, тобто створює кіберфізичний освітній простір (за В. Биковим). Проаналізовано основні ініціативи щодо цифровізації освіти: «Дія. Цифрова Освіта», «Рамка цифрової компетентності для громадян України», «Концепція розвитку цифрових компетентностей», «Пріоритетні напрями та завдання (проекти) цифрової трансформації на період до 2023 року», «Концепція цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року (проект)», «Україна 2030 – країна з розвинутою цифровою економікою», «Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників із розвитку цифрової компетентності» тощо.

Установлено, що успішна професійна підготовка майбутніх фахівців інформаційних технологій можлива в умовах ефективного освітнього середовища як багаторівневої системи умов, що забезпечує оптимальні параметри освітньої діяльності певного освітнього суб'єкта в усіх аспектах – цільовому, змістовому, процесуальному, результативному та ресурсному (за М. Братко). Проаналізовано зміст споріднених понять: інформаційно-освітнє середовище, інноваційне освітнє середовище, професійно-орієнтоване освітнє середовище, інформаційно-технологічне освітнє середовище, хмаро орієнтоване навчальне середовище, хмаро орієнтоване освітньо-наукове середовище, комп'ютерно орієнтоване навчальне середовище, мультимедійне освітнє середовище. Доведено, що в них більше спільного, ніж відмінного.

Виокремлення найважливіших напрямів компетентнісного розвитку майбутніх фахівців інформаційних технологій стане предметом подальших наукових пошуків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Глазунова О.Г. Система електронного навчання майбутніх фахівців з інформаційних технологій в університетах аграрного профілю : монографія. Київ : ТОВНВПІнтерсервіс, 2014. 426 с.
2. Вакалюк Т.А. Проектування хмаро орієнтованого навчального середовища для підготовки бакалаврів інформатики: теоретико-методологічні основи : монографія. Житомир : О.О. Євенок, 2018. 388 с.
3. Бардус І.О. Теоретичні та методичні засади контекстної фундаменталізації професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2018.
4. Матвійчук-Юдіна О.В., Лобода С.М. Метод проектів у формуванні компетентності з інфографіки у майбутніх бакалаврів з кібербезпеки. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : збірник наук. праць. 2017. № 54–55. С. 269–277.
5. Адарюкова Л.Б. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців з кібербезпеки у технічних університетах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Покровськ, 2018.
6. Стрюк К.М. Формування професійної компетентності молодших спеціалістів з комп'ютерної інженерії у радіотехнічних коледжах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2020.

7. Гурська О.О. Формування професійно важливих якостей майбутніх фахівців з інформаційних технологій в освітньому середовищі технічного університету : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2020.
8. Glazunova O.G., Kuzminska O.G., Voloshyna T.V., Sayapina T.P., Korolchuk V.I. E-environment based on Microsoft Sharepoint for the organization of group project work of students at higher education institutions. *Information Technologies and Learning Tools*. 2017. Vol. 62. № 6. P. 98–113. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1837>.
9. Духаніна Н.М. Педагогічні умови застосування медіаосвітніх технологій у підготовці магістрів комп'ютерних наук : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2011.
10. Стрюк А.М. Експериментальна перевірка ефективності методики використання системи «Агапа» у навчанні системного програмування бакалаврів програмної інженерії. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2011. № 6 (26). URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/597/470>.
11. Герасименко І.В. Використання технологій дистанційного навчання в підготовці майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. № 3 (41). URL: http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1080#U70eW_1_s-Q.
12. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті : словник. Київ : ЦПІ Компринт, 2019. 134 с.
13. Дія. Цифрова Освіта. Національна онлайн-платформа для розвитку цифрової грамотності. URL: <https://osvita.diiia.gov.ua/>.
14. Рамка цифрової компетентності для громадян України. URL: https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/news_post/2021/3/mintsifra-oprilyudnyue-ramku-tsifrovoi-kompetentnosti-dlya-gromadyan/%D0%9E%D0%A0%20%D0%A6%D0%9A.pdf.
15. Концепція розвитку цифрових компетентностей. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text>.
16. Братко М.В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій управління. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Серія «Психологія. Педагогіка»*. 2014. № 22. С. 15–21.
17. Буйницька О.П. Система педагогічного проектування інформаційноосвітнього середовища для здійснення підготовки майбутніх соціальних педагогів : монографія. Київ : Київ. Ун-т ім. Б. Грінченка, 2021. 568 с.

REFERENCES

1. Ghlazunova O. Gh. (2014). Systema elektronnohgo navchannja majbutnikh fakhivciv z informacijnykh tekhnologij v universytetakh aghrarnoghogo profilju [E-learning system for future information technology specialists in agricultural universities]. Kyjiv : TOVNVPInterservis [in Ukrainian].
2. Vakaljuk T. A. (2018). Proektuvannja khmaro orijentovanoghogo navchaljnoghogo seredovyshha dlja pidghotovky bakalavriv informatyky: teoretyko-metodologichni osnovy [Designing of a cloud-based learning environment for bachelors of computer science]. Zhytomyr : O.O. Jevenok [in Ukrainian].
3. Bardus I. O. (2018). Teoretychni ta metodychni zasady kontekstnoji fundamentalizaciji profesijnoji pidghotovky majbutnikh fakhivciv u ghaluzi informacijnykh tekhnologij [Theoretical and methodical bases of contextual fundamentalization of future specialists' professional training in the field of information technologies] : Doctor's thesis : 13.00.04. Kharkiv, 2018 [in Ukrainian].
4. Matvijchuk-Judina O. V., Loboda S. M. (2017). Metod proektiv u formuvanni kompetentnosti z infoghrafiky u majbutnikh bakalavriv z kiberbezpeky [The method of projects in the formation of competence in infographics in future bachelors in cybersecurity]. *Problems of engineering and pedagogical education: coll. science. work*. Vol. 54-55. P. 269–277 [in Ukrainian].
5. Adarjukova L. B. (2018). Formuvannja samoosvitnjoji kompetentnosti majbutnikh fakhivciv z kiberbezpeky u tekhnichnykh universytetakh [Formation of self-educational competence of future cybersecurity specialists in technical universities] : Candidate's thesis : 13.00.04. Pokrovsjk [in Ukrainian].
6. Strjuk K. M. (2020). Formuvannja profesijnoji kompetentnosti molodshykh specialistiv z komp'juter-noji inzheneriji u radiotekhnichnykh koledzhakh [Formation of professional competence of junior specialists in computer engineering in radio engineering colleges] : Candidate's thesis : 13.00.04. Kharkiv [in Ukrainian].
7. Ghursjka O. O. (2020). Formuvannja profesijnno vazhlyvykh jakosteij majbutnikh fakhivciv z informacijnykh tekhnologij v osvitnjomu seredovyshhi tekhnichnogho universytetu [Formation of professionally important qualities of future specialists in information technology in the educational environment of the Technical University] : Candidate's thesis : 13.00.04. Kyjiv [in Ukrainian].
8. Glazunova O. G., Kuzminska O. G., Voloshyna T. V., Sayapina T. P., Korolchuk V. I. (2017). E-environment based on Microsoft Sharepoint for the organization of group project work of students at higher edu-

- cation institutions. *Information Technologies and Learning Tools*. Vol. 62. No. 6, P. 98–113. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1837> [in Ukrainian].
9. Dukhanina N. M. (2011). Pedagogichni umovy zastosuvannja mediaosvitnikh tekhnologij u pidgotovci maghistriv komp'juternykh nauk [Pedagogical conditions of media-educational technologies application in preparation of computer science masters] : Candidate's thesis : 13.00.04. Kyjiv [in Ukrainian].
 10. Strjuk A. M. (2011). Eksperymentaljna perevirka efektyvnosti metodyky vykorystannja systemy «Aghapa» u navchanni systemnogoho proqramuvannja bakalavriv proqramnoji inzheneriji [Experimental verification of the effectiveness of the method of using the Agapa system in teaching system programming to bachelors of software engineering]. *Information Technologies and Learning Tools*. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/597/470> [in Ukrainian].
 11. Gherasymenko I. V. (2014). Vykorystannja tekhnologij dystancijnogho navchannja v pidgotovci majbutnikh bakalavriv komp'juternykh nauk [The use of distance learning technologies in the preparation of computer science future bachelors]. *Information Technologies and Learning Tools*. Vol. 41. No. 3. URL: http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1080#.U70eW_1_s-Q [in Ukrainian].
 12. Informacijno-komunikacijni tekhnologiji v osviti: slovnyk [Information and communication technologies in education: a dictionary]. Kyjiv : CP Komprynt, 2019 [in Ukrainian].
 13. Diia.Cyfrova Osvita. Nacionaljna onlajn-platforma dlja rozvytku cyfrovoji ghramotnosti [Diia. Digital Education. National online platform for digital literacy development]. URL: <https://osvita.diia.gov.ua/> [in Ukrainian].
 14. Ramka cyfrovoji kompetentnosti dlja ghromadjan Ukrainy [The Digital Competence Framework for Citizens of Ukraine]. URL: https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/news_post/2021/3/mintsifra-oprilyudnyue-ramku-tsifrovoi-kompetentnosti-dlya-gromadyan/%D0%9E%D0%A0%20%D0%A6%D0%9A.pdf [in Ukrainian].
 15. Koncepcija rozvytku cyfrovykh kompetentnostej [The concept of digital competencies development]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
 16. Bratko M. V. (2014). Osvitnje seredovyshe vyshhogho navchalnogho zakladu: poshuk strategij upravlinnja [Education environment in Higher Education Institution: search for management strategies]. *Pedagogical education: theory and practice. Psychology. Pedagogy*. Vol. 22. P. 15–21 [in Ukrainian].
 17. Bujnycjka O. P. (2021). Systema pedagogichnogho projektuvannja informacijnoosvitnjogho seredovyssha dlja zdijsnennja pidgotovky majbutnikh socialjnykh pedagoghiv : monohrafija [The system of pedagogical design of information and educational environment for the training of future social educators]. Kyjiv [in Ukrainian].

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Шевченко Л. С.

*доктор педагогічних наук,
професор кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, Вінниця, Україна
orcid.org/0000-0003-4991-4949
l.shevchenko@vspu.edu.ua*

Сорочан М. П.

*аспірантка кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, Вінниця, Україна
orcid.org/0000-0001-6590-3583
M.Sorochan@vspu.edu.ua*

Ключові слова: методологічні підходи, принципи, інклюзивне освітнє середовище, діти з особливими освітніми потребами.

Нормативна сторона методології пов'язана з вивченням підходів та принципів до дослідження педагогічних об'єктів, з дослідженням системи традиційних та інноваційних методів і прийомів. Базуючись на твердженні, що інклюзивна освіта нині є актуальною інноваційною тенденцією, у статті проаналізовано методологічні засади підготовки майбутніх вихователів до інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти.

Обґрунтовано, що системний, діяльнісний, особистісно орієнтований, компетентнісний, діалогічний, синергетичний, деонтологічний, міждисциплінарний, інтегративний, акмеологічний і андрагогічний підходи є теоретико методологічним базисом для проектування моделі підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання й експериментальної перевірки її ефективності. На основі аналізу наукових праць зроблено висновок, що визначальними принципами процесу підготовки майбутніх вихователів до інклюзивного навчання є принципи природовідповідності, індивідуальності, цілісності, єдності, усвідомленості й активності навчання, наочності, послідовності, міцності знань та навичок, доступності, науковості, зв'язку теорії із практикою та принципи розвитку інклюзивної освіти, визначені в Концепції розвитку інклюзивної освіти, як-от: системність; варіативність, корекційна спрямованість; індивідуалізація; соціальна відповідальність сім'ї; міжвідомча інтеграція та соціальне партнерство. Розглядаючи в контексті теми дослідження визначені принципи, дотримуємося думки, що застосування принципів відкритої освіти, особистісно орієнтованого (евристичного) навчання, вибору індивідуальної освітньої траєкторії, метапредметних засад професійної підготовки, ситуативності навчання, освітньої рефлексії та толерантності має вагоме значення під час розроблення наукового апарату, визначення педагогічних умов та проектування моделі підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти, а також розроблення методики їхньої реалізації в освітньому процесі закладів вищої освіти.

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF FUTURE EDUCATORS' PREPARATION FOR INCLUSIVE EDUCATION IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

Shevchenko L. S.

*Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor at the Department of Innovative and Information Technologies
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Ostrozko str., 32, Vinnytsia, Ukraine
orcid.org/0000-0003-4991-4949
l.shevchenko@vspu.edu.ua*

Sorochan M. P.

*Postgraduate Student at the Department of Innovative and Information Technologies
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Ostrozko str., 32, Vinnytsia, Ukraine
orcid.org/0000-0001-6590-3583
M.Sorochan@vspu.edu.ua*

Key words: *methodological approaches, principles, inclusive educational environment, children with special educational needs.*

The normative side of the methodology is related to the study of approaches and principles to the study of pedagogical objects, with the study of the system of traditional and innovative methods and techniques. Based on the statement that inclusive education is currently a relevant innovative trend, the article analyzes the methodological principles of future educators' preparation for inclusive education in preschool education.

It is substantiated that systemic, personality-oriented, competence, dialogical, synergetic, deontological, interdisciplinary, integrative, acmeological and andragogical approaches are theoretical and methodological basis for designing a model of preparation of future educators for professional training in the conditions of its expertise.

Based on the analysis of scientific works, it is concluded that the defining principles of the process of preparing future educators for inclusive education are the principles of conformity, individuality, integrity, unity, awareness and activity of learning, clarity, consistency, strength of knowledge, skills, accessibility, science, communication theory with the practice and principles of inclusive education development are defined in the Concept of inclusive education development, such as: systematization; variability, corrective orientation; individualization; social responsibility of the family; interdepartmental integration and social partnership. Considering the principles defined in the context of the research topic, we believe that the application of the principles of open education, personality-oriented (heuristic) learning, choice of individual educational trajectory, meta-subject principles of training, learning situationality, scientific apparatus, determination of pedagogical conditions and designing a model of preparation of future educators for professional activity in the conditions of inclusive education in preschool education institutions, as well as development of methods of their implementation in the educational process of higher education institutions.

Постановка проблеми. Підготовка майбутніх педагогів до здійснення інклюзивного навчання в закладах освіти залежить від чіткого визначення аксіології інновацій, а також методологічного, змістовного, особливо особистісно ціннісного аспекту професійної підготовки. Комплекс сучасних соціальних і професійно практичних проблем

інклюзивної освіти кореспондується із проблемами інтеграції системи освіти України до європейського освітнього простору. У науковому контексті – модернізація підготовки нового покоління педагогів, підготовлених до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, нині є пріоритетним напрямом реформи.

Нами обґрунтовано, що за багато років функціонування педагогічних закладів вищої освіти в них «утвердився традиційний поелементний підхід до підготовки майбутніх учителів, коли кожен викладач засобами змісту дисципліни формує знання, уміння і навички, проте інколи не досить ураховує сучасні тенденції розвитку та реформування освіти, новітні підходи до змісту та характеру діяльності майбутніх учителів, їхню готовність до майбутньої професійної діяльності» (Л. Шевченко) [1, с. 93].

Важлива в контексті нашого дослідження думка І. Коновальчука, який зазначає, що «для сучасних досліджень педагогічної інноватики характерною є тенденція не лише до предметного, але й до методологічного аналізу сутності та змісту інновацій в освіті, обґрунтування ролі соціальних, культурологічних, економічних та інших детермінант її оновлення, пояснення ролі психологічних чинників інноваційної діяльності педагогів» [2, с. 261]. На важливості вивчення методологічних засад у дослідженні та впровадженні інноваційних технологій, до яких ми відносимо й інклюзивне навчання, акцентує С. Гончаренко, оскільки без їх аналізу й обґрунтування може виникати феномен «педагогічного шаманства й авантюризму» [3, с. 3].

У результаті проведеного аналізу досліджень І. Костікової про сучасні методологічні підходи професійної підготовки вчителя доходимо висновку про необхідність «<...> встановлення загальних педагогічних закономірностей як підґрунтя наукового пошуку, установлення світоглядних позицій (філософських, наукознавчих, біологічних, психологічних ідей педагогічного дослідження та їхнього впливу на одержані результати й висновки)» [4]. Тому актуальним є питання дослідження методологічних засад підготовки майбутніх вихователів до інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти.

Мета статті – проаналізувати сучасні методологічні підходи та принципи підготовки майбутніх вихователів до інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зважаючи на те, що розроблення «методологічних засад, методичних принципів та технологій нині є предметом широкого обговорення науковців, педагогічної спільноти та громадських об'єднань» [5, с. 23], для розкриття методології наукових пошуків велике значення надаємо підходам до вивчення професійної підготовки майбутніх вихователів у закладах вищої освіти (далі – ЗВО), методологічним підходам та принципам професійної освіти. Проведений аналіз публікацій дозволив нам здійснити об'єктивне і комплексне вивчення теорії і практики підготовки майбутніх

педагогів до інклюзивного навчання та визначити базові методологічні підходи до формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти (далі – ЗДО): системний, діяльнісний, особистісно орієнтований, компетентнісний, діалогічний, синергетичний, деонтологічний, міждисциплінарний, інтегративний, акмеологічний і андрагогічний.

Застосування *системного підходу* забезпечує вивчення педагогічного процесу «з погляду його структури, змісту, функцій, сукупності методів, системних зв'язків, можливості трансформувати педагогічні вміння вчителя у практичну діяльність» (А. Фокшек) [6, с. 216]. У нашому дослідженні системний підхід зrealізується через цілісне, результативне та цілеспрямоване функціонування взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, що забезпечують підготовку майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в результаті системної роботи закладу вищої освіти. Під час функціонування система модифікується, розробляються і впроваджуються інновації та нововведення.

Діяльнісний підхід ґрунтується на діяльнісній основі, що є засобом і вирішальною умовою підготовки майбутніх вихователів до інклюзивного навчання через моделювання власної траєкторії підготовки, завдяки чому відбувається поетапний перехід від теоретичного вивчення особливостей здійснення інклюзивного навчання до професійної діяльності та практичного вибору форм, методів і технологій його впровадження в інклюзивному освітньому середовищі (далі – ІОС) ЗДО.

Узагальнюючи огляд тлумачень поняття «діяльність», ми схилиємося до думки, що це динамічний процес, під час якого людина одержує необхідний результат. Ми погоджуємося з більшістю дослідників стосовно того, що діяльність включає такі складники: потреби, мотив, мету, дії, засоби, результат і рефлексію. Такий погляд визначає активне ставлення особистості до навколишнього світу з метою його перетворення. Польський філософ і соціолог Т. Котарбинський [7] розробив основи спеціальної науки про діяльність – праксеології, яку він трактував як «граматику дії», що вивчає загальні шляхи й засоби підвищення ефективності будь-якої діяльності в кількісному та якісному виявах. Зазначений підхід дав нам змогу звернути увагу, по-перше, на результативність діяльності, яку можна оцінити лише після її виконання, по-друге, на потенційну готовність до її виконання.

Тому процес підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в ЗДО ми будемо розглядати як складну діяльність, яка включає потреби, мотиви,

мету, дії, засоби, результат і рефлексію, для їхньої підготовки до виконання професійних обов'язків, формування моральних і особистісних якостей, що забезпечують успішне функціонування вихователів в ІОС. Вагоме значення водночас має активне залучення майбутніх вихователів до спільної роботи із психологами, логопедами, корекційними педагогами та врахування особливостей здійснення інклюзивного навчання під час розроблення програм навчальних дисциплін.

У багатьох педагогічних дослідженнях діяльнісний підхід пов'язаний з *особистісно орієнтованим*, реалізація якого є надзвичайно важливою в контексті становлення і розвитку особистісних якостей майбутніх вихователів, мотивів, цілей, готовності до інклюзивного навчання, комплексу індивідуально психологічних якостей.

Погоджуємося з думкою В. Сластеніна, Л. Подимової про те, що поєднання особистісного та діяльнісного аспектів є дуже важливим, оскільки таким способом досягається необхідна цілісність образу педагога, готового до здійснення певного виду діяльності на найкращому рівні.

Проте варто враховувати, що діяльність має зворотний вплив на особистість вихователів, збагачуючи та модифікуючи її. Наприклад, використання особистісно орієнтованого підходу зумовлене необхідністю формування готовності майбутніх вихователів до визнання унікальності кожної особистості, її інтелектуальної і моральної свободи, права на повагу, до створення і реалізації в освітньому процесі відповідних умов для природного процесу саморозвитку і творчого потенціалу як дітей без особливостей, так і дітей, які мають особливі освітні потреби, в орієнтації не на обмеження й актуальний розвиток дітей з ООП, а на «зону їхнього найближчого розвитку». Тому підготовка майбутніх вихователів потребує їхнього навчання цілепокладання і планування, організації і регулювання професійної діяльності, контролю, самоконтроля, самоаналізу й оцінювання результатів діяльності (у нашому дослідженні – здійснення інклюзивного навчання).

Зазначимо, що застосування особистісно орієнтованого підходу має вагоме значення у професійному розвитку здобувачів вищої освіти, оскільки він спрямований на розвиток професійно важливих якостей та практичних навичок, які сприяють формуванню готовності майбутніх вихователів до інклюзивного навчання, утвердження їх у ролі активних, свідомих, рівноправних учасників освітнього процесу, у якому вони розвиваються з урахуванням індивідуальних здібностей і відповідно до власної освітньої траєкторії.

У результаті проведеного аналізу особливостей упровадження системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого підходів доходимо висновку про те, що *компетентнісний підхід* акумулює най-

кращі традиції світової та вітчизняної освіти, слугує способом реалізації перелічених підходів, проте є більш комплексним, цілісним, мобільним і водночас практико-орієнтованим.

Стрімкий розвиток сучасного суспільства зумовлює необхідність удосконалення системи вищої освіти, здатної формувати фахівців із відповідним рівнем готовності до професійної діяльності. Проте не в кожній професії зразок задається за допомогою посадових інструкцій, державних стандартів або відповідної документації. У багатьох випадках таким «зразком» виступає компетентний спеціаліст, визнаний авторитет у своїй галузі. Водночас компетентнісний підхід виступає методом моделювання результатів освіти як норм його якості, а компетентність розглядають як характеристику готовності виконувати певну діяльність. Сутність компетентнісного підходу до підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності науковцями розкривається через перехід від ЗУН-концепції (знання, уміння, навички) до людино орієнтованої концепції, де компетентність – якість особистості, а знання і якість знань – тільки одна зі складових частин компетентності – мотиваційна, когнітивна і рефлексивна готовність до професійної діяльності.

Нині в ЗВО розробляються нові напрями стратегічної інтеграції, рівнів поетапного переходу до нової моделі освіти, підвищення якості та надійності управлінських рішень, з одного боку, і рівня компетентності викладачів та вихователів – з іншого. Із цією метою визначаються як наскрізні, так і базові, ключові, а також надпредметні компетенції і компетентності, у нашому дослідженні одним з основних досліджуваних понять є інклюзивна компетентність майбутніх вихователів ЗДО.

Зазначимо, що практична реалізація компетентнісного підходу в межах нашого дослідження пов'язана з розв'язанням багатьох аспектів, дотичних до реалізації інклюзивного навчання в ЗДО, та потребує ґрунтовної і поетапної перебудови освітнього процесу, передбачає створення умов, дотримання яких дозволяє досягнути належного результату підготовки: знань, умінь, навичок і досвіду здійснення інклюзивного навчання через системне включення майбутніх вихователів у навчально-пізнавальну діяльність, формування атмосфери відкритості та варіативності вибору індивідуальної траєкторії навчання; розвиток рефлексивної позиції щодо себе як до суб'єкта майбутньої професійної діяльності; активне включення студентів до активної й інтерактивної діяльності, розроблення та впровадження в освітній процес інноваційних технологій навчання; формування змісту освіти через завдання пізнавального, професійного, комунікативного, організаційного та морального характеру.

Вагомими для нашого дослідження є висновки Л. Виготського про те що надзвичайно важливо

«<...> не закривати аномальних дітей в особливі групи, а якомога ширше практикувати їхнє спілкування з іншими» [8, с. 52]. *Діалогічний підхід* передбачає зміну ролей і функцій учасників освітнього процесу на особистісно-рівноправні. Його застосування в контексті дослідження є надзвичайно важливим, оскільки майбутні вихователі навчаються активізувати і стимулювати, вивчати активність дітей і створювати умови для їхнього саморозвитку і формування партнерських взаємин в дитячому колективі, відповідно формуються толерантність, взаємоповага і готовність сприйняття кожної дитини як особистості, до організації спеціального навчання, яке полягає в орієнтації не на обмеження й актуальний розвиток дитини з особливими потребами, а на «зону її найближчого розвитку» (В. Лубовський), через усвідомлення її необхідності та важливості, а також своєї ролі в ній на основі діалогічного емоційного контакту з іншими учасниками освітнього процесу.

Синергетичний підхід передбачає залучення майбутніх вихователів до інноваційного, автентичного та значущого процесу як для конкретного учасника освітнього процесу, так і для суспільства загалом; цілеспрямованих і свідомих змін себе та навколишньої дійсності; забезпечення найвищої форми активності, самостійної діяльності, саморозвитку та самоактуалізації. Синергетичний підхід зреалізовується в нашому дослідженні через багатоваріантність, альтернативність напрямів розвитку як кожного учасника освітнього процесу окремо, так і колективу загалом, можливість розвитку особливих подій, інноваційних рішень завдяки внутрішнім чинникам, без скерованого впливу ззовні.

Інклюзія базується на концепції «нормалізації», в основі якої – ідея, що щоденне життя людей з особливими потребами має наближатися до умов і стилю життя всієї громади. Принципи «нормалізації» закріплені низкою сучасних міжнародних правових актів, як-от Декларація прав дитини (1959 р.), Конвенція про права дитини (1989 р.), Конвенція про права осіб з інвалідністю, Стандартні правила ООН щодо забезпечення рівних можливостей інвалідів (1993 р.), Саламанська декларація (1994 р.), тому надзвичайно вагомим у контексті нашого дослідження є застосування *деонтологічного підходу* для забезпечення дотримання етичних норм і принципів у професійній діяльності майбутніми вихователями під час взаємодії з вихованцями, колегами, батьками й іншими учасниками освітнього процесу.

Ми погоджуємося з думками М. Васильєвої, яка зазначає, що «<...> деонтологічна підготовка має свої цілі, завдання, структуру, функції, комплекс умов і передбачає опанування студентом знань про нормативну поведінку в різних ситуа-

ціях професійної діяльності, сформованість умінь і потреби діяти відповідально та будувати відносини в системі «людина – людина» [9, с. 6], та Ю. Ілясової, яка зауважує, що деонтологічний підхід «<...> не тільки залучає до гуманного наукового мислення, викликає інтерес до предмета, своєї професійної діяльності, а й сприяє розвиткові самостійності, допомагає ширше впроваджувати випереджувальне навчання за спеціальністю й налагоджувати внутрішньопредметні й міжпредметні зв'язки» [10].

Застосування деонтологічного підходу в нашому дослідженні забезпечує формування компетентностей, необхідних для виконання професійних обов'язків, і сукупності морально-етичних та особистісних якостей (милосердя, людяності, співпереживання, гуманності), що забезпечують успішне функціонування фахівця у професійному середовищі.

Зважаючи на складність і багатогранність підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в ЗДО, надзвичайно важливе використання міждисциплінарного й інтегративного підходів.

Міждисциплінарний підхід застосовується на основі сукупності міждисциплінарних зв'язків, що зумовлюють формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів та застосування набутих знань, умінь і навичок у майбутній професійній діяльності.

Упровадження *інтегративного підходу* забезпечує реалізацію різних видів діяльності (педагогічної, методичної, виховної, корекційної, логопедичної, інклюзивної тощо), які у практичній діяльності майбутнім вихователям в ІОС повсякчас доводиться поєднувати і взаємодоповнювати в пізнавальному, виховному, розвивальному планах.

Дослідження готовності до інклюзивного навчання потребує обов'язкового застосування акмеологічного підходу, що «як методологічна основа інклюзії розкриває досягнення кожним учнем інклюзивного освітнього процесу розвитку свого особистісного потенціалу, досягнення своєї вершини розвитку, самоактуалізації» (Н. Агаркова) [11], андрагогічного підходу.

Акмеологічний підхід до підготовки майбутніх вихователів дозволяє зреалізувати ідеї соціально-особистісного розвитку, професійної діяльності, креативності та творчості на основі реалізації задатків і обдарувань завдяки адаптаційним механізмам, що набувають особливого значення під час реалізації інклюзивного навчання в ЗДО. Питання розвитку творчих здібностей студентів, психологічної готовності до роботи в ІОС, відповідальності, рефлексивного аспекту, пов'язаного із самосвідомістю особистості, має надзвичайно вагомий значення у процесі реалізації виокремленого підходу в дослідженні.

Аналізуючи поняття «андрагогіка», О. Дубасенюк доходить висновку, що нині існує три основні тлумачення цього терміна. У нашому дослідженні виокремимо два з них, коли андрагогіку розуміють як: «специфічний теоретичний і практичний підхід, заснований на гуманістичній концепції дистанційної освіти студентів і викладачів-фасилітаторів процесу навчання» та «розкид в інтерпретації андрагогіки від «практики навчання дорослих», «бажаних цінностей», «специфічних методів викладання» до «академічної дисципліни» і «протилежності дитячій педагогіці»» [12, с. 18].

Уважаємо, що застосування *андрагогічного* підходу у процесі підготовки майбутніх вихователів до інклюзивного навчання акумулюється значним досвідом, що може бути використаний і як джерело передачі, і як джерело обміну досвідом для забезпечення безперервного професійного розвитку (андрагогічного циклу) з метою формування і розвитку в майбутніх вихователів інклюзивної компетентності на високому рівні, формування готовності до здійснення інклюзивного навчання в ЗДО; сприяє виділенню тих форм та методів підготовки, що враховують особистісний і професійний досвід і спонукають до рефлексії в майбутній професійній діяльності.

Вивчення методологічних засад, виокремлення наявних взаємозв'язків та підходів до організації процесу підготовки майбутніх вихователів у ЗВО дозволило нам сформулювати ключові принципи (керівні, вихідні положення, вимоги до діяльності), необхідні для визначення змісту, засобів, форм, методів організації освітнього процесу в межах нашого дослідження.

На основі досліджень А. Хуторського [13, с. 91] доходимо висновку, що визначальними принципами процесу підготовки майбутніх вихователів до інклюзивного навчання в ЗДО є принципи природовідповідності (Я. Коменський); індивідуальності, цілісності, єдності (В. Розанов), усвідомленості й активності навчання, наочності, послідовності, міцності знань та навичок (К. Ушинський); доступності, науковості, зв'язку теорії із практикою. Перелічені принципи становлять основу традиційної системи підготовки, є загальноприйнятими і традиційними, вони допомагають у визначенні цілей навчання, а також можуть застосовуватися під час підготовки до розв'язання конкретних завдань професійної підготовки. Під час виокремлення дидактичних принципів потрібно враховувати принципи розвитку інклюзивної освіти, визначені в Концепції розвитку інклюзивної освіти [14], як-от: системність; варіативність, корекційна спрямованість; індивідуалізація; соціальна відповідальність сім'ї; міжвідомча інтеграція та соціальне партнерство.

Зазначимо, що більшість із визначених принципів мають альтернативні трактування, що відповідають тенденціям розвитку сучасної освіти та сприяють продуктивній освітній діяльності майбутніх вихователів, розвитку їхньої особистісної позиції щодо проблем майбутньої професійної діяльності. Проаналізуємо деякі з них, найбільш вагомими в контексті наших наукових розвідок, а саме принципи:

- відкритої освіти (система освіти перебуває в постійному розвитку та саморегулюється; свобода у виборі часу, темпів, місця навчання, складання індивідуальної програми навчання шляхом вибору із системи курсів, вільний розвиток індивідуальності; перехід від положення «освіта на все життя» до андрагогічного циклу (безперервного професійного розвитку) «освіта крізь усе життя»;

- особистісно орієнтованого (евристичного) навчання (освітній процес будується на основі самовизначення і відповідно до особистих навчальних цілей кожного учасника освітнього процесу, що сприяє формуванню готовності майбутніх вихователів до роботи в ІОС, вибору форм і методів роботи, змісту і темпів проведення занять, розробленню на цій основі індивідуальної програми підготовки дітей з ООП, що узгоджена із загальною програмною підготовки в ЗДО);

- вибору індивідуальної освітньої траєкторії (кожен студент має право на усвідомлений вибір освітньої траєкторії, визнання унікальності особистості, творче самовираження, що передбачає створення в освітньому процесі ЗВО умов для природного процесу саморозвитку, для самоствердження індивідуальності кожного учасника освітнього процесу, прийняття усвідомленого вибору в умовах ІОС, формування власної життєвої позиції та толерантного сприйняття учасників освітнього процесу);

- метапредметних засад професійної підготовки (для конструювання цілісної освітньої траєкторії, що включає метапредметний зміст, потрібно розробляти та впроваджувати нові навчальні дисципліни (або вводити до наявних нові теми), які поєднують педагогіку, психологію, логопедію, корекційну психопедагогіку, медицину й інші науки, що забезпечить різноспрямованість і різноплановість підготовки майбутніх вихователів до роботи в ІОС. У цьому разі чітка логічна схема побудови навчального курсу не використовується, найбільших результатів можна досягнути під час застосування інноваційних технологій (техностратегія, майстер-класи, моделювання педагогічних ситуацій, кейс-коучінг, розроблення портфолію педагога закладу дошкільної освіти із застосуванням цифрових технологій, онлайн-обмін досвідом, дидактико-технологічний стаїлінг, персональний сайт тощо), що дозволяє майбутнім

вихователям одержати інтегровані знання в галузі теорії і методики інклюзивного навчання в ЗДО);

– ситуативності навчання (освітній процес будується на використанні життєвого досвіду студентів та вивченні реальних умов здійснення інклюзивного навчання в закладах освіти, а також на штучно створених ситуаціях, що забезпечує формування мотивації, готовності до самовизначення та пошуку конструктивних рішень у поліваріантних ситуаціях професійної діяльності в умовах ІОС);

– освітньої рефлексії (формування результативної особистісної позиції щодо себе (як особистості і як фахівця), щодо пошуку шляхів вирішення проблем здійснення інклюзивного навчання; готовності до застосування спеціальних форм рефлексивно акмеологічного впливу, спрямованих на саморозвиток, набуття інклюзивної компетентності; розвиток таких видів рефлексії, як самоспостереження, самоаналіз, самооцінка і самоконтроль, що забезпечуватиме не просто усвідомлення майбутніми вихователями способів та результатів діяльності, а на основі самодослідження, оцінювання і самокорекції соціально-психологічних і професійних ресурсів формування на високому рівні усвідомленої рефлексивної позиції щодо себе як до суб'єкта ІОС, створення цілісної картини свого власного стилю професійної діяльності);

– толерантності (формування поважливого ставлення до особливостей усіх учасників освітнього процесу, їх прийняття і взаємодія з ними на засадах згоди і порозуміння, готовності дотримання прав інших бути такими, якими вони є, милостивості, делікатності, прихильності).

Висновки. На підставі аналізу наукових джерел методологічними засадами дослідження процесу підготовки майбутніх вихователів до інклюзивного навчання в ЗДО визначено системний, діяльнісний, особистісно орієнтований, компетентнісний, діалогічний, синергетичний, деонтологічний, міждисциплінарний, інтегративний, акмеологічний і андрагогічний підходи.

Зроблено висновок, що виокремленні методологічні підходи та принципи (відкритої освіти, особистісно орієнтованого (евристичного) навчання, вибору індивідуальної освітньої траєкторії, метапредметних засад професійної підготовки, ситуативності навчання, освітньої рефлексії та толерантності) потрібно цілісно аналізувати в контексті теми дослідження, синтезувати результати під час розроблення наукового апарату, визначення педагогічних умов та проектування моделі підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти, а також розроблення методики їх реалізації в освітньому процесі ЗВО.

Визначення методологічних засад дослідження дозволило нам виокремити реальні проблеми і визначити стратегію й основні способи їх розв'язання, усебічно проаналізувати цілісний освітній процес у динаміці розвитку його основного компоненту – ефективного інклюзивного освітнього середовища.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у проектуванні моделі підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти на засадах виокремлених підходів та принципів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Шевченко Л. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів технологій до інноваційної педагогічної діяльності : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2019. 703 с.
2. Коновальчук І. Міждисциплінарний підхід у дослідженні проблем педагогічної інноватики. *Interdyscyplinarosc pedagogiki i jej subdyscypliny* / pod red. Z. Szaroty, F. Szioska. PIB : Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologi Eksploatacji, 2013. S. 261–269.
3. Гончаренко С. Про критерії оцінювання педагогічних досліджень. *Шлях освіти*. 2004. № 1. С. 2–6.
4. Костікова І. Сучасні методологічні підходи професійної підготовки вчителя засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2008. № 8. URL: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-08/08kiiict.pdf> (дата звернення: 15.10.2015).
5. Теорія і практика інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / упор. К. Бондар. 2-ге вид., доп. Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг». 2019. 170 с.
6. Фокшек А. Системний та синергетичний підходи у моделюванні сучасного педагогічного процесу. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогіка»*. 2011. № 6. С. 213–220.
7. Słownik języka polskiego. URL: <https://sjp.pl/prakseologia> (дата звернення: 20.10.2021).
8. Выготский Л. Основы дефектологии. Санкт-Петербург, 2003. 654 с.
9. Васильєва М. Роль деонтологічної підготовки у процесі професійної підготовки сучасного педагога. URL: library.uira.edu.ua/library/Left_menu/.../26.../10vmpftf.pdf (дата звернення: 20.10.2021).
10. Лясова Ю. Особливості формування деонтологічної компетентності майбутніх молодших медичних спеціалістів у процесі вивчення фахових дисциплін. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія «Педагогіка»*. 2018. Вип. 2(19). С. 209–214. URL: http://revolution.allbest.ru/pedagogics/00973472_0.html (дата звернення: 21.03.2019).

11. Агаркова Н. Підготовка майбутніх вихователів та вчителів початкових класів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. *Social Work and Education*. Vol. 6. №. 1. P. 70–79. DOI: 10.25128/2520-6230.19.1.7.
12. Професійна освіта: андрагогічний підхід: монографія / кол. авт. ; за ред. О. Дубасенюк. Житомир : вид. О.О. Євенюк, 2018. 452 с.
13. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебное пособие. 2-е изд. Москва: Высшая школа, 2007. 639 с.
14. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання : наказ МОН від 1 жовтня 2010 р. № 912. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> (дата звернення: 21.10.2021).

REFERENCES

1. Shevchenko, L.S. (2019). Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv tekhnologii do innovatsiinoi pedahohichnoi diialnosti [Theoretical and methodical bases of preparation of future teachers of technologies for innovative pedagogical activity]: dys. dokt. ped. nauk : 13.00.04. Vinnytsia. 703 s. [in Ukrainian].
2. Konovalchuk I.I. (2013). Mizhdystsyplinaryni pidkhid u doslidzhenni problem pedahohichnoi innovatyky [Interdisciplinary approach in the study of problems of pedagogical innovation] *Interdyscyplinarnosc pedagogiki i jej subdyscypliny / pod red. Z. Szaroty, F. Szioska*. Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji. PIB. P. 261–269 [in Ukrainian].
3. Honcharenko S.U. (2004). Pro kryterii otsiniuvannia pedahohichnykh doslidzen [On the criteria for evaluating pedagogical research]. *The path of education*. № 1. P. 2–6 [in Ukrainian].
4. Kostikova I.I. (2008). Suchasni metodolohichni pidkhody profesiinoi pidhotovky vchytelia zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnologii [Modern methodological approaches to teacher training by means of information and communication technologies]. *Pedagogy, psychology and medical-biological problems of physical education and sports*, № 8. URL: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-08/08kiiict.pdf> (data zvernennia: 15.10.2015) [in Ukrainian].
5. Teoriia i praktyka inkluzyvnoi osvity [navchalno-metodychnyi posibnyk] [Theory and practice of inclusive education [textbook]] (2019) / Uporiadnyk Bondar K.M. [2-he vyd., dop.]. Proekt “Pidtrymka inkluzyvnoi osvity u m. Kryvyi Rih”. 170 s. [in Ukrainian].
6. Fokshek A.V. (2011). Systemnyi ta synerhetychnyi pidkhody u modeliuvanni suchasnoho pedahohichnoho protsesu [System and synergetic approaches in modeling the modern pedagogical process]. *Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytsky*. Series: Pedagogy: collection of scientific works. № 6. P. 213–220 [in Ukrainian].
7. Słownik języka polskiego [Polish dictionary]. URL: <https://sjp.pl/prakseologia> (data zvernennia: 20.10.2021) [in Polish].
8. Vyigotskiy L.S. (2003). Osnovyi defektologii [Fundamentals of defectology]. Sankt-Peterburg. 654 s. [in Russian].
9. Vasylieva M.P. Rol deontolohichnoi pidhotovky u protsesi profesiinoi pidhotovky suchasnoho pedahoha [The role of deontological training in the process of professional training of a modern teacher]. URL: library.uipa.edu.ua/library/Left_menu/.../26.../10vmpftf.pdf (data zvernennia: 20.10.2021) [in Ukrainian].
10. Iliasova Yu.S. (2018). Osoblyvosti formuvannia deontolohichnoi kompetentnosti maibutnikh molodshykh medychnykh spetsialistiv u protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplin [Peculiarities of formation of deontological competence of future junior medical specialists in the process of studying professional disciplines]. *Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University Series: Pedagogy: collection of scientific works*. Issue 2 (19). Melitopol. P. 209–214. URL: https://revolution.allbest.ru/pedagogics/00973472_0.html (data zvernennia: 21.03.2019) [in Ukrainian].
11. Aharkova N. Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv ta vchyteliv pochatkovykh klasiv do roboty z ditmy z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Preparation of future educators and primary school teachers to work with children with special educational needs]. *Social Work and Education*, Vol. 6, №. 1, p. 70–79. DOI: 10.25128/2520-6230.19.1.7 [in Ukrainian].
12. Profesiina osvita: andrahohichnyi pidkhid [Vocational education: an andragogic approach]: monohrafiia / kol. avtoriv; za red. O.A. Dubaseniuk. Zhytomyr: Vyd. O.O. Yevenok, 2018. 452 s. [in Ukrainian].
13. Hutorskoy A.V. (2007). Sovremennaya didaktika [Modern didactics]: uchebn. posobie. 2-e izdanie. M. : Vysshaya shkola. 639 s. [in Russian].
14. Nakaz MON vid 1 zhovtnia 2010 r. № 912 “Pro zatverdzhennia Kontseptsii rozvytku inkluzyvnoho navchannia”. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> (data zvernennia: 21.10.2021) [in Ukrainian].

РОЗДІЛ IV. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

УДК 378.091.2(492)

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2021-4-31>

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ США ТА УКРАЇНИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Заєць Р. Г.

*аспірант кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка
вул. Шевченка, 1, Кропивницький, Кіровоградська область, Україна
orcid.org/0000-0002-9421-0759
rzaiets@iri.org*

Ключові слова: громадянська свідомість, громадянська освіта, громадянськість, громадянські компетентності, формальна освіта.

У статті здійснено аналіз історичних подій та чинників другої половини ХХ століття, які сприяли актуалізації питання розбудови громадянського суспільства у США та Україні шляхом виховання молоді, що передбачає формування якостей майбутніх громадян; вивчено та проаналізовано низку порівняльно-педагогічних досліджень українських науковців з різних напрямів громадянської освіти; опрацьовано законодавчі акти та нормативну документацію з питань громадянської освіти США та України; досліджено стан громадянської освіти молоді США на основі результатів щорічного опитування щодо обсягу знань населення США з питань громадянської освіти, проведеного Центром публічної політики Анненберга; визначено основні тенденції розвитку громадянської освіти студентів вищих закладів освіти США.

Автором статті здійснено огляд міжнародних досліджень з проблем громадянської освіти, виокремлено п'ять широких категорій, що представляють основні компоненти цієї галузі та є основою навчальних програм з громадянської освіти закладів вищої освіти США.

Зроблено акцент на тому, що впровадження в Україні досвіду США з організації формальної та неформальної освіти студентів закладів вищої освіти щодо формування громадянської свідомості гарантує, що всі аспекти вищої освіти: навчальні програми, методи навчання й ресурси, методи дослідження та спільна робота, структури й процеси керівництва та прийняття рішень, політика та кодекси поведінки, персонал і стосунки студентів, позакласні заходи та зв'язки з громадськими організаціями віддзеркалюють принципи демократії і прав людини. Доведено, що використання досвіду університетів США із залучення всього закладу вищої освіти до створення позитивного й безпечного навчального середовища також покращує досягнення студентів, підвищує їхню громадянську свідомість. Встановлено, що студенти, які відчують себе частиною спільноти закладу вищої освіти та мають гарні стосунки зі своїми однолітками й академічним персоналом, з більшою ймовірністю досягнуть кращої академічної результативності та стануть активними громадянами, яких потребує суспільство.

FORMATION OF CIVIC CONSCIOUSNESS OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF THE USA AND UKRAINE: THEORETICAL ASPECT

Zaiets R. G.

*Postgraduate Student at the Department of Pedagogy and Management of Education
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University
Shevchenka str., 1, Kropyvnytskyi, Kirovograd region, Ukraine
orcid.org/0000-0002-9421-0759
rzaiets@iri.org*

Key words: *civic consciousness, civic education, citizenship, civic competencies, formal education.*

The article analyzes the historical events and factors of the second half of the twentieth century, which contributed to the actualization of civil society in the United States and Ukraine through the education of young people, which involves the formation of the qualities of future citizens; studied and analyzed a number of comparative pedagogical studies of Ukrainian scholars in various fields of civic education; legislative acts and normative documentation on civic education of the USA and Ukraine were developed; studied the state of civic education of US youth based on the results of the annual survey on the knowledge of the US population on civic education, conducted by the Annenberg Center for Public Policy; identified the main trends in the development of civic education of students of higher education in the United States. The author of the article reviews international research on civic education, identifies five broad categories that represent the main components of this field and are the basis of the curriculum for civic education in US higher education institutions.

Emphasis is placed on the fact that the introduction in Ukraine of US experience in organizing formal and non-formal education of students of higher education institutions in the formation of civic consciousness ensures that all aspects of higher education: curricula, teaching methods and resources, research methods and collaboration, structures and processes leadership and decision-making, policies and codes of conduct, staff and student relations, extracurricular activities and links with NGOs reflect the principles of democracy and human rights.

It has been proven that using the experience of US universities to involve the entire higher education institution in creating a positive and safe learning environment also improves student achievement and raises their civic awareness. It has been found that students who feel part of the higher education community and have good relationships with their peers and academic staff are more likely to achieve better academic performance and become active citizens needed by society.

Постановка проблеми. Останнє десятиліття ХХ століття й початок третього тисячоліття спричинили зростання дискусій у тлумаченні терміна «громадянство». Крах колишнього СРСР, подальше створення Європейського Союзу та оголошення війни терористичним організаціям, які протирічать принципам існування суверенних держав, засвідчили, що ця дискусія є життєво важливою, але з огляду на це в освітніх середовищах різних держав загострилося питання виховання молоді, що передбачає формування майбутніх громадян. Це питання

є актуальним саме в контексті освіти для громадян у демократичних державах, зокрема, у США та Україні.

Мета статті – на основі аналізу історичних подій, чинників другої половини ХХ століття та низки порівняльно-педагогічних досліджень міжнародних та українських науковців з різних напрямів громадянської освіти дослідити стан громадянської освіти молоді США та визначити основні напрями застосування досвіду громадянської освіти студентів закладів вищої освіти США в Україні.

Загалом громадянська освіта є своєрідною відповіддю на питання, як виховувати молодих громадян держави. Дослідження з проблем громадянської освіти здебільшого спрямоване на те, які типи громадян держава хоче культивувати та як реалізувати цю концепцію в межах освітньої системи [3].

Зокрема, національні та міжнародні наукові розвідки зосереджено переважно на завданнях стимулювання громадянської активності молоді в процесі засвоєння демократичних знань, цінностей і переконань [1].

Більшість науковців погоджується щодо важливості цієї теми, однак ця галузь фактично охоплює різні ідеологічні концепції щодо громадянства в демократичній державі, концепції, які значною мірою виробляють різні навчальні плани.

Аналіз досліджень та публікацій. Огляд міжнародних досліджень з проблем громадянської освіти продемонстрував, що в межах цього питання окреслено значну кількість тем і проблем. Наприклад, американські вчені Левстик і Тайсон [2] запропонували п'ять широких категорій, що представляють основні компоненти цієї галузі: демократія США; міжнародні порівняння; дискусії та стратегії прийняття рішень; волонтерство; полікультурна освіта.

Ця категоризація засвідчує, що навчальні програми з громадянської освіти закладів вищої освіти США частково охоплюють вивчення історії державотворення, окремі аспекти права, розуміння ролі США у світі та механізмів демократії.

Водночас у низці досліджень громадських організацій та політичних центрів ідеться про те, що недостатня увага та нерозуміння, якою має бути громадянська освіта, – одна з причин нестабільної політичної ситуації у США.

У 1993 році було засновано Центр публічної політики Анненберга (www.annenbergpublicpolicycenter.org), що досліджує проблеми, з якими стикаються три гілки влади, преса та державні школи.

Щорічне опитування щодо обсягу знань населення США з питань громадянської освіти, що проводить ця організація з 2006 року, зосереджено на з'ясуванні розуміння громадськістю Конституції Сполучених Штатів. Із 2013 року вивчення рівня громадянських знань здійснюють щорічно до Дня Конституції (17 вересня) як Опитування громадян до Дня Конституції Анненберга. З-поміж останніх висновків 2021 року є такі:

– у 2021 р. 56% дорослих американців назвали всі три гілки влади, що є найвищим рівнем, представленим у цьому опитуванні; у 2006 р. лише 33% змогли вказати всі філії;

– на прохання назвати п'ять прав, захищених Першою поправкою, більшість американців могла б назвати майже всі права; у 2021 р. свободу слова назвали 74% порівняно з 48% у 2017 р.

Як бачимо, результатом освітньої політики у США є постійне зростання рівня громадянської освіти студентів ЗВО й громадян загалом.

Питання громадянської освіти молодого покоління США привертають увагу вчених не тільки США, але й України. З-поміж них: Дж. Патрик, М. Бренсон, В. Мушинський, Я. Соколова, А. Нікітін, І. Фрумін, О. Воскресенська, В. Бобрович та ін.

Упродовж останніх десятиріч українські науковці здійснили низку порівняльно-педагогічних досліджень з різних напрямів громадянської освіти.

Зокрема, О. Величко, А. Рацул, В. Михайліченко вивчили зарубіжний та національний досвід формування громадянської компетентності дітей і молоді [9].

І. Іванюк, О. Овчарук, А. Терещенко дослідили сучасний стан громадянської освіти в Україні [6].

Педагогічні засади формування громадянської позиції студентської молоді опрацювали О. Кафарська, О. Кирилович та ін.; питаннями громадянської освіти цікавилися І. Галактіонова, Т. Ладиченко, О. Мальцева та ін.; педагогічні умови громадянського виховання особистості окреслили В. Астахова, Є. Берднікова, І. Бех, І. Молодцова та ін.; громадянську позицію – Н. Корпач, Н. Курилюк, Т. Мірошина, М. Чельцов та ін.; виховання громадянина як провідну умову становлення громадянського суспільства – О. Алексєєва, Г. Дмитренко, П. Ігнатенко, С. Рябов та ін.; управління вихованням учнівської та студентської молоді – В. Бондар, Б. Кобзар, О. Козлова, В. Маслов, Н. Островерхова та ін.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. В Україні завдання щодо громадянського виховання студентів сформульовано в таких нормативно-правових документах: законах України «Про освіту», «Про громадські об'єднання», «Про громадські молодіжні та дитячі організації», «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні». Окрім того, важлива роль у цьому аспекті належить Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)», «Концепції розвитку громадянської освіти в Україні», «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності», «Концепції національно-патріотичного виховання молоді», Державній цільовій соціальній програмі «Молодь України» тощо. Чинні закони, концепції, програми розкривають зміст громадянського становлення особистості: виховання поваги до Конституції України, державних символів України, прав і свобод людини й громадянина; формування почуття власної гідності, відповідальності перед законом за свої дії; свідоме ставлення до обов'яз-

ків людини й громадянина; сприяння реалізації прав особистості на вільне формування політичних і світоглядних переконань; виховання шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей українського народу та інших народів і націй.

Теоретичні засади формування громадянськості особистості викладено в Концепції громадянського виховання особистості АПН України (2000), де наголошено, що громадянськість – це інтегрована якість особистості, яка формується в процесі виховання. Проаналізувавши документи, ми дійшли висновку, що громадянськість – це багатоаспектне поняття й фундаментальна духовно-моральна риса, світоглядна характеристика особистості із культурологічними засадами, що зумовлено її державною самоідентифікацією, усвідомленням належності до конкретної країни. Із цим пов'язано громадянське ставлення людини до сформованих традицій у державі, законів, забезпечення прав людини, чеснот громадянського суспільства, готовність виконувати обов'язки та відстоювати власні права [7]. У Концепції громадянської освіти та виховання в Україні окреслено інноваційні шляхи громадянського виховання й формування почуття громадянськості української молоді [8].

Концепція розвитку громадянської освіти в Україні [10] ґрунтується на потребі створення сприятливих умов для формування й розвитку громадянських компетентностей людини на всіх рівнях освіти та в усіх складниках освіти, що дасть змогу громадянам краще розуміти та реалізувати свої права в умовах демократії, відповідально ставитися до своїх прав та обов'язків, брати активну участь у суспільно-політичних процесах, а також усвідомлено забезпечувати захист, утвердження та розвиток демократії.

Правові основи громадянської освіти в Україні закладені у Конституції України, Законі України «Про освіту», Національній стратегії сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2016–2020 рр., затвердженій Указом Президента України від 26 лютого 2016 р. № 68, Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки, затвердженій Указом Президента України від 13 жовтня 2015 р. № 580, Національній стратегії у сфері прав людини, затвердженій Указом Президента України від 25 серпня 2015 р. № 501. Зі схваленням нового Закону України «Про освіту» та з урахуванням Указу Президента України від 1 грудня 2016 р. № 534 «Про пріоритетні заходи щодо сприяння зміцненню національної єдності та консолідації українського суспільства, підтримки ініціатив громадськості у цій сфері», плану заходів

щодо зміцнення національної єдності, консолідації українського суспільства та підтримки ініціатив громадськості у зазначеній сфері, затвердженого розпорядженням Кабінету Міністрів України від 21 березня 2018 р. № 179, виникла необхідність визначення конкретних кроків на шляху формування громадянської освіти в Україні.

Закон України «Про освіту» визначає, що держава створює умови для здобуття громадянської освіти, спрямованої на формування компетентностей, пов'язаних з реалізацією особою своїх прав і обов'язків як члена суспільства, усвідомленням цінностей громадянського (вільного демократичного) суспільства, верховенства права, прав і свобод людини й громадянина.

Правовою підставою для формування громадянських компетентностей на рівні загальної середньої освіти є стаття 12 Закону України «Про освіту», яка визначає 12 ключових компетентностей, зокрема громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей, що відповідають меті та принципам освіти, і додатково – наскрізні компетентності, зокрема критичне мислення.

«Освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави» [5], тому в період становлення громадянського суспільства вона є вагомим інструментом виховання громадянина-патріота, формування його активної громадянської позиції, стає дієвим чинником пропагування демократичних цінностей. Саме під час навчання в закладі вищої освіти майбутній фахівець стає професіоналом, мотивованим до навчання впродовж життя; особистістю, яка прагне власного розвитку; патріотом, готовим розв'язувати національні та суспільні проблеми; громадянином, орієнтованим на побудову демократичного громадянського суспільства.

Відповідно до Концепції реалізації державної політики в галузі реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, схваленої розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988, до соціальної та громадянської компетентності належать усі форми поведінки, потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському житті, у сім'ї, на роботі; уміння працювати з іншими на результат, попереджати й розв'язувати конфлікти, досягати компромісів; повага до закону, дотримання прав людини й підтримка соціокультурного різноманіття.

Національна стратегія сприяння розвитку громадянського суспільства на 2016–2020 рр. передбачає активізацію діяльності, спрямованої на підвищення освіченості населення для можливості захисту своїх прав та вираження інтересів через різні форми демократії участі.

Національна стратегія з прав людини передбачає підвищення рівня знань громадян з прав людини.

Хартія Ради Європи з освіти з демократичного громадянства й освіти з прав людини, яку ухвалив Комітет Міністрів Ради Європи 11 травня 2010 р., акцентує увагу на цінностях демократії та верховенстві права. Європейська хартія про участь молоді в місцевому та регіональному житті, схвалена Конгресом місцевих і регіональних органів влади Європи 21 травня 2003 р., містить рекомендації для органів влади та місцевого самоврядування щодо залучення молоді до процесу прийняття рішень на місцевому та регіональному рівні.

Одним зі значущих елементів громадянської освіти з формування громадянської свідомості має стати формування у громадян відповідального ставлення до захисту суверенітету та територіальної цілісності України; забезпечення безпеки й усвідомлення спільності інтересів людини та держави, формування навичок, потрібних для активної участі в демократичному житті, вільному суспільстві, для заохочення і захисту демократії та верховенства права, а також розвиток національної ідентичності, що передбачає закріплення функціонування державної мови в усіх сферах суспільного життя з урахуванням поваги та розвитку мов усіх національних меншин і корінних народів, які проживають на території України.

Очевидно, що в Україні та США практично збігаються основні стратегічні напрями громадянської освіти:

- правова освіта громадян, зокрема щодо розуміння й уміння реалізовувати власні конституційні права та обов'язки;
- посилення здатності брати участь у суспільному житті та використовувати можливості впливу на процеси прийняття рішень на всеукраїнському й місцевому рівнях (реалізація права на участь).

Одним з найголовніших шляхів впровадження досвіду США є охоплення громадянською освітою всіх видів освітньої діяльності в Україні (формальної, неформальної, інформальної), а також усіх складників освіти, усіх рівнів освіти й усіх вікових груп громадян, зокрема освіти дорослих, і спрямовування на формування громадянських компетентностей. Громадянська освіта є практичною й повинна допомагати у здобутті важливих компетентностей.

У державні стандарти вищої освіти в Україні закладено такі громадянські компетентності:

- формування здатності реалізувати свої права й обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та важливості його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини й громадянина в Україні;

- формування здатності зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності й досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної галузі, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство та в розвитку суспільства, техніки й технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку й ведення здорового способу життя;

- формування загальних компетентностей, передбачених стандартами вищої освіти для кожної спеціальності.

Вироблення таких компетентностей поглиблюється завдяки неформальній освіті для студентської молоді, а саме:

- створення освітніх програм і ресурсів, зокрема інтернет-ресурсів;

- сприяння впровадженню компонентів громадянської освіти у структурах неформальної освіти;

- упровадження програм громадянської освіти у співпраці із закладами культури (народні доми, бібліотеки, будинки культури, музеї, концертні зали, школи мистецтв тощо); соціального захисту (центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, служби у справах дітей та інші заклади, що працюють з незахищеними верствами населення); відділами освіти, культури, туризму, молоді та спорту, молодіжними центрами, громадськими організаціями, об'єднаннями та ін.

Спільним у неформальній освіті з формування громадянської свідомості студентської молоді США та України є активне залучення громадських організацій. Прикладом такої довготривалої співпраці з міжнародними організаціями є діяльність Міжнародного республіканського інституту (International Republic Institute). З 1994 року Міжнародний республіканський інститут (МРІ) почав співпрацювати з Україною для впровадження належного врядування, зміцнення державних і громадських інститутів та об'єднання зусиль у країні на етапі перехідної демократії. Зосереджуючи свою діяльність на регіональному та місцевому рівнях, МРІ працює з місцевими партійними осередками, громадськими організаціями й органами місцевого самоврядування на всій території країни в межах програм, що фінансуються Міністерством закордонних справ та торгівлі Канади (Global Affairs Canada), Національним фондом на підтримку демократії та Агентством США з міжнародного розвитку. Завдяки довготривалій та сталій роботі в Україні МРІ

створив потужну мережу українських експертів, громадських організацій та зацікавлених сторін, з якими співпрацює для надання конкретної допомоги відповідно до місцевих умов та мінливого політичного середовища. Молодіжні програми МРІ сприяють залученню молоді до мирної участі в політичному процесі й допомагають готувати молоде покоління політичних, державних та громадських лідерів.

Для посилення ролі молоді в політичному процесі в Україні МРІ виконує такі функції:

- залучає молодь до участі в політичному житті;

- формує в молоді важливі навички й знання для більш ефективного залучення до роботи в галузі управління;

- допомагає готувати нове покоління політичних, державних та громадських лідерів;

- залучає молодь до проєктів, які допомагають поліпшити життя їхніх громад.

МРІ приділяє особливу увагу роботі з політичними й громадськими активістами віком до 40 років, запроваджує різні молодіжні програми у співпраці з місцевими осередками політичних партій і громадськими організаціями для забезпечення ними більш активної участі своїх молодих членів та вдосконалення їхньої майстерності для успішного майбутнього цих організацій, заохочуючи їх до посилення ролі молоді в політичному та громадському житті. Програми МРІ дозволяють посилити вплив молоді у процесах вироблення політики та прийняття рішень органами влади. Зібравши молодь разом, МРІ забезпечує їх важливими навичками й знаннями для більш ефективного залучення до роботи в галузі управління й лобювання важливих для молоді питань.

Академія молодого громадянина – це можливість вступного базового навчання для молоді, яка

прагне більш активно долучитися до діяльності громадських організацій та політичних партій.

Школа молодого політика (YPLS) пропонує низку навчальних семінарів для молоді віком 15–17 років, спрямованих на окреслення питань громадянської освіти та адвокаційної діяльності з-поміж молоді.

Академія політичного лідерства (PLA) пропонує поглиблені семінари на більш складні теми в галузі політичної та громадянської діяльності, які об'єднують членів політичних партій, громадських активістів та депутатів місцевих рад віком до 40 років з усієї України.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, запровадження формальної та неформальної освіти студентів закладів вищої освіти США та України з формування громадянської свідомості гарантує, що всі аспекти вищої освіти: навчальні програми, методи навчання й ресурси, методи дослідження та спільна робота, структури й процеси керівництва та прийняття рішень, політика та кодекси поведінки, персонал і стосунки студентів, позакласні заходи та зв'язки з громадськими організаціями віддзеркалюють принципи демократії і прав людини.

Залучення всього закладу вищої освіти до створення позитивного й безпечного навчального середовища для покращення досягнень студентів, підвищення їхньої громадянської свідомості є актуальним для використання набутого досвіду громадянської освіти закладів вищої освіти США в практиці українських університетів. Студенти, які відчують себе частиною спільноти закладу вищої освіти та мають гарні стосунки зі своїми однолітками й академічним персоналом, з більшою ймовірністю досягнуть кращої академічної результативності та стануть активними громадянами, яких потребує суспільство.

ЛІТЕРАТУРА

1. Hahn C., Alviar-Martin T. International Political Socialization Research : handbook of Research in Social Studies Education / Eds. L.S. Levstik, C.A. Tyson. New York : Routledge, 2008. P. 81–108.
2. Levstik L.S., Tyson C.A. Introduction : handbook of Research in Social Studies Education / Eds. L.S. Levstik, C.A. Tyson. New York : Routledge, 2008. P. 1–12.
3. Parker W.C. Knowing and Doing in Democratic Citizenship Education : handbook of Research in Social Studies Education / Eds. L.S. Levstik, C.A. Tyson. New York : Routledge, 2008. P. 65–80.
4. Величко О. Ю. Зарубіжний досвід формування громадянської компетентності дітей і молоді. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2013. Вип. 13. С. 24–29.
5. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2017. № 38–39. Ст. 380.
6. Іванюк І.В., Овчарук О.В., Терещенко А.Б. Аналітичний звіт. Сучасний стан громадянської освіти в Україні. Київ, 2013. 104 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/844/1/civic_education.pdf (дата звернення: 28.11. 2021).
7. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності : проєкт / Наук. творч. кол.: О. Сухомлинська та ін. *Шлях освіти*. 2000. № 3. С. 7–13.
8. Концепція громадянської освіти в Україні. *Громадянська освіта. Харківська правозахисна група* : вебсайт. URL: <http://osvita.khpg.org/index.php?id=976003974> (дата звернення: 28.11. 2021).

9. Михайличенко М.В. Громадянська компетентність вчителя в контексті оновлення професійної освіти в Україні. *Шляхи модернізації вищої освіти в контексті євроінтеграції* : матер. регіон. наук.-практ. семінару, 20–21 трав. 2008 р. / За заг. ред. Г.В. Терещука. Тернопіль : ТПНУ, 2008. С. 34–39.
10. Про схвалення Концепції розвитку громадянської освіти в Україні : Розпорядження Кабінету Міністрів України; Концепція від 03.10.2018 № 710-р. / Верховна Рада України. *База даних «Законодавство України»*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80#Text> (дата звернення: 28.11.2021).
11. Про навчальну платформу. *Міжнародний республіканський інститут. Платформа для онлайн-навчання* : вебсайт. URL: <https://www.iri.org.ua/> (дата звернення: 28.11.2021).

REFERENCES

1. Hahn, C., Alviar-Martin, T. (2008). International Political Socialization Research: Handbook of Research in Social Studies Education / Eds. L.S. Levstik, C.A. Tyson. New York: Routledge, P. 81–108.
2. Levstik, L.S., Tyson, C.A. (2008). Introduction: Handbook of Research in Social Studies Education / Eds. L.S. Levstik, C.A. Tyson. New York: Routledge, 2008. P. 1–12.
3. Parker, W.C. (2008). Knowing and Doing in Democratic Citizenship Education: Handbook of Research in Social Studies Education / Eds. L.S. Levstik, C.A. Tyson. New York: Routledge. P. 65–80.
4. Velychko, O.Ju. (2013). Zarubizhnyj dosvid formuvannja ghromadjansjkoji kompetentnosti ditej i molodi. *Pedagoghichna osvita: teorija i praktyka*. 2013. Vyp. 13. S. 24–29.
5. Zakon Ukrainy “Pro osvitu”. *Vidomosti Verkhovnoji Rady Ukrainy (VVR)*. 2017. No. 38–39. St. 380.
6. Ivanjuk, I.V., Ovcharuk, O.V., Tereshhenko, A.B. (2013). *Analitychnyj zvit. Suchasnyj stan ghromadjansjkoji osvity v Ukraini*. Kyiv, 2013. 104 s. Retrieved from: http://lib.iitta.gov.ua/844/1/civic_education.pdf (Last accessed: 28.11.2021).
7. Концепція ghromadjansjkogho vykhovannja osobystosti v umovakh rozvytku ukrajinsjkoji derzhavnosti: proekt / *Nauk. tvorch. kol.*: O. Cukhomlynsjka ta in. *Shljakh osvity*. 2000. No. 3. S. 7–13.
8. Концепція ghromadjansjkoji osvity v Ukraini. *Ghromadjansjka osvita*. Kharkivsjska pravozakhysna ghrupa: veb-sajt. Retrieved from: <http://osvita.khpg.org/index.php?id=976003974> (Last accessed: 28.11.2021).
9. Mykhajlichenko, M.V. (2008). Ghromadjansjka kompetentnistj vchytelja v konteksti onovlennja profesijnoloji osvity v Ukraini. *Shljakhy modernizaciji vyshhoji osvity v konteksti jevrintegraciji*: mater. reghion. nauk.-prakt. seminaru, 20–21 trav. 2008 r. / Za zagh. red. Gh.V. Tereshhuka. Ternopilj: TPNU, 2008. S. 34–39.
10. Pro skhvalennja Konceptiji rozvytku ghromadjansjkoji osvity v Ukraini. *Rozporjadzhennja Kabinetu Ministriv Ukrainy*; Концепція від 03.10.2018 No. 710-р. *Verkhovna Rada Ukrainy. Zakonodavstvo Ukrainy*: veb-sajt. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80#Text> (Last accessed: 28.11.2021).
11. Pro navchaljnu platformu. *Mizhnarodnyj respublikansjkyj instytut. Platforma dlja onlajn-navchannja*: veb-sajt. Retrieved from: <https://www.iri.org.ua/> (Last accessed: 28.11.2021).

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ КИТАЙСЬКОЇ НАРОДНОЇ РЕСПУБЛІКИ

Лю Мейхуань

*аспірантка кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу
Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця,*

*доцент кафедри музики та виконавства
Університет мистецтв і науки Сичуань, Китай*

пр. Науки, 9-А, Харків, Україна

orcid.org/0000-0002-5950-4727

liumh9990@163.com

Ключові слова: *учитель
музики, духовна культура,
естетичне мислення,
педагогічні умови.*

Метою статті є окреслення педагогічних умов формування духовної культури майбутніх учителів музики в закладах вищої освіти Китайської Народної Республіки.

У статті порушено актуальну проблему формування духовної культури в майбутніх учителів музики. Сьогодні висуває високі вимоги до культурного походження та рівня мислення вчителів музики, рівня їхньої художньої майстерності, освітнього пізнання, культурного досвіду, що є складниками загальнокультурної компетентності. Досвід практики викладання багатьох викладачів музики закладів вищої освіти Китайської Народної Республіки доводить, що формування духовної культури та рівень навченості мислення майбутніх педагогів музичного мистецтва є особливо затребувані в сучасній музичній освіті.

Автором доведено актуальність окресленої проблеми, визначено, що духовна культура є складником загальної культури майбутнього вчителя. Зазначено, що в Китайській Народній Республіці поняття «духовна культура» визначається як «освіта художньої культури» і отожднюється з «естетичним вихованням», завданням якого є виховання естетичних здібностей, естетичного смаку, переконань та пробудження цікавості до мистецтва, зокрема до музичного, у якому закладено потужний виховний потенціал.

Проаналізовано документ Міністерства освіти Китайської Народної Республіки «Висновки про ефективне посилення роботи з естетичного виховання в коледжах та університетах у нову епоху» про посилення естетичного виховання в закладах вищої освіти. Автором широко розкрито поняття «педагогічні умови», різні підходи до його трактування. Визначено основні педагогічні умови формування духовної культури майбутнього вчителя музики в закладах вищої освіти в Китайській Народній Республіці. Такими педагогічними умовами є: створення спеціального освітнього творчого середовища; посилення ціннісно-смыслових аспектів у процесі викладання дисциплін музичного та художнього мистецтва; забезпечення спеціальної підготовки викладачів закладів вищої освіти; створення спецкурсу для здобувачів вищої освіти. Окреслено перспективи подальших наукових розвідок, які полягають у практичній перевірці окреслених педагогічних умов формування духовної культури в майбутніх учителів музики в закладах вищої освіти Китайської Народної Республіки.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF SPIRITUAL CULTURE OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF PRC

Liu Meihuan

*Postgraduate Student at the Department of Pedagogy, Foreign Philology and Translation
Kharkiv National Economic Semyon Kuznets University
Nauki ave., 9-A, Kharkiv, Ukraine,
Associate Professor at the Department of Music and Performing
Sichuan University of Arts and Science, China
orcid.org/0000-0002-5950-4727
liumh9990@163.com*

Key words: *music teacher, spiritual culture, aesthetic thinking, psychological and pedagogical conditions.*

The purpose of the article is to outline the pedagogical conditions for the formation of the spiritual culture of future music teachers in higher education institutions in China.

The article raises the topical issue of the formation of spiritual culture in future music teachers. Today it places high demands on the cultural origin and level of thinking of music teachers, the level of their artistic skills, educational knowledge, cultural experience, which are components of general cultural competence. The experience of teaching many music teachers in higher education institutions in China proves that the formation of spiritual culture and the level of training in thinking of future teachers of music art is especially in demand in modern music education.

The author proved the relevance of the outlined problem, determined that spiritual culture is part of the general culture of the future teacher. It is noted that in China the concept of “spiritual culture” is defined as “education of artistic culture” and is identified with “aesthetic education”, the task of which is to educate aesthetic abilities, aesthetic taste, beliefs and awakening interest in art, including music, which has a powerful educational potential.

The document of the Ministry of Education of the People’s Republic of China “Conclusions on the effective strengthening of aesthetic education in colleges and universities in the new era” on the strengthening of aesthetic education in higher education is analyzed. The author widely discloses the definition of “pedagogical conditions”, different approaches to its interpretation. The main pedagogical conditions for the formation of the spiritual culture of the future music teacher in higher education institutions in China have been determined. Such pedagogical conditions are as follows: creation of a special educational creative environment; strengthening of value-semantic aspects in the process of teaching disciplines of music and art; providing special training for teachers of higher education institutions; creation of a special course for applicants for higher education.

The prospects of further scientific research are outlined, which consist in the practical verification of the outlined pedagogical conditions for the formation of spiritual culture in future music teachers in higher education institutions in China.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення різноманітні освітні реформи «нових вільних мистецтв» і «міждисциплінарних», які пропагуються в Китайській Народній Республіці (далі – КНР), спрямовані на здійснення якісної фахової підготовки здобувачів вищої освіти, зокрема вчителів музичного мистецтва. Варто зазначити, що

це є одним із стратегічних завдань освітньої політики КНР. Розвиток та впровадження інновацій, сучасні суспільні перетворення у сфері загальної середньої та вищої освіти, підвищення вимог до майбутніх учителів спонукають до здійснення підготовки фахівців музичної культури на принципово новому рівні.

Формування духовної культури вчителя музики є нагальним питанням закладів вищої освіти та вимагає негайного вирішення.

Аналіз основних джерел і публікацій.

Варто зазначити, що духовна культура є складником загальної культури особистості вчителя музики та належить до актуальних проблем у спектрі наукових розвідок. Тому в контексті заявленої проблеми здійснено аналіз наукових праць, у яких розкрито теоретико-практичні питання формування загальної культури вчителя музики. Так, ґрунтовними теоретико-практичними доробками українських та китайських учених є такі, у яких висвітлено питання формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва [11]; представлено методіку формування комунікативної культури майбутніх учителів музичного мистецтва [12].

У наукових розвідках української дослідниці О. Дубасенюк розкрито проблему формування духовних засад студентської молоді в закладах вищої освіти. Науковиця акцентує увагу на підготовці кваліфікованих спеціалістів європейського рівня, а цьому сприятиме створення відповідного культурного й пізнавального середовища [2].

У пригоді стало дослідження проблеми формування духовно-моральної культури майбутнього вчителя музики в закладах вищої освіти України та КНР [9]. Автором розкрито сутність духовно-моральної культури майбутнього вчителя музики, а також представлено основні засоби її формування в майбутніх учителів музики у вишах України та КНР.

Отже, аналіз наукових досліджень дозволяє зробити висновок про те, що проблема формування загальної культури, зокрема і психолого-педагогічних умов формування духовної культури майбутнього вчителя музики, у закладах вищої освіти залишається не розкритою та вимагає негайного вирішення.

Мета статті. Метою статті є окреслення педагогічних умов формування духовної культури майбутніх учителів музики в закладах вищої освіти КНР.

Виклад основного матеріалу. Реформування системи освіти та зміни у змісті освіти вимагають здійснення оновленого підходу до формування загальної культури майбутнього вчителя. Складові частини загальної культури такі: моральна, духовна, естетична, екологічна, комунікативна тощо [10].

Відомо, що загальна культура відображає як практичні надбання діяльності людини, так і ціннісне ставлення людини до навколишньої дійсності, суспільства, природи, світогляд, розвиток творчих здібностей, рівень морального, духовного, естетичного розвитку тощо. Як було зазначено вище, духовна культура є одним із компо-

нентів загальної культури. Історично склалося, що духовна культура проявляється у встановленні духовних зв'язків між людьми, високому духовному ставленні особистості до держави, до себе, у справедливості, толерантності, чуйності, терпимості тощо. Безперечним фактом є те, що майбутній учитель музики має володіти духовною культурою. Адже духовністю вчителя є «<...> життя за законами Істини, Добра, Краси, що створює гармонійне існування людини зі світом <...>» [3; 10]. У процесі підготовки майбутніх учителів важливим є не лише академізм, тобто опанування професійних знань, умінь, навичок, але й опанування високого рівня духовної культури, оскільки вчитель продукує культурний код нації та є його носієм. У контексті зазначеної проблеми значну роль відіграє ціннісне ставлення до професійної діяльності, як стійке внутрішнє переконання особистості, що спирається на моральну самосвідомість [6].

Це підтверджує той факт, що у 2018 р. Міністерством освіти КНР було опубліковано документ «Висновки про ефективне посилення роботи з естетичного виховання в коледжах та університетах у нову епоху» [13], де зазначено завдання, які стоять перед закладами вищої освіти. Одне із ключових завдань – «<...> сприяти покращенню естетичних та гуманістичних якостей здобувачів, удосконаленню естетичного виховання <...>» [13]. Варто зазначити, що в документі чітко визначено: загальні вимоги до реалізації естетичного виховання у вишах, ключові завдання, основні заходи та шляхи реалізації естетичного виховання тощо. У час стрімкого розвитку цифрових технологій, організації змішаного навчання через пандемію коронавірусу тощо ці завдання мають бути вирішені успішно й ефективно, незважаючи на онлайн-формат. У контексті зазначеної проблеми у пригоді стало дослідження Т. Собченко, Цін Шеня, які вивчали питання організації змішаного навчання та формування цифрової грамотності майбутніх педагогів [8; 9].

У КНР поняття «духовна культура» визначається як «освіта художньої культури», що отожднюється з «естетичним вихованням», завданням якого є виховання естетичних здібностей, естетичного смаку, переконань та пробудження цікавості до мистецтва, зокрема до музичного, у якому закладено потужний виховний потенціал.

Отже, зосереджуючись на меті статті, розкриємо педагогічні умови формування духовної культури майбутніх учителів музики в закладах вищої освіти КНР.

Доцільним є розкриття поняття «педагогічні умови». Так, у науковій літературі «педагогічні умови» розглядають як: «функціонування взаємопов'язаної сукупності внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик, які забезпечують

високу результативність навчального процесу» [4, с. 154]; педагогічні обставини, які або сприяють, або протидіють проявам певних педагогічних закономірностей [1]; сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів, які сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу й успішному вирішенню поставлених педагогічних завдань [6]. Отже, у контексті нашого дослідження під педагогічними умовами ми вбачаємо чинники, які впливають на освітній процес та сприяють досягненню мети й покращенню результату.

У пригоді стало дослідження О. Дубасенюк, яка зазначає, що формування духовної культури майбутніх фахівців буде успішно здійснюватись у спеціально організованому культурному середовищі [2, с. 3]. Нам імпонує ідея автора, оскільки у створенні спеціального середовища враховуються особливості національного менталітету, релігії, ставлення до мистецтва тощо. Тому *першою провідною педагогічною умовою формування духовної культури майбутнього вчителя музики є створення спеціального освітнього творчого середовища.*

Ван Яцзюнь під час дослідження питання визначення педагогічних умов формування комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва обґрунтовує важливість посилення ціннісно-сміслових аспектів у змісті диригентсько-хорового навчання [12]. Ми поділяємо думку автора в тому, що музика є явищем духовної культури людства, яке лише через суб'єктивну оцінку сприймає її та пізнає. Причому оцінка може бути як сприйнята, так і заперечуватися суспільною свідомістю. Проте музика залишається необхідним продуктом творчої діяльності та продукує духовну культуру людства. Тому *другою педагогічною вимогою було визначено посилення ціннісно-сміслових аспектів у процесі викладання дисциплін музичного та художнього мистецтва.* На думку Фен Ланьфан, «мета нинішньої музичної освіти в закладах вищої освіти КНР полягає не тільки в тому, щоб навчити студентів кількох пісень або виховувати та розвивати в них таланти, але й у тому, щоб дати можливість кожному висловити своє ставлення, дати оцінку твору мистецтва, покращити естетичні здібності, а також підвищити рівень їхньої культури» [7].

Щодо визначення *третьої педагогічної умови* формування духовної культури в майбутніх учителів музики, на основі опрацювання широкого спектра наукових джерел було зроблено висновок про те, що це має бути *забезпечення спеціальної підготовки викладачів закладів вищої освіти.* Це можливо через створення спеціальних спецкурсів для викладачів вишів, проведення семінарів, майстер-класів, суть та зміст яких спрямовані на опанування системи знань, умінь та навичок ефективно й оптимально здійснювати вибір сучасних форм, методів, засобів навчання, які сприятимуть формуванню духовної культури у здобувачів вищої освіти під час вивчення дисциплін музичного та художнього мистецтва.

Четвертою педагогічною умовою є створення спецкурсу для здобувачів вищої освіти, змістом якого є розкриття основних понять духовної культури, ролі та значення духовної культури для майбутнього вчителя музики, розкриття особливостей орієнтацій процесу духовного розвитку особистості, індивідуалізація професійної підготовки на культурологічній основі, збагачення змісту суміжних дисциплін цінностями духовного життя людини тощо.

Реалізація всіх визначених вище педагогічних умов сприятиме забезпеченню формування духовної культури в майбутніх учителів музики в закладах вищої освіти КНР.

Висновки. Отже, у статті визначено та проаналізовано педагогічні умови формування духовної культури в майбутніх учителів музики в закладах вищої освіти КНР, а саме:

- створення спеціального освітнього творчого середовища;
- посилення ціннісно-сміслових аспектів у процесі викладання дисциплін музичного та художнього мистецтва;
- забезпечення спеціальної підготовки викладачів закладів вищої освіти;
- створення спецкурсу для здобувачів вищої освіти.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у практичній перевірці окреслених педагогічних умов формування духовної культури в майбутніх учителів музики в закладах вищої освіти КНР.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. Педагогика : учебное пособие. Москва : Просвещение, 1983. 608 с.
2. Дубасенюк О. Формування духовних засад студентської молоді. *Матеріали Міжвузівського науково-методичного семінару*, 18 грудня 2007 р. Житомир : Вид-во ПП Сахневич, 2007. С. 2–5.
3. Кучерова О. Духовно-нравственная культура учителя в контексте современности. *Научные ведомости Белгородского государственного национального исследовательского университета. Серия «Гуманитарные науки»*. 2014. № 20 (191). Вып. 23. С. 189–195.
4. Манько В. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості*. Київ : Логос, 2000. Вип. 2. С. 153–161.

5. Партола В., Смолянюк Н., Собченко Т. Поняття ціннісного ставлення майбутніх педагогів до професійної діяльності. *Теорія і методика професійної освіти*. 2020. Вип. 21. Т. 2. С. 162–168.
6. Сержнікова Р., Пархоменко Н., Яковицька Л. Основи психології і педагогіки : навчальний посібник. Київ, 2003. 243 с.
7. Фен Ланьфан. Двадцятирічний огляд і перспективи художньої освіти у звичайних коледжах та університетах (1978–1998). *Народна музика*. 1999 № 10. С. 33–37.
8. Собченко Т. Формування цифрової компетентності в підготовці майбутніх учителів в Україні та КНР. *Науковий вісник Маріупольського державного університету . Серія «Педагогіка та психологія»*. 2021. № 1. Т. 7. С. 103–112.
9. Собченко Т., Шен Ц. Організація змішаного навчання у підготовці майбутнього вчителя в Україні та КНР. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2021. Вип. 79. С. 113–117.
10. Цінь Шен. Формування духовно-моральної культури майбутнього вчителя музики в закладах вищої освіти України та КНР. *Педагогіка та психологія*. 2020. Харків. Вип. 63. С. 188–196.
11. Чжу Цзюньцяо. Формування вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук. Київ : Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2016.
12. Яцзюнь Ван. Методика формування комунікативної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорового навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Суми, 2018.
13. 教育部关于切实加强新时代高等学校 美育工作的意见, 教体艺 2019, 2号. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A17/moe_794/moe_624/201904/t20190411_377523.html (дата звернення: 01.11.2021)

REFERENCES

1. Babanskyi Yu.K. (1983). Pedahohyka [Pedagogy]. *Ucheb. posobyе. Moskva. Prosveshchenye*. 608 p. [in Russian].
2. Dubaseniuk O.A. (2007). Formuvannia dukhovnykh zasad studentskoi molodi [Formation of spiritual foundations of student youth]. *Materialy Mizhvuzivskoho naukovy-metodychnoho seminaru, 18 hrudnia 2007 r. Zhytomyr. Sakhnevych*. P. 2–5 [in Ukrainian].
3. Kucherova O.Ie. (2014). Dukhovno-nravstvennaia kultura uchytelia v kontekste sovremennosti [Spiritual and moral culture of the teacher in the context of modernity] *Nauchniye vedomosti BelHU. Ser. Humanytarnye nauky*. № 20 (191), Vol. 23. P. 189–195 [in Russian].
4. Manko V.M. (2000). Dydaktychni umovy formuvannia u studentiv profesiino-piznavalnoho interesu do spetsialnykh dystsyplin [Didactic conditions for the formation of students' professional and cognitive interest in special disciplines]. *Sotsializatsiia osobystosti*. K. : Lohos. Vol. 2. P. 153–161 [in Ukrainian].
5. Partola V.V., Smolianiuk N.M., Sobchenko T.M. (2020). Poniattia tsinnisnogo stavlennia maibutnikh pedahohiv do profesiinoi diialnosti [The concept of the value attitude of future teachers to professional activity]. *Teoriia i metodyka profesiinoi osvity*. Vol. 21, t. 2. P. 162–168 [in Ukrainian].
6. Serezhnikova R.K. & Parkhomenko N.D. & Yakovytska L.S. (2003). Osnovy psykholohii i pedahohiky [Fundamentals of psychology and pedagogy]. *Navch. posib. K. : Tsentra navch. lit-ry*. 243 p. [in Ukrainian].
7. Fen Lanfan (1999). Dvadsiatyrichnyi ohliad i perspektyvy khudozhnoi osvity v zvychnykh koledzhakh ta universytetakh (1978–1998) [Twenty-Year Review and Prospects of Art Education in Ordinary Colleges and Universities (1978–1998)]. *Narodna muzyka*. P. 33–37 [in Ukrainian].
8. Sobchenko T.M. (2021). Formuvannia tsyfrovoy kompetentnosti v pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv v Ukraini ta KNR [Formation of digital competence in the training of future teachers in Ukraine and China]. *Naukovyi Visnyk MDU. Seriia "Pedahohika ta psykholohiia"*. Vol 1, t. 7. P. 103–112 [in Ukrainian].
9. Sobchenko T.M., Shen Ts. (2021). Orhanizatsiia zmishanoho navchannia u pidhotovtsi maibutnoho vchytelia v Ukraini ta KNR [Organization of blended education in the training of future teachers in Ukraine and China]. *Naukovyi chasopys NPU im. M.P. Drahomanova. Seriia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektivu*. Vol. 79. P. 113–117 [in Ukrainian].
10. Tsin Shen (2020). Formuvannia dukhovno-moralnoi kultury maibutnoho vchytelia muzyky u zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy ta KNR [Formation of the spiritual and moral culture of the future music teacher in higher education institutions of Ukraine and China]. *Pedahohika ta psykholohiia*. Kharkiv. Vol. 63. P. 188–196 [in Ukrainian].
11. H Zhu Tsziuntsiao (2016). Formuvannia vokalnoi kultury maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva u protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of vocal culture of future teachers of music art in the process of professional training]. *Dys. kand. ped. nauk*. Kyiv: Nats. ped. un-t im. M.P. Drahomanova [in Ukrainian].

12. Iatsziun Van (2018). *Metodyka formuvannia komunikatyvnoi kultury maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva v protsesi dyryhentsko-khorovoho navchannia* [Methods of forming the communicative culture of future teachers of music in the process of conducting and choral training]. *Avtoref. dys. kand. ped. nauk.* Sumskiy derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni A.S. Makarenka [in Ukrainian].
13. *Opinions of the Ministry of Education on Effectively Strengthening the Work of Aesthetic Education in Colleges and Universities in the New Era, Education* (2019) [Zapysy ministerstva osvity na efektyvnomu vykonanni robot z estetychnoyi osvity v koledzhi i universytety v novoyi ery, osvity]. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A17/moe_794/moe_624/201904/t20190411_377523.html [in Ukrainian].

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТЕХНОЛОГІЇ “CASE-STUDY” У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНО УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

Нечерда В. Б.

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії фізичного розвитку
та здорового способу життя*

Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України

вул. Максима Берлінського, 9, Київ, Україна

orcid.org/0000-0003-2571-5785

necherda@gmail.com

Ключові слова: кейс, джерела формування кейса, ситуація кейса, аспекти кейса, критичне мислення, ситуація успіху, методи дослідження, соціально значущі якості, компетентності.

Стаття присвячена одній з актуальних проблем сучасної психолого-педагогічної теорії і виховної практики – потенціалу технології “case-study” у формуванні соціально успішної особистості в закладі загальної середньої освіти. Дослідницею зауважено популярність технології “case-study” у більшості галузей сучасного наукового знання, наголошено на відсутності узгодженого термінологічного окреслення зазначеної технології в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях, уточнено сутність понять «кейс» та «технологія “case-study” у формуванні соціально успішної особистості учня».

У роботі також визначено мету і завдання технології “case-study” у контексті розвитку необхідних для соціальної успішності якостей і компетентностей учня, принципи, на які спирається ця технологія у практиці формування соціально успішної особистості закладами загальної середньої освіти, вимоги, яким має відповідати кейс як основа технології “case-study”, та відмінність кейсів від завдань. Авторкою акцентовано увагу на різноманітних видах інформації, що можуть слугувати джерелами кейса, і моделюванні ситуації кейса, та відзначено, що кейс сприяє розвитку в учнів умінь інтенсивного відбору потрібної інформації, актуалізації знань, побудові логічної послідовності своїх міркувань і встановленню причинно-наслідкових зв'язків.

У запропонованому дослідженні наголошено, що впровадження технології “case-study” в освітній процес закладів загальної середньої освіти супроводжується створенням «ситуацій успіху», водночас перевага віддається організації різних важливих для формування соціально успішної особистості учня видів діяльності, а саме: творчої, дослідницької, аналітичної, когнітивно-комунікативної. Із цією метою застосовуються різні методи, зокрема метод інциденту, метод моделювання, метод системного аналізу, проблемний метод, метод розбору ділової кореспонденції, метод опису, метод класифікації, метод уявного, або мисленнєвого, експерименту, метод ігрового проєктування, метод ситуаційно-рольової гри, метод дискусії, метод мозкового штурму, впровадження яких забезпечує ефективність технології “case-study” у формуванні соціально успішної особистості учня.

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF “CASE-STUDY” TECHNOLOGY IN THE FORMATION OF SOCIALLY SUCCESSFUL PERSONALITY OF THE PUPIL

Necherda V. B.

Ph. D. in Pedagogic Sciences,

*Senior Researcher at the Laboratory of Physical Development and Healthy Lifestyle
Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*

Maksyma Berlynskoho str., 9, Kyiv, Ukraine

orcid.org/0000-0003-2571-5785

necherda@gmail.com

Key words: *case, sources of case formation, case situation, aspects of case, critical thinking, situation of success, research methods, socially significant qualities, competencies.*

The article is dedicated to one of the current problems of modern psychological and pedagogical theory and educational practice – the potential of “case-study” technology in the formation of socially successful personality in general secondary education. The researcher noted the popularity of case-study technology in most areas of modern scientific knowledge, emphasized the lack of consistent terminological definition of this technology in modern psychological and pedagogical research, clarified the essence of the concepts of “case” and ““case-study” technology in the formation of socially successful personality of the pupil”.

The paper also defines the purpose and objectives of case-study technology in the context of developing the qualities and competencies of a pupil necessary for social success, the principles which this technology is based on in the practice of forming socially successful personality in general secondary education institutions, the basis of case-study technology, and the difference between cases and tasks. The author focuses on various types of information that can serve as sources of the case, and modeling the situation of the case, and noted that the case promotes the development of pupils’ skills of intensive selection of information, updating knowledge, building a logical sequence of their reasoning and causation.

The proposed research emphasizes that the introduction of “case-study” technology in the educational process of secondary education is accompanied by the creation of “success situations”, with preference given to the organization of various important for the formation of socially successful pupil personality, namely: creative, research, analytical, cognitive-communicative. For this purpose, various methods are used, in particular, the method of incident, method of modeling, method of system analysis, problem method, method of parsing business correspondence, method of description, method of classification, method of imaginary or mental experiment, method of game design, method of role-playing method of discussion, the method of “brainstorming”, their introduction ensures the effectiveness of “case-study” technology in the formation of a socially successful personality of the pupil.

Постановка проблеми. Постійні зміни, які відбуваються в сучасному суспільстві, висувають нові вимоги до системи освіти, серед яких надзвичайної важливості набуває питання соціалізації особистості, формування людини з інноваційним мисленням і поведінкою, соціально компетентної, активної і мобільної, здатної бути конкурентоспроможною в жорстких і мінливих реаліях сьогодення. Саме тому формування соціально успішної

особистості учня є пріоритетним завданням сучасного закладу загальної середньої освіти. Академік І. Бех, розмірковуючи щодо розвитку в учнів якостей позитивної й успішної людини, наголошує, що «виховання успіхом, надання допомоги у прагненні вихованця задовольнити потребу в гідному місці в колективі однолітків – шлях створення довірливих взаємин творчої співдружності дорослих і дітей. Тільки за таких умов у молодій осо-

бистості виробляється готовність до сприйняття виховних впливів» [1, с. 35]. Переконані, що у процесі формування соціально успішної особистості перевагу доцільно віддавати тим технологіям, які забезпечують активність і самостійність учня, дозволяють йому виявити творчі здібності, формують уміння слухати, аналізувати, коректно аргументувати і презентувати власні ідеї. Цим вимогам відповідає технологія “case-study”.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Видатний вітчизняний дослідник “case-study” Ю. Сурмін відзначає, що дослідження кейс-технології «характеризуються багатою історією та широкою географією. Найбільш розвинені теорія і практика кейса у США та країнах ЄС. Тут цей метод став інституційним явищем» [4, с. 20], універсальним для різноманітних дисциплінарних підходів.

Як наголошують австралійські вчені [7], протягом останніх 40 років “case-study” суттєво розвинулася і набула чіткого технологічного алгоритму, нині використовується для вирішення широкого спектра питань у більшості галузей сучасного наукового знання: в освіті, соціології, політології, психології, біології, екології, бізнесі, праві, медицині, охороні здоров'я тощо. Таку популярність кейс-технології естонський дослідник Т. Vissak пов'язує з її гнучкою й адаптивною природою, яка дозволяє у процесі дослідження ставити й вирішувати безліч дослідницьких завдань та послугувати різними методиками збору даних [10]. Результати таких досліджень, на думку вчених Казахстану, суттєво відрізняються від висновків, отриманих унаслідок застосування інших технологій, оскільки є контекстуальними й більш конкретними, а також дають змогу виявити причинно-наслідкові зв'язки та проаналізувати механізми виникнення ситуації, її функціонування, варіанти її подальшого розвитку [6, с. 84].

Незважаючи на те, що технологія “case-study” застосовується в більшості галузей сучасного наукового знання, в науці досі бракує її узгодженого термінологічного окреслення, що свідчить не лише про суб'єктивну наукову позицію дослідників, але і про широкий методичний спектр, охоплений нею. У зарубіжних психолого-педагогічних джерелах [2; 6–10] “case-study” фігурує як метод дослідження: метод ділових історій, метод кейсів, метод вивчення ситуацій, метод аналізу конкретних ситуацій. У публікаціях вітчизняних учених [3–5] “case-study” переважно дістає такі назви, як: метод аналізу ділових ситуацій, кейс, кейс-метод, кейс-стаді, кейс-технологія, технологія “case-study”, ситуаційний аналіз. Варто відзначити, що також у вітчизняній і зарубіжній психолого-педагогічній науці нині не досить досліджень, які б висвітлювали ефективність технології “case-study” у формуванні соціально успішної особистості учня.

Мета статті. Отже, основна мета нашого дослідження полягає у визначенні педагогічного потенціалу однієї із сучасних інноваційних технологій формування соціально успішної особистості учня в закладі загальної середньої освіти, а саме технології “case-study”.

Виклад основного матеріалу дослідження. “Case-study” (кейс-технологія), або технологія аналізу конкретних ситуацій, заснована на розвитку навичок знаходити варіанти оптимальних і нестандартних рішень реальних життєвих спірних питань і складних соціальних проблем. Історія її становлення налічує понад сто років. Уперше вона була застосована в 1870 р. у школі права Гарвардського університету, а потім на початку ХХ ст. впроваджена в освітній процес Гарварду як доповнення до лекцій у вигляді обговорення різноманітних проблем: перед студентами ставилось завдання і розглядались варіанти його рішення. Головна особливість полягала у вивченні студентами прецедентів минулого, тобто ситуацій із юридичної і ділової практики, особливе значення надавалось самостійній роботі студентів, під час якої аналізувались великі масиви практичного матеріалу. Згодом вже у сфері бізнесу за висновками аналізу конкретних ситуацій почали використовувати метод студентських дискусій.

Інтерес до “case-study” у країнах Східної Європи та в Україні виник у 90-х рр. минулого століття водночас із реформами в політичному і соціально-економічному житті та появою попиту на спеціалістів, що володіють навичками аналізу та вмють діяти в ситуаціях високого ступеня ризику. Саме тоді у вищих розпочато модернізацію дисциплін і курсів. Нині в Україні технологія “case-study” добре відома в «навчальних закладах, особливо в менеджмент-освіті, державному управлінні та бізнес-освіті. Становлять інтерес українські ситуаційні справи з маркетингу та фінансового менеджменту. Фахівці розглядають кейс-метод як ефективний стратегічний інструмент якісного оновлення освіти» [4, с. 20].

Ми у своєму дослідженні розглядаємо *технологію “case-study” у формуванні соціально успішної особистості учня* як інноваційну педагогічну технологію, що має за основу кейс – певну проблемну ситуацію, яка не має однозначного вирішення і спонукає учня до креативного, критичного і логічного мислення, застосування набутих знань і життєвого досвіду та формування необхідних якостей і навичок соціально успішної особистості. *Метою технології “case-study”* є обговорення і пошук варіантів вирішення проблеми, під час яких відбувається систематизація раніше отриманих знань учня, розкриття його творчого потенціалу та розвиток необхідних для соціальної успішності якостей і компетентностей.

У формуванні соціально успішної особистості технологія “case-study” застосовується для вирішення таких завдань, як: розвиток умінь учня задіювати набуті знання й життєвий досвід для вирішення практичних проблем та навичок опрацювання й інтерпретації певної інформації, її аналізу; формування вмінь переконливої презентації власної думки в усній чи письмовій формі, її обґрунтування й аргументованого захисту; набуття навичок конструктивного критичного оцінювання ідей і думок інших та самостійного ухвалення нетривіальних рішень з урахуванням групового аналізу ситуації тощо.

У практиці формування соціально успішної особистості закладами загальної середньої освіти технологія “case-study” спирається на сукупність таких принципів, як: *індивідуальний підхід* до кожного учня, урахування його інтелектуальних і психологічних особливостей, освітніх потреб; *варіативність*, що передбачає можливість опрацювання різноманітного матеріалу та забезпечує свободу вибору під час роботи на результат; *прагматизм*, який вимагає цілеспрямованого пошуку інформації, що дозволить вирішити реальну проблему; *успішність* у навчанні за темою дослідження, яка досягається в командній роботі.

Як основа технології “case-study” кейс має відповідати таким вимогам: мати чітко поставлену мету; бути відповідної для вікової категорії учнів складності; розглядати актуальні й цікаві для школярів проблеми; ілюструвати типові та зрозумілі для учнів життєві й навчальні ситуації; передбачати декілька рівноцінних рішень. Кейс повинен ґрунтуватися на базових, раніше отриманих знаннях учнів та зважати, яким чином зможуть бути використані ними нові знання, отримані під час роботи. У нашому дослідженні під кейсом ми розуміємо навчальний матеріал, у якому запропоновано для аналізу та вирішення реальну чи вигадану ситуацію, оформлену в певній вербальній чи письмовій формі або подану за допомогою засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

Джерелами формування кейса можуть слугувати різні види інформації: *художня та публіцистична література*, за допомогою якої визначаються ідеї або сюжетна канва кейса; *наукова література*, зокрема статті, монографії, посібники, звіти, присвячені проблемі кейса; *статистичні матеріали й оперативна інформація із ЗМІ*, що надають кейсу науковості й актуалізують його, підвищуючи інтерес учасників; *ресурси інтернету*, які вирізняються масштабністю та значною гнучкістю й оперативністю; *«місцевий» матеріал*, що висвітлює в кейсі досвід самих учасників.

Із зазначеного масиву інформації моделюється ситуація кейса, а саме: *актуальна для учасників проблема*, яка передбачає розвиток подій у майбутньому; *типова ситуація* для будь-якого досліджуваного явища;

внутрішня інтрига, ребус, що вимагає нетривіального аналізу і креативного рішення; *цікава історія* або «*фотографія дійсності*» – реальний випадок із педагогічної, юридичної, медичної й іншої практики, статус якого можна трансформувати із життєвої ситуації у проблемне завдання, а потім вирішувати з подальшою рефлексією процесу дослідження та задіяних для цього ресурсів, зокрема й додаткових джерел інформації.

Аналіз науково-педагогічних вітчизняних і зарубіжних джерел [2; 3; 5; 6; 9] дозволив нам зробити висновки, що кейс являє собою єдиний інформаційний комплекс, який складається із трьох частин: допоміжної, необхідної для його аналізу, схематичного опису конкретної ситуації, а також завдань до кейса, виконання яких наочно демонструє застосування теоретичного матеріалу на практиці. Погоджуємось з австралійською вченою R. Miles, яка відзначає відмінність кейсів від завдань: останні дають можливість дослідити матеріал і опанувати окремі теорії, методи, принципи, натомість кейси допомагають набутти різноманітних, необхідних для життєвого і соціального успіху та професійного становлення, навичок. Окрім того, завдання мають зазвичай одне рішення й один шлях до нього, натомість кейси мають багато рішень і безліч альтернативних шляхів [8]. Зауважимо, що саме відсутність однозначного вирішення практичної проблеми, описаної в кейсі, зумовлює його невизначеність, робить кейс спірним, стимулює учасників до пошуку додаткової інформації й альтернативних рішень, до власної інтерпретації фактів і їх зіставлення, а також до вибору оптимального виходу із ситуації.

Дослідники [2; 3; 6] виокремлюють у кейсах різні аспекти, що дозволяє використовувати їх для вирішення різноманітних педагогічних завдань: від опанування техніки аналізу наявної інформації до використання ігрового потенціалу, який містить практично кожен кейс, оскільки він передбачає живе включення учасників у процес обговорення реальних, актуальних для них життєвих і соціальних проблем. Найбільш детально подано в дослідженні вітчизняного вченого Ю. Сурміна: *проблемний* – в основі кейса лежить реальна проблема суспільства, яка стосується корінних інтересів учасників; *конфліктогенний* – гострота проблеми кейса призводить до внутрішнього конфлікту головного героя або конфлікту між дійовими особами; *рольовий* – у ситуації кейса відбувається виконання героями певних ролей; *подієвий* – являє собою сукупність подій, що розгортаються; *діяльнісний* – у кейсі здійснюється діяльність учасників; *тимчасовий* – кейс виявляє процес, що розгортається в часі; *просторовий* – кейс виявляє процес, що розгортається у просторі [5, с. 67].

Учені Пакистану [9] відзначають значний потенціал технології “case-study” у формуванні соціально успішної особистості учня й наголошують, що під час роботи над кейсом учасники «зазвичай із цікавістю занурюються в запропоновану вчителем ситуацію, у змагальній формі опрацьовують матеріал, креативно намагаються досягти поставленої цілі й тим самим розвивають комунікативну компетентність, тренують гостроту реакції на проблеми, формують життєві цінності» [9, с. 13]. Суголосною є думка дослідниці М. Нікітіної [2], яка обґрунтовує, що “case-study” технологія спрямована на встановлення і зміцнення зв'язків між складовими частинами компетентностей, як-от знання, уміння, навички, мотивація, ціннісні настанови, особистісні риси, що дозволяє досягти *компетентностей емерджентної якості* (тобто тих, що посилюються завдяки взаємодії й утворюють цілісну систему). Окрім того, досвід ученої доводить, що “case-study” можна використовувати як *засіб формування життєвої і соціальної успішності й водночас як засіб контролю результативності формування компетентностей*, оскільки з погляду змістовних позицій кейси включають психологічний і морально-мотиваційний аспекти та мають спеціалізовану спрямованість [2, с. 79].

Як показала практика формування соціально успішної особистості учня експериментальними закладами загальної середньої освіти лабораторії фізичного розвитку та здорового способу життя Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України, під час упровадження технології “case-study” вагомого значення набуває не стільки сам результат, тобто вирішення запропонованої проблеми, скільки перебіг думок учнів, розмаїття підходів і аналізів однієї ситуації. У такому разі кейс сприяє розвитку в учнів умінь інтенсивного відбору потрібної інформації, актуалізації знань, побудові логічної послідовності своїх міркувань та встановленню причинно-наслідкових зв'язків. Отже, «у застосуванні кейс-технологій велике значення має чинник проблемності, важливий для розвитку не лише знань, а й навичок критичного мислення» [3, с. 37].

Упровадження технології “case-study” в освітній процес закладів загальної середньої освіти супроводжується створенням «ситуацій успіху»: педагог не транслює інформацію, а керує взаємодією учнів, зокрема допомагає організувати дискусію в учнівському колективі та моделювати ситуації, акцент ставиться на організацію різних важливих для становлення соціально успішної особистості видів діяльності учнів, зокрема: творчої, дослідницької, аналітичної, когнітивно-комунікативної.

Із цією метою застосовуються різноманітні *методи*, інтегровані в технологію “case-study”:

метод інциденту, що передбачає пошук інформації, її збір, обробку, систематизацію основних положень і аналіз; *метод моделювання*, який визначається представленням об'єкта моделлю, за допомогою якої можна отримати про нього інформацію, і дає змогу наочно уявити об'єкт, зануритись у його глибину, розпізнати елементи й описати важливі теоретичні питання досліджуваної проблеми; *метод системного аналізу*, який допомагає встановити причинно-наслідкові зв'язки, що вплинули на виникнення проблеми, й аналізує варіанти її вирішення з урахуванням усіх обмежень і ризиків; *проблемний метод*, що сприяє формуванню і вивченню проблеми, яка лежить в основі ситуації; *метод розбору ділової кореспонденції, або «баскет-метод»*, який потребує вмінь рефлексії великої кількості першоджерел і документів; *метод опису*, що допомагає докладному викладенню даних щодо ситуації та її основної проблеми; *метод класифікації*, який сприяє упорядкуванню властивостей чи складових частин ситуації; *метод уявного, або мисленнєвого, експерименту*, тобто набуття знань через уявне перетворення ситуації; *метод ігрового проєктування*, що допомагає створювати і вдосконалювати проєкти та творчо ставитись до реальності; *метод ситуаційно-рольової гри*, для якого характерно інсценування певної соціально-психологічної ситуації і її практичне вирішення; *метод дискусії*, що сприяє інтенсивному обміну думками щодо оптимального результату; *метод мозкового штурму*, у результаті якого відбувається відпрацювання різних варіантів сценарію для ефективного вирішення проблеми.

Упровадження цих методів під час роботи учнів за технологією “case-study” забезпечує *ефективність цієї технології у формуванні соціально успішної особистості учня*: розширення бази теоретичного знання, актуалізацію і критичне оцінювання набутого досвіду, розвиток системного, концептуального знання; підвищення мотивації до навчання, стимулювання інновацій завдяки синергетиці знань; руйнацію стереотипів і штампів під час пошуку рішення проблеми, обговорень і аргументацій; формування важливих для дорослого життя, зокрема й майбутньої професійної діяльності, навичок: систематизації, структурування й аналізу інформації, ухвалення управлінських стратегічних і тактичних рішень, а також коректного обґрунтування й захисту своєї думки; розвиток соціально значущих якостей, необхідних для самовдосконалення й успішної самореалізації: креативності, цілеспрямованості, наполегливості, ініціативності, рішучості, відповідальності за результати власної роботи і групової діяльності, упевненості в собі, сили волі, самодисципліни тощо.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Отже, технологія “case-study” має великий педагогічний потенціал у формуванні соціально успішної особистості учня. Під час упровадження цієї технології у практику закладів загальної середньої освіти відбувається створення «ситуацій успіху», стимулювання учнів бути успішними та відзначення переваг і досягнень кожного з учасників, а також збільшення пізнавальної активності учнів, активізація їхньої успішної індивідуальної і командної діяльно-

сті, формування стійкої позитивної мотивації до саморозвитку. Саме досягнення успіху виступає однією з головних рушійних сил технології “case-study”, що має визначальне значення для формування соціально успішної особистості учня.

Перспективами наших подальших досліджень є аналіз результатів упровадження кейс-технології у практику формування соціально успішної особистості учня закладами загальної середньої освіти, зокрема й у партнерській взаємодії з недержавними громадськими організаціями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Сучасна освіта на шляху досконалості. *Рідна школа*. 2021. № № 1–2 (1072). С. 32–37.
2. Никитина М. Кейс как средство обучения и контроля в условиях компетентностного образования в высшей школе : дис. ... канд. пед. наук. Барнаул : Алтайская государственная академия образования им. В.М. Шукшина, 2014. 157 с.
3. Степанова Г. Кейс-технології як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів у медичному виші. *Сучасні педагогіка та психологія: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. 2021. С. 35–38.
4. Сурмін Ю. Кейс-метод: становлення та розвиток в Україні. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*. 2015. № 2. С. 19–29.
5. Сурмін Ю. Кейс-стаді: архітектура і можливості. Київ : Навчально-методичний центр «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2012. 336 с.
6. Baimukanova M., Omarova A. Case management as a technology for preventing social orphan hood. *Вестник Карагандинского университета. Серия «Педагогика»*. 2021. № 3 (103). С. 83–91.
7. Case study research: foundations and methodological orientations / H. Harrison et al. *Forum Qualitative Sozialforschung*. 2017. № 18 (1). P. 1–17.
8. Miles R. Complexity, representation and practice: Case study as method and methodology. *Issues in Educational Research*. 2015. № 25 (3). P. 309–318.
9. Case Study Method: A Step-by-Step Guide for Business. Researchers International / Y. Rashid et al. *Journal of Qualitative Methods*. 2019. № 18. P. 1–13.
10. Vissak T. Recommendations for Using the Case Study Method in International Business Research. *The Qualitative Report*. 2010. № 15. P. 370–388.

REFERENCES

1. Bekh I.D. (2021). Suchasna osvita na shliakhu doskonalosti [Modern education on the path to perfection]. *Ridna shkola*. 1–2 (1072), 32–37 [in Ukrainian].
2. Nikitina M.A. (2014). *Keys kak sredstvo obucheniya i kontrolya v usloviyah kompetentnostnogo obrazovaniya v vyisshey shkole* [Case as a means of teaching and control in the context of competence-based education in higher education]. (Master's thesis). Altayskaya gosudarstvennaya akademiya obrazovaniya im. V.M. Shukshina, Barnaul [in Russian].
3. Stepanova H.M. (2021). Keis-tekhnohii yak zasib aktyvizatsii navchalno-piznavalnoi diialnosti studentiv u medychnomu vyshi [Case technologies as a means of activating educational and cognitive activities of students in medical higher education]. Proceedings of the *Suchasni pedahohika ta psykholohiia: perspektyvni ta priorytetni napriamy naukovykh doslidzhen: materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Ukraine, Kyiv, July 9–10, 2021)*. Kyiv: Kyivska naukova orhanizatsiia pedahohiky ta psykholohii, pp. 35–38 [in Ukrainian].
4. Surmin Yu.P. (2015). Keis-metod: stanovlennia ta rozvytok v Ukraini [Case method: formation and development in Ukraine]. *Visnyk Natsionalnoi akademii derzhavnoho upravlinnia pry Prezydentovi Ukrainy*, 2, 19–29 [in Ukrainian].
5. Surmin Yu.P. (2012). *Keis-stadi: arkhitektura i mozhlyvosti* [Case-study: architecture and possibilities]. Kyiv: Navchalno-metodychnyi tsentr “Konsortsium iz udoskonalennia menedzhment-osvity v Ukraini” [in Ukrainian].
6. Baimukanova M.T., & Omarova A.K. (2021). Case management as a technology for preventing social orphanhood. *Vestnik Karagandinskogo universiteta. Seriya “Pedagogika”*, 3 (103), 83–91.

7. Harrison H., Birks M., Franklin R., & Mills J. (2017). Case study research: foundations and methodological orientations. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 18 (1), 19, 1–17.
8. Miles R. (2015). Complexity, representation and practice: Case study as method and methodology. *Issues in Educational Research*, 25 (3), 309–318.
9. Rashid Y., Rashid A., Warraich M.A., Sabir S.S., & Waseem A. (2019). Case Study Method: A Step-by-Step Guide for Business. *Researchers International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1–13.
10. Vissak T. (2010). Recommendations for Using the Case Study Method in International Business Research. *The Qualitative Report*, vol. 15, 2, 370–388.

РОЗДІЛ V. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 373.2.091.33-056.264:[81'233:398.21]

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2021-4-34>

СЛОВЕСНІ ІГРИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ КАЗКОТЕРАПІЇ

Самсонова О. О.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0001-6213-9276
golovinova.l89@gmail.com*

Слонська Д. І.

*студентка II курсу магістратури
факультету соціальної педагогіки та психології
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-8436-1414
dslonskaya@gmail.com*

Ключові слова: діти дошкільного віку, діти з особливими освітніми потребами, корекція мовленнєвих порушень, казкотерапія, мовленнєві завдання, словесні ігри.

У статті представлено дієвий метод використання словесних ігор під час застосування казкотерапії для корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку. Авторами розкрито сутність застосування цього методу, його специфіку, наголошено на створенні відповідних педагогічних умов для успішної реалізації завдань такої корекції.

Сучасна модернізація дошкільної освіти має на меті впровадження конструктивно нових підходів до організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти, особливо там, де є корекційно-розвивальне спрямування.

Дієвість роботи з корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку засобами казкотерапії передбачає активність та узгодженість дій всіх вузьких спеціалістів та педагогів закладу, має бути орієнтованою на освітню ситуацію та передбачати інтеграцію наукових знань та практичного досвіду. І якщо ця робота вірно побудована, проводиться систематично, то, зазвичай, підвищує ефективність допомоги дітям-логопатам та сприяє їх соціальній адаптації. Існує велика кількість інноваційних технологій в галузі корекційно-розвиткової освіти. Найбільш універсальним та комплексним методом впливу в корекційній роботі є казкотерапія. Бо жоден психологічний, педагогічний або психотерапевтичний напрямок не обходиться без використання казок, які поєднують внутрішнє наповнення педагога та дитини.

Особливе місце в корекційній роботі відведено мовленнєвим іграм. Вони широко використовуються на різних етапах роботи в тісному зв'язку з іншими методами та прийомами. У словесній режисерській грі мовленнєві ігри допомагають дітям зрозуміти емоційний стан та вчинки персонажів, у словесному коментуванні – поглиблюють усвідомлення власних почуттів у пантомімічних ритмічних етюдах; у словесному малюванні – підводять до використання доречних мовленнєвих засобів

для створення психологічних портретів героїв казки. З одного боку, це збагачує словник, з іншого – якісно впливає на виникнення зацікавленості до мовленнєвого багатства й самостійної словесної творчості. Мовленнєві завдання допомагають у рішенні загальної мети кожного з етапів роботи, тому в якості самостійних інколи не відокремлюються.

Казкотерапія – унікальніший метод розвитку, консультування, корекції, реабілітації, збагачення свідомості та навчання взаємодіяти з навколишнім світом за допомогою мовлення.

WORD GAMES AS AN EFFECTIVE METHOD OF CORRECTION OF SPEECH DISORDERS IN PRESCHOOL CHILDREN BY FAIRY TALES

Samsonova O. O.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Preschool and Primary Education
Zaporizhzhia National University
Zhukovsky str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0001-6213-9276
golovinova.l89@gmail.com*

Slonska D. I.

*2nd year Master's Student at the Faculty of Social Pedagogy and Psychology
Zaporizhzhia National University
Zhukovsky str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-8436-1414
dslonskaya@gmail.com*

Key words: *preschool children, children with special educational needs, correction of speech disorders, fairy tale therapy, speech tasks, word games.*

The article presents an effective method of using word games in the use of fairy tale therapy for the correction of speech disorders in preschool children. The authors reveal the essence of the application of this method, its specifics, emphasize the creation of appropriate pedagogical conditions for the successful implementation of the tasks of correction.

Modern modernization of preschool education aims to introduce constructively new approaches to the organization of the educational process in preschool education, especially where there is a correctional and developmental direction. The effectiveness of work on the correction of speech disorders in preschool children by means of fairy tale therapy involves the activity and coordination of all narrow specialists and teachers of the institution, should be focused on the educational situation and integrate scientific knowledge and practical experience. And, if this work is properly constructed, carried out systematically, it usually increases the effectiveness of care for speech therapists and promotes their social adaptation. There is a large number of innovative technologies in the field of correctional and developmental education. The most universal and complex method of influence in correctional work is fairy tale therapy. Because no psychological, pedagogical or psychotherapeutic direction is complete without the use of fairy tales that combine the inner content of the teacher and the child.

A special place in the correctional work is given to speech games. They are widely used at various stages of work in close connection with other methods and techniques. In verbal director's play, speech games help children to understand the emotional state and actions of the characters, in verbal commentary – deepen the awareness of their own feelings in pantomime rhythmic sketches;

in verbal drawing – lead to the use of appropriate means of speech to create psychological portraits of fairy tale characters. On the one hand, it enriches the vocabulary, on the other – qualitatively affects the emergence of interest in the richness of speech and independent verbal creativity. Speech tasks help in solving the overall goal of each stage of work, so as independent they are sometimes not separated.

Fairy tale therapy is a more unique method of development, counseling, correction, rehabilitation, enrichment of consciousness and learning to interact with the world through speech.

Постановка проблеми. Сучасна модернізація дошкільної освіти має на меті впровадження конструктивно нових підходів до організації освітнього процесу в дошкільних закладах, особливо там, де є корекційно-розвивальне спрямування. Так, метою дошкільної освіти є забезпечення цілісного розвитку дитини, її фізичних, інтелектуальних і творчих здібностей шляхом виховання, навчання, соціалізації та формування необхідних життєвих навичок [2, с. 11].

Відповідно до Закону «Про освіту» кожній дитині з особливими освітніми потребами (ООП) має забезпечуватись постійна або часткова підтримка під час освітнього процесу з метою забезпечення її права на освіту. При цьому, відходячи безпосередньо від порушення, робиться наголос на наданні підтримки та організації відповідного інклюзивного середовища, яке повинно містити сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей. Таким чином, освітній процес повинен відповідати індивідуальним освітнім потребам дитини з ООП, здійснюватися через надання додаткових послуг (у тому числі психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових), забезпечення спеціальними допоміжними засобами або технологіями для підтримки чи підвищення можливостей. Особливі освітні потреби дітей визначаються шляхом комплексної оцінки розвитку дитини в інклюзивно-ресурсних центрах [2, с. 1].

Дошкільна освіта – цілісний процес, спрямований на забезпечення всебічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб; а також формування в дитини дошкільного віку моральних норм, набуття нею життєвого соціального досвіду [1, с. 4].

Проблемами корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку займалися В. Воробйова, М. Гріншпун, Л. Єфіменкова, Г. Жаренкова, Н. Жукова, Л. Ковригіна, В. Ковшиков, Р. Левіна, О. Мастокова, В. Орфінська, Є. Соботович, В. Тищенко, Л. Трофименко, Т. Філічева, Г. Чіркакіна та інші. Їхні дослідження вказують на стійку

тенденцію до ускладнення структури мовленнєвих порушень.

До казок у своїй діяльності звертались відомі закордонні та вітчизняні психологи: Р. Азовцева, Е. Берн, Е. Гарднер, Т. Зінкевич-Євстігнєєва, Е. Лісіна, А. Менегетті, М. Осоріна, Е. Петрова, Е. Фромм та інші

Мета статті – висвітлити можливість використання казкотерапії для корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку, ефективність використання словесних ігор, як дієвого методу казкотерапії.

Виклад основного матеріалу. Одними з найголовніших завдань дошкільної освіти виступають збереження та зміцнення фізичного, психічного і духовного здоров'я дитини та виконання вимог Базового компонента дошкільної освіти, забезпечення соціальної адаптації та готовності продовжувати освіту [1, с. 7].

Ефективність застосування засобів казкотерапії під час корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку залежить не тільки від змісту освітньої роботи, а й від створення відповідних педагогічних умов, що забезпечують можливість успішної реалізації завдань такої корекції. Дієвість роботи з корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку засобами казкотерапії передбачає активність та узгодженість дій всіх вузьких спеціалістів та педагогів закладу, має бути орієнтованою на освітню ситуацію та передбачати інтеграцію наукових знань та практичного досвіду.

Тому поряд з корекційною роботою, безпосередньо спрямованою на подолання і попередження мовленнєвих порушень, слід використовувати й інші методи впливу. Допомога дітям з такими порушеннями самоствердитись в житті, керувати своєю поведінкою, виправляти мовлення виявляється в раціональній психотерапії, яка спрямована на розумне виховання та зміну мислення. Психотерапевтичний вплив – це важлива частина корекційно-педагогічної роботи з дітьми, що мають мовленнєві порушення. І якщо ця робота вірно побудована, проводиться систематично, то зазвичай підвищує ефективність допомоги дітям-логопатам та сприяє їх соціальній адаптації.

Існує велика кількість інноваційних технологій у галузі корекційно-розвиткової освіти. Найбільш універсальним та комплексним методом впливу в корекційній роботі є казкотерапія. Бо жоден психологічний, педагогічний або психотерапевтичний напрямок не обходиться без використання казок, які поєднують внутрішнє наповнення педагога та дитини.

Особливе місце в корекційній роботі відведено мовленнєвим іграм. Вони широко використовуються на різних етапах роботи у тісному зв'язку з іншими методами та прийомами. У словесній режисерській грі мовленнєві ігри допомагають дітям зрозуміти емоційний стан та вчинки персонажів, у словесному коментуванні – поглиблюють усвідомлення власних почуттів у пантомімічних ритмічних етюдах; у словесному малюванні – підводять до використання доречних мовленнєвих засобів для створення психологічних портретів героїв казки. З одного боку, це збагачує словник, з іншого – якісно впливає на виникнення зацікавленості до мовленнєвого багатства й самостійної словесної творчості. Мовленнєві завдання допомагають у рішенні загальної мети кожного з етапів роботи, тому в якості самостійних інколи не відокремлюються.

Ігрові методи та прийоми в корекційній роботі використовуються в певній послідовності з урахуванням зростання вимог до розвитку дитини в кожній групі.

Словесна режисерська гра. Цей метод виконує три основні завдання:

1. Виховувати вміння розпізнавати за настроєм музики дії та емоційні стани героїв і природних явищ. Такі альтернативні питання, як: «Який настрої передає музика: сумний чи веселий?», «Музика швидка чи повільна», «Що можна робити під цю музику: весело грати на галявинці чи плакати?», – дозволяють дітям дошкільного віку орієнтуватися в динаміці та мелодії музичної композиції. За характером музичного уривку вони згадують, що відбувалось з героями казки.

За допомогою лексичних засобів (прикметників, прислівників) діти визначають свої емоції, почуття, які виникли під час слухання музики. Поступово в дитини виникають музично-ритмічні зв'язки, і дитина починає описувати музичні враження епітетами. А потім не тільки згадують сюжет за музичною композицією, а й формують власне ставлення до персонажів з допомогою фразеологізмів та образних висловів.

2. Наближати до вміння виразно інтонувати голоси героїв казки з різною силою голосу. Допоміжні питання спонукають дитину показати емоційний стан героя, дібрати потрібну до проблемної ситуації інтонацію, силу голосу.

Із метою розвитку артикуляційного апарату дошкільників використовуються звуконаслідувальні слова, голоси тварин.

Для дітей старшого дошкільного віку пропонуються інтонаційні вправи на зміну гучності голосу, тембру залежно від емоційного стану персонажу в певних ситуаціях.

Такі вправи готують дитину до адекватного звукового оформлення цілого висловлювання. У результаті в дошкільників відпрацьовуються інтонаційне відчуття, сила голосу, дикція. Ці вміння в подальшому слугують підґрунтям для розвитку таких важливих якостей, як емоційність, виразність, жвавість.

3. Знайомити з образними виразами та казковими повтореннями, активізувати в мовленні форми наказового способу дієслів, смислових відтінків слів. Уточнюючі питання спрямовують увагу дітей на змістовий бік слова, розуміння його смислових відтінків, уточнення значень.

Широко застосовуються ігри, де дошкільники продовжують висловлювання дорослого. Спочатку діти вчаться підбирати протилежні за значенням слова. Із часом вони можуть продовжити фрази дорослого, використовуючи образні вислови й фразеологізми з казки.

Психогімнастика. Використання цього методу дозволяє вирішувати два основні завдання:

1. Спонукає до виразного передавання в міміці та рухах емоційних станів, довільного зняття напруги і розслабленню м'язів тіла. Найпростішими є вправи на виконання контрастних емоційних станів, в яких діти діють із дорослим одночасно й однаково. Спільність переживання посилює емоційне налаштування дошкільнят перед показом станів у міміці та позі, дорослий допомагає спрямовуючими питаннями.

У старшому дошкільному віці вже розширюється сфера пантомімічних етюдів. Діти можуть не тільки показати емоційний стан персонажів, а й передати через пантоміму неживі предмети, природні явища.

Великого значення для емоційного включення дитини у виразне виконання набуває музична композиція. Вона ж є сигналом для зняття емоційних бар'єрів через довільну напругу чи розслаблення м'язів тіла. Динаміка, темп музичної композиції полегшує розуміння та відображення в дії, міміці казкового образу.

2. Відбивати емоційні образи в темпоритмі. Виконання вправ на ритмізацію природних явищ, почуттів і дій персонажів сприяє нормальному функціонуванню ритмічних процесів, що відбуваються в організмі дитини.

Особлива роль тут відводиться дорослому. Спільно з дітьми він обговорює різні варіанти

того, як у ритмічному вигляді сприймаються емоційно значущі ситуації (сварка з друзями, примирення, радість від зустрічі).

Дорослий попередньо обговорює особливості презентації образу під час ритмічної вправи. Під впливом спільного обговорення діти вивчають різні стани, вчать керувати ними, а також набувають знання про абетку виразів емоцій у ритмі.

Поступово в дошкільнят формується вміння ритмізувати рухи та емоції людини, тварин, образи предметів і рослин, природні явища. Діти старшого дошкільного віку вже здатні глибше розуміти переживання казкових персонажів і відтворювати ритм, в якому ці почуття протікають.

Словесне коментування. Реалізація цього методу дозволяє вирішувати два завдання:

1. Довести до дітей задум казки, викликати відповідний емоційний відгук, спонукати до висловлювань із приводу знайомого змісту. Згадати та відтворити основні епізоди та факти, краще зрозуміти напруженість подій, виявити словами власне ставлення до вчинків персонажів допомагають питання, що пропонуються після казки.

2. Підводити до спільного складання словесних описів зі сприйняття пантомімічних етюдів, темпоритму, музичної композиції; активізувати в мовленні образні висловлювання, казкові повтори. В іграх на вгадування емоційних станів героїв казки з виразного виконання рухів діти вчать добирати слова, які виразно описують міміку, пози, рухи персонажа у проблемній ситуації.

Для кращого розуміння сенсу рухів, які виконуються, дорослий аналізує з дітьми представлені варіанти, спонукає їх до розгорнутих висловлювань-коментарів. Якщо комусь важко скласти коментар, можна допомогти питаннями. Спочатку не слід вимагати від дошкільників повних відповідей, доцільно обмежитися простими реченнями. Важливо підтримати в активних дітей ініціативу, а пасивних зацікавити відгадуванням та коментуванням пантомімічних етюдів. Інтерпретуючи виконані однолітками дії, дошкільники не тільки вчать висловлювати самостійні судження, а й аналізувати та помічати, у виконанні якого руху припустилися помилки.

Ігри на вгадування емоційних образів за ритмізацією мають на увазі певну свідомість і деякі зусилля. Підґрунтям для вірних відповідей слугують навідні питання педагога. У таких іграх діти описують відображувальні образи казки за допомогою дієслів, прикметників, прислівників. Такі вправи активізують різноманітну лексику, зосереджують увагу дошкільників на значення слова, сприяють розвитку самоконтролю.

Спільна словесна імпровізація. Дорослий пропонує розіграти окремі епізоди казки, при цьому

головними героями стають самі діти. Таким чином вносяться нові елементи до казки, але зберігається сюжетна лінія.

Словесне фантазування за музичною композицією. Такі творчі завдання рекомендовані дітям старшого дошкільного віку. До цього віку в дітей повинен бути певний запас слів, відпрацьовується критичне ставлення до власних і чужих граматичних помилок; активно розвивається уява, яка стимулює творчі прояви. Дошкільники із задоволенням вигадують казкові історії різної тематики; вони можуть мріяти під музику, висловлюватися про асоціативні уявлення, які виникли під її впливом. Тому особливу увагу в казкотерапії приділяють словесному фантазуванню за музичною композицією. Так, прослухавши музичний уривок, діти вигадують можливі варіанти продовження казки, що підходять до характеру, динаміки, мелодики музичного образу, і драматизують вигадану історію.

Словесне малювання. Відтворення подумки уявних епізодів та емоційних станів персонажів у проблемних ситуаціях потребує певної децентралізації (вміння стати на позицію іншого). Тому цей метод розрахований на старший дошкільний вік. До цього віку дитина накопичує життєвий та літературний досвід. При цьому дорослий допомагає застосувати знання, що вона має, в нових умовах. Обговорюючи, як можна відтворити образ героя за допомогою фарб, олівців, крейди, дошкільники заглиблюються у сферу думок, почуттів та станів, піднімаються на новий рівень більш глибокого розуміння емоційного підтексту казки.

Висновки. Спостереження доводять, що традиційна освіта для дошкільників будується на наслідувальній основі, переважають репродуктивні прийоми керівництва. Функція дитини при цьому виконавча, а не розвивальна. А це перешкоджає розвитку таких якостей особистості дитини, як самостійність, активність, творчість. Для успішної роботи з дошкільниками, що мають мовленнєві порушення, дуже важливо підібрати ефективні засоби їх корекції.

Найефективнішим засобом у роботі з дітьми дошкільного віку, які мають мовленнєві порушення, стає використання казки, що, у свою чергу, здійснює значну корекційну дію, комплексно впливаючи на дошкільників. Використовуючи казкотерапію, педагог розвиває особистість дитини, його емоційно-вольову та пізнавальну сфери і, корегуючи проблеми, формує необхідну систему цінностей. Казкотерапія – унікальніший метод розвитку, консультування, корекції, реабілітації, збагачення свідомості та навчання взаємодіяти з навколишнім світом за допомогою мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про дошкільну освіту : Закон України від 11 липня 2001 року № 2628-III. *Відомості Верховної Ради України*. 2001. № 9. 259 с. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> (дата звернення: 20.10.2020).
2. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Голос України*. 2017. 27 верес. (№ 178-179). С. 10–22.

REFERENCES

1. Pro doshkil'nu osvitu [On preschool education] : Law of Ukraine of July 11, 2001 № 2628-III. *Information of the Verkhovna Rada of Ukraine*. 2001. № 9. 259 p. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> (Accessed: 20.10.2020).
2. Pro osvitu [On education] : Law of Ukraine of 05.09.2017 № 2145-VIII. *Voice of Ukraine*. 2017. 27 September. (№ 178-179). P. 10–22.

РОЗДІЛ VI. ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.018.8:373.3.011.3-051]:378.147:
[37.016:811.111]

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2021-4-35>

FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TRAINING FOR USING INTERACTIVE METHODS IN ENGLISH LESSONS

Baidiuk L. M.

*Lecturer at the Department of Professional Methodologies
and Innovative Technologies in Primary School
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
Sadova str., 28, Uman, Cherkasy region, Ukraine
orcid.org/0000-0002-0341-3797
l.m.bajdjuk@udpu.edu.ua*

Key words: *interactive, innovation, pedagogy, module, criticism, principle, methodology.*

The article investigates future primary school teachers training for using interactive methods in English lessons. Theoretical analysis of scientific and methodical literature on interactive learning, substantiated the need to use interactive methods, analyzed the psychological prerequisites for the formation of English language competence in primary school students using interactive teaching methods. Emphasis is placed on setting tasks that develop the creativity of the individual, increase motivation to learn the language, improve language as the main mechanism of communication.

The article considers the two-way nature of interactive learning, special organization and diversity of forms, integrity and unity, motivation and connection with real life, education and personality development of students simultaneously with the process of learning new knowledge. The essence and specific features of interactive learning in foreign language teaching are analyzed, when the educational process takes place under conditions of constant, active interaction of all students; interesting and effective methods and techniques of teaching in primary school are considered, which increases the interest in learning a foreign language through the influence of the group on the learning process and the acquisition by each group member of the experience of interaction.

The main forms of interactive work are educational interaction of students in pairs and micro groups. Joint collective activity creates optimal conditions for activating the capabilities of each and develops the ability to properly perceive others and adequately assess themselves, the results of their activities, without losing interest in it.

Forms of implementation of interactive methods used by the author in English lessons in primary school were Mysterious objects, Spoiled phone, Filled boxes, Mystical subject, Running dictation, Round table, Discussion, Dramatization, Project work, Encrypted pictures, Build history Spontaneous dialogues, Interviews, Fill in the blanks in the story, Correct me, Catch the mouse.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Байдюк Л. М.

*викладач кафедри фахових методик та інноваційних технологій у початковій школі
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
вулиця Садова, 28, Умань, Черкаська область, Україна
orcid.org/0000-0002-0341-3797
l.m.bajdjuk@udpu.edu.ua*

Ключові слова: *інтерактив, інновація, педагогіка, модуль, критика, принцип, методологія.*

У статті досліджується підготовка майбутніх учителів до використання інтерактивних методів навчання англійської мови молодших школярів. Проведено теоретичний аналіз науково-методичної літератури з інтерактивного навчання, обґрунтовано необхідність використання інтерактивних методів і прийомів навчання англійської мови, проаналізовано психологічні передумови формування англійської компетенції у молодших школярів з використанням інтерактивних методів і прийомів навчання.

Акцентуємо на постановці завдань, що розвивають креативність особистості, підвищують мотивацію до вивчення мови, удосконалюють мову як основний механізм спілкування. У статті розглянуто двосторонній характер інтерактивного навчання, особлива організація та різноманітність форм, цілісність і єдність, мотивація та зв'язок із реальним життям, виховання та розвиток особистості учнів одночасно з процесом засвоєння нових знань. Проаналізовано сутність та особливості інтерактивного навчання у навчанні англійської мови, коли навчальний процес відбувається в умовах постійної, активної взаємодії всіх учнів; розглянуто цікаві та ефективні методи та прийоми навчання в початковій школі, що підвищує інтерес до вивчення іноземної мови через вплив групи на процес навчання та набуття кожним учасником групи досвіду взаємодії. Основними формами інтерактивної роботи є навчальна взаємодія учнів у парах та мікрогрупах. Спільна колективна діяльність створює оптимальні умови для активізації здібностей кожного і розвиває здатність правильно сприймати інших і адекватно оцінювати себе, результати своєї діяльності, не втрачаючи до неї інтересу.

Формами реалізації інтерактивних методів, використаних автором на уроках англійської мови в початковій школі, були Загадкові предмети, Зіпсований телефон, Заповнені коробки, Містичний предмет, Біговий диктант, Круглий стіл, Дискусія, Драматизація, Проектна робота, Зашифровані малюнки, Історія побудови Спонтанні діалоги, Інтерв'ю, Заповніть пропуски в історії, Зловіть мишку.

The search for effective ways of learning, the development of cognitive interests and education of each student's conscious attitude to mastering the knowledge of English remain very relevant. The effectiveness of foreign language teaching primarily depends on a clear and flexible organization of the educational process in the classroom, on the teacher's ability to take into account the actual assimilation of the material by each student and his individual characteristics.

The methodology of a modern foreign language lesson is closely related to interactive methods.

Therefore, a foreign language teacher must be creative and artistic, because the quality of human language as a means of communication is determined by two characteristics: the speed of speech reaction and breadth of vision. That is why interactive methods, based on an artistic, creative approach to learning a foreign language, are now the most desirable.

The teacher should put the main emphasis on the tasks that develop the creative beginning of the personality, increase the motivation to learn the language and improve the language as the main mechanism of communication.

Many domestic and foreign scholars have identified primary school age as the most favorable for learning a foreign language during the school process and proposed the most effective technologies for teaching a foreign language in primary school (Yu. Azarov, A. Basina, T. Bychkivska, O. Vetokhov, L. Gusak, G. Kaplan, E. Kononikhina, T. Kravchuk, O. Kuzhel, Y. Lininskaya, L. Makarova, L. Moskalyuk, V. Mukhina, O. Onysyuk, V. Redko, S. Roman, O. Skrapchenko, G. Weiser, E. Shevchenko, K. Richards, T. Rogers and others).

The aim of the article is to consider interactive methods of teaching English to primary school students, which develop the creativity of the individual, increase motivation to learn the language and improve the language as the main mechanism of communication. Presenting main material. In today's environment, interactive methods should become the main, because they form a creative, verbal personality, able to respond quickly and adapt to any speech environment and certain social conditions. The use of these methods gives very good results when learning a foreign language. These methods are based on exercises that develop the speed of reaction and broaden the horizons.

Today modern teaching methods are widely used in education. The use of modern teaching methods leads to high efficiency in the teaching process. It is advisable to choose these methods based on the didactic task of each lesson. While maintaining the traditional form of teaching, enriching it with a variety of methods that activate the activities of students leads to an increase in the level of mastery of students [1].

There is also a growing interest in the use of innovative technologies, pedagogical and information technologies in the educational process, one of the reasons for this is the fact that so far in traditional education while the bird is taught to acquire only ready-made knowledge, modern technology teaches them to search for, study and analyze independently, and even draw their own conclusions. In this process, the teacher creates the conditions for the development, formation, acquisition and upbringing of the individual, and at the same time acts as a manager, a guide.

The student becomes a key figure in the learning process. Knowledge, experience, and interactive methods related to pedagogical technology and pedagogical skills ensure that students acquire knowledgeable, mature skills. There are a number of teaching methods in the literature and articles on new pedagogical technologies. These methods are presented as innovative methods. Here are some of the methods that can be used in native language lessons.

1. Modular education technology. It is held in order to develop students' skills of independent work with textbooks, popular science and additional literature, creative and independent thinking. A distinc-

tive feature of modular educational technology is the development of modular programs that allow students to work independently and creatively on the subject.

2. Collaborative learning technology, the main idea of which is to teach students to read collaboratively, not just to complete learning tasks and work together, to create cooperation, mutual assistance and exchange of ideas between them.

3. Problem-based learning technology. Creating a problem situation, asking questions, proposing issues and tasks, organizing a discussion to solve the problem situation, and confirming the correctness of the conclusions.

4. Interactive method technology. Rely on the creativity of students, create an atmosphere of free discussion in the classroom. To do this, the class is divided into small groups and work with these groups throughout the lesson.

5. Technology of didactic games. Use a variety of didactic games in the classroom and use them to stimulate, activate and interest in the lesson.

6. Test lessons. By changing and diversifying the forms and methods of teaching on the basis of new pedagogical technologies, the teacher turns the student into an active participant in the learning process. The teacher-student collaboration makes this lesson an interactive lesson. New interactive forms of teaching are one of the ways to improve the educational process, aimed at effectively solving educational problems, strengthening the cognitive activity of students [2].

According to this method, which is tested in the experience of foreign countries, the interactive method, the lessons are divided into several stages: They are the stages of calling, mental attack, comprehension, thinking.

1. The stage of the call. At this stage, the goals are to activate students, to get into the essence of the topic, to feel it, to prepare it for the process of understanding. In this process, students exchange ideas while answering questions posed by the teacher.

2. Mental attack phase. This method can be used at the beginning of the lesson or anywhere, and it involves solving the problem by expressing your own ideas and opinions. For example, the teacher writes the word language on the board and asks the students, «What did you think of this word, or how else can you interpret that word?» – he asks. The teacher can write the opinions expressed by the students on the board in the following order: The opinions of the teachers should not be found to be wrong, but the teacher should help the students as much as possible. encourage them not to be afraid of the heat, and at the end the teacher should analyze each of the ideas expressed. In this process, students learn a lot about the word, that is, the problem is given to students through a mental attack, opened with their thoughts, and as a result, the topic is easier to understand.

3. The stage of understanding. At this stage, the conclusion of the discussion on the topic of the stage of mental attack is heard, and the teacher fills it with new ideas. Questions and answers reinforce the topic.

4. The stage of thinking. At this stage, students are asked to describe in writing the knowledge and concepts they have acquired on the topic in short sentences. To complete this task, the teacher divides the students into groups of 3-7 people and distributes a sheet of paper to them. For example, on the topic of «Word-sentences», the teacher assigns each group the task of identifying 3 specific features of words sentences and allocates a certain amount of time for this task. Each student in the group has their own opinion.

One student writes down the ideas. While the students are busy with the task in groups, the teacher walks around the classroom, observing everyone and commenting on the task, helping those who need help. At the end of the time, everyone's attention is drawn to the blackboard. One representative (presenter) from each group goes to the class board and presents the task performed by the group to the whole class. Each presentation will be evaluated [3].

At the end of all group work, the teacher explains to them, corrects and summarizes the mistakes, gives an overall assessment of the work of the group. Each teacher effectively uses the types of interactive lessons to improve the teaching and learning activities. They should contribute to the development of students' ability to acquire knowledge independently, develop critical thinking skills and develop as a well-rounded person. The main purpose of the use of interactive methods in education is to help the teacher to reconsider his pedagogical treasure, to create a desire for a higher quality methodological direction, to encourage further thinking, research, experimentation.

Traditionally, methods of teaching foreign languages distinguish between didactic and methodological principles. Principles are usually understood as fundamental methodological provisions that define the process of education and upbringing.

Didactics defines the concept of the learning principle as follows: «learning Principles are the main normative provisions that should be followed in order for learning to be effective». Let's turn to the principle of accessibility. For most academic subjects, the use of this principle means «going from easy to difficult», in other words, the presentation of educational material should be carried out as the difficulties increase. In this case, this principle is used in teaching foreign languages in a converted form.

In the literal sense, it only works when selecting texts that should be available to students in terms of language material and cultural data. Regarding the presentation of language material, direct use of this principle is not advisable. Let's explain this with an example. As already mentioned in the previous chap-

ter, the greatest difficulties for students are caused by the use of the article in Western European languages, since there is no such phenomenon.

At the same time, we must introduce students to this language phenomenon, despite its difficulties, from the very beginning of training, because this requires the development of communication skills. In relation to language material, this principle requires, for example, explaining a new grammar on the basis of already studied vocabulary and, conversely, mastering a new vocabulary on the basis of studied grammatical phenomena, etc.

Summarizing the above, it can be argued that the personality-oriented principle of teaching in relation to such an educational subject as a foreign language includes the following points:

- natural consistency of training;
- students' autonomy, which allows them to implement their subjective position in teaching;
- differentiated and individual approaches, which makes it possible to create your own learning trajectory;
- activity-based nature of training, its communicative and cognitive orientation;
- socio-cultural orientation, including students in the dialogue of cultures.

No less significant for the restructuring of the entire education system is the principle of activity-based learning. Applied to all academic disciplines, it means strengthening the external and internal activity of the student. It can be considered as a new interpretation of the principle of activity. In relation to a foreign language, this principle means an increase in the proportion of students' speech activity, including the use of group and collective forms of learning [3].

Further the exercises aimed at mastering receptive or productive language material should, if possible, be of a creative nature that simulates real communication. The development of internal activity should play no less a role. This means that work on a text, for example, should be associated with the solution of mental problems, exercises with language material should be combined with the solution of conditionally communicative tasks, etc. All this will contribute to the internal activity of students.

The first such principle is the principle of communication, or communicative orientation. We will immediately note that this principle is shared by the majority of Uzbek Methodists. This principle means that the orientation of the entire educational process is connected with the goal of forming communication skills in the language being studied. From these positions, the final and intermediate goals are determined, the selection of language material necessary for communication is made, and the process of language acquisition and control of learning results is built. However, this understanding, which is accepted in

many manuals, is not enough. Language acquisition is inextricably linked to the acquisition of the culture of the country of the language being studied.

The fact that the understanding of the process of communication is not only with the possession of language material, but also with mutual knowledge of the interlocutors the main part of the content of the speech, i.e. its substantive content, including knowledge of culture of countries that we represent interlocutors, the so-called background knowledge. The lack of background knowledge in the process of communication can and does cause misunderstandings [2].

Therefore, the communicative orientation of the language learning process also means familiarizing with the culture of the country of the language being studied. As an example of the first case, we can cite

the principle: teaching reading in a foreign language should be based on the experience of students in reading in their native language, which exactly corresponds to the General methodological principle of taking into account the native language.

As a second example, we can give the principle of speech activity—a reflection of the General didactic principle of activity. From our point of view, such particular principles are possible in two cases: if they reflect the fundamental regularity of the formation of skills of this type of speech activity, or a fundamental clarification of the General methodological principle.

In general, it can be stated that further research is still needed in this direction. As for the principles of teaching certain sections of language material, the analysis of them shows a certain contrivance.

BIBLIOGRAPHY

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42.
2. Красножонина Е. С. Использование интерактивной доски на уроках иностранного языка в средней школе. *Иностранные языки в школе*. 2011. № 9. С. 28–32.
3. Fakhrutdinov R.R., Fakhrutdinova R.A. The development of intercultural competence of students by means of language culture in the middle phase of learning. *Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict*. 2016. Vol. 20. P. 202–208.

REFERENCES

1. Zimnyaya, I.A. (2003) Klyuchevyye kompetentsii – novaya paradigma rezultata sovremennogo obrazovaniya [Key competencies – a new paradigm of the result of modern education]. *Higher education today*. № 5. pp. 34–42. [in Russian].
2. Krasnozhonova, E.S. (2011) Ispolzovanie interaktivnoj doski na urokah inostrannogo yazyka v srednej shkole [Using an interactive whiteboard in the hands of a foreign language in high school]. *Inostrannye yazyki v shkole*. № 9, pp. 28–32.
3. Fakhrutdinov, R.R., Fakhrutdinova, R.A. (2016) The development of intercultural competence of students by means of language culture in the middle phase of learning. *Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict*. Vol. 20. P. 202–208.

**NEW REALITIES AND CONDITIONS OF ORGANIZATION
OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS
IN UKRAINE**

Vasetska L. I.

*PhD, Associate Professor,
Head of the Foreign Citizens Training Center
Zaporizhia State Medical University
Mayakovsky Ave., 26, Zaporozhye, Ukraine
orcid.org/0000-0001-6622-112X
vasetskalarysa@gmail.com*

Solovyova O. V.

*PhD, Associate Professor,
Associate Professor at the Foreign Citizens Training Center
Zaporizhia State Medical University
Mayakovsky Ave., 26, Zaporozhye, Ukraine
orcid.org/0000-0001-7321-0525
ovsolovyova6@gmail.com*

Key words: *blended learning, educational paradigm, IT-technologies, learning platform, methods and forms of learning, styles.*

The article is devoted to the problems of innovation in the modern paradigm of “blended learning”, which is developing in the Covid-19 pandemic. The article highlights the positive and negative aspects in the organization of blended learning. An analysis and interpretation of new components of the modern educational paradigm such as “student social skills”, “individual free educational trajectory”, “independent learning”, “innovative learning technology”, “IT-technology”, “learning platform” and other. The peculiarities of the organization of the educational process, which takes place in an online format in synchronous and asynchronous modes on the basis of MS TEAMS cloud services, are studied. The article identifies the effectiveness of blended learning based on the latest learning platforms. It is noted that the model of blended learning is focused on the active modernization of education and improving the quality of education through digital technologies, to meet the educational needs of students in accordance with their individual capabilities and abilities. Particular attention is paid to the choice of educational platform, optimal ways of organizing blended learning in free economic education, learning styles, analysis and qualification of methodological factors that create conditions for quality distance education. Effective methods of teaching and organization of the educational process are described, the question of methodological bases of transition from offline to online format of education is raised. The article highlights the problems that arise between educators and students during the online learning format. The definition of the term “modern high school teacher” is presented, the typical styles of learning, communication and management of a student group in the conditions of distance learning as a component of blended learning are listed. Criteria for the effectiveness of blended learning are studied and recommendations for improving the format of education are provided, as well as promising areas of research on methodological and organizational issues within the new paradigm of education.

НОВІ РЕАЛІЇ ТА НОВІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Васецька Л. І.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
керівник Центру підготовки іноземних громадян
Запорізький державний медичний університет
пр. Маяковського, 26, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0001-6622-112X
vasetskalarysa@gmail.com*

Соловйова О. В.

*кандидат наук з державного управління, доцент,
доцент Центру підготовки іноземних громадян
Запорізький державний медичний університет
пр. Маяковського, 26, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0001-7321-0525
ovsolovyova6@gmail.com*

Ключові слова: змішане навчання, ІТ-технології, методи і форми навчання, навчальна платформа, освітня парадигма, стилі.

Стаття присвячена проблемам інновацій у сучасній парадигмі «змішане навчання», яке розвивається в умовах пандемії Covid-19. У статті висвітлені позитивні та негативні аспекти в організації змішаного навчання. Представлено аналіз і надано тлумачення нових компонентів сучасної освітньої парадигми таких, як «соціальні навички студента», «індивідуальна вільна освітня траєкторія», «самостійне учіння», «інноваційна технологія навчання», «ІТ-технології» «навчальна платформа» тощо. Досліджуються особливості організації навчального процесу, який відбувається в онлайні в форматі синхронному й асинхронному режимі на основі хмарних сервісів MS TEAMS. У статті визначаються чинники ефективності змішаного навчання на базі новітніх навчальних платформ. Зазначається, що модель змішаного навчання орієнтована на активну модернізацію освіти та підвищення якості освіти за допомогою цифрових технологій, на забезпечення освітніх потреб студентів відповідно до їхніх індивідуальних можливостей і здібностей. Особлива увага приділена питанням вибору навчальної платформи, оптимальних шляхів організації змішаного навчання у ЗВО, стилів навчання, аналізу та кваліфікації методичних чинників, які створюють умови для якісної дистанційної освіти. Описуються ефективні методи навчання й організації навчального процесу, піднімається питання методологічних основ переходу з офлайн до онлайн формату освіти. У статті актуалізуються проблеми, що виникають у освітян і у студентів під час онлайн формату навчання. Представлено визначення поняття «сучасний викладач вищої школи», перераховуються типові стилі навчання, спілкування і керування студентською групою в умовах дистанційного навчання, як компонента змішаного навчання. Досліджуються критерії результативності змішаного навчання і надаються рекомендації щодо вдосконалення формату освіти, а також окреслені перспективні напрямки дослідження з методичних та організаційних питань у межах нової парадигми освіти.

Formulation of the problem. The pandemic forced universities to transform the educational space and organize the educational process in higher education in the optimal formats. Higher education has found a format of blended learning, adapting to distance and temporal constraints in society. Blended learning involves online and offline forms of organization of the educational process. The question of whether it is better or worse to learn in this format is incorrect. In pedagogy, as well as in general in the scientific and educational sphere, such emotionally colored concepts are not used. Whether such training is effective or ineffective is a complex, debatable and topical issue of higher school didactics. However, in the context of globalization of education, economic and social life, in terms of epidemiological challenges to society – it is a logically determined phenomenon that has entered the global educational space with updated and adjusted rules and requirements for its existence and implementation in the modern educational process. Thus, the issues of updating the paradigm of the concepts of distance (online) education, the choice of learning platform, effective ways of organizing blended learning, learning styles, analysis and qualification of methodological factors that create conditions for quality online education are becoming very actual.

Analysis of recent research and publications. The rapid development of information technology in the XXI century has made the problem of modernization of the education system urgent. In Ukraine, the essence of such modernization is most reflected in the Concept of distance education [3]. The state national program “Education. Ukraine of the XXI century” [6], provides the development of education on the basis of new concepts, the introduction of the latest pedagogical technologies in the educational process, the creation of a new system of information support of education. To achieve these results, it is necessary rapidly to develop distance education, the introduction of which in Ukraine is provided by the National Informatization Program [8]. In addition, distance learning technologies in universities are analysed in the works of K. Mukhtar, K. Javed, M. Arooj, A. Sethi [4], C. Rapanta, L. Botturi, P. Goodyear [7] study online teaching in universities during and after the Covid-19. N. Kaur, D. Dwivedi, J. Arora, A. Gandhi [2] study the effectiveness of online learning in medical universities during COVID-19. K. Hong, K. Lai, D. Holton [1] talk about students’ satisfaction with online learning. S. Oncu, H. Cakir [5] consider new methodological technologies in online learning.

Purpose of the article. The purpose of the study is to analyze the new educational paradigm “blended learning”, to reveal the content of typical didactic concepts of this paradigm, to describe teaching methods, to summarize the experience of organizing the learn-

ing process in online education, to consider learning styles, communication and student group management.

Research results. Online learning has led to rapid reformatting, modernization of the educational process, as well as the widespread and active introduction of interactive methods, mandatory integration into the educational process of modern computer programs, hardware and new computer learning platforms.

From March 2020, all Ukrainian students became “part-time students”. According to the orders of the Ministry of Education and Science of Ukraine (№ 406 of 16.03.2020, № 1 / 9-576 of 12 October 2020) the main strategic direction in the organization of training in the Higher education institutions was the focus on mixed or integrated form of education, i.e. the correlation of forms of education depends on the “quarantine conditions” in connection with the COVID-19 pandemic in the certain administrative territory to which a particular educational institution belongs.

Another important concept, which has recently been frequently mentioned in the scientific and methodological literature, is the concept of “soft skills” or “social skills”. In terms of distance learning, many educators are concerned about the formation and development of “social skills”, “communication skills” at students. It is known that “soft skills” occupy the first place among the skills that are necessary for a competitive specialist of the XXI century.

“Soft skills” – a set of skills of a general nature, closely related to personal qualities; one way or another important in any profession. To a large extent, these skills depend on the personality traits of a person: his mind, way of thinking, attitude to other people. The term began to be widely used in developed countries after the 2000.

Online learning, at first glance, has neglected these skills, depriving students of the opportunity to acquire a wide range of social, communicative skills of teamwork, skills of resolving communicative conflict situations and effective interaction with each other. However, this is a superficial idea of the possibilities of distance learning, because the methodically competent organization of online learning also no less effectively contributes to the formation and development of these skills. It is important to choose methodically the right online platform, to determine the necessary methods and tools for learning. The following methods of training and the organization of educational process are effective:

– Synchronous interaction. This type of interaction assumes that students and teachers work according to a pre-concluded and agreed schedule, which takes into account all the subjects of the student’s workload. At the same time, it is advisable to optimize the schedule compared to full-time training. Platforms such as Zoom, Microsoft Teams, Google Meet, Skype, etc. are suitable for synchronous interaction.

– Asynchronous interaction. Remote mode allows you to take advantage of flexible planning of working hours and workload for both students and teachers. This means that interactions take place asynchronously, without scheduled online meetings. The teacher publishes a list of teaching materials, digital resources, tasks, and students process them at a pace convenient for them, in accordance with the specified deadlines. Platforms such as Google Classroom, Moodle, Edmodo, Padlet, etc. are suitable for asynchronous interaction, where links to various materials and activities are placed.

In distance learning, classes can take place synchronously or asynchronously. In addition, it should be born in mind that in some cases, including for objective reasons, students or teachers may not have the technical capacity for digital interaction at all.

Yes, there is no single methodological basis for the transition from offline to online learning. The era of informatization of educational space has led to the reformatting, or rather transformation, of traditional forms of learning – lectures, workshops, seminars, laboratory classes, consultations in modernized formats of presentation and organization: classical lectures have been replaced by online lectures in synchronous mode, including popular binary lectures, act lectures, lectures-conferences. For example, ZSMU has been promoting lectures on topical professional issues for several years, which are held online and given by heads of departments, leading specialists, professors or invited leading specialists in a certain field. Such lectures can be listened online by any student of ZSMU, regardless of the course of study and year of study at the university. This format allows students to implement “their own learning trajectory” by attending lectures, issues and topics of interest. Such organizational experience opens up prospects for students to choose the future independent path of a scientist from the very first steps at the university.

The normative documents of the content of higher education (curriculum and textbooks) proposed by the Ministry of Education and Science of Ukraine have provided the scientific and pedagogical community with new paradigms of educational concepts. These paradigms require a clear definition and logical methodological interpretation.

Among the didactic concepts, the most frequent are such concepts as “individual free educational trajectory”. The individual free educational trajectory of the student must give the student the right to choose disciplines that will satisfy his worldview knowledge and ideas. In the student’s individual curriculum, 50% are normative disciplines approved by the Ministry of Education and Science, 25% are compulsory disciplines established by the Higher Education Institution, and another 25% are chosen voluntarily by the student from the list offered by the educational

institution. The Ministry of Education and Science provides an indicative list of subjects, but the institution must offer at least 20 subjects so that the student has something to choose from. European universities have had for many years already offices where students submit their wishes in advance, and on this basis make a schedule of classes.

Hundreds of free and for-money online lectures, special courses, webinars from the world’s leading universities are on the Internet and provide a wide range of free choice in obtaining professional and general knowledge and skills, in mastering general and subject competencies. However, for such independent activity, students must have the skill of “independent learning”. This is a top skill of our time, because the educational paradigm includes the concept of “lifelong learning”. Therefore, the skill of “independent learning” can be realized only under the conditions of methodically correct organization of distance learning.

Thus, the urgent task for higher education is the task of effective organization of online learning based on modern innovative learning technologies and the optimal use of technical means, which is correlated according to the selected educational computer platforms.

Innovative learning technologies are purposeful, systematic and consistent implementation of original, innovative methods, techniques of pedagogical actions and tools that cover the holistic learning process from defining its purpose to the expected results.

Learning platform – a personal learning environment that helps students to independently manage the learning process.

According to the educational reform in Ukraine, universities received the right of autonomy in their educational and organizational activities. From here, each university of Ukraine independently chooses educational platforms for the implementation of its organizational and educational tasks and goals. The most popular among learning platforms are ZOOM, MS TEAMS, Moodle, SAKAI, OLAT, Lotus Learning Space, REDCLASS.

The question which of these platforms is the most effective and best meets the needs of higher education institutions in the implementation of educational objectives and obtaining high results is relevant and debatable.

In this article, we do not outline the task of comparing the capabilities of different educational platforms, but offer each to do it independently based on their achievements and analysis, which we offer, describing the educational work on the platform MS Office 365 in TEAMS.

The experience of teachers-methodologists, who began to create their own video and audio materials, interactive learning tasks that can be integrated into computer training programs for training in univer-

sities, proved to be valuable. Lack of “live” offline learning, which provides an emotional background and special communication tactics, taking into account the factor of different channels of perception and assimilation of information by our students (audibles, visuals, discretives, kinesthetics, etc.), extensive use of video training material partially compensates emotional coloring and communicative diversity of situations of the educational process.

Online learning can be quite productive and individualized if the teacher follows certain guidelines. First of all, teacher must provide material in different formats (presentation, video, audio, training, case studies, photo collages, diagrams, tables, graphs, etc.), add to the required course accompanying online course for independent work, taking into account the level of preparation of students and individual learning abilities (pace of tasks, type of cognitive activity and the dominant type of perception of information). Secondly, participants in the educational process have the opportunity to share information with each other and with teacher not only during the online lesson, but also outside the lesson in individual chats, which gives educational communication the nature of confidentiality or offers students to receive additional subject advice. The factor of confidentiality of communication makes it possible to reveal the creative abilities of students, which are difficult to stimulate to creative activity in the traditional classroom practical lesson.

However, the online format of synchronous learning not only provides an opportunity to implement new techniques, but also actualizes the inherent distance learning phenomena such as the problem of identifying the real performer of tasks or the problem of discipline, the problem of competence of IT teachers in IT technology and the ability to create virtual educational and methodological environment for providing quality educational services.

The problem of discipline during online learning in synchronous mode is a very important problem, because the consequences of pedagogical inability to organize a group for learning has a very sensitive effect on learning outcomes.

Do students need to have their webcams turned on all the time during online classes? Is it enough that they see a teacher whose camera must be turned on? At first glance, it seems that this is not so important, but this statement is wrong. For effective learning, students need a person who is an authority for them, a professional who will correct the mistake in time, correct, for example, the idea of the phenomenon being studied. This requires the visualization of all participants in the learning process, and if the teacher was able to ensure this in his class – then he provided a certain percentage of the effectiveness of this lesson, the integrity of the learning process. If the teacher

provided himself with a factor of organizational influence on students and created optimal conditions for effective interaction with students as equal partners in the learning process, there will be an effective result of such interaction.

The teacher can choose for himself any style of teaching, communication and management of the student group. There are seven learning styles: visual, kinetic, auditory, verbal, logical, social, solitary.

Some styles are better suited for learning certain subjects, and sometimes the best way to learn information is through a combination of styles. If possible, it is recommended to use different styles. This is useful not only for better perception of information, but also for the preservation of residual knowledge. A great way to combine different styles is online learning. It involves the active use of a variety of techniques such as watching videos, reading, listening to recordings, practicing exercises and communicating on forums.

Unfortunately, during blended learning, the teacher is distorted by the need to comply with disciplinary rules of student behavior in class: free visual contact with the teacher, violation of the class schedule (late or free exit from online classes and re-entry into classes without respectful reasons), false “I hear – I do not hear you”, violation of the time schedule of the task or the format of its implementation with explanations of technical problems or technical and software limitations.

It is important to treat all these problems “carefully differentiated”, ie to distinguish between objective and subjective factors. To do this, the teacher needs to constantly improve in the field of information technology, technical knowledge, the latest educational technologies, because unfortunately or vice versa, fortunately, students are more progressive in terms of modern technology than the teacher.

Conclusions and prospects of further studies.

It should be noted that today in Ukraine the scientific and pedagogical community researches and solves problems of training specialists in accordance with European educational standards, training of specialists who are able to solve professional problems in new conditions – blended learning. Modern teachers must acquire certain technical knowledge and skills for active work in virtual digital educational spaces, master innovative pedagogical technologies and new progressive styles, forms and methods of teaching, which are based on the active use of information technology. “Informatization of education” focuses on the widespread use of modern computer and network information technologies, which in turn requires the addition and even replacement of some concepts in the paradigm of “blended learning”. Blended learning encourages teachers to solve new problems not only in the context of the content of higher education, but also in the technical plane of the organization of

the educational process of higher education. Today, in the context of the pandemic of COVID-19, which significantly affects the organization of the educational process at Higher Education Institutions of Ukraine, promising research on methods and practices of optimal and rational use of modern information and communication technologies of education, focused

on conceptual apparatus in pedagogy and teaching methods. An important task of methodists is to develop didactic materials that will provide flexibility in the transition from offline to online learning during complex epidemiological conditions in society, leading to the transformation of learning in the format of “full-time to distance in synchronous mode.”

BIBLIOGRAPHY

1. Про національну програму інформатизації : Закон України від 12 березня 1998 р. № 74/98-ВР. База даних «Законодавство України». URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/annot/74/98-%D0%B2%D1%80> (дата звернення: 25.10.2021).
2. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні : Постанова Міністерства освіти і науки України від 20 листопада 2000 р. № 293. База даних «Законодавство України». URL: zakon.rada.gov.ua (дата звернення: 21.10.2021).
3. Про Державну національну програму «Освіта. Україна XXI століття» : Постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896. База даних «Законодавство України». URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF3-%D0%BF> (дата звернення: 12.10.2021).
4. Hong K., Lai K., & Holton D. (2003) Students' satisfaction and perceived learning with a Web based course. *Journal of Educational Technology & Society*; 6(1).
5. Kaur N., Dwivedi D., Arora J., Gandhi A. (2020). Study of the effectiveness of e-learning to conventional teaching in medical undergraduates amid COVID-19 pandemic. *Natl J Physiol Pharm Pharmacol*;10(7):1.
6. Mukhtar K., Javed K., Arooj M., Sethi A. (2020) Advantages, Limitations and Recommendations for online learning during COVID-19 pandemic era. *Pak J Med Sci Q*; 36(COVID19-S4), pp. 27–31.
7. Oncu S., Cakir H. (2011) Research in online learning environments: Priorities and methodologies. *Computers & Education*; 57(1), pp. 1098–1108.
8. Rapanta C., Botturi L., Goodyear P., Guàrdia L., Koole M. (2020) Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity [published online ahead of print, 2020 Jul 7]. *Postdigital Science and Education*, pp. 1–23.

REFERENCES

1. Hong K., Lai K., & Holton D. (2003) Students' satisfaction and perceived learning with a Web based course. *Journal of Educational Technology & Society*; 6(1).
2. Kaur N., Dwivedi D., Arora J., Gandhi A. (2020). Study of the effectiveness of e-learning to conventional teaching in medical undergraduates amid COVID-19 pandemic. *Natl J Physiol Pharm Pharmacol*;10(7):1.
3. Kontseptsiya rozvytku dystantsiynoyi osvity v Ukrayini. (2000) [The concept of distance education development in Ukraine (2000)]. Retrieved from: zakon.rada.gov.ua (accessed 14.11.2021).
4. Mukhtar K., Javed K., Arooj M., Sethi A. (2020) Advantages, Limitations and Recommendations for online learning during COVID-19 pandemic era. *Pak J Med Sci Q*; 36(COVID19-S4), pp. 27–31.
5. Oncu S., Cakir H. (2011) Research in online learning environments: Priorities and methodologies. *Computers & Education*; 57(1), pp. 1098–1108.
6. Pro Derzhavnu natsional'nu prohramu «Osvita. Ukrayina XXI stolittya». (1993) [About the State national program “Education. Ukraine of the XXI century” (1993)]. Retrieved from: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF3-%D0%BF> (accessed 2.11.2021).
7. Rapanta C., Botturi L., Goodyear P., Guàrdia L., Koole M. (2020) Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity [published online ahead of print, 2020 Jul 7]. *Postdigital Science and Education*, pp. 1–23.
8. Zakon Ukrayiny «Pro natsional'nu prohramu informatyzatsiyi». (1998) [Law of Ukraine “On the National Informatization Program” (1998)]. Retrieved from: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/annot/74/98-%D0%B2%D1%80> (accessed 18.10.2021).

ОРГАНІЗАЦІЯ ОН-ЛАЙН НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: АКТУАЛЬНІ ВИКЛИКИ ДЛЯ УКРАЇНИ

Закаулова Ю. В.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземних мов

Національний університет «Львівська політехніка»

вул. Степана Бандери, 55, Львів, Україна

orcid.org/0000-0003-0244-2331

zakaulova.j@gmail.com

Ключові слова: *он-лайн навчання, взаємодія та спільна творчість, синхронні та асинхронні навчальні курси, глибоке навчання, цифрова грамотність, етикет спілкування он-лайн.*

Стаття присвячена характеристиці та аналізу сучасних практик он-лайн навчання й визначенню шляхів їхнього втілення у навчальному процесі у системі вищої освіти, беручи до уваги усі складності й проблеми, пов'язані з організацією навчання в умовах пандемії. Українська система освіти, як і решта освітніх систем по всьому світу, зіткнулася з необхідністю переосмислення навчання і викладання та швидкого пристосовування до роботи у віртуальному середовищі. Визначено, що особливістю навчання та викладання он-лайн є, перш за все, зміна акцентів, що передбачає освоєння викладачем ролі радника, колеги для студента, а студентом – опанування ролі незалежного слухача, що потребує цієї поради, знає, яка інформація йому потрібна, і яким чином він може використати її у майбутньому. У статті розглядаються провідні характеристики он-лайн навчання, серед яких слід виділити наступні: студент як центр навчального процесу з акцентом на його потребах; близька взаємодія на рівнях студент – студент, викладач – студент, студент – зміст навчальної дисципліни; доступність та можливість забезпечення гнучкого графіку проведення навчальних занять з урахуванням особистих потреб студента й викладача; спільна творча діяльність і колективне мислення; умови для розвитку навиків адекватного оцінювання власних результатів навчання та розвиток критичного мислення; можливість обрати синхронні або асинхронні он-лайн курси відповідно до індивідуального ритму життя та робочого графіку; доступність змішаного навчання; миттєве оцінювання роботи студентів; високий рівень цифрової грамотності та етикету електронного спілкування. Також визначено, що серед викликів он-лайн навчання, які можуть стати критичними для системи вищої освіти України, є такі: необхідність підвищення кваліфікації науково-педагогічного складу; новий формат навчання, що передбачає переосмислення взаємодії «викладач-студент»; потреба навчити як студентів, так і викладачів ЗВО України етикету спілкування он-лайн; забезпечення віддалених населених пунктів України високошвидкісним інтернетом; втілення оновлених підходів до організації навчального процесу; урахування психологічного аспекту он-лайн навчання, що пов'язаний з нестачею живого спілкування в освітньому середовищі. Отже, втілюючи ідеї он-лайн навчання, необхідно пам'ятати про ймовірні негативні наслідки.

ON-LINE LEARNING IN HIGHER EDUCATION: CURRENT CHALLENGES FOR UKRAINIAN UNIVERSITIES

Zakaulova Yu. V.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
Lviv Polytechnic National University
Stepan Bandera str., 55, Lviv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-0244-2331
zakaulova.j@gmail.com*

Key words: *online learning, interaction and co-creation, synchronous and asynchronous courses, deep learning, digital literacy, digital etiquette*

The idea of the paper is to characterize and analyze current online learning practices and the ways to implement these practices in Ukrainian higher education institutions. Taking into account all possible challenges Ukrainian tertiary education system may face in the conditions of the pandemic, the article suggests the ways of reconsidering the approach to teaching and learning. Education systems all over the world including Ukraine are facing the necessity to reconsider learning and teaching paradigm and accommodate it to digital education environment. Among the features of online learning, we may identify student-centered approach, close student-student, teacher-student and content-student interaction, its wide availability and flexibility, co-creation, the opportunity to upgrade one's self-assessment and critical thinking skills, the choice to join either synchronous or asynchronous online courses due to the individual life and working schedules, blended learning opportunities, instantaneous feedback on students' performance, high level of digital literacy and etiquette to meet present requirements towards teaching and learning online. Challenges for Ukraine may include the urgency of teacher training, a new design of online courses, which reconsiders teacher-student interaction, the necessity to educate students and teachers in terms of digital literacy and etiquette, the availability of high-speed Internet in remote areas, and implementation of new approaches to teaching and learning. Another challenging aspect of learning via the Internet is that a person may feel herself isolated, which may cause certain psychological problems. Making the first steps in the direction of reorganization of higher education system, one should also think about the consequences, learning online may draw.

Постановка проблеми. Реалії сьогодення свідчать про те, що у світі вже не залишилось жодної сфери діяльності, яка б не зазнала впливу інформаційних технологій. Цьому сприяють кілька факторів. Серед них варто назвати постійний розвиток й оновлення сучасних технологій і пандемію, яка змінила світ загалом, і спілкування й надання послуг зокрема. Освітні послуги не стали виключенням. Заклади вищої освіти змушені пристосовуватись до ситуації, у якій викладання і навчання із очної форми перемістилося в он-лайн. Освіта з використанням цифрових технологій існує майже 30 років і тепер вимушено стає все більш актуальною. Широкий спектр навчальних матеріалів та джерел отримання освітніх послуг доступний в Інтернеті. Серед них: електронні навчальні посібники і підруч-

ники, електронні бібліотеки, словники, перекладацькі програми, вебінари, он-лайн конференції, соціальні інформаційні ресурси, інтерактивні платформи для проведення он-лайн занять та віртуальне навчальне середовище, за допомогою якого студент може отримати миттєву оцінку своєї діяльності, а викладач – вичерпну інформацію про успішність студента, і тим самим оптимізувати підходи до корекції знань і навиків своїх підопічних. Не зважаючи на те, що усі ці інструменти та види діяльності є надзвичайно зручними й ефективними, досі вони відігравали супровідну роль у навчальному процесі, були лише вдалим доповненням до безпосередньої комунікації викладача і студента під час навчання в аудиторії, поки світ не зіткнувся з пандемією, викликаною стрімким поширенням Ковід-19, та її наслідками.

Он-лайн навчання стало популярною, а в певний час – чи не єдиною можливою формою організації навчального процесу в університетах світу.

Мета статті – аналіз практик он-лайн навчання і потенціалу та перспектив організації та розвитку цієї форми навчання у системі вищої освіти України. Також стаття окреслює виклики, пов'язані з втіленням інноваційних підходів до організації навчального процесу та шлях їх подолання.

Дж. Стерн у своїй роботі «Вступ до он-лайн викладання і навчання» зазначив, що нова парадигма он-лайн навчання ґрунтується на теорії конструктивізму швейцарського філософа Ж. Піаже. Теорія стверджує, що навчальний процес – це активна діяльність з боку студента, який не просто нагромаджує і зберігає знання, а вдається до критичного мислення, визначає власні перспективи, шукає творчих шляхів розв'язання проблем, конструює знання самостійно або у команді з іншими, вміє якісно розрізнити першочергове і другорядне у потоці інформації, яку отримує. Це свідчить про взаємодію студента з навколишнім середовищем [2] і передбачає організацію навчального процесу, активним центром якого є сам студент, його прагнення до саморозвитку, самодисципліни та самореалізації. Сучасний викладач має відмовитись від звичкої ролі «керівника», «куратора» і опанувати роль «радника», «колеги», який завдяки своєму ширшому досвіду і знанням може допомогти студенту знайти комфортне для нього навчальне середовище. Такий підхід до навчання, коли студент є центром навчального процесу, передбачає відповідальність студента за свої результати навчання, індивідуальну увагу до кожного здобувача знань з боку викладача, розвиток соціальної компетенції, відповідний рівень знань, прагнення до нових здобутків, спільну творчу роботу викладача і студента під час виконання завдання [2].

Аналізуючи позитивні характеристики он-лайн навчання, очевидною перевагою вважаємо його доступність. Студент може обрати будь-який заклад вищої освіти і будь-який навчальний курс, незважаючи на те, у якому місті або країні він мешкає. Отже, можемо охарактеризувати он-лайн навчання як навчання «без кордонів». Це означає, що світ змінюється з точки зору освітньої перспективи, країни стають ближчими, системи освіти – гнучкішими, якісна вища освіта – доступнішою для кожного. Українські заклади вищої освіти вже пропонують синхронні та асинхронні навчальні он-лайн курси. Перші дають змогу студентам пройти навчальний курс в он-лайн режимі, в реальному часі, відповідно до розкладу, що пропонує університет, тоді коли останні пропонують укласти індивідуальний розклад, тобто, визначати навчальні години з урахуванням індивідуальних потреб студента: сту-

денти можуть бути обмежені в часі через щільний робочий графік, або бажають навчатися не у академічній групі, а окремо. Таким чином, асинхронне навчання покликане розвивати у студента навички тайм-менеджменту, що, безумовно, стане у нагоді при виконанні будь-якого завдання у подальшій професійній діяльності. Під час асинхронного навчання студент отримує необхідну кількість завдань та видів діяльності, які потрібно виконати і підготувати кінцевий звіт про виконану роботу. Маючи змогу працювати у комфортному для себе середовищі з вільним доступом до Інтернету, студенти вважають такий тип навчання привабливим і ефективним. Однак наразі в Україні більш прийнятним вважається змішаний тип навчання. Він передбачає як он-лайн заняття, так і заняття в аудиторії. Види завдань різноманітні. За умов вимушеного локдауну, акцентують на індивідуальній роботі. Причини того, чому ЗВО України надають перевагу саме змішаній формі навчання, різні. Здобувачі освіти вважають, що така форма навчання надасть їм можливість раціонально планувати відвідування занять, які вони не можуть відвідувати у повному обсязі у зв'язку з особистими обставинами. Однак спілкування безпосередньо з викладачем на занятті є для студентів необхідним, вони не хочуть почуватися відокремленими від соціуму, від своєї академічної групи, займають активну соціальну позицію. Очевидною перевагою змішаної форми навчання є можливість розподілити навчальний процес на теоретичну й практичну компоненти. Лекції, семінари, вебінари з певних предметів проводять он-лайн, а лабораторні роботи, прикладні дослідження й практичні заняття відбуваються очно, з урахуванням усіх карантинних обмежень і вживанням необхідних засобів індивідуальної безпеки.

З початком пандемії 2020 р. світова спільнота спрямовує свої зусилля на реорганізацію освітнього процесу у ЗВО з метою запобігання й мінімізації можливих негативних наслідків недуги. Цифрова грамотність науково-педагогічного складу та студентства стає провідним питанням. Он-лайн навчання допомагає викладачам і студентам освоювати і застосовувати на практиці інформаційну компетенцію і ставати активними учасниками віртуального навчального процесу. Цифрова грамотність не передбачає поглибленого вивчення інформаційних технологій, проте вимагає здатності критично мислити, активної соціальної й навчальної позиції та вміння користуватися електронними навчальними засобами. У зв'язку з цим можемо говорити про «глибоке навчання» й такі вміння та навички, якими має володіти студент:

– критичне мислення: здатність якісно оцінити інформацію й судження стосовно цієї інформації з метою формування власної точки зору щодо неї; вміння аналізувати нову інформацію та виокрем-

лювати необхідні знання, проводити паралелі з уже набутими знаннями з перспективою формування галузевих знань, які є критичними для володіння професією;

- вміння працювати у команді: здатність проявляти міжособистісні та командні характеристики; здатність до колективного мислення та вміння на тлі колективної думки знайти раціональний підхід до вирішення проблеми;

- творчий підхід до навчання: вміння мислити нестандартно;

- комунікативні здібності: здатність вільно спілкуватися різними аудиторіями; вміння донести свою точку зору, переконати аудиторію в її правильності;

- характер й самоорганізація: бажання зроби́ти навчання частиною свого життя, прагнення до саморозвитку й самореалізації, тайм-менеджмент; накопичування рефлексивних знань.

Он-лайн навчання вимагає відповідного самооцінювання з боку студента, а також дає можливість викладачу сформулювати власне бачення стосовно успішності студента завдяки індивідуальним завданням, що розкривають творчий бік особистості, й тематичним тестуванням, які надають інформацію про рівень володіння тематичними (механічними) знаннями з дисципліни. Сучасний студент є активним учасником навчального процесу і прагне високих результатів. Це прагнення підкріплене тим, що завдяки он-лайн навчанню, студентам не обов'язково дотримуватися чи використовувати конкретний спосіб виконання чи підхід до виконання завдання. Творче розв'язання проблеми стає першочерговим у виконанні. Викладач може організувати навчальний процес у такий спосіб, щоб надати студентам можливість проаналізувати проміжний та кінцевий результат їхньої діяльності, а не лише поставити відповідний бал. Оскільки студент здобуває більшу свободу дій і можливість самостійно приймати рішення щодо виконання завдання, викладач має не просто навчити студента дисципліні, проте навчити його визначати свої сильні та слабкі сторони у володінні нею. З огляду на це, необхідно виробити індивідуальну стратегію ефективного навчання і прагнути більшого. Вивчення кейсів (реальних ситуацій, які трапляються у межах професійної діяльності), групові проекти (бажано, з розподіленням ролей), диспути з метою формування альтернативного вирішення проблеми (альтернативне мислення), віртуальні презентації можуть стати такими видами навчальної діяльності, які розвиватимуть вміння студента критично оцінювати свої результати навчання. Коли студент стає активним членом команди, яка працює над спільним завданням, він спостерігає за своїми колегами, які приймають ефективні рішення і

дають перспективні результати. Цей аспект групової діяльності дає змогу студенту отримати вищу мотивацію для самовдосконалення, однак може призвести й до зворотного ефекту: студент може взагалі втратити мотивацію, оскільки, на його думку, доклав значних зусиль, і того виявилось недостатньо. Таким чином, наголошуємо на ще одній ролі сучасного педагога – бути постійним мотиватором для своїх підопічних, допомагати усвідомити те, що робота в команді передбачає складний процес розподілу ролей, формування спільної концепції розв'язання проблеми, обмін досвідом, аналіз проміжних результатів, накопичення знань, вироблення спільної стратегії задля досягнення спільної навчальної мети. Оцінка виконаної роботи має ґрунтуватися на спостереженні за поведінкою студента у навчальному середовищі і на тому, яким чином студент підходить до виконання завдань різної складності. Ігровий підхід до викладання (особливо це стосується викладання іноземних мов) є ще одним ефективним способом організації навчального процесу, оскільки рольові ігри, головоломки, мовні квести, короткі тематичні фільми, які узагальнюють знання студента з певної теми, дозволяють викладачу зрозуміти у контексті, наскільки студент засвоїв матеріал [7]. Однак слід пам'ятати, що занадто складне завдання може знищити мотивацію. Отже, завдання має бути цікавим, достатньо складним, але доступним, оскільки тривалий негативний результат призводить до зменшення зацікавленості предметом. Тому, організовуючи он-лайн заняття, викладач має виставляти чіткі цілі для кожного завдання, вчити студентів аналізувати зміст завдання, допомогти виробити стратегію для його розв'язання, наводити відповідні приклади виконання і змусити студентів критично оцінити кожен з них, робити конструктивні висновки на кожному етапі виконання завдання і підтримувати зацікавленість своїх підопічних [4]

Незважаючи на те, що в теорії он-лайн навчання та викладання окреслює очевидні перспективи для закладів вищої освіти України, з практичної точки зору існує низка викликів, з якими доводиться стикатися під час організації навчального процесу. Серед них:

- необхідність проведення курсів підвищення кваліфікації й тренінгів для науково-педагогічних працівників ЗВО з метою удосконалення їхніх вмінь та навиків користування он-лайн платформами й підвищення рівня цифрової грамотності [3];

- застосування нових підходів до навчання і викладання;

- освоєння навиків роботи у віртуальному навчальному середовищі;

- забезпечення якісного інтернет-зв'язку у віддалених куточках країни;

– змістове та якісне переосмислення й реорганізація структури навчальних курсів та навчального процесу загалом;

– необхідність навчання студентів етикету спілкування он-лайн.

Підготовка науково-педагогічного складу безпосередньо пов'язана з освоєнням нових методів викладання, які дозволять поглянути на навчальний процес з іншої перспективи. Викладачі, які мають недостатній досвід роботи он-лайн, стверджують, що основні проблеми виникають саме з викладанням [5]. Переосмислення методів викладання і підходів до організації навчального заняття стають справжнім викликом. Із початку оголошення локдауну і переходу на он-лайн навчання викладачі ЗВО України фактично не відвідували спеціалізованих курсів і не здобули спеціальних знань й навиків щодо роботи он-лайн. Вони розпочали викладання у новому форматі, застосовуючи ті самі методи та інструменти, які характерні для навчання в аудиторії. Це спричинило зменшення зацікавлення навчальним процесом з боку студента. Під час навчання в аудиторії важливу роль відіграє харизма викладача, його зацікавленість у своєму предметі, небайдужість до аудиторії, тобто те, як викладач працює з групою і матеріалом. Набагато легше пояснити матеріал, наголосити на його важливості й зацікавити слухача, коли окрім фактичного змісту заняття студенти взаємодіють безпосередньо з викладачем. Під час он-лайн заняття важливим, на нашу думку, є те, що ти викладаєш. Опосередковане викладання (через електронні засоби зв'язку) ускладнює емоційне забарвлення заняття, отже, залишається лише зміст. У перспективі, викладач має навчитися впорядковувати матеріал заняття, визначаючи проміжну та кінцеву ціль курсу, ділитися зі студентами своїми очікуваннями (підкреслюємо, не вимогами) щодо позитивного результату спільної навчальної взаємодії; забезпечувати студентів усіма необхідними матеріалами, доступом до електронних ресурсів та віртуального навчального середовища для того, щоб здобувачі освіти могли самостійно окреслити власні перспективи вивчення цієї дисципліни; ознайомити студентів з переліком завдань, які студент має виконати до закінчення курсу, і системою оцінювання; і головне, забезпечити студентів інформацією про альтернативи проведення заняття за умов виникнення технічних проблем або інших ускладнень, які можуть позбавити студента можливості відвідувати заняття. Викладач має продумати, яким чином зв'язатися зі студентами, яким чином студенти можуть підтримувати зв'язок з викладачем, і як організувати вільний доступ до навчальних матеріалів курсу. Не менш важливим аспектом є керування груповою роботою студентів. Викладач

має акцентувати на таких типах завдань, які сприятимуть колективній роботі студентів, а також, передбачатимуть значну кількість індивідуальної роботи у разі відсутності можливості провести он-лайн заняття. Розклад занять необхідно формувати відповідно до потреб студента у чітко визначений час. Однак, обсяг індивідуальної роботи має бути поміркованим, оскільки, на нашу думку, неправильно замінювати заняття он-лайн певною кількістю індивідуальних завдань. Необхідно розмежовувати дистанційну та он-лайн форми навчання. За умов дистанційного (заочного навчання) студенти освоюють дисципліну самостійно, тоді коли он-лайн навчання вимагає постійної взаємодії викладача і студента з використанням електронних засобів комунікації й передбачає колективне мислення й спільне прийняття рішень. Отже, для того, щоб пристосуватись до он-лайн викладання та обрати правильну стратегію роботи, необхідно прислухатися до потреб студента, давати студентам можливість ділитися навчальним досвідом й враженнями без присутності викладача (доступ до приватних електронних кабінетів), відходити від прописаного змісту навчальної програми і зосереджуватись на тому, що студенти справді спроможні зробити, забезпечити індивідуальний темп навчання та накопичення рефлексивних знань, зробити студента центром навчального процесу, вчасно подавати відгук та оцінку виконаної індивідуальної роботи [6].

Ще одним викликом для ЗВО України є організація навчального процесу з усвідомленням того факту, що студент має бути його центром. Значний вплив пострадянського авторитарного підходу до організації навчання все ще присутній, і пройдуть роки для того, щоб це змінити. Студенти й викладачі звикли до ролей «підлеглого» і «керівника» відповідно, а роль «колеги» освоюється поступово. Співпраця – це ключове слово, яке розкриває сенс навчання он-лайн. Викладач не повинен зосереджуватись на інформації, яку він вважає необхідною, радше акцент потрібно робити на досвіді, який студент прагне отримати і на результатах, яких він бажає досягти.

Структура он-лайн заняття – це наступний виклик. Суть навчального процесу полягає в тому, що усі види діяльності мають допомогти студенту досягти позитивного результату [2]. Слід застосовувати різні підходи до організації навчального процесу [6]. Присутність викладача також є важливим питанням. Вчені вважають, що існує три типи присутності викладача на занятті: когнітивна присутність зосереджується на підготовці студента до заняття і готовності брати активну участь у он-лайн навчанні; соціальна присутність – це забезпечення викладачем шляхів соціальної комунікації між студентами та між викладачем і сту-

дентами; присутність «фасилітатора» – це сукупність викладацької майстерності, усного дискурсу й менторства, що може спростити засвоєння навчального матеріалу [1]. Таким чином, викладач у жодному разі не повинен применшувати свою роль, яка стає дедалі складнішою, оскільки вже недостатньо просто вчитати матеріал. Тепер необхідно дати студенту усвідомити важливість цього матеріалу відповідно до його потреб і допомогти виробити шляхи для засвоєння матеріалу.

Для спрощення організації он-лайн навчання українські університети створили віртуальне навчальне середовище, яке дозволяє миттєво оцінити навчальну діяльність студентів і сформулювати змістовний відгук щодо проведеної студентом роботи. Це інтерактивна он-лайн платформа, яка забезпечує студентів інформацією про зміст навчальних дисциплін, робочі навчальні програми, плани практичних занять, перелік групових та індивідуальних завдань, викладачів, які читають дисципліну, та систему оцінювання результатів навчання.

Окрему увагу слід приділити етикету електронного спілкування як невід’ємній складовій ефективного он-лайн навчання. Кожен здобувач освіти має усвідомити, що успішність результатів навчання безпосередньо пов’язана з чесністю, вихованістю й цілісністю. Он-лайн навчання змушує студентів брати на себе відповідальність за свою навчальну діяльність. За відсутності прямого контролю з боку викладача, студенти мають виділити час для критичного аналізу кожного виконаного завдання. Це сприятиме їхній зосередженості, цілеспрямованості й саморозвитку. Проте значна частина студентів в українських університетах не цілком готова до самоосвіти і потребує певного контролю з боку викладача, який повинен

роз’яснити і показати, як зосередитись на досягненні очікуваної мети, і які зусилля необхідно прикласти для цього. Такі студенти потребують більше часу, щоб адаптуватися до складних умов сьогодення і викликів, які постають перед спеціалістом сучасного зразка. Етикет електронного спілкування фактично наближений до загального поняття «етикет спілкування», що передбачає чіткий тайм-менеджмент, самоорганізацію, індивідуальний серйозний підхід до виконання кожного завдання, вчасне виконання завдання і відповідну комунікацію з викладачем і однокласниками під час заняття, самодостатність, відкритість до діалогу та бажання співпрацювати.

Таким чином, он-лайн навчання – це досить неоднозначна форма організації навчального процесу. З одного боку, воно допомагає освоїти інноваційні методи викладання, спрямованого на задоволення потреб студента як центра навчального процесу, спрощує комунікацію і розповсюдження навчальних матеріалів і завдань, створює різноманітне, цікаве навчальне середовище, активує пасивних студентів, які здатні висловлюватись більш впевнено, навчаючись з дому, робить навчальний процес більш зручним і доступним завдяки гнучкому графіку занять з урахуванням студентських індивідуальних потреб, змушує студентів мислити критично, однак, з іншого боку, стає справжнім випробуванням для тих, хто потребує соціальної комунікації, живого спілкування, відчуття приналежності до освітньої спільноти і потребує більше часу, щоб пристосуватися до порівняно великого об’єму індивідуальної роботи. Існує багато проблем, які ще необхідно вирішити, щоб зробити он-лайн навчання ефективним інструментом для здобуття вищої освіти в Україні, однак перші кроки вже зроблено.

ЛІТЕРАТУРА

1. Anderson, T., Rourke l., Garison, D.R., and Archer, W. (2001). Assessing teacher presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 1–17. URL: <https://doi.org/10.24059/olj.v5i2.1875>. (дата звернення: 3.11.2021).
2. Carr-Chellman, A., Duchastel, P. (2000). The ideal online course. *British Journal of Educational Technology*, 31(3), 229–241. URL: <https://doi.org/10.1111/1467-8535.00154>. (дата звернення: 3.11.2021).
3. Digital Literacy in the Classroom. How important is it? URL: <https://resourced.prometheanworld.com/digital-literacy-classroom-important/>. (дата звернення: 3.11.2021).
4. Matthew N.O. Sadiku, Philip O. Adebo, Sarhan M. Musa. Online Teaching and Learning. Roy G. Perry College of Engineering, Prairie View A&M University, Prairie View TX77446, United States. February, 2018. URL: https://www.researchgate.net/publication/324821090_ONLINE_TEACHING_AND_LEARNING. (дата звернення: 4.11.2021).
5. Ocaik, M.A. (2011). Why are faculty members not teaching blended courses? Insights from faculty members. *Computers and Education*, 56(3), 689–699. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.011>. (дата звернення: 4.11.2021).
6. Rapanta, C., Botturi, l., Goodyear, P. et al. (2020). Online University Teaching During and after COVID-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity. *Postdigit Sci Educ* 2, 923–945. URL: <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>. (дата звернення: 3.11.2021).
7. Six ways to assess your students in eLearning. URL: <https://www.shiftelearning.com/blog/ways-to-assess-your-students-in-elearning>. (дата звернення: 4.11.2021).

REFERENCES

1. Anderson, T., Rourke l., Garison, D.R., and Archer, W. (2001). Assessing teacher presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 1–17. URL: <https://doi.org/10.24059/olj.v5i2.1875>. (date of attendance: 3.11.2021).
2. Carr-Chellman, A., Duchastel, P. (2000). The ideal online course. *British Journal of Educational Technology*, 31(3), 229–241. URL: <https://doi.org/10.1111/1467-8535.00154>. (date of attendance: 3.11.2021).
3. Digital Literacy in the Classroom. How important is it? URL: <https://resourced.prometheanworld.com/digital-literacy-classroom-important/>. (date of attendance: 3.11.2021).
4. Matthew N.O. Sadiku, Philip O. Adebo, Sarhan M. Musa. Online Teaching and Learning. Roy G. Perry College of Engineering, Prairie View A&M University, Prairie View TX77446, United States. February, 2018. URL: https://www.researchgate.net/publication/324821090_ONLINE_TEACHING_AND_LEARNING. (date of attendance: 4.11.2021).
5. Ocak, M.A. (2011). Why are faculty members not teaching blended courses? Insights from faculty members. *Computers and Education*, 56(3), 689–699. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.011>. (date of attendance: 4.11.2021).
6. Rapanta, C., Botturi, l., Goodyear, P. et al. (2020). Online University Teaching During and after COVID-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity. *Postdigit Sci Educ* 2, 923–945. URL: <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>. (date of attendance: 3.11.2021).
7. Six ways to assess your students in eLearning. URL: <https://www.shiftelearning.com/blog/ways-to-assess-your-students-in-elearning>. (date of attendance: 4.11.2021).

ЦІННІСНО-МОТИВАЦІЙНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОСТУ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Іванова Л. С.

*кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності
Запорізькій національній університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-9286-0264
Lar17115@ukr.net*

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, смисл, мотив, мотивація, ціннісно-сміслова сфера, педагогічна діяльність.

Стаття присвячена аналізу ціннісно-мотиваційних факторів, які супроводжують особистісно-професійний ріст викладача вищої школи. Аналіз наукової літератури свідчить про зростаючий інтерес до ціннісно-сміслової сфери і смислотвірної активності особистості. У статті підкреслюється, що питання цінностей, особливо процес їх становлення, розвитку та регуляції є актуальним для освітньої сфери. Цінності мають смислову природу тому обґрунтування смислової регуляції життєдіяльності дозволяє розглядати ціннісні орієнтації як глибинні регулятори поведінки людей. Формування цінностей людини починається задовго до того, як суб'єкт отримує досвід професійної діяльності. Тому цінності самим безпосереднім чином можуть детермінувати професійну діяльність. Визначено, що цінності мають динамічний аспект. Динаміка розвитку ціннісних орієнтацій проявляється в поведінці людини та визначеній системі відносин до себе, до інших, до світу. Але цінності педагога і цінності суспільства можуть також вступати в протиріччя і здійснювати істотний вплив на професійне особисте зростання. Автор припускає, що це може бути зумовлено неповторними особливостями фізичного та психічного складу кожного індивіда, від його інтроєктивів та його відповідальності.

У статті представлені мотиваційні компоненти, що характеризують мотивацію педагогічної діяльності. Мотиваційно-ціннісний аспект діяльності викладача визначається професійно-ціннісними орієнтаціями, особистісними конструктами і настановами. Педагогічна мотивація характеризується спрямованістю, стійкістю, динамічністю і розглядається як ієрархічна структура, в яку входять відносини педагога до себе і до своїх вихованців, ціннісні орієнтації, цілі, смисли, потреби в педагогічній діяльності. У роботі підкреслюється, що сформована мотивація професійного саморозвитку – одне з основних умов самостійного освоєння викладачем необхідних знань і вмінь, розвитку особистісних характеристик, необхідних для успішного оволодіння професійною діяльністю. Автор статті підкреслює, що найголовнішою умовою успішної роботи викладача вищої школи має стати визнання цінності кожної людини, важливості людських взаємин у процесі навчання і виховання.

VALUE AND MOTIVATIONAL DETERMINANTS OF PERSONAL AND PROFESSIONAL GROWTH OF A HIGHER EDUCATION TEACHER

Ivanova L. S.

*Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Educational Activity
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-9286-0264
Lar17115@ukr.net*

Key words: *values, value orientations, meaning, motive, motivation, value-semantic sphere, pedagogical activity.*

The article is devoted to the analysis of value-motivational factors that accompany the personal and professional growth of a high school teacher. Analysis of the scientific literature shows a growing interest to the value-semantic sphere and meaning-making activity of the individual. The article emphasizes that the issue of values, especially the process of their formation, development and regulation is relevant for the educational sphere. Values have a semantic nature, so the rationale for the semantic regulation of life allows us to consider value orientations as deep regulators of human behavior. The formation of human values begins long before the subject gains professional experience. Therefore, values can directly determine professional activity. It is determined that values have a dynamic aspect. The dynamics of the development of value orientations is manifested in human behavior and a certain system of relations to themselves, to others, to the world. But the values of the teacher and the values of society can also conflict and have a significant impact on professional and personal growth. The author suggests that this may be due to the unique characteristics of the physical and mental composition of each individual, his introjects and his responsibilities. The article presents motivational components that characterize the motivation of pedagogical activity. Motivational and value aspect of the teacher's activity is determined by professional and value orientations, personal constructs and guidelines. Pedagogical motivation is characterized by focus, stability, dynamism and is seen as a hierarchical structure, which includes the teacher's relationship to himself and his students, values, goals, meanings, needs in teaching. The article emphasizes that the formed motivation of professional self-development is one of the main conditions for independent mastering by a teacher of the necessary knowledge and skills, development of personal characteristics necessary for successful mastering of professional activity. The author of the article emphasizes that the most important condition for the successful work of a high school teacher should be the recognition of the value of each person, the importance of human relationships in the process of learning and education.

Постановка проблеми. Вища освіта є історично сформованим соціальним інститутом, відповідальним за успадкування, накопичення і відтворення наукових знань, культурних цінностей і норм. Саме ця унікальна місія забезпечує виконання вищими навчальними закладами всіх прагматичних задач – від підготовки фахівців і проведення наукових досліджень до формування громадської думки в багатьох сферах життя суспільства.

Як пріоритети розвитку кадрового потенціалу вищої школи можна прийняти концептуальні положення про університети, сформульовані

С. Гессеном ще на початку ХХ століття: «Університет є викладання через вироблене на очах учнів дослідження... Єдність дослідження та викладання означає перш за все, що наука в університетському викладанні розглядається завжди як ще не зовсім вирішена проблема, як щось, що знаходиться в процесі дослідження, тоді як школа вчить готовим і закінченим знанням [5].

Як ні в якій іншій сфері людської діяльності ціннісні установки, що панують в освіті, здатні перетворюватися не тільки в наміри людей, а й у реальні практичні справи, оскільки освіта – це фундаментальна основа і одне з джерел створення

реальних уявлень про справжність і надумані цінності людини в різних життєвих сферах.

Таким чином, **мета статті** полягає в аналізі ціннісно-мотиваційних факторів, які супроводжують особистісно-професійний розвиток викладача вищої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Цінності мають смислову природу, тому обґрунтування смислової регуляції життєдіяльності як основоположної характеристики людського способу існування і як конструюючої функції особистості, дає змогу розглядати ціннісні орієнтації як глибинні регулятори поведінки людей. Вчені, які досліджують проблеми психології сенсу (О. Асмолов, Б. Братусь, Ф. Василюк, Д. Леонтьєв, В. Столін, Г. Тульчинський та інші дослідники), вважають, що саме зміст є підставою для пізнання світу, і саме зміст задає напрямок і активізує діяльність людини. Ціннісні ж орієнтації пов'язують у єдине ціле когнітивну, мотиваційну, емоційну та інші сфери, інтегруючи їх у єдину смислову сферу, яка надає особистості цілісність.

На основі аналізу різних підходів до визначення цінностей, запропонованих у філософії, соціології, етиці, педагогіці і психології, Д. О. Леонтьєв прийшов до висновку про неминучість співвіднесення цього поняття з трьома різними групами явищ. Було сформульовано уявлення про три форми існування цінностей, які переходять одна в іншу:

1) суспільні ідеали – вироблені суспільною свідомістю і присутніх у ньому узагальнені уявлення про досконалість у різних сферах суспільного життя; 2) предметне втілення цих ідеалів в діяннях або творах конкретних людей; 3) мотиваційні структури особистості («моделі належного»), які спонукають її до предметного втілення у своїй діяльності суспільних ціннісних ідеалів. Ці три форми існування переходять одна в іншу. Спрощено ці переходи можна уявити собі таким чином: суспільні ідеали засвоюються особистістю і в якості «моделей належного» починають спонукати її до активності, в процесі якої відбувається їх предметне втілення; предметно ж втілені цінності, у свою чергу, стають основою для формулювання суспільних ідеалів і так далі по нескінченній спіралі. Психологічна модель будови і функціонування мотивації людини та її розвитку в процесі соціогенезу, конкретизує розуміння особистісних цінностей як джерел індивідуальної мотивації, функціонально еквівалентних потребам. Особистісні цінності формуються в процесі соціогенезу, досить складно взаємодіючи з потребами [7, с. 35].

Формування цінностей людини починається задовго до того, як суб'єкт отримує досвід професійної діяльності. Тому цінності безпосередньо можуть детермінувати професійну діяль-

ність. Визнання цінностей реально діючими іманентними регуляторами діяльності індивідів, які впливають на поведінку незалежно від їх відображення в свідомості, не заперечує існування не співпадаючих з ними як за змістом, так і з психологічною природою свідомих переконань чи уявлень суб'єкта про власні цінності.

Цінності у всіх людей абстрактно близькі. Загальновідомо, що сім'я, дружба, цікава робота, безпека, здоров'я є цінностями. Індивідуальні особливості людей ховаються не стільки у відмінностях змісту цінностей, скільки в їх пріоритетах, в рішеннях, які приймаються у ситуаціях вибору між цінностями.

У зв'язку з цим вивчення ціннісного контексту, особливо його динамічного аспекту, на тлі якого суб'єкт набуває професійний досвід, є важливою ланкою в розумінні процесів професійного росту. Знаючи ці пріоритети, можна зрозуміти, які ж критерії реально використовує педагог у своїй роботі. Критерії фундаментальних особливостей професії викладача вищої школи найбільш вдало, на наш погляд, сформульовані Т. Парсонсом і Н. Сторер [11]. До них належать:

1. Професійна відповідальність не тільки за зберігання, передачу і використання спеціалізованої суми знань, а й за їх примноження, коли в діяльності викладача вузу поєднуються функції навчання і дослідження.

2. Значна автономність професії. Вона обумовлена тим, що про наукову компетентність викладача вищого навчального закладу можуть судити тільки його колеги, оцінюючи рівень його кваліфікації за своїми специфічними критеріями.

3. Професійна майстерність викладача як педагога і вченого не є об'єктом «купівлі-продажу». За ефективність освіти в рівній ступені відповідальні як викладач, так і студент.

4. Мотивація діяльності викладача вузу трохи інша, ніж просто отримання плати за надані послуги. Дуже важливим стимулом для нього (і це підтверджують дані соціологічних досліджень) є професійне визнання колег, тих, хто здатний оцінити його інтелектуальні зусилля і наукову компетентність. Це служить і умовою збереження автономії викладацької професії, і засобом внутрішнього контролю та саморегулювання. Результат кваліфікаційної оцінки викладача вищого навчального закладу – вчений ступінь і вчене звання, що присуджуються науковим співтовариством професіоналів із цієї спеціальності.

Цінності педагога і цінності суспільства можуть також вступати в протиріччя і робити істотний вплив на професійний і особистий ріст. І. Телегіна вказувала, що особистісні цінності можуть не збігатися з громадськими, хоча особистість – продукт суспільного розвитку, соціокультурної дійсності [12, с. 46].

Це зумовлено, по-перше, неповторними особливостями фізичного та психічного складу кожного індивіда, які залежать, в свою чергу від різних спадкових комбінацій і від такого ж нескінченного розмаїття того мікросередовища, в яку потрапляє індивід. По-друге, у кожному суспільстві особистість повинна самостійно вирішувати багато питань свого життя. По-третє, особистість вбирає успадковані від минулого і сприйняті від оточуючих пережитки, забобони, помилкові цінності. Нарешті, особистість у ряді випадків залишається несприйнятливою до тих цінностей, які їй пропонує суспільство. У результаті всього цього фактичні життєві цінності особистості часто опиняються в протиріччі з цінностями суспільства.

Л. Мітіна вважає, що особисті цінності представляють індивідуальні варіанти соціальних цінностей, а ціннісне ставлення визначається співвідношенням суспільних та особистісних мотивів [9, с. 103].

Міра усвідомлення людиною системи цінностей визначає рівень його духовного розвитку. Піднімаючись на рівень осмислення, на рівень ідеї, людина вирішує для себе глобальні питання сенсу людського буття і щастя життя, свободи і відповідальності, любові й обов'язку, добра і зла. У кожної людини своя міра причетності до загальнолюдських цінностей. Об'єкти ціннісного ставлення можуть бути однаковими, але міра розвиненості кожної відносно різна. Духовний світ кожної людини унікальний та неповторний [1, с. 43].

Шлях освоєння цінностей лежить через переживання. Цінностям не можна навчити, їх потрібно проживати. Щоб педагогічна діяльність переживалася як визначальна цінність, вона повинна викликати у педагога певні емоції, він повинен бути з самого початку захоплений нею.

Концепція професійного росту викладача вищої школи має своїм джерелом загально-філософську ідею саморозвитку, що розуміється як «зміна суб'єкта під впливом внутрішньо властивих йому протиріч, факторів і умов». Розуміння вимог та обмежень у своїй професійній діяльності дозволяє вводити правила і норми. Втім, особисті ціннісні пріоритети, також як і юридичні і технологічні вимоги можуть змінюватися. І сигналом такої зміни буде почуття незадоволеності, дискомфорту. Воно означатиме, що знову виникла необхідність проаналізувати свої рішення і цінності, усвідомити нові пріоритети.

Ціннісні орієнтації – це спрямування особистості, уявлення про ідеали, сенс життя і діяльності, які в сукупності лежать в основі активності людини. Динаміка розвитку ціннісних орієнтацій проявляється в поведінці людини та визначеній системі відносин до себе, до інших, до світу. Ціннісні орієнтації переважно визначають значущі

для особистості оцінки дійсності. Соціальна та пізнавальна мотивації визначають позитивне ставлення до професійної діяльності, її особистісну значимість для викладача. Важливість цього показника визначається тим, що необхідний «для життя» запас знань і способів дії не може бути постійним [1].

Аналіз же функціонування суб'єктів освітнього процесу показує, що важливим чинником їх успішного розвитку є мотивація викладачів до праці та професійного зростання. Навіть більше, в ринкових умовах мотивація виступає як відокремлений вид діяльності, тобто функція управління, і як спосіб впливу, тобто метод управління. Розкриття різних сторін мотивації педагогічної діяльності спостерігаємо у багатьох наукових дослідженнях [3; 4; 6; 10].

Аналіз підходів вітчизняних учених до проблеми педагогічної мотивації показує, що її визначення не має однозначного тлумачення. Педагогічна мотивація як вибіркоче ставлення до предметів і умов праці характеризується спрямованістю (самоосвітньої, цивільної, пізнавальної і т.д.), стійкістю (прагнення бути і залишатися педагогом), динамічністю (самоактуалізація, професійний ріст) і розглядається як ієрархічна структура, в яку входять відносини педагога до себе і до своїх вихованців, ціннісні орієнтації, цілі, смисли, потреби в педагогічній діяльності.

Дослідження проблематики потенціалу професійного росту персоналу вузу розглядається в наукових працях Дж. Хакмана, Г. Олдхема, М. Магури, І. Пономарьова. Оцінка мотивації персоналу відноситься до однієї з її форм, а саме мотивація працею – мотивація, що виникає у працівника організації при виконанні самої роботи. Відповідно до «Теорії характеристик роботи» Дж. Хакмана та Г. Олдхема, у змісті праці існує ряд факторів, які мотивують працівника. Мотивація працею створюється у процесі виконання роботи, що приводить до самовиробництва винагороди. У сучасній науці ця теорія отримала назву редизайну праці, відповідно до якої задоволеність роботою слід вимірювати через п'ять характеристик: різноманіття роботи; закінченість роботи; значимість роботи; автономність у роботі; зворотній зв'язок з роботою [2, с. 56].

Ці характеристики з теорії редизайну праці знаходяться у певному взаємозв'язку. Визнаний основоположник вітчизняних наук про працю В. Ядов описав основну тенденцію у розвитку професійного росту працівника, у тому числі викладача вищої школи. Відповідно його дослідженням трудова мотивація має дворівневу диспозиційну структуру і складається з ядра і провідних мотивів, які залежать від конкретних умов праці і життя працівників [13, с. 106].

Ядро трудової мотивації викладачів вищої школи складають такі компоненти, як самореалізація, пізнавальний процес, пошук істини, соціальні мотиви, матеріальні стимули, самоствердження і саморозвиток та інше.

Ріст професійної активності пов'язаний насамперед із мотивами, які визначаються як спонукання до діяльності. Активність особистості представлена сукупністю мотивів, які складаються в певну ієрархічну систему. Мотиваційна складова може бути описана через характеристику образних мотивів. Як відомо, сенсоутворювальними мотивами будь-якої діяльності, зокрема й професійної, є такі групи: соціальні мотиви; матеріальні мотиви; власне професійні мотиви; мотиви самозахисту і самозбереження; самотворення, саморозвитку.

Ціннісно-мотиваційна сфера особистості професіонала не є статичною освітою. Під впливом різних зовнішніх і внутрішніх факторів вона зазнає змін. Динамічність мотивації і ціннісної її орієнтації є атрибутивною ознакою цього особистісного утворення [8, с. 86].

Перебудову мотиваційної сфери викладача в процесі становлення професіоналізму відзначає Є. Рогов, вважаючи, що для кожного періоду розвитку особистості педагога і для кожного типологічного складу існує особлива міра співвідношення значущих і незначущих спонукань. Автор вказує на змінні, що впливають на структуру та ієрархію мотивів: стаж роботи, взаємини в педагогічному колективі, відносини з адміністрацією, ставлення студентів до предмета, оцінка професійного рівня колегами та ін. [15, с. 185].

А. Реан виділяє три мотиваційних компонента, що характеризують мотивацію професійно-педагогічної діяльності: внутрішня мотивація, зовнішня позитивна і зовнішня негативна, а також ступінь оптимальності мотиваційного комплексу [11, с. 79].

Оптимальність мотиваційного комплексу забезпечує успішність професійної діяльності й актуалізує потребу в професійному рості.

Найголовнішою умовою успішної роботи викладача вищої школи має стати визнання цінності кожної людини, важливості людських взаємин у процесі навчання і виховання.

Проведений аналіз ціннісно-мотиваційної детермінації професійного росту викладача вищої школи дає змогу зробити **висновок**, що система вищої освіти як соціальний інститут забезпечує процес підготовки фахівців високої кваліфікації та проведення наукових досліджень. Реалізація названих завдань покладено на викладачів вищої школи, які суміщають ці складні види діяльності. Така специфіка професійної діяльності накладає відбиток на особистісну організацію професіоналізму.

Складна структура ціннісно-мотиваційної сфери, що виражається у відношенні суб'єкта до об'єктивної дійсності, колективу і що виявляється в активній діяльності, служить базою професійного росту викладача вищої школи. Ціннісно-мотиваційна детермінація професійної діяльності викладача вищої школи характеризується спрямованістю, стійкістю, динамічністю, і розглядається як ієрархічна структура, в яку входять ставлення викладача до себе, до студентів, орієнтири, цілі, потреби в педагогічній діяльності.

Сформована мотивація професійного саморозвитку – одне з основних умов самостійного освоєння викладачем необхідних знань і вмінь, розвитку особистісних характеристик, необхідних для успішного оволодіння професійною діяльністю. Проблема формування стійкої мотивації професійного росту – складне завдання педагогічного мікросоціуму кожного конкретного вищого навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. Москва : Издательство Московского университета. 1984. 208 с.
2. Баєва О.В., Новальська Н.І., Згалат-Лозинська Л.О. Основи менеджменту: практикум : навч. посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 524 с.
3. Бастун М.В. Культурологічний підхід в освіті та його психолого-педагогічне забезпечення. *Горизонти освіти*. 2012. № 3. Т. 2(36). С. 170–175.
4. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : методичний посібник для студентів магістратури. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
5. Вища освіта України : стан і проблеми / під ред. В.Г. Кинельова. Київ : Освіта, 1994. 156 с.
6. Гура О.І. Професіограма викладача вищого навчального закладу як основа його професійної підготовки. *Социальные технологии. Актуальные проблемы теории и практики* : международный межвузовский сборник научных работ. Запорожье : ГУ «ЗИГМУ», 2007. Вып. 36. С. 83–92.
7. Кухтерина Е.А. Психологические аспекты карьерного роста. *Журнал практического психолога*. 2002. № 1. С. 59–64.
8. Леонтьев Д.О. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании. *Психологическое обозрение*. 1998. № 1. С. 34–45.
9. Мітіна Л.М. Психологія праці і професійного розвитку педагога. Київ : Академія, 2004. 320 с.

10. Мороз О.Г., Падалка О.С., Юрченко В.І. Векладач вищої школи: психолого-педагогічні основи підготовки / за заг. ред. О.Г. Мороза. Київ : НПУ, 2006. 208 с.
11. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. Санкт-Петербург : Питер, 1999. 416 с.
12. Телегіна І.П. Підходи до оцінки мотивації професійної діяльності працівників вищої школи. Київ : Просвіта, 2009. 297 с.
13. Ядов В.А. Социологическое исследование: методология, программы, методы. Москва : Наука, 1997. 248 с.
14. Хорунжа О. Педагогічні технології процесу виховання моральних якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності. *Духовність особистості*. 2012. Вип. 1. С. 174–182.
15. Rogov E.I., Rogova E.E. Professional ideas as factor of attitude towards performed activity. *Asian Social Science*. 2014. Vol. 11. № 8. P. 233–242.

REFERENCES

1. Asmolov A.G. (1984) Lychnost kak predmet psikhologicheskogo yssledovaniya [Personality as a subject of psychological research]. Moscow [in Russian].
2. Baieva O.V., Noval'ska N.I., Zghalat-Lozyn'ska L.O. (2007) Osnovy menedzhmentu: praktykum [Fundamentals of management: workshop]. Kyiv [in Ukrainian].
3. Bastun M.V. (2012) Kulturolohichni pidkhdid v osviti ta yoho psikhologo-pedahohichne zabezpechennia (2012) [Culturological approach in education and its psychological and pedagogical support]. *Horizons of education*. № 3. P. 170–175. [in Ukrainian].
4. Vitvytska S.S. (2003) Osnovy pedahohiky vyshchoi shkoly [Fundamentals of higher school pedagogy]. Kyiv [in Ukrainian].
5. Kynelov V.H. (1994) *Vyshcha osvita Ukrainy : stan i problem* [Higher education in Ukraine: state and problems]. Kyiv [in Ukrainian].
6. Hura O.I. Profesiograma vykladacha vyshchoho navchal'nogo zakladu yak osnova yoho profesiinoi pidhotovky (2007) [Professiogram of a teacher of higher education as a basis for his professional training]. *Social technologies. Current issues of theory and practice*. № 36. P. 83–92. [in Ukrainian].
7. Kukhteryna E.A. Psihologicheskie aspekty karernogo rosta (2002) [Psychological aspects of career growth]. *Journal of Practical Psychology*. № 1. P. 59–64. [in Russian].
8. Leontev D.O. Tsennostnyie predstavleniya v individualnom i gruppovom soznanii (1998) [Value representations in individual and group consciousness]. *Psychological review*. № 1. P. 34–45. [in Russian].
9. Mitina L.M. Psykholohiia pratsi i profesiinoho rozvytku pedahoha (2004) [Psychology of work and professional development of a teacher]. Kyiv [in Ukrainian].
10. Moroz O.H. (2006) Vykladach vyshchoi shkoly: psikhologo-pedahohichni osnovy pidhotovky [High school teacher: psychological and pedagogical foundations of training]. Kyiv [in Ukrainian].
11. Rean A.A., Kolomyyn'skyi Ya.L. Sotsyalnaia pedahohyeheskaia psikhohohyia (1999) [Social pedagogical psychology]. Sankt-Peterburh [in Russian].
12. Telehina I.P. Pidkhody do otsinky motyvatsii profesiinoi diialnosti pratsivnykiv vyshchoi shkoly (2009) [Approaches to assessing the motivation of professional activities of higher education employees]. Kyiv [in Ukrainian].
13. Iadov V.A. Sotsiologicheskoe issledovanie : metodologiya, programmy, metody. (1997) [Sociological research: methodology, programs, methods]. Moscow [in Russian].
14. Khorunzha O. Pedahohichni tekhnolohii protsesu vykhovannia moralnykh yakosteï maibutnykh uchyteliv u pozaaudytoranii diialnosti (2012) [Pedagogical technologies of the process of educating the moral qualities of future teachers in extracurricular activities], *Spirituality of personality*. № 1. P. 174–182. [in Ukrainian].
15. Rohov E.Y., Rohova E.E. Profesiini idei yak faktor stavlennia do vykonuvanoi diialnosti (2014) [Professional ideas as factor of attitude towards performed activity]. *Asian Social Science*. Vol. 11. № 8. P. 233–242. [in Ukrainian].

ЗАПИТАННЯ В ОРАТОРСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Красницька О. В.

кандидат педагогічних наук, доцент,

старший викладач кафедри суспільних наук

Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського

пр. Повітрофлотський, 28, Київ, Україна

orcid.org/0000-0002-0417-3318

Olya271272@ukr.net

Ключові слова: науково-педагогічний працівник, публічний виступ, промова, оратор, слухач, аудиторія, запитання, ораторська діяльність.

Ораторська діяльність викладача вищої школи передбачає безперервну й систематичну взаємодію з аудиторією у процесі публічних виступів різних типів і видів. У статті представлено запитання як ключ до активної мисленнєвої діяльності, інструмент для особистісного розвитку, техніку встановлення контакту й управління увагою аудиторії, засіб зворотного зв'язку.

Визначено, що відсутність запитань під час виступу свідчить про байдуже ставлення аудиторії до теми, незрозумілість поданої інформації, незацікавленість темою, відсутність емоційного відгуку у слухачів чи недоліки в роботі викладача з аудиторією, авторитарний стиль спілкування науково-педагогічного працівника. Описано умови, що сприяють ефективному спілкуванню викладача з аудиторією, ораторські прийоми, що дають змогу подолати боязнь ставити запитання.

Окреслено цілі запитань із боку оратора та з боку слухача. Вчасно поставлене запитання дає змогу глибше розібратися в темі, з'ясувати незрозумілі положення, знайти правильний спосіб розв'язання проблеми, подолати невизначеність, самостійно відшукати відповідь, дізнатися додаткову інформацію, перевірити себе, висловити власну думку, проаналізувати свої дії чи дії будь-кого іншого.

Визначено й описано функції запитань: пізнавальна, інформаційна, провокаційна, самоствердження, розвивально-творча, рефлексивна, установлення контакту та управління увагою, зворотного зв'язку, символічна, контрольна.

Доведено вагому роль запитань в ораторській діяльності викладача вищої школи. Запитання дають можливість оратору створити ефект діалогу в публічному виступі, завоювати увагу аудиторії, проявити цікавість до її думки, глибше висвітлити тему, отримати цінну інформацію від слухачів, зрозуміти їхні потреби, цінності, бачення, прояснити проблему або можливу конфліктну ситуацію, наголосити на головній ідеї промови, розставити акценти й закріпити в пам'яті аудиторії основні положення виступу, спонукати слухачів до дій, довести свою думку, подивитися на проблему з іншого боку, підтвердити компетентність у певній тематиці, відпрацювати ораторські вміння, досягнути поставленої мети.

THE QUESTIONS IN THE PUBLIC SPEAKING ACTIVITIES OF A TEACHER OF HIGHER EDUCATION

Krasnytska O. V.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Senior Lecturer at the Department of Social Sciences
National Defense University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskiy
Povitroflotskyi Ave., 28, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-0417-3318
Olya271272@ukr.net*

Key words: *academic staff, public speech, speech, speaker, listener, audience, questions, public speaking activities.*

The public speaking activities of a teacher of higher education involves continuous and systematic interaction with the audience in the process of public speeches of various types and kinds. The article deals with the concept of questions as a key to active thinking, a tool for personal development, a technique for establishing contact and managing the audience's attention, a tool of feedback.

It was determined that the absence of questions during the speech indicates the indifference of the audience to the topic, incomprehensibility of information, lack of interest in the topic, lack of emotional response from the audience or shortcomings in the teacher's work with the audience, authoritarian style of communication. The conditions that promote effective communication between the teacher and the audience, oratory techniques that allow to overcome the fear to be the first to ask questions are described.

The goals of the questions from the speaker and the listener are outlined. A timely posed question allows you better to understand the topic, clarify unclear situations, find the right way to solve the problem, overcome uncertainty, find the answer by yourself, find out more information, test yourself, express your opinion, analyze your actions or the actions of any other person.

The functions of questions are defined and described: cognitive, informational, provocative, self-affirmation, developmental-creative, reflexive, establishing contact and attention management, feedback, symbolic, control.

The important role of questions in the public speaking activities of the teacher of higher education is proved. Questions give the speaker an opportunity to create an effect of dialogue in public, to win the audience's attention, show interest in his opinion, cover the topic, get valuable information from listeners, understand their needs, values, vision, identify a problem or possible conflict, emphasize the main idea of speeches, place accents and fix in the memory of the audience the main provisions of the speech, encourage listeners to act, prove their point, look at the problem from another angle, confirm competence in a particular topic, practice public speaking skills, achieve the goal.

Постановка проблеми. Відомий французький письменник, учений, викладач Е. Лабуле зазначав: «Публіка – це той інструмент, на якому грає оратор, але це живий інструмент, що виявляє зі свого боку активність» [11]. Ораторська діяльність викладача вищої школи передбачає безперервну й систематичну взаємодію з аудиторією, задоволення її потреб і запитів, озброєння слухачів інструментами, що дадуть їм змогу особистісно й професійно розвиватися, ухвалювати ефективні рішення, змінюватися та досягати цілей у житті й професійній діяльності. Щоденно виступаючи публічно, викладач доносить нову інформацію,

ідеї, відстоює погляди, мотивує, презентує, навчає, виховує. Водночас він стикається з найрізноманітнішими ситуаціями, адже працює з людьми, які теж мають свій досвід, знання, погляди, переконання й зазвичай готові активно їх відстоювати.

Чи можна уявити лекцію без запитань слухачів (студентів, курсантів)? Як визначити, чи був їм повноцінно зрозумілий матеріал заняття? Чи зацікавила доповідь на науковій конференції аудиторію, якщо оратору не поставили жодного запитання? Як зрозуміти, чи задовольнили керівника результати роботи науково-педагогічного працівника під час виголошення звіту? Ці запи-

тань наводять нас на думку, що «запитання–відповіді» – важлива й необхідна частина будь-якого публічного виступу викладача.

У науковому дискурсі вчені розглядають запитання з декількох боків. Як засіб для розвитку критичного мислення їх досліджують Т. Плехута та О. Пометун, дослідницького стилю мислення – О. Грединарова, діалогічного навчання – І. Богатирьова, О. Бочко, механізм світопізнання й компетентнісного навчання – Н. Бондаренко, С. Ніфонтובה, мовленнєві акти – Л. Безугла й В. Черевань, із позиції логіки – О. Тягло. Взаємозв'язок запитань і сумніву розкриває А. Блум.

Мета статті – з'ясувати роль запитань в ораторській діяльності викладача вищої школи, визначити їх цілі, функції та можливості, які вони дають оратору.

Уявіть собі ситуацію, коли оратор доповідає на науково-практичній конференції, зал заповнений, слухачі уважно за ним спостерігають і зацікавлено слухають. У нашій уяві створюється образ успішного виступу. Або ж візьмемо інший приклад: викладач проводить лекцію, тема потрібна аудиторії, адже спрямована на розвиток професійних знань та вмінь, необхідних у подальшій службовій діяльності. Слухачі ретельно конспектують матеріал заняття, демонструють через нерелексивне слухання (за допомогою невербальних реакцій) розуміння інформації. Водночас під час обох публічних виступів оратору не ставлять запитань. Начебто все зрозуміло, потрібно й слухачі дякують за доповідь і лекцію. Але чи можна говорити справді про успішний публічний виступ, ефективну роботу викладача з аудиторією? Чому йому не ставили запитань? Чи добре це?

Оратор, який тільки-но починає свій науково-педагогічний шлях, або вперше виступає зі складною темою, не має достатньої кількості аргументів, викладає нову для нього навчальну дисципліну й повноцінно не озброєний потрібною інформацією, або був не готовий до виступу, однозначно відмітить позитивний бік відсутності запитань. На противагу йому професійний спікер зверне увагу на «протилежний бік медалі». Адже запитання – важлива частина будь-якого публічного виступу, крім протокольно-етикетного, де вони не передбачені.

Ситуація, коли викладачу не ставлять запитань під час лекції, доповіді на науковій конференції, семінарі, нараді, звіту, презентації, має насторожити його й викликати сумніви, спонукати до ретельного аналізу промови.

Що означає відсутність запитань? На наше переконання, це свідчитиме про таке: байдуже ставлення слухачів до теми, що обговорюється; відсутність емоційного відгуку у серцях і думках аудиторії щодо заявленої теми й озвученої інфор-

мації; незрозумілість матеріалу для слухачів або їхню незацікавленість у темі; відсутність роботи викладача з аудиторією, його бажання якомога швидше завершити виступ, можливо через неповне володіння матеріалом; авторитарний стиль спілкування науково-педагогічного працівника зі слухачами, або ж їхню боязнь ставити йому запитання.

Створення атмосфери довіри в аудиторії, позитивний соціально-психологічний клімат, відкритість і щирість оратора, творча атмосфера, де сприймається будь-яка думка, схвалюється допитливість, дають змогу слухачам розкритися, подолати внутрішні бар'єри. Адже людина може не ставити запитань оратору через власні страхи, зокрема показати некомпетентність, інше бачення на проблему, бути засудженим тощо. Дж. Максвелл пише: «Страх здебільшого заважає нам виявити своє незнання й відбирає впевненість у собі, необхідну для постановки запитань» [5, с. 16].

Навіть за умови повного розуміння інформації, яку подає викладач, вона викликає асоціації у слухачів, повертає їх у знайомі ситуації, навіє спогади, людині хочеться поділитися прикладом, запитати про правильність своїх дій у схожій ситуації, уточнити певний нюанс, отримати додаткову інформацію тощо. Тому запитання – звична річ, а майбутнє належить допитливим.

Часто виникає ситуація під час виступу, коли слухач боїться запитати першим. Для цього існує гарний ораторський прийом – поставте риторичне запитання й самі дайте на нього відповідь. Наприклад: «...Ви знаєте, у мене часто запитують...». У цьому разі невидимий бар'єр «першого» буде подолано й слухачі зазвичай продовжують дискусію. Р. Кушнір пропонує ще кілька прийомів. Коли оратор доброзичливо та щиро вимовляє фразу «Якщо у вас немає запитань до мене, то в мене будуть запитання до вас», далі витримує паузу. Автор книги «Великий оратор» зазначає, у 70% хтось починає ставити запитання. Також науково-педагогічний працівник може пояснити слухачам, які можливості перед ними відкривають запитання, наприклад, розібратися в особистій ситуації, краще зрозуміти окремі аспекти, навчитися ставити запитання, представити власне бачення тощо [4, с. 182]. В окремих випадках під час навчальних занять викладачу не ставлять запитання через їх перетворення в домашнє завдання, зокрема підготовку доповіді чи повідомлення на наступне заняття. Це негативно відображається і на іміджі науково-педагогічного працівника, і якості засвоєння матеріалу, і подальших освітніх результатах. Викладач має цінувати запитання від слухачів, а вони про це знати.

Запитання в аудиторії виникають в основній і заключній частинах виступу, рідше у вступній. Ми рекомендуємо викладачам під час довготривалих

промов, зокрема лекцій, дозволяти слухачам та спонукати їх ставити запитання у процесі всього виступу, а короткотривалих – звичайно, у кінці.

З якою метою ставлять запитання? Будь-яка дія, яку робить людина, має причину. Тобто для чого, з якою метою вона її здійснює. Теж стосується і запитань у процесі ораторської діяльності. Водночас варто згадати й те, що людина за своєю природою є допитливою. Якщо викладач проводить цікаву лекцію, спонукає слухачів до роздумів, то його виступ викличе й низку запитань. Нудна промова, навпаки, породжує в них бажання швидше позбутися такого лектора й зайнятися важливішими справами.

Запитання в ораторській діяльності носять різновекторний характер, а саме: від аудиторії до оратора та від оратора до аудиторії. Заразом значимо, що їх цілі й можливості застосування будуть відрізнятися. Слухачі мають на меті перераховане нижче: отримати додаткову інформацію з означеного питання чи теми; уточнити певний аспект; поглибити наявний матеріал; прояснити незрозумілі положення чи ті, що дадуть змогу ухвалити рішення; з'ясувати позицію або ставлення викладача; спровокувати оратора, вивести з комфортного стану, перевірити його емоційну стійкість; пересвідчитися в компетентності науково-педагогічного працівника; звернути на себе увагу, висловити власну думку, зауважити на своїй позиції, особливо, коли вона відмінна від бачення викладача; відвести оратора від теми виступу, зокрема заняття, або спрямувати розмову в інше річище.

Погоджуючись із думкою Дж. Максвелла, що людина отримує відповіді лише на ті запитання, які ставить [5, с. 10], відзначимо їх важливість для слухача. Адже вчасно поставлене запитання дає змогу глибше розібратися в темі, знайти правильний спосіб розв'язання проблеми або, навпаки, сформулювати її, зрозуміти, подолати невизначеність, самостійно відшукати відповідь або альтернативу, дізнатися додаткову інформацію, перевірити себе, проаналізувати власні дії чи дії будь-кого іншого.

Психолог І. Загашев зазначає, що завдяки запитанням людина прокладає місток у невідоме. Тут же науковець відзначає походження англійського слова «question» від «quest», що означає «пошуки, пов'язані з деякою невизначеністю і навіть ризиком. Тобто запитання передбачає пошук в ситуації невизначеності [2]. Під час публічного виступу слухачу має бути зрозумілою вся подана інформація. Водночас він має отримати її якнайбільше від викладача. Інформація – це інструмент для мислення, розвитку, впливу, формування системи знань, виконання професійних обов'язків.

До того ж варто навчати слухачів ставити глибокі запитання. Дж. Максвелл проводить порівняння між відсутністю й наявністю глибоких

запитань. Зокрема останнє дає можливість отримати вичерпні відповіді, ґрунтовний аналіз ситуації, підвищити впевненість у собі, сприяє вмілому ухваленню рішень, концентрації на найважливішому [5, с. 12]. Цікавою є думка І. Загашева, якщо слухач навчався й не ставить запитань, він не відчуває стану незавершеності, що є основою будь-якої пізнавальної діяльності [2]. Саме цей стан рухає людину вперед, породжує активність у пошуку відповідей, стимулює її допитливість.

Науково-педагогічний працівник, зі свого боку, в ораторській діяльності використовує запитання для такого: перевірки якості засвоєння матеріалу під час навчального заняття; повторення й закріплення нового матеріалу (викладач під час лекції може використати такий ораторський прийом, як підвести підсумки з розглянутого питання в основній частині виступу через постановку запитань слухачам та їх відповіді) або повторення тем попередніх занять; спонукання до дій, роздумів над проблемою, пошуку шляху її розв'язання, тобто активної пізнавальної й творчої діяльності; з'ясування думки, бачення, позиції, інтересів, потреб, мотивів слухача; спрямування його в необхідне русло (наприклад, під час відповіді на іспиті); оголошення анонсу виступу; створення ефекту діалогу з аудиторією; управління її увагою; встановлення контакту зі слухачами, зацікавлення в темі виступу; отримання зворотного зв'язку; задоволення запитів аудиторії; розвитку критичного та креативного мислення слухачів.

У процесі наукової дискусії зростає важливість не лише відповіді з обґрунтуванням власної позиції, а й правильно та влучно поставлених співрозмовнику запитань. Оскільки вони спрямовують бесіду у відповідному напрямі, до того ж ми отримуємо відповідь лише на поставлені запитання, уся інша інформація може бути не озвученою, хоча й важливою. У контексті наукової дискусії знаходимо слушну думку Н. Бондаренко. Дослідниця пише: «...запитання дає змогу переакцентувати спірну проблему, заволодіти ініціативою, зайняти лідерську позицію, спонукати співрозмовника більше відповідати, діяти за вашим сценарієм, створити потрібну ситуацію, прояснити проблему, спрогнозувати розвиток подій і за потреби переспрямувати його» [1, с. 197].

Отже, в ораторській діяльності викладач використовує запитання як інструмент для особистісного розвитку, задоволення запитів і потреб слухачів, техніку управління увагою аудиторії, встановлення контакту зі слухачами на початку промови, отримання від них зворотного зв'язку, а також реалізації правила діалогічності у виступі, оскільки промова здебільшого являє собою монолог, що втомлює людину й знижує концентрацію уваги.

Які функції виконують запитання? На підставі аналізу праць науковців Л. Безуглої, І. Богатирьової, Н. Бондаренко, О. Бочко, І. Місягіної, О. Грединарової, Т. Плохути, О. Пометун, відомих фахівців із лідерства Дж. Максвелла, Р. Кушніра, Б. Трейсі, власного емпіричного досвіду ораторської діяльності, аналізу численних публічних виступів ми виділяємо такі функції запитань: пізнавальна, інформаційна, провокаційна, самоствердження, розвивально-творча, рефлексивна, установлення контакту та управління увагою, зворотного зв'язку, символічна, контрольна.

Пізнавальна функція. Ставлячи запитання у процесі ораторської діяльності співрозмовнику чи аудиторії, викладач стимулює їх пізнавальну активність. Через запитання оратор спонукає слухача мислити, діставати з пам'яті необхідну інформацію, аналізувати, синтезувати, порівнювати, узагальнювати, вияснити причинно-наслідкові зв'язки, перетворювати отриманий матеріал у знання. Коли людині під час виступу ставлять запитання, на яке вона не знає відповіді, і не важливо, це буде викладач чи учень, вона починає активно її шукати – у книгах, спілкуванні з колегами, друзями, експертами тощо. Найголовніше, що людина пізнає щось нове, адже ніхто не хоче два рази потрапляти в неприємну ситуацію.

Інформаційна функція запитань полягає в отриманні інформації від викладача. Коли промова зацікавила слухачів, вони проявляють активність, намагаються щось уточнити, провести аналогію, дізнатися думку оратора. Як пише Р. Кушнір, «...хтось цікавиться вашою експертною думкою й робить її легітимною для інших» [4, с. 170]. Запитання для оратора – чудовий спосіб якісніше донести власне бачення, прояснити позицію, повідомити додаткову інформацію, показати обізнаність та експертність. Влучне запитання спрямовує на правильну відповідь, повертає розмову в потрібне річище.

Провокаційна функція. Коли слухач хоче «перевірити на стійкість» викладача, коли він є опонентом оратору або прагне з'ясувати його істинну позицію, коли лекція нудна, ставлять провокаційні запитання. Їхньою метою є або спровокувати, або відвести лектора від теми виступу.

Функція самоствердження. Слухач може мати дефіцит уваги й через це ставити викладачу запитання, щоб його помітили. Через постановку запитань він висловлює власну позицію, бачення, таким чином, заявляє про себе.

Розвивально-творча функція. Запитання – відмінний засіб для розвитку критичного та креативного мислення як слухача, так і викладача. Досліджуючи критичне мислення офіцера, О. Хміляр відзначає його важливе значення не лише для досягнення бажаних результатів у професійній діяльності, а й розвитку особистості. Учений

зазначає, що воно дає відчуття свободи власної волі, глибоке розуміння себе та власних цінностей і потреб, сміливість ухвалювати рішення, розширює горизонти (бачення світу стає ширшим, ґрунтовнішим, цікавішим), активізує можливості знаходити та приймати важливі істини, сприяє кращій адаптації до змін [8, с. 73].

Недаремно народна мудрість говорить: «Мислить той, кому ставлять розумні запитання». Через правильно сформульовані відкриті запитання викладач спонукає слухачів мислити, вірно формулювати й висловлювати свою думку, брати активну участь в обговоренні проблеми, проявляти ініціативність на занятті, висувати оригінальні ідеї, шукати альтернативні варіанти, що розвиває аналітичні й комунікативні вміння, упевненість, креативність, розширює світогляд та показує їм їхні ж можливості. Спонукаючи слухачів до активного обговорення теми, науково-педагогічний працівник навчає їх дивитися на проблему з різних боків, шукати альтернативні варіанти рішень, нестандартні способи виконання завдань, критично осмислювати як власні дії, хід думок, так і свого опонента, дивитися на ситуацію зсередини, збоку й на відстані.

Т. Плохута використовує метод евристичних запитань на заняттях з англійської мови як важливий етап пізнавально-творчої діяльності. Описуючи результати педагогічного експерименту, науковець відзначає його цінність для розвитку критичного мислення студентів, пробудження цікавості, мотивації до самостійного пошуку нової значущої інформації, що водночас дає змогу їм глибше зануритися в тему дослідження [7, с. 387].

Не менш важливо разом із критичним розвивати креативне мислення. Міжнародний експерт у галузі творчого мислення та креативності М. Міхалко серед 21 способу мислити креативно розглядає запитання SCAMPER. Це список запитань, що спонукають до продукування нових ідей. В аббревіатурі SCAMPER кожною літерою позначено слово, що описує самостійний спосіб роботи з характерними ознаками проблеми, що вивчається. Він пропонує сформулювати проблему й далі крок за кроком, розв'язуючи її, ставити запитання SCAMPER та аналізувати ідеї, що з'являються. Ключовими діями буде таке: S (Substitute something) – замінити щось, C (Combine it with something else) – поєднати це з чимось іншим, A (Adapt something to it) – адаптувати щось до цього чи навпаки, M (Modify or Magnify it) – модифікувати або збільшити щось, P (Put it to some other uses) – запропонувати інше застосування, E (Eliminate something) – викинути щось (забрати, зменшити), R (Reverse or Rearrange it) – замінити щось на протилежне або реорганізувати [6, с. 94]. Цей спосіб викладач може вільно використовувати під час семінарських, практичних і групових занять.

Ми підтримуємо думку Дж. Максвелла, що запитання сприяють генеруванню гарних ідей і здатні змінювати наше бачення. Відомий фахівець із лідерства зазначає, що будь-який лідер, який ставить правильні запитання потрібним людям, здатен розвинути ідеї до найвищого рівня [5, с. 20]. Це може використовувати викладач на занятті зі слухачами або під час наукової дискусії з колегами, командир під час наради, керівник під час обговорення нового проєкту.

Рефлексивна функція. У підручнику «Педагогічна майстерність викладача вищої військової школи» ми описали етапи підготовки до публічного виступу, одним із яких є перевірка себе. Вона полягає в реалізації контрольного списку «Фенікс», що передбачає постановку собі близько 12 запитань, щоб перевірити готовність до виступу [3, с. 290]. Це дає змогу викладачу виявити недоліки, які можна усунути до виголошення промови, і набутти впевненості. Не менш важливим є аналіз виступу, у процесі якого викладач має поставити собі запитання, що дадуть змогу з'ясувати переваги й огріхи промови, можливості самовдосконалення, ефективнішої роботи з аудиторією, розвитку ораторських умінь.

Функція установалення контакту та управління увагою. У процесі ораторської діяльності через запитання науково-педагогічний працівник на початку виступу встановлює зі слухачами контакт. Це можуть бути звичайні запитання «Як ваш настрій?», «Як у вас справи?», що покажуть аудиторії зацікавленість оратора, небайдуже ставлення, так і згідно з темою промови. В. Черевань називає їх першою сходинкою, що спонукає та залучає слухачів до комунікації й формування мовленнєвих умінь [10].

Риторичні запитання та запитання, що вимагають відповіді, є вербальними техніками управління увагою. У вступній частині виступу через групу правильно сформованих риторичних запитань викладач може привернути увагу слухачів, окреслити зміст промови (зробити анонс), демонструючи ефект, який вони отримають від виступу. Запитання активізують слухача, концентруючи його увагу на тому, що обговорюється.

Функція зворотного зв'язку. Ми погоджуємося з думкою В. Черевань: «Поставити запитання студенту – це фактично обмінятися з ним інформацією» [9]. Через запитання викладач отримує зворотний зв'язок від аудиторії. Він з'ясовує потреби, інтереси, цінності, погляди слухачів, наявні знання з теми виступу. Завдяки запитанням від аудиторії оратор визначає зрозумілість викладеного матеріалу, необхідність додаткового пояснення, базу знань і досвід професійної діяльності слухачів із заявленої проблеми, рівень їх професійної підготовки.

Влучну думку висловлює Дж. Максвелл: «Ставлячи запитання й дослуховуючись до отриманих відповідей, ми набуваємо здатності побачити світ очима співрозмовника» [5, с. 21]. Слухач може мати іншу думку, володіти актуальною інформацією, запропонувати кращий варіант, показати своє ставлення до проблеми. Ми читаємо різні книги, спілкуємося з різними людьми, слухаємо різні курси, дивимося різні фільми чи відео, стикаємося в житті з різними ситуаціями. Через запитання-відповіді викладач має можливість проникнути у внутрішній світ слухача, його досвід, поставити себе на його місце, зрозуміти хід думок, логіку вчинку. Таким чином, усе вище зазначене допоможе науково-педагогічному працівнику вчасно внести зміни у промову, отримати цінну інформацію від аудиторії, долучитися до певної думки, підтримати позицію або ж разом сформувати нову ідею.

Символічна функція. Запитання є символом пізнання, розвитку, можливостей. Недаремно Дж. Максвелл назвав свою працю «Хороші лідери ставлять правильні запитання». Запитання викладача спонукають і навчають слухачів висловлювати свою думку, захищати погляди, формувати й аргументовано відстоювати позицію. Запитання від оратора спрямовують інтелектуально-емоційну діяльність аудиторії, від слухачів – скеровують дії викладача, дають йому необхідну інформацію про них же самих. Пояснення знаходимо в роботі О. Хміляра. Учений зазначає, що «символічна регуляція поведінки відображає орієнтаційно-розпізнавальну роль ще незасвоєного, перетворюючи неусвідомлюване на надбання мислення, почуттів та уяви. Завдяки символу особистість виявляє й актуалізує смисли, не об'єктивовані й не усвідомлені в раціонально знакових формах. Символічна регуляція пробуджує думку, вносить у дії людини порядок, систему, спрямовує поведінку в діапазоні «незграбність – гармонійність», ведучи її до вершин досконалості» [9, с. 81].

Контрольна функція. Через запитання викладач має змогу перевірити якість засвоєння нового матеріалу, зрозумілість викладених положень, згоду чи незгоду з певною думкою або діями, з'ясувати окремі погляди чи позицію, узгодити дії, підвести підсумки.

Висновки. Проаналізувавши цілі та функції запитань в ораторській діяльності, зазначимо, що вони відіграють вагомий роль як для викладача, так і слухача. Це ключ до активної мисленнєвої діяльності, інструмент для особистісного розвитку, техніка встановлення контакту й управління увагою аудиторії, засіб зворотного зв'язку. Запитання в ораторській діяльності дають такі можливості: створити ефект діалогу

в публічному виступі; завоювати увагу; прояснити цікавість до думки аудиторії; отримати або подати додаткову інформацію; глибше висвітлити тему; зрозуміти потреби, цінності, позицію чи думку слухачів, а їм, зі свого боку, показати власне бачення; вияснити проблему або можливу конфліктну ситуацію; наголосити на головній ідеї промови; розставити акценти й закріпити в пам'яті аудиторії основні положення виступу; спонукати їх до дій; довести свою думку; поди-

витися на проблему з іншого боку; підтвердити компетентність (експертність) у певній тематиці; відпрацювати ораторські вміння, зокрема уміння ставити запитання, відповідати на них, вести дискусію чи полеміку та аргументувати власну позицію; і насамкінець, досягнути поставленої мети. Запитання – це можливість критичного самоаналізу, з'ясування недоліків і переваг, пізнання нового, генерування креативних ідей, особистісного розвитку та самовдосконалення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко Н.В. Запитання як пусковий механізм світопізнання й компетентнісного навчання. *Fundamental and applied research in the modern world* : Abstracts of the 3-rd International scientific and practical conference (Boston, October 21–23, 2020). Boston, USA : BoScience Publisher, 2020. С. 195–204. URL: <http://surl.li/axvbe>.
2. Загашев И. Умение задавать вопросы. 2004. URL: <http://surl.li/axtpy>.
3. Красницька Ольга. Педагогічна майстерність викладача вищої військової школи : підручник. Київ : видавничий дім «Кондор», 2020. 528 с.
4. Кушнір Р.О. Великий оратор, або як говорити так, щоб Вам аплодували стоячи. Дрогобич : Коло, 2013. 258 с.
5. Максвелл Джон. Хорошие лидеры задают правильные вопросы. Минск : Попурри, 2019. 336 с.
6. Міхалко Майкл. 21 спосіб мислити креативно. Харків : КСД, 2019. 400 с.
7. Плохута Т.М. Евристичні запитання як основа критичного мислення. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 9(53). С. 383–390. URL: <http://surl.li/axubw>.
8. Хміляр О.Ф. Критичне та позитивне мислення офіцера. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Психологія*. 2018, листопад. № 7. С. 72–76. <https://doi.org/10.25264/2415-7384-2018-7-72-76>.
9. Хміляр О.Ф. Регуляція поведінки особистості символом: теоретико-методологічний аспект. *Психологічний часопис*. 2017. № 1(5). С. 76–87.
10. Черевань В.М. Методика «спрямованого діалогу»: запитання викладача. URL: <http://surl.li/ayfiz>.
11. Laboulaye Edouard. Trente Ans D'enseignement Au Collège De France (1849 – 1882). Paris, 1888.

REFERENCES

1. Bondarenko N.V. (2020) Zapytannia yak puskovyi mekhanizm svitopiznannia y kompetentnisnoho navchannia [Questions as a Trigger for Getting to Know the World and Competence Learning]. *Fundamental and applied research in the modern world* : Abstracts of the 3-rd International scientific and practical conference (Boston, October 21–23, 2020). Boston, USA : BoScience Publisher. P. 195–204. URL: <http://surl.li/axvbe>.
2. Zagashav I. (2004) Umenie zadavat' voprosy [Ability to Ask Questions]. URL: <http://surl.li/axtpy>.
3. Krasnytska Olha (2020) Pedahohichna maisternist vykladacha vyshchoi viiskovoi shkoly [Pedagogical Skills of a Higher Military School Teacher] : pidruchnyk. Kyiv : Vydavnychy dim “Kondor”. 528 p.
4. Kushnir R.O. (2013) Velykyi orator, abo yak hovoryty tak, shchob Vam aploduvaly stoiachy [A Great Speaker, or How to Speak and Get a Standing Ovation]. Drohobych : Kolo. 258 p.
5. Maksvell Dzhon (2019) Horoshie lidery zadajut pravil'nye voprosy [Good Leaders ask Great Questions]. Minsk : Popurri. 336 p.
6. Mikhalko Maikl (2019) 21 sposib myslyty kreatyvno [21 Ways to Think Creatively]. Kharkiv : KSD. 400 p.
7. Plokhuta T.M. (2015) Evrystychni zapytannia yak osnova krytychnoho myslennia [Heuristic Questions as a Basis for Critical Thinking]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. № 9 (53). P. 383–390. URL: <http://surl.li/axubw>.
8. Khmiliar O.F. (2018) Krytychne ta pozytyvne myslennia ofitsera [Critical and Positive Thinking of the Officer]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu “Ostrozka akademiia”. Psykholohiia*. № 7. P. 72–76. <https://doi.org/10.25264/2415-7384-2018-7-72-76>.
9. Khmiliar O.F. (2017) Rehuliatsiia povedinky osobystosti symvolom: teoretyko-metodolohichni aspekt [The Regulation of the Individual's Behavior Using Symbol: Theoretical and Methodological Aspects]. *Psykhologichnyi chasopys*. № 1(5). P. 76–87.
10. Cherevan V.M. Metodyka «spriamovanoho dialohu»: zapytannia vykladacha [Methods of “Directed Dialogue”: Teacher's Questions]. URL: <http://surl.li/ayfiz>.
11. Laboulaye Edouard. Trente Ans D'enseignement Au Collège De France (1849 – 1882). Paris, 1888.

ПРИНЦИПИ РОЗВИТКУ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЕКОНОМІЧНИХ КОЛЕДЖІВ

Курок Р. О.

*кандидат юридичних наук, доцент,
молодший науковий співробітник лабораторії науково-методичного супроводу підготовки фахівців у коледжах і технікумах
Інститут професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України
пров. Віто-Литовський, 98-А, Київ, Україна
orcid.org/0000-0001-6855-3830
romaku2010@gmail.com*

Ключові слова: педагогічні принципи, правова компетентність, загальні принципи, специфічні принципи, педагогічні працівники, освітня діяльність.

Стаття присвячується дослідженню важливої теоретико-прикладної проблеми – аналізу впливу педагогічних принципів на процес розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів. Виконано аналіз останніх досліджень і публікацій із цієї проблематики та встановлено недостатність ґрунтовних наукових досліджень за обраною тематикою. Окреслено мету статті, яка полягає у виокремленні та розкритті змісту основних педагогічних принципів, яких доцільно дотримуватись у проєктуванні системи розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів. Установлено, що вдосконалення освітньої діяльності, спрямованої на розвиток правової компетентності зазначеної категорії педагогічних працівників, передбачає звернення до загальних положень дидактики щодо обґрунтування педагогічних законів, закономірностей та принципів.

Розглянуто сутність педагогічних принципів та встановлено відсутність єдиних підходів науковців до тлумачення цього поняття.

Ґрунтуючись на працях вітчизняних учених, виокремлено основні загальні та специфічні принципи, які слугуватимуть основою для подальшого проєктування відповідної педагогічної системи. Основними загальними принципами є принцип зв'язку теорії із практикою, системності та послідовності, доступності, гуманізації, індивідуалізації навчання. Серед специфічних принципів виокремлено принципи безперервності, моделювання, самоорганізації, інформатизації (комп'ютеризації) освіти, інтегрованості, інтенсифікації освітньої діяльності. Розглянуто сутність кожного із зазначених принципів та їхню роль у процесі розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів.

Зроблено висновок, що розглянуті загальні та специфічні педагогічні принципи, які ґрунтуються на перевірених практикою педагогічних законах та закономірностях, перебувають у тісному взаємозв'язку один з одним, а їх урахування у процесі організації та здійснення освітнього процесу матиме позитивний вплив на освітню діяльність, спрямовану на розвиток правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів.

PRINCIPLES OF DEVELOPING LEGAL COMPETENCE OF ECONOMIC COLLEGES' PEDAGOGICAL STAFF

Kurok R. O.

*PhD in Law, Associate Professor,
Junior Researcher at the Laboratory of Scientific and Methodological Support of Specialist
Training in Colleges and Technical Schools
Institute of Vocational Education and Training
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Vito-Lithuanian Lane, 98-A, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0001-6855-3830
romaku2010@gmail.com*

Key words: *pedagogical principles, legal competence, general principles, specific principles, pedagogical staff, educational activity.*

The article is devoted to investigating important theoretical and applied problem, which is the analysis of the influence of pedagogical principles on the process of developing legal competence of economic colleges' pedagogical staff. The analysis of the recent researches and publications on this issue revealed the lack of thorough studies on selected problem. The purpose of the article is to identify and substantiate the content of the basic pedagogical principles, which should be followed when projecting the system of developing legal competence of economic colleges' pedagogical staff. It is established that improving educational activities aimed at the development of legal competence of this category of pedagogues involves recourse to the general regulations of Didactics connected with pedagogical laws, regularities and principles.

The article considers the essence of pedagogical principles and ascertains the absence of unified approaches of scientists to interpreting this concept.

Based on the works of domestic scientists, the main general and specific principles are identified. They will serve as the basis for further projecting the relevant pedagogical system. The main general principles are as follows: of connection between theory and practice, of systematicity and consistency, of accessibility, humanization and individualization of learning. Among the specific principles are: the principles of continuity, modeling, self-organization, informatization (computerization) of education, integration, intensification of educational activities. The essence of each of the mentioned principles and their role in the process of developing of legal competence of economic colleges' pedagogical staff is considered.

It is concluded that general and specific pedagogical principles, based on proven pedagogical laws and regulations, are closely related to each other, and considering them in organizing and realizing educational process will have positive impact on educational activities, aimed at developing legal competence of economic colleges' pedagogical staff.

Постановка проблеми. Удосконалення освітньої діяльності, спрямованої на розвиток правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів, передбачає звернення до загальних положень дидактики щодо обґрунтування педагогічних законів, закономірностей та принципів. Як слушно зазначає академік С. Гончаренко, знання законів, закономірностей і принципів педагогічної науки й уміння їх використовувати допомагає вчителям творчо розв'язувати педагогічні проблеми, намічати логіку і послідовність

своїх педагогічних дій, передбачати їхні результати, приводити їх у систему [1, с. 188].

Вітчизняними науковцями було досліджено низку педагогічних законів, закономірностей та принципів, урахування яких в організації освітнього процесу може позитивно вплинути на формування та розвиток відповідних компетентностей фахівців різних галузей. Зокрема, окреслені питання були предметом наукових розвідок таких учених: В. Андрєєва, Н. Андрійчука, Ю. Бабанського, В. Беспалька, А. Беляєвої, С. Гончаренка,

В. Загвязинського, І. Зязюна, О. Кошука, В. Краєвського, Н. Ничкало, І. Підласого, В. Радкевич, В. Рибалки, С. Смірнова, О. Ткаченка, А. Хуторського, О. Щербака, В. Ягупова й інших. Проте дослідження педагогічних принципів розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів поки що не було відображено в науковій літературі.

Мета статті – виокремити основні педагогічні принципи, яких доцільно дотримуватись під час проектування системи розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів, та розкрити їхній зміст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Урахування педагогічних принципів як керівних ідей організації пізнавальної діяльності педагогічних працівників економічних коледжів дозволить цілеспрямовано, системно та послідовно формувати та розвивати в них здатність здійснювати свою професійну діяльність відповідно до положень чинного законодавства та підзаконних нормативно-правових актів, а також забезпечувати освіченість учнівської молоді у сфері економічних правовідносин. Ми погоджуємось із думкою О. Кошука, який слушно зазначає, що «<...> комплекс педагогічних принципів не є простим переліком вихідних положень, вимог чи рекомендацій: у своєму синтезі вони органічно поєднуються, утворюючи певну освітню концепцію, що функціонує як система із цими ж принципами-компонентами» [2, с. 213].

Варто зазначити, що в педагогічній науці принципи навчання (дидактичні принципи) були предметом наукових розвідок багатьох учених. Водночас науковці по-різному трактують їхню сутність. Л. Марцева зазначає, що «<...> огляд досліджень із проблем навчання засвідчує, що науковці подають ті самі принципи в різних формулюваннях, а інколи, навпаки, вкладають інше значення у традиційний термін» [3, с. 166].

Тому для нашого дослідження скористаємося визначенням педагогічних принципів, запропонованим академіком С. Гончаренком. Він тлумачить це поняття як «керівні ідеї, нормативні вимоги і рекомендації щодо організації і здійснення навчально-виховного процесу загалом, як способи досягнення педагогічних цілей з урахуванням закономірностей і умов перебігу навчально-виховного процесу» [1, с. 98]. Важливим для розуміння сутності педагогічних принципів є те, що вони є нормативною категорією, обов'язковою для врахування на різних етапах освітнього процесу. Водночас вони не визначають конкретні шляхи здійснення педагогічної діяльності, а слугують теоретичним підґрунтям і зумовлюють вимоги до цілей і завдань освітнього процесу, а також для вибору оптимальних форм, методів і технологій навчання.

Грунтуючись на працях вітчизняних учених, а саме І. Андрощук [4], С. Гончаренка [1], О. Кошука [2], Л. Марцевої [3], М. Михнюк [5], С. Пугача [6], нами виокремлено основні загальні та специфічні принципи, які слугуватимуть основою для проектування системи розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів.

На думку автора, центральним загальним принципом системи розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів є *принцип зв'язку теорії із практикою*. Цей принцип передбачає єдність методологічної, загальноосвітньої, теоретичної і практично-професійної підготовки фахівців [6, с. 111]. Він визначає: прикладне спрямування освітнього процесу; забезпечує встановлення оптимального співвідношення теоретичного матеріалу із практичною підготовкою; підбір таких форм, методів і технологій навчання, які б максимально ефективно забезпечували формування практичних умінь і навичок із застосування правових знань у конкретних ситуаціях професійної діяльності. Зазначений принцип покликаний сприяти впровадженню положень компетентнісного підходу в освітню діяльність, а саме змістити акцент освітнього процесу з накопичення теоретичних знань на досягнення кінцевих результатів навчання, що дасть змогу здобувачу освіти бути придатним до успішної професійної діяльності.

Урахування зазначеного принципу під час розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів передбачає дотримання таких положень:

– забезпечення оптимального співвідношення між різними видами занять (лекційними, семінарськими, практичними тощо);

– визначення змісту теоретичних матеріалів необхідно здійснювати відповідно до запланованих результатів освітньої діяльності, а саме інформація щодо правового регулювання та механізмів застосування положень теорії права в освітній сфері повинна доводитись до педагогічних працівників у контексті ілюстрування її можливого використання для вирішення завдань професійної діяльності;

– використання в освітньому процесі сучасних технологій навчання (технології проектного та проблемного навчання, кейс-технології тощо) для моделювання конкретних проблемних ситуацій, що можуть скластися у процесі здійснення професійної діяльності та вимагають від педагогічного працівника застосування комплексу знань, умінь і навичок у галузі права.

Принцип зв'язку теорії із практикою тісно пов'язаний із *принципом науковості*, що передбачає застосування науково обґрунтованого підходу до визначення змісту й організації освітнього про-

цесу, спрямованого на розвиток правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів, а також забезпечення його відповідності сучасним актуальним науковим положенням та ідеям у педагогічній, психологічній, правовій, економічній теорії.

Цей принцип визначає добір форм, методів і засобів розвитку фахівців на засадах науковості, зокрема: формування діалектичного мислення у процесі навчання; застосування сучасної наукової інформації з різних джерел; використання методів наукового пізнання, що сприяють розвитку творчого мислення у процесі як науково-дослідної, так і навчально-методичної діяльності в закладах освіти тощо [6, с. 281].

Урахування принципу науковості у процесі розвитку правової компетентності сприяє вдосконаленню їхньої наукової компетентності, що дозволить їм завдяки отриманим знанням про глибинну, сутність наукових явищ та зв'язків більш ґрунтовно засвоїти положення теорії права та порядок застосування правових механізмів у регулюванні суспільних правовідносин, що виникають у процесі здійснення освітньої діяльності.

Принцип системності та послідовності під час розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів передбачає структурування навчального матеріалу, визначення зв'язку між елементами та дотримання логічної послідовності в доведенні інформаційних блоків до здобувачів. Він повинен охоплювати весь спектр правової інформації, необхідної для досягнення кінцевих результатів навчання під час проходження курсів підвищення кваліфікації чи стажування, а також у міжкурсовий період. Водночас побудова освітнього процесу з урахуванням цього принципу передбачає встановлення зв'язків між матеріалом, що вивчається, та наступними модулями і темами, а також наявність такого зв'язку між дисциплінами в межах освітньо-професійної програми.

Як зазначає С. Пугач, урахування принципу системності та послідовності у процесі розвитку правової компетентності передбачає:

- дотримання вимог нормативних документів (навчальні плани, освітньо-професійні програми тощо), які визначають логічну схему підготовки фахівців;
- об'єднання системи правових знань, яку необхідно засвоїти, у єдину логічну систему;
- акцентування уваги у процесі набуття правових знань і навичок на особливостях використання цієї інформації у професійній діяльності;
- систематичний контроль за самостійною роботою здобувачів [6, с. 114].

Близьким за своєю роллю в освітньому процесі до принципу системності та послідовно-

сті є *принцип доступності*, що ґрунтується на тому, що викладання і засвоєння нових знань має відбуватися в логічній послідовності, за системою, яка забезпечує наступність їх формування, поглиблення і самовдосконалення фахівців [4, с. 201–202]. Тобто правова інформація, яка буде доводитись педагогічним працівникам у межах освітніх заходів, повинна мати зв'язок з уже наявними знаннями, уміннями та навичками, а також із тими, що будуть сформовані у процесі вивчення курсу. Цей принцип також визначає можливість отримання безпосереднього доступу до навчально-методичної бази, необхідного для успішного виконання завдань освітньої діяльності з розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів.

Принцип гуманізації в розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів відображає спрямованість освітнього процесу на найповніше розкриття їхніх здібностей та задоволення освітніх потреб, творчу самореалізацію. Положення про те, що людина, її життя і здоров'я є найвищими цінностями держави, є провідною ідеєю гуманістичної концепції розвитку освіти. Утвердження цієї концепції передбачає не тільки формування та розвиток компетентностей педагогічних працівників, спрямованих на успішне здійснення професійної діяльності, а й духовний розвиток викладачів, прищеплення їм відповідних соціально-етичних та моральних цінностей, необхідних для гармонійного розвитку особистості, її адаптації до швидкозмінних умов здійснення життєдіяльності особи. Принцип гуманізації сприяє формуванню у викладача необхідного рівня загальної, професійної та правової культури, культивування правових цінностей та правової свідомості, наслідком чого є свідомо правова поведінка особи в різних ситуаціях професійної діяльності та повсякденного життя.

Упровадженню положень гуманістичної концепції розвитку освіти в Україні сприяє поширення в освітній практиці особистісно орієнтованих технологій навчання, що передбачає організацію освітнього процесу з урахуванням *принципу індивідуалізації навчання*. Цей принцип передбачає побудову такої моделі розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів, яка б урахувала їхні особисті та професійні якості, життєвий і професійний досвід, рівень правової культури та правової свідомості тощо. Це передбачає необхідність правильного вибору освітніх компонентів, що використовуються для розвитку правової компетентності: навчальних дисциплін, індивідуальних завдань, форм і методів навчання, системи контролю й оцінювання результатів тощо.

Серед специфічних педагогічних принципів провідне місце, на нашу думку, належить *принципу безперервності*. Удосконалення правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів є процесом, що здійснюється протягом усього їхнього життя. Це забезпечує поступовий розвиток їхнього творчого потенціалу, правової й інших компетентностей, сформованих ще на попередніх рівнях освіти, а також досягнення такого рівня професіоналізму, який би повною мірою задовольняв сучасні вимоги суспільства до представників цієї професії.

Принцип моделювання під час розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів передбачає виявлення типових ситуацій, що можуть виникати у процесі повсякденної професійної діяльності, їх трансформацію в навчальні завдання, проекти, кейси, вирішення яких потребує знання нормативно-правових актів у галузі освіти й економіки, правових явищ та механізмів. Окреслений підхід до організації освітнього процесу сприятиме досягненню таких кінцевих результатів навчання, які дозволять педагогічному працівнику впевнено й ефективно здійснювати професійну діяльність відповідно до чинного законодавства, а також формувати необхідний рівень правосвідомості у студентів закладу фахової передвищої освіти.

Принцип самоорганізації є одним із визначальних принципів у процесі розвитку правової компетентності педагогічних працівників. Саме він забезпечує цілеспрямовану пізнавальну діяльність педагогів, спрямовану на самовдосконалення та саморозвиток особи протягом усього життя. Ключовою характеристикою педагогічного працівника, що визначає ефективність процесу самонавчання, є розвинена самоосвітня компетентність. Що вищий рівень розвитку цієї компетентності, то вища мотивація та здатність педагога отримувати нові правові знання, уміння і навички, необхідні для успішної професійної діяльності. Розвиток сучасних інформаційних технологій надає широкі можливості педагогічним працівникам економічних коледжів для саморозвитку, спрямованого на вдосконалення професійно значущих компетентностей (правової також) у міжкурсовий період підвищення кваліфікації та стажування, а також у процесі повсякденної педагогічної діяльності.

У сучасних умовах усе більшої ваги в контексті підвищення рівня якості надання освітніх послуг, забезпечення конкурентоспроможності закладів освіти на вітчизняному та закордонному ринку набирає *принцип інформатизації (комп'ютеризації) освіти*. Саме поняття «інформатизація освіти» розглядається О. Кошуком як цілеспрямований процес забезпечення освітньої галузі методологією розроблення та застосу-

вання сучасних нових інформаційних технологій (ІТ-технологій), орієнтованих на реалізацію завдань навчання, виховання та розвитку особистості [2, с. 218]. Джерелами інформації стають освітні платформи, які надають доступ до банків даних та інформаційних систем, які містять електронні навчальні, наукові, довідкові й інші матеріали, розміщені в інтернеті. Упровадження електронних освітніх ресурсів приводить до зміни традиційних форм і засобів навчання, а також підходів до організації, здійснення освітнього процесу та контролю його кінцевих результатів. ІТ-технології, передусім інформаційні мережі, відкривають здобувачам освіти доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи, забезпечують можливість для творчості, прояву та виявлення своїх здібностей, набуття та закріплення різних навичок, дозволяють реалізувати принципово нові форми і методи навчання [3, с. 179].

Водночас успішність досягнення кінцевих результатів освітньої діяльності, спрямованих на розвиток правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів, на основі принципу інформатизації освіти залежить від наявної матеріально-технічної бази суб'єктів, що надають освітні послуги у сфері післядипломної освіти, а також рівня розвитку інформаційно-телекомунікаційної компетентності викладачів-андрагогів та самих педагогічних працівників, які навчаються.

Важливим принципом розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів є *принцип інтегрованості*. Він передбачає об'єднання змісту декількох навчальних дисциплін в інтердисциплінарну логічну конструкцію, що забезпечить комплексне опанування педагогами правових знань, умінь і навичок. Специфіка здійснення професійної діяльності педагогічними працівниками економічних коледжів передбачає наявність у них ґрунтовних знань у сфері конституційного, цивільного, трудового, інформаційного права, права інтелектуальної власності, а також особливостей регулювання правовідносин у галузі освіти й економіки. Безумовно, опанування цих знань передбачає необхідність планування освітнього процесу з урахуванням логічної послідовності викладення навчального матеріалу дисциплін, що вивчають окреслені питання. Побудова освітнього процесу за принципом інтегрованості сприятиме ефективному застосуванню правових знань, умінь і навичок із різних галузей для вирішення практичних завдань професійної діяльності.

Реформування системи освіти, інших сфер функціонування держави, зокрема й економічної, вимагає від педагогічних працівників економічних коледжів цілеспрямованої діяльності,

спрямованої на впровадження змін правового регулювання цих сфер у свою повсякденну професійну діяльність і адаптації змісту закріплених навчальних дисциплін до нових умов здійснення економічної діяльності. Тому *принцип інтенсифікації освітньої діяльності* полягає в поступовому підвищенні активності педагогічних працівників у напрямі професійно-правового розвитку для досягнення такого рівня професіоналізму, що відповідав би сучасним вимогам розвитку освітньої галузі. Це передбачає активну пізнавальну діяльність педагогічних працівників у системі післядипломної освіти, а також у міжкурсовий період, актуалізацію їхньої самоосвітньої діяльності, методичної роботи тощо.

Висновки. Отже, виокремлені загальні (зв'язку теорії із практикою, системності та послідовності, доступності, гуманізації, індивідуалізації навчання) та специфічні (безперервності, моделювання, самоорганізації, інформатизації (комп'ютеризації) освіти, інтегрованості, інтенсифікації освітньої діяльності) педагогічні принципи ґрунтуються на перевірених практикою педагогічних законах та закономірностях і перебувають у тісному взаємозв'язку один з одним. Їх урахування у процесі організації і здійснення освітнього процесу позитивно впливатиме на освітню діяльність, спрямовану на розвиток правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне : Волинські обереги, 2012. 192 с.
2. Кошук О. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців з агроінженерії : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2019. 676 с.
3. Марцева Л. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки молодших спеціалістів радіотехнічного профілю : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Львів, 2015. 459 с.
4. Андрощук І. Теоретичні і методичні основи підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії у професійній діяльності : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 ; 13.00.02. Київ, 2017. 493 с.
5. Михнюк М. Теоретичні і методичні основи розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 652 с.
6. Пугач С. Теоретичні та методичні засади формування правової компетентності майбутніх фахівців з обліку і оподаткування в системі неперервної освіти : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2020. 536 с.

REFERENCES

1. Honcharenko S.U. (2012) *Pedahohichni zakony, zakonomirnosti, pryntsyppu. Suchasne tлумachennia* [Pedagogical laws, regulations, principles. Modern interpretation]. Rivne: Volynski oberehy. 192 p. [in Ukrainian].
2. Koshuk O.B. (2019). *Teoretychni i metodychni zasady formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv iz ahroinzhenerii* [Theoretical and methodical principles of forming professional competence of future specialists in agroengineering]. DSc thesis. Kyiv. 676 p. [in Ukrainian].
3. Martseva L.A. (2015). *Teoretychni ta metodychni osnovy profesiinoi pidhotovky molodshykh spetsialistiv radiotekhnichnoho profilu* [Theoretical and methodical bases of professional training of junior specialists of radio engineering profile]. DSc thesis. Lviv. 459 p. [in Ukrainian].
4. Androshchuk I.V. (2017). *Teoretychni i metodychni osnovy pidhotovky maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia ta tekhnolohii do pedahohichnoi vzaiemodii u profesiinii diialnosti* [Theoretical and methodical bases of training future teachers of labor training and technologies to pedagogical interaction in professional activity]. DSc thesis. Kyiv. 493 p. [in Ukrainian].
5. Mykhniuk M.I. (2016). *Teoretychni i metodychni osnovy rozvytku profesiinoi kultury vykladachiv spetsialnykh dystsyplin budivelnoho profilu* [Theoretical and methodical bases of developing professional culture of teachers of special subjects of construction profile]. DSc thesis. Kyiv. 652 p. [in Ukrainian].
6. Puhach S.S. (2020). *Teoretychni ta metodychni zasady formuvannia pravovoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z obliku i opodatkuvannia u systemi neperervnoi osvity* [Theoretical and methodological bases of forming the legal competence of future specialists in accounting and taxation in the system of continuous education]. DSc thesis. Vinnytsya. 536 p. [in Ukrainian].

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ У СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПОЧАТКОВА ОСВІТА» ЗДАТНОСТІ ФОРМУВАТИ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УМІННЯ СПІВПРАЦЮВАТИ В КОМАНДІ

Лозенко А. П.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та методики початкового навчання
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
orcid.org/0000-0003-1029-5108
a.p.lozenko@npu.edu.ua*

Ключові слова: *підготовка майбутніх учителів початкової школи, співробітництво, групова взаємодія, форми організації процесу навчання, групова форма організації процесу навчання.*

У статті досліджуються педагогічні умови розвитку в майбутніх учителів початкової школи здатності формувати в учнів уміння співпрацювати в команді.

Серед ключових вимог до підготовки майбутніх учителів початкових класів – спроможність створювати таке освітнє середовище, яке б сприяло формуванню в молодших школярів умінь співпрацювати в команді. Важливим завданням Нової української школи є формування в молодших школярів ключових компетентностей як здатностей користуватися ними упродовж усього життя. З огляду на це майбутні вчителі початкових класів повинні бути готовими до реалізації у процесі професійно-педагогічної діяльності не банального ЗУНівського, а компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного підходів. Педагог нині – тьютор, фасилітатор, створювач освітнього середовища для всебічного розвитку і формування кожної окремої особистості. Детермінантною сформованості та реалізації всіх ключових компетентностей молодших школярів є вміння особистості співпрацювати в колективі, команді, групі. На рівні теоретичного аналізу й узагальнення у статті представлено аргументи на користь того, що вчитель початкових класів повинен володіти педагогічними технологіями, які є інструментами розвитку вищезазначених умінь. У статті доведено позицію на користь того, що розвиток здатності студентів спеціальності «Початкова освіта» формувати в учнів уміння співпрацювати в команді потребує реалізації у процесі навчання у закладі вищої освіти чітко визначених та реалізованих педагогічних умов, серед яких: умотивованість до цього напряму професійно-педагогічної діяльності, усвідомлення важливості та необхідності її реалізації в умовах Нової української школи; сформованість системи знань, умінь, навичок та компетентностей упроваджувати в навчальний процес педагогічні технології його ефективного управління й організації з метою розвитку в учнів початкової школи умінь співпрацювати в команді; здатність до рефлексії, що реалізується через уміння об'єктивно оцінювати результати власної діяльності в даному напрямі, щоби стати фахівцем, який уміє корегувати свої дії та самовдосконалюватись.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS OF SPECIALTIES IN PRIMARY EDUCATION OF THE ABILITY TO FORM IN JUNIOR SCHOOLERS SKILLS TO COOPERATE IN A TEAM

Lozenko A. P.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Lecturer at the Department of Pedagogy and Methods of Elementary Education
National Pedagogical Dragomanov University
Pirogova str., 9, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-1029-5108
a.p.lozenko@npu.edu.ua*

Key words: *preparation of future primary school teachers, cooperation, group interaction, forms of organizing educational process, group form of organizing learning process.*

The article discusses the pedagogical conditions for the development of future primary school teachers' readiness to form students' ability to cooperate in a team.

Among the key requirements for the training of future primary school teachers is the willingness to create such an educational environment that would contribute to the formation of the ability of younger students to cooperate in a team. An important task of the New Ukrainian School is the formation of key competencies in primary school students, as the ability to use them throughout their lives. Given this, future primary school teachers should be ready to implement in the process of professional and pedagogical activity not an elementary approach, the purpose of which is the formation of subject knowledge, skills and abilities, but a competence-based, personality-oriented, activity-based approach. A modern teacher is an educator, facilitator, creator of the educational environment for the comprehensive development and formation of each individual personality. The determining factor in the formation and implementation of all key competencies of younger students is the ability of the individual to cooperate in a team and in a group. At the level of theoretical analysis and generalization, the article presents arguments in favor of the fact that a primary school teacher should master pedagogical technologies that are tools for the development of the above-mentioned skills. The article substantiates the position in favor of the fact that the readiness of students of the specialty "Primary Education" to form in younger students the ability to cooperate in a team requires the implementation of certain conditions in the learning process in a higher educational institution. Among them: awareness of the importance and necessity of its implementation in the conditions of the new Ukrainian school; formation of a system of knowledge, skills, abilities and competencies for the introduction of pedagogical technologies for its effective management and organization in the educational process in order to develop the ability to cooperate in a team among younger students; the ability to reflect, which is realized through the ability to objectively evaluate the results of one's own activities in this direction in order to become a specialist in one's profession, able to correct one's actions and improve.

Система освіти в Україні нині зазнає якісних та прогресивних змін у напрямі не декларативного, а реального впровадження компетентнісного, особистісно орієнтованого й індивідуалізованого підходів у практику організації навчально-виховного процесу. Такі поступи вимагають досить швидкого відгуку та реакції від закладів вищої освіти, де здійснюється підготовка майбутніх учителів, зокрема і спеціальності «Початкова освіта». Потенційні спеціалісти в галузі початкової освіти мають бути готовими до ефективної реалізації сучасних педагогічних технологій, методів, прийомів та засобів навчання молодших школярів, які б сприяли розвитку всіх сфер особистості дитини.

Серед ключових вимог до підготовки майбутніх учителів початкових класів – спроможність створювати таке освітнє середовище, яке б сприяло формуванню в молодших школярів умінь співпрацювати в команді. Концепцією «Нова українська школа» [1], Державним стандартом початкової освіти [2] чітко визначені пріоритети в розвитку і формуванні особистості дитини у процесі навчання у школі. І неабияке значення тут надається завданню з формування в учнів здатності співпрацювати в команді – одного з обов'язкових складників усіх ключових компетентностей, які повинна опанувати дитина під час навчання в початковій школі.

Найбільш знаними дослідниками зарубіжжя, які вивчали питання організації та функціонування команд, зокрема й у діловій сфері, є такі: Дж. Казенбах, К. Левіс-МакКлеар, Д. Сміт, М. Тейлор. Цікавими є наукові доробки Б. Тукмана, який зосереджував увагу на закономірностях розвитку малих груп, М. Белбіна, що виокремив і охарактеризував можливі ключові ролі різних членів команди. Н. Григор'єва й А. Радугін опікувалися питаннями управління роботою команд в аспекті проєктної діяльності. Українські вчені, серед яких Б. Андрушків, П. Горностай, А. Лякішева, Л. Скібіцька й інші, розробили теоретико-методологічні та практичні засади співпраці членів команди, вивчали особливості їхньої групової взаємодії.

У зв'язку з вищезазначеним **мета статті** – теоретичне обґрунтування, визначення та характеристика педагогічних умов розвитку у студентів спеціальності «Початкова освіта» здатності формувати в молодших школярів вміння співпрацювати в команді засобами впровадження в навчальний процес освітніх технологій його ефективного управління й організації.

Уміння учнів початкових класів співпрацювати в команді є складником ключової компетентності в «канві» розвитку учня згідно з концепцією «Нова українська школа» [1]. Здатність до конструктивної взаємодії, спілкування та співпраці визначатиме в майбутньому траєкторію розвитку

особистості дитини. Тому надважливим завданням учителів початкової ланки освіти нині є цілеспрямована та спеціально організована робота в цьому напрямі. Уміння та навички групової взаємодії учнів формуються через включення їх у повсякденну навчально-виховну діяльність на уроках та в позаурочний час. Звичайно, щоби реалізувати такі завдання, учителям треба досконало володіти інструментами, способами формування даних умінь у дітей молодшого шкільного віку. Дуже органічними і доцільними для використання в навчальному процесі є технології його ефективного управління й організації. У групу технологій ефективного управління й організації навчального процесу Г. Селевко пропонує включити технології диференційованого й індивідуалізованого навчання, технології програмованого навчання, технології колективного способу навчання; групової діяльності, технології перспективно-випереджального навчання [3]. Оптимальними для розвитку в учнів початкових класів умінь співпрацювати в команді є, безперечно, технології диференційованого й індивідуалізованого навчання, технології програмованого навчання, технології колективного способу навчання; групової діяльності. Педагогічні технології диференційованого й індивідуалізованого навчання дають можливість учителю організувати співпрацю між учнями з урахуванням особливостей їхнього психофізіологічного й особистісного розвитку. Технології колективного способу навчання та групової діяльності є найбільш змістовним ресурсом методів, прийомів і засобів впровадження, комбінації та варіювання парної, групової, фронтальної та загальнокласної організації навчальної діяльності учнів на уроці. Ми вважаємо, що технології ефективного управління й організації навчального процесу варто використовувати в комплексі із групою педагогічних технологій активізації й інтенсифікації навчальної діяльності молодших школярів [3]. Останні включають в себе ігрові, технології проблемного, проєктного навчання, інтерактивні та технології розвитку критичного мислення. Інтегроване застосування цих технологій, за умови врахування вікових, індивідуальних особливостей розвитку молодших школярів, їхніх навчальних можливостей, рівня пізнавальної активності та самостійності, особливостей змісту навчального предмета, мети та завдань уроку, стимулюватимуть інтерес та зацікавлюватимуть дітей виучуваною темою, інтенсифікуватимуть формування в молодших школярів вміння співпрацювати в команді.

Отже, здатність майбутніх учителів початкових класів формувати це наскрізне вміння в учнів молодшого шкільного віку зумовлюватиметься системою знань, умінь та досвіду діяльності самих студентів щодо співпраці в команді. Тому

педагогічні технології ефективного управління й організації доречно використовувати у процесі навчання потенційних спеціалістів у галузі початкової освіти у ЗВО.

Перш ніж сформувати у студентів спеціальності «Початкова освіта» знання та вміння застосовувати вищезазначені технології з метою розвитку в молодших школярів умінь співпрацювати в команді, варто стимулювати їхній пізнавальний інтерес до цього виду діяльності. Сприяти формуванню внутрішньої потреби майбутніх учителів до командної роботи на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії можна створенням у навчальному середовищі оптимальних умов, які б переконували їх у тому, що групова робота, порівняно із фронтальною, надає більше можливостей для прояву власної активності, ініціативності, висунення креативних, творчих, нестандартних ідей та рішень. Окрім того, співпраця в команді дозволяє гнучко розподіляти між її учасниками певні завдання, ролі, функції, надавати допомогу іншим, радитись, домовлятись у пошуках шляхів розв'язання завдання. Безперечно, упродовж взаємодії всім членам групи варто дотримуватись правил коректного спілкування один з одним, з повагою ставитись до думки іншого, уміти вислухати позицію колеги, урахувати його думку, створювати сприятливий психологічний клімат у середині групи.

Однією з основних форм організації процесу навчання із засвоєння нових знань студентами в аудиторіях ЗВО залишається лекція. Але викладачеві варто пам'ятати про те, що ця форма організації навчання має ґрунтуватись не на абсолютному його домінуванні як оратора. Монологічна лекція є вже досить архаїчною. Сучасне лекційне заняття повинно включати різноманітні комбінації варіантів як індивідуальної, так і фронтальної, групової роботи, щоби знання з інтересом та потребою їх засвоїти сприймалися, усвідомлювалися, осмислювалися, узагальнювалися, систематизувалися і надалі – застосовувалися на практиці на рівні умінь та досвіду певного виду діяльності. З метою формування у студентів спеціальності «Початкова освіта» здатності формувати в молодших школярів умінь співпрацювати в команді доцільно на лекційних, практичних, семінарських та інших заняттях у ЗВО впроваджувати освітні технології ефективного управління й організації навчального процесу.

Отже, процес підготовки студентів до реалізації в навчальному процесі педагогічних технологій його ефективного управління й організації

повинен базуватись на особистісно орієнтованому та суб'єкт-суб'єктному підходах. По-перше, реалізація цих підходів у навчальному процесі вищого закладу освіти дозволить студентам усвідомити необхідність та важливість сформованості в себе вмінь співпрацювати в команді. По друге, проведення лекційних, практичних, семінарських та інших видів занять із використанням викладачами різноманітних елементів освітніх технологій ефективного управління й організації навчального процесу стане яскравою демонстрацією, сприятиме тому, щоб використовувати цей досвід у майбутній професійно-педагогічній діяльності.

Неабияке значення у процесі формування здатності майбутніх учителів початкових класів формувати в молодших школярів умінь співпрацювати в команді засобами впровадження в навчальний процес освітніх технологій його ефективного управління й організації має рефлексивно-аналітичний складник. Об'єктивна самооцінка є одним із найважливіших чинників ефективної та результативної діяльності. Усвідомлення своїх можливостей спонукає майбутнього спеціаліста до самовдосконалення. Умінь рефлексувати щодо власних можливостей, мотивів, потреб, учинків, дій тощо зумовлює рівень домагань, реальних досягнень. Здатність подивитись на себе, результати власної діяльності очима інших, «з боку» теж є важливою та необхідною умовою конструктивної, продуктивної взаємодії з іншими учасниками команди, групи, визначає рівень, ефективність та якість результатів командної роботи.

Отже, ми переконані, що серед інших важливих педагогічних умов розвитку у студентів спеціальності «Початкова освіта» здатності формувати в молодших школярів умінь співпрацювати в команді засобами впровадження в навчальний процес освітніх технологій його ефективного управління й організації наявні:

- умотивованість до цього напрямку професійно-педагогічної діяльності, усвідомлення важливості та необхідності її реалізації в умовах НУШ;
- сформованість системи знань, умінь, навичок та компетентностей упроваджувати в навчальний процес педагогічні технології його ефективного управління й організації з метою розвитку в учнів початкової школи вмінь співпрацювати в команді;
- здатність до рефлексії, що реалізується через умінь об'єктивно оцінювати результати власної діяльності в даному напрямі, щоби стати фахівцем, який уміє корегувати свої дії та самовдосконалюватись.

ЛІТЕРАТУРА

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи, 2016. *Міністерство освіти і науки України* : вебсайт. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 01.12.2021).

2. Державний стандарт початкової освіти, 2018. *Міністерство освіти і науки України* : вебсайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 01.12.2021).
3. Селевко Г. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Москва : НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.

REFERENCES

1. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannya serednoi shkoly (2016) [New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary school reform]. *Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy*. Available at: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (accessed: 1 December, 2021) [in Ukrainian].
2. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity (2018) [State standard of primary education]. *Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy*. Available at <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (accessed: 1 December, 2021) [in Ukrainian].
3. Selevko H.K. (2006). Entsiklopediya obrazovatelnykh tehnologiy: v 2 t. [Encyclopedia of educational technologies in two volume]. Research Institute of School Technologies. 816 s. [in Russian].

САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАЧА ЯК ФАКТОР САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТА

Свірчевська Л. М.

викладач вищої кваліфікаційної категорії

Житомирський базовий фармацевтичний фаховий коледж Житомирської обласної ради

вул. Чуднівська, 99, Житомир, Україна

orcid.org/0000-0002-4934-5734

lsvirchevska01@gmail.com

Римарчук К. М.

викладач вищої кваліфікаційної категорії, викладач-методист

Житомирський базовий фармацевтичний фаховий коледж Житомирської обласної ради

вул. Чуднівська, 99, Житомир, Україна

orcid.org/0000-0002-1384-702X

rymarchuk.klavdiia@pharm.zt.ua

Мельничук Л. В.

викладач вищої кваліфікаційної категорії

Житомирський базовий фармацевтичний фаховий коледж Житомирської обласної ради

вул. Чуднівська, 99, Житомир, Україна

orcid.org/0000-0002-5295-4338

melnichuk.larysa@pharm.zt.ua

Ключові слова: самоосвіта, саморозвиток, освітній процес, здобувач освіти, професійна компетентність.

На основі аналізу літературних джерел у статті розглядаються наукові підходи до проблеми самовдосконалення, самоосвітньої діяльності викладача вищої школи як провідної постаті в сучасному освітньому процесі з підготовки висококваліфікованого фахівця. Показано, що у розв'язанні проблем, що стоять перед сучасним освітнім простором, вирішальна роль належить саме викладачу закладу вищої освіти, особливо в умовах життя суспільства, яке постійно змінюється. Наголошується, що окреслене питання є надзвичайно важливим і актуальним і потребує сучасних методів та шляхів розв'язання.

Спираючись на дослідження науковців, у статті визначено основні напрямки самовдосконалення викладача та етапи самореалізації студента як суб'єктів освітнього процесу, показано зв'язок між ними. Окреслено соціально-педагогічну структуру самореалізації особистості, зокрема студента, яка містить три складові частини: самопізнання, самооцінку та саморозвиток. Показано значення розуміння і усвідомлення викладачем закладу вищої освіти свого професійного самовдосконалення як важливої умови для самореалізації здобувача освіти, його кваліфікації, конкурентноспроможності, здатності до швидкої адаптації дорослого життя.

Охарактеризовано процес формування потреби професійного самовдосконалення викладача, висвітлено мотиви, що спонукають викладача до самоосвітньої діяльності, та вказано на вагомість умотивованості його до постійного самовдосконалення з метою надання освітніх послуг, споживачем яких є особлива категорія – студентство. Розглядаються особливості студентської аудиторії як специфічної соціальної і вікової групи, якій властиві постійний розвиток, зміни,

бажання йти в ногу із часом і яка є важливим джерелом відтворення української інтелігенції. Акцентована увага та наводяться відмінності та особливості самоосвітньої діяльності викладача вишу та вчителя загальноосвітньої школи: особливість молодіжної аудиторії, напрямки діяльності, вимоги та ін.

Показано значення та зв'язок професійного самовдосконалення викладача як особистості із процесами організації та стимулювання його саморозвитку та самоосвіти. Окреслено основні теоретико-методичні аспекти самоосвіти викладача вишу, розуміння потреби в самоосвіті та готовності до самостійного навчання, особливо в умовах глобалізації всесвітнього простору.

SELF-IMPROVEMENT OF THE TEACHER AS A FACTOR OF STUDENT'S SELF-REALIZATION

Svirchevska L. M.

*Lecturer of the Highest Qualification Category
Zhytomyr College of Pharmacy Zhytomyr Oblast Council
Chudnivska str. 99, Zhytomyr, Ukraine
orcid.org/0000-0931-1947-1074
lsvirchevska01@gmail.com*

Rymarchuk K. M.

*Lecturer of the Highest Qualification Category, Lecturer-Methodologist
Zhytomyr College of Pharmacy Zhytomyr Oblast Council
Chudnivska str. 99, Zhytomyr, Ukraine
orcid.org/0000-0002-1384-702X
rymarchuk.klavdiia@pharm.zt.ua*

Melnychuk L. V.

*Lecturer of the Highest Qualification Category
Zhytomyr College of Pharmacy Zhytomyr Oblast Council
Chudnivska str. 99, Zhytomyr, Ukraine
orcid.org/0000-0002-5295-4338
melnychuk.larysa@pharm.zt.ua*

Key words: *self-education, self-development, educational process, applicant, professional competence.*

On the basis of analysis of the literary sources in the article are considered the scientific approach to the problem of self-improvement, higher education's teacher self-education. Higher education represent a central figure in a modern educational preparation process of high-qualified specialist. It is shown, that the decisive role in solving the problems facing the modern educational space belongs to the higher education's teacher, especially in a constantly changing society. It is emphasized that the issue outlined is extremely important and relevant and requires modern methods and solutions.

Based on the researches of scientists, the article identifies the main directions of teacher's self-improvement and the stages of self-realization of students as subjects of the educational process, it is shown the relationship between them. A social-pedagogical structure of self-realization of a personality, in particular of a student, is identified. This structure has three components: self-knowledge, self-esteem and self-development. It is shown the importance of understanding and awareness by the teacher of the institution of higher

education of his professional self-improvement as an important condition for self-improvement of the applicant, his qualifications, competitiveness, ability to adapt fast to the adult life, future self-realization.

It is described the process of formation of the need of professional self-improvement of the teacher, the reasons that motivate the teacher to self-educational activities and points to the importance of the teacher's motivation for continuous self-improvement in order to provide educational services, the consumer of which is a special category – students. The particularities of the student audience are considered as a specific social and age group, which is characterized by constant development, changes, the desire to constantly keep up with the times and which is an important source of reproduction of the Ukrainian intellectuals. The attention is focused and the differences and the features are given between the university teacher's self-education and the teacher of a secondary school: the peculiarity of the young audience, directions of activity, requirements, etc.

It is shown the value and connection of professional self-improvement of the teacher as a person with the processes of organization and stimulation of his self-development and self-education. There are outlined the main theoretical and methodical aspects of self-education of the university teacher, understanding of the need of self-education and readiness for independent studying, especially in the conditions of globalization of the world space.

Постановка проблеми. Перед викладачем вищої школи суспільство завжди ставило високі вимоги. Щоб виховати особистість, здатну до самореалізації в подальшому житті, щоб навчати інших, самому педагогу потрібно знати більше за інших, постійно працювати над собою, бути в постійному пошуку, мати достатній рівень професійної компетентності. Досягти цього можна лише через безперервний процес саморозвитку, самоосвіти, самовдосконалення. Проблема професійного самовдосконалення викладача закладу вищої освіти є надзвичайно важливою і актуальною й потребує сучасних методів та шляхів розв'язання.

Аналіз наукових досліджень і публікацій показує, що увага дослідників зосереджується на питаннях самовдосконалення і саморозвитку особистості в працях Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Леонтєва, А. Макаренка, С. Рубінштейна, В. Сухомлинського, К. Ушинського. Питанню професійного самовдосконалення вчителів, викладачів закладів вищої освіти присвятили свої наукові праці М. Гарунов, С. Гончаренко, Н. Гузій, Л. Кайдалова, Н. Ковальчук, Г. Костюк, О. Леонтєв, В. Лозова, Л. Підкасистий, Б. Теплов, М. Фрідман, Г. Цветкова [10].

Дослідники О. Баришева, Н. Борисова, Ж. Воронцова, В. Зарицька, А. Ковальова, А. Мудрик та інші у своїх наукових доробках розкривають особливості самореалізації та можливі напрями діяльності старшокласників, студентів. Самоосвітній діяльності дорослих присвятили праці О. Андреев, Є. Ганін, М. Іванова, О. Інкін, О. Карпова, О. Шукліна та ін.

Незважаючи на актуальність та значущість, питання самоосвіти та самовдосконалення є малодослідженими і потребує постійної уваги [2, с. 41].

Мета статті – на основі аналізу науково-педагогічної та методичної літератури визначити і розкрити сутність та значення процесу самовдосконалення викладача як фактору самореалізації студента.

Виклад основного матеріалу дослідження. Протягом усієї історії людства відбувається постійний, безперервний процес самовдосконалення людини. Невичерпна багатовікова скарбниця порад щодо цього! Люди такі різні, і, самовдосконалюючись, всі йдуть своїм неповторним шляхом і досягають не однакових результатів. На всьому кращому, що створено людством, лежить відбиток особистості [10, с. 33]. Ще давньогрецький філософ-матеріаліст Демокрит підкреслював, що всьому потрібно вчитися: «Ні мистецтво красномовства, ні мудрість не можуть бути досягнутими, якщо їм не вчитися» [9, с. 28]. «Формальна освіта допоможе вам вижити, а самоосвіта приведе вас до успіху», – наголошував Джим Рон, американський філософ бізнесу [9, с. 51].

Із точки зору науковців, самоосвіта трактується як вид діяльності особистості, який характеризується її вільним вибором, спрямованим на задоволення власних потреб у соціалізації, самореалізації, підвищенні культурного, освітнього та наукового рівнів, отримання задоволення від реалізації особистістю її духовних потреб [7, с. 17].

Н. Уйсімбаєва розглядає самовдосконалення як можливість особистісного росту людини і її

самостійне прагнення наблизитися до певного ідеалу з метою набуття рис і якостей особистості, оволодіння тими видами діяльності, якими вона поки що не володіє. С. Грищенко трактує поняття самовдосконалення особистості як свідому, самостійну, цілеспрямовану діяльність людини, спрямовану на вироблення чи вдосконалення власних рис, якостей відповідно до суспільно значущих і особистісно значущих цінностей, ідеалів, у ході чого індивід формується як особистість [1, с. 27]. На думку В. Лозового, О. Єрахторіної, без прагнення до самоосвіти особистість не спроможна стати індивідуальністю, її духовне зростання стає неможливим, а спілкування зводиться до найнижчого – утилітарно-прагматичного рівня [3, с. 44]. Н. Уйсімбаєва переконана, що самовдосконалення виникає в результаті активної взаємодії з навколишнім середовищем і забезпечує нову сходинку в розвитку особистості, як соціальний процес базується на вимогах суспільства до професії та особистості фахівця. Більш того, вимоги, що пред'являються фахівцю, повинні бути вище тих можливостей, що має людина [11, с. 224].

Особистісна орієнтація, самоцінність особистості, її здатність до творчої самореалізації є пріоритетними напрямками розвитку сучасної освіти і, зокрема, вищої [7, с. 76]. Основними чинниками, що забезпечують якість освіти, є професіоналізм викладача, який вчені тлумачать через педагогічну культуру, педагогічну майстерність, професійну компетентність, індивідуальні здібності та якості. Процес професійного самовдосконалення тісно пов'язаний із процесами організації та стимулювання саморозвитку особистості викладача, його самоосвіти. Саме осмислення сутнісного духовного ядра й відтворення цілісного образу процесу самовдосконалення особистості – необхідна умова для забезпечення ефективної діяльності викладача вищої школи [10, с. 34].

В аспекті означеного питання актуальною є думка Л. Кайдалової про зміст самоосвіти викладача, що має бути зумовлений сучасними проблемами та подіями у світі, оскільки у системі освіти змінюються як потреби суспільства, так і вимоги до викладачів закладів вищої освіти [1, с. 43]. О. Резван і О. Кір'янова також розглядають самоосвітню компетентність викладача закладу вищої освіти як важливий чинник його позитивної самозміни відповідно до нових вимог часу і суспільства. Вони вказують на те, що практика сучасної організації освітнього процесу у вищій школі свідчить про важливість своєчасного усвідомлення викладачем власної недосконалості у певній професійній компетенції й рішення щодо підвищення її рівня шляхом самоосвіти – отже, йдеться про рефлексію самоосвітньої компетентності педагога [8, с. 151]. На той час, як самови-

ховання може мати частковий, функціональний характер, самовдосконалення має характер універсальний, підпорядкований розчиненню особистості у Всесвіті [3, с. 44].

Та попри актуальність та значущість, питання самоосвітньої діяльності викладача є недостатньо дослідженими і потребує постійної уваги. Т. Махиня наголошує, що традиційні вимоги до викладача, висунуті у працях класиків педагогіки І. Підкасистим, І. Зязюном, В. Крутецьким, що включають в себе наявність у них предметних та психолого-педагогічних знань, організаторських, перцептивних, комунікативних, сугестивних, гносеологічно-дослідницьких, науково-пізнавальних здібностей та вмінь, не повною мірою відображають вимоги до викладача, який працюватиме в сучасній системі освіти, насиченій засобами комп'ютерних і телекомунікаційних технологій [5, с. 33]. Г. Цветкова вказує на те, що проведений аналіз наукових публікацій засвідчує, що майже всі дослідження присвячені вивченню проблем організації професійного самовдосконалення вчителів. У науковій літературі відсутні системні дослідження особливостей та педагогічних умов особистісного самовдосконалення викладачів [10, с. 33]. Дослідниця вважає, що порівняно із самовдосконаленням вчителя загальноосвітньої школи самовдосконалення викладача ЗВО – різнобічніший, багатофакторний процес [10, с. 33]. На її думку, мета діяльності викладача ЗВО – формування саме професійних знань, умінь, навичок, а не загальних, як в умовах школи, та орієнтація на особистісне зростання студентів, на активізацію їхньої пізнавальної діяльності, самостійної роботи. Порівняно з учителем загальноосвітньої школи викладач має справу з дорослими людьми – студентами (це переважно юнацький вік, вік першої дорослості) [10, с. 33].

Отже, аналізуючи різноманітні погляди на поняття самовдосконалення викладача, доходимо висновку, що відмінною рисою самоосвіти викладача є те, що результатом його роботи виступає не лише самовдосконалення в особистому та професійному напрямку, а розвиток студента, створення умови для його професійної самореалізації.

Викладач вищої школи реалізує різні види діяльності: педагогічну, науково-дослідницьку, професійну (за базовою спеціальністю), адміністративно-господарську, управлінську, комерційну та громадську і об'єктом його педагогічної діяльності є студент. Особистість студента, як і особистість викладача, проявляється і розвивається в діяльності і взаємодії. Істотну роль із точки зору її розвитку відіграє не сам по собі той чи інший вид діяльності, а його місце в системі життєдіяльності особистості, тобто спосіб «зв'язування» особистістю її різних видів діяльності [4, с. 189].

Студентська аудиторія надзвичайно специфічна і своєрідна. На це вказує С. Грищенко: «Зміст, методи, прийоми самовдосконалення здебільшого зумовнюються віковими й індивідуальними особливостями молодіжної аудиторії. Найсприятливішим для самовиховання та самоосвіти, як складових самовдосконалення, є старший шкільний вік. Вважається, що в цей період найбільш ефективно проходить процес соціалізації особистості (І. Кон, Г. Костюк, С. Рубінштейн, Л. Рувинський)» [1, с. 27]. На особливість студентської аудиторії вказує і С. Масич, констатуючи, що студентський вік є особливим, оскільки за загальним змістом і за основними закономірностями цей період представляє початкову ланку соціально-професійного становлення особистості в інституційних умовах [4, с. 191].

Г. Мільчевська присвятила свої дослідження проблемі самореалізації особистості і назвала її «досить актуальною у соціально-педагогічній науці». Вона дійшла висновку, що особистісна самореалізація старшого підлітка – це сукупність процесів самопізнання, самооцінки, саморозвитку, метою яких є розкриття здібностей, можливостей, якостей особистості і як результат – втілення їх у життя для отримання позитивного та корисного результату для себе і соціуму в цілому [6, с. 181].

Не менш значущою є самореалізація здобувача освіти як суб'єкта освітньої діяльності. І в цьому контексті основне покликання педагога на всіх етапах становлення студента – допомогти йому знайти себе. Студент не народжується суб'єктом діяльності, а стає ним під впливом виховання. Саме викладачі мають допомогти студенту стати суб'єктом діяльності, в основі якої лежить саморух, самоутвердження, самовдосконалення [9, с. 37].

На основі теоретичного аналізу наукових джерел розглянемо основні мотиви, що спонукають викладача до самоосвіти.

1. Творчість, діяльність, яка породжує нове, раніше не відоме на основі осмислення вже нагромадженого досвіду та формування нових комбінацій знань, вмінь, продуктів. На це вказують ряд науковців: Л. Кайдалова вважає, що педагогічна праця є творчим процесом, що носить дослідницький характер [2, с. 43]; С. Немченко, О. Голік, О. Лебідь розглядають професію викладача вищого навчального закладу як одну із найбільш творчих і складних професій, у яких поєднано науку та мистецтво. Ця професія споріднена з працею письменника (творчість у підготовці матеріалу), режисера і постановника (створення замислу і його реалізація), актора (у педагогічній діяльності інструментом є особистість викладача), педагога, психолога та науковця [7, с. 58]. Н. Уйсімбаєва вказує на те, що самовдосконалення особистості як вища форма саморозвитку

здійснюється в моральній системі координат як засіб самостворення, що потребує моральної (етичної) рефлексії, творчого виходу особистості у всій її цілісності за межі дійсного [11, с. 225].

2. Постійні зміни, що відбуваються в житті суспільства і в першу чергу відображаються на молодому поколінні, зокрема, здобувачах освіти, формують їхній світогляд, змінюють образ викладача. «Наші студенти відчують тягар втрати моральних орієнтирів, і тому хотіли б бачити у викладачеві взірць позитивної і життєстверджуючої стратегії особистості, що перемагає», – наголошує І. Стражнікова [9, с. 37].

3. Важливою передумовою процесу самовдосконалення є ставлення самого викладача до вимог, що висуваються і особистості, як до самої себе. Звісно, якщо він байдуже ставиться до них, про розвиток особистості не йдеться [11, с. 47].

4. Саморозвиток приносить задоволення, особливо коли отримані знання можна застосовувати на практиці. За словами Л. Кайдалової, самоосвіта буде ефективною, коли є власна зацікавленість викладача в самовдосконаленні та мотиваційно-стимуляційній діяльності вищого навчального закладу, де працює викладач. Це можуть бути зустрічі, диспути, круглі столи з відомими в педагогіці особистостями, участь у конференціях, стажування у провідних вищих навчальних закладах [2, с. 43].

5. Могутнім мотиватором до самоосвітньої діяльності викладача стала світова пандемія COVID-19, яка розгорнулася в умовах глобалізації і високотехнологічного розвитку суспільства і стала причиною переходу освітян різних країн на дистанційне навчання. Погоджуємося з думкою Л. Кайдалової, яка стверджує, що у сучасних умовах дистанційна форма навчання як одна з форм самовдосконалення є ефективною і виправданою [2, с. 47].

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що проведений аналіз наукових розробок та власний досвід засвідчує, що проблема професійного самовдосконалення викладача вищої школи є нагальною і потребує сучасних підходів до її вивчення. Процес самовдосконалення є безперервним, цілеспрямованим, досягається завдяки постійній самоосвіті, самовихованню надавача послуг та є необхідною умовою і важливим чинником його професійного розвитку. А враховуючи той факт, що особистість студента і особистість викладача знаходяться в постійному тандемі, можна стверджувати, що від рівня розвитку викладача, його сили впливу буде залежати і рівень здобувачів освіти, їхнє професійне становлення, розкриття здібностей, талантів, якостей, майбутньої самореалізації, доля не лише конкретних особистостей, а й доля освітньо-інтелектуального потенціалу держави і соціуму в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грищенко С.В. Самовдосконалення особистості : монографія / за ред. Курлянд З.Н., Бужиної І.В. Чернівці : НУЧК імені Т.Г. Шевченка, 2019. 188 с.
2. Кайдалова Л.Г. Самоосвіта і самовдосконалення викладача вищого навчального закладу. *Проблеми трудової та професійної підготовки. Серія : 134 Основні компоненти інновацій у професійній підготовці майбутніх вчителів*. Київ, 2011. Вип. 17. С. 40–48. URL: <http://dspace.nuph.edu.ua/handle/123456789/2967> (дата звернення: 29.09.2021).
3. Лозовой В.О., Єрахторіна О.М. Самоосвіта, самовиховання, самовдосконалення особистості як засоби вдосконалення культури спілкування. *Філософія спілкування: філософія, психологія, соціальна комунікація*. 2018. № 11. С. 41–45.
4. Масич С.Ю. Основні сфери самореалізації викладача і студента як суб'єктів освітнього процесу. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*. Харків, 2016. Вип. 54. С. 187–195.
5. Махія Т.А. Особливості самоосвіти викладачів ВНЗ в умовах інформатизації навчального процесу. *Теорія та методика управління освітою. Електронне наукове фахове видання*. 2013. Вип. 1(10). URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2013_10_21. (дата звернення: 05. 10.2021).
6. Мільчевська Г. Самореалізація особистості як соціально-педагогічна проблема *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. 2016. Вип. 1. С. 180–182. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2016_1_45. (дата звернення: 02.10.2021).
7. Немченко С.Г., Голік О.Б., Лебідь О.В. Педагогіка вищої школи : підручник для студентів вищих навчальних закладів. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2014. 534 с.
8. Резван О.О., Кір'янова О.В. Самоосвітня компетентність як результат свідомого підвищення кваліфікації викладача вищої школи. *Теорія і методика професійної освіти*. 2020. Вип. 27. С. 149–152. URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/27/32.pdf>. (дата звернення: 02.10.2021).
9. Стражнікова І. Педагогіка вищої школи : навч.-метод. посіб. Івано-Франківськ : НАІР, 2018. 120 с.
10. Цветкова Г. Професійно-педагогічне самовдосконалення викладачів ВНЗ: специфіка, структура, етапи. *Рідна школа*, 2012. № 12. С. 33–38.
11. Уйсімбаєва Н. Особистісне самовдосконалення як форма усвідомленого саморозвитку майбутнього вчителя. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. : Педагогічні науки*. 2014. Вип. 132. С. 222–226. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2014_132_59. (дата звернення: 03.10.2021).

REFERENCES

1. Gryshchenko S. V. (2019) Samovdoskonalennya osobystosti: monografia [Self-improvement of personality: monograph]. Za red. Kurlyand Z. N., Buzhynoyi I. V. Chernihiv : NUCHK imeni T.H. Shevchenka. P. 188. [in Ukrainian].
2. Kaydalova L. H. (2011) Samoosvita i samovdoskonalennya vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu [Self-education and self-improvement of the teacher of a higher educational institution] Problemy trudovoyi ta profesiyanoi pidhotovky. Seriya : 134 Osnovni komponenty innovatsiy u profesiynoi pidhotovtsi maybutnikh vchyteliv. Vyp. 17. P. 40-48. URL : <http://dspace.nuph.edu.ua/handle/123456789/2967>, (data zvernennia: 29.09.2021). [in Ukrainian].
3. Lozovoy V. O., Yerakhtorina O. M. (2018) Samoosvita, samovykhovannya, samovdoskonalennya osobystosti yak zasoby vdoskonalennya kultury spilkuvannya [Self-education, self-improvement of personality as means of improving the culture of communication. Filosofiya spilkuvannya; filosofiya, psykholohiya, sotsialna komunikatsiya. №11 P. 41-45. [in Ukrainian].
4. Masych S.Yu. (2016) Osnovni sfery samorealizatsiyi vykladacha i studenta yak sub"yektiv osvitnoho protsesu [The main areas of self-realization of a teacher and a student as subjects of the educational process]. Zbirnyk naukovykh prats «Pedagogika ta psykholohiya». Kharkiv. Vyp. 54 P.187-195. [in Ukrainian].
5. Makhynya T. A. (2013) Osoblyvosti samoosvity vykladachiv VNZ v umovakh informatyzatsiyi navchalnoho protsesu [Features of self-education of university teachers in terms of informatization of the educational process]. Teoriya ta metodyka upravlinnya osvitoju. Elektronne naukove fakhove vydannya. Vyp. 1 (10). URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2013_10_21. (data zvernennia: 05.10.2021). [in Ukrainian].
6. Milchevska H. (2016) Samorealizatsiya osobystosti yak sotsialno-pedahohichna problema [Self-realization of personality as a social pedagogical problem]. Naukovyy visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriya : Pedagogika. Sotsialna robota. Vyp. 1. P. 180-182. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2016_1_45. (data zvernennia: 02.10.2021). [in Ukrainian].
7. Nemchenko S. H., Holik O. B., Lebid O. V. (2014) Pedagogika vyshchoyi shkoly : Pidruchnyk dlya studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv [Tertiary education: The textbook for university students]. Donetsk, 534 p. [in Ukrainian].

8. Rezvan O. O., Kiryanova O. V. (2020) Samoosvitnya kompetentnist yak rezultat svidomoho pidvyshchennya kvalifikatsiyi vykladacha vyshchoyi shkoly [Self-educational competence as a result of conscious professional development of a higher education teacher]. *Teoriya i metodyka profesiynoyi osvity*. Vyp. 27. P. 149-152. URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/27/32.pdf>. (data zvernennia: 02.10.2021). [in Ukrainian].
9. Strazhnikova I. (2018) Pedahohika vyshchoyi shkoly: navchalno-metodychnyy posibnyk [Tertiary education: educational and methodical manual]. Ivano-Frankivsk: NAIR, 120 p. [in Ukrainian].
10. Tsvyetskova H. (2012) Profesiyno-pedahohichne samovdoskonalennya vykladachiv VNZ: spetsyfika, struktura, etapy [Professional and pedagogical self-improvement of university teachers: specifics, structure, stages]. *Ridna shkola*. № 12. P. 33–38. [in Ukrainian].
11. Uysimbayeva N. (2014) Osobystisne samovdoskonalennya yak forma usvidomlenoho samorozvytku maybutnoho vchytelya [Personal self-improvement as a form of conscious self-development of the future teacher]. *Naukovi zapysky Kirovohrads'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka*. Ser. : Pedahohichni nauky. Vyp. 132. S. 222-226. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2014_132_59. (data zvernennia: 03.10.2021). [in Ukrainian].

РОЗДІЛ VII. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

UDC 004.738.1-021.341:004.451=111

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2021-4-43>

OPEN WEB RESOURCE “MODERN OPERATING SYSTEMS”

Bolilyj V. O.

*PhD (Physics and Mathematics), Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Mathematics, Statistics and Information Technology
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University
Shevchenka str., 1, Kropyvnytskyi, Ukraine
orcid.org/0000-0002-1923-1058
vasyl.bolilyj@gmail.com*

Sukhovirskaya L. P.

*PhD (Pedagogical Sciences),
Acting Head of the Department of Fundamental Disciplines
Donetsk National Medical University
Velyka Perspektyvna str., 1, Kropyvnytskyi, Ukraine
orcid.org/0000-0003-0353-9354
suhovirskaya2011@gmail.com*

Lunhol O. M.

*PhD (Pedagogical Sciences),
Senior Lecturer at the Department of Fundamental Disciplines
Donetsk National Medical University
Velyka Perspektyvna str., 1, Kropyvnytskyi, Ukraine
orcid.org/0000-0001-8128-0072
lunhol_o_m@ukr.net*

Key words: *web-resource, modern information technologies, Operating Systems, GNU Linux, e-learning product.*

One of the priorities of the higher education modernization program is the introduction of open training courses into the educational process. The advantages of an open training course are the ability to provide access for all subjects of training to independent work and all those who do not have the opportunity to study in higher education institutions in person. The authors of the article created the Open Web-resource “Modern operating systems” (<http://surl.li/bicy>) for the field of knowledge: 01 Education / Pedagogy, specialty 014 Secondary education and introduced it in the educational process. During the creation of the open web resource, the scientists defined the purpose and objectives of the course, divided the educational information into separate blocks; consistently provided information according to a certain logic; made up questions to secure the content of the open course. The purpose of the course is to form students’ perceptions of the requirements for operating systems, a history of development, and classification. Provide them with knowledge related to operating systems and their development. Using the operating systems of the MS Win2K (Windows 7 or Windows 10) and GNU Linux (Ubuntu Linux) families as an example, study process control systems, memory management, file system operation, and input-output control systems.

Creating of own open web resources requires more flexibility, detailed content development, and careful planning. The teacher should be able to: determine the goals and objectives of the course, divide the educational information into separate blocks; consistently submit information according to a certain logic. The open resource “Modern operating systems” activates students’ cognitive, creative activity, is a necessary resource for students’ distance learning due to the epidemiological situation (COVID-19 coronavirus spread), which occurred in spring 2020 not only in Ukraine, but throughout the world.

ВІДКРИТИЙ ВЕБ-РЕСУРС «СУЧАСНІ ОПЕРАЦІЙНІ СИСТЕМИ»

Болілий В. О.

*кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри математики, статистики та інформаційних технологій
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка
вул. Шевченка, 1, Кропивницький, Україна
orcid.org/0000-0002-1923-1058
basilb@cuspu.edu.ua*

Суховірська Л. П.

*кандидат педагогічних наук,
завідувачка кафедри фундаментальних дисциплін
Донецький національний медичний університет
вул. Велика Перспективна, 1, Кропивницький, Україна
orcid.org/0000-0003-0353-9354
suhovirskaya2011@gmail.com*

Лунгол О. М.

*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри фундаментальних дисциплін
Донецький національний медичний університет
вул. Велика Перспективна, 1, Кропивницький, Україна
orcid.org/0000-0001-8128-0072
lunhol_o_m@ukr.net*

Ключові слова: веб-ресурс, сучасні інформаційні технології, операційні системи, GNU Linux, електронний навчальний продукт.

Одним із пріоритетних напрямів програми модернізації вищої школи є розширення освітнього інформаційного простору, реалізація принципу неперервної освіти, впровадження в освітній процес відкритих електронних навчальних курсів. Стаття присвячена перевагам відкритого навчального курсу – можливість реалізувати доступ всіх суб’єктів навчання до самостійної роботи та всіх тих, хто немає змоги навчатися у закладах вищої освіти очно. У статті розглядається власний відкритий веб-ресурс «Сучасні операційні системи» (<http://surl.li/bicy>), який створений авторами статті для галузі знань: 01 Освіта / Педагогіка, спеціальності 014 Середня освіта та впроваджений в освітній процес. Під час створення власного відкритого веб-ресурсу науковці визначили мету і завдання курсу, поділили навчальну інформацію на окремі блоки; послідовно подали інформацію за певною логікою; склали запитання для закріплення змісту відкритого курсу. Мета курсу полягала у формуванні

уявлення студентів про вимоги до операційних систем, історію розвитку, класифікації, забезпеченні їх знаннями, які пов'язані з операційними системами та їх розвитком. На прикладі операційних систем сімейств MS Win2K (Windows 7 чи Windows 10) та GNU Linux (Ubuntu Linux) вивчаються системи керування процесами, керування пам'яттю, робота файлових систем, системи керування вводом-виводом. Створення власних відкритих веб-ресурсів вимагає більшої гнучкості, детальнішої розробки змісту, ретельнішого планування. Викладач повинен уміти: визначити мету і завдання курсу, поділити навчальну інформацію на окремі блоки; послідовно подати інформацію за певною логікою. Відкритий веб-ресурс «Сучасні операційні системи» реалізує філософію «педагогіки соціального конструкціонізму» й орієнтований на взаємодію викладача та студентів у процесі навчання. Цей курс активізує пізнавальну, творчу діяльність студентів, є необхідним ресурсом для дистанційного навчання студентів у зв'язку із епідеміологічною ситуацією (розповсюдження коронавірусу COVID-19), яка склалася навесні 2020 року не лише в Україні, а й в усьому світі.

Statement and substantiation of the urgency of the problem. The rapid development of modern information technologies improves the educational process, the quality of education, effectively integrates it into the global and European educational space [19; 21, pp. 427–440].

Development of open educational courses, pedagogical software, creation of distance education systems is an important condition for modernization of education [2, pp. 1403–1419; 4, pp. 16–20; 5; 8, pp. 988–1013; 13, pp. 52–60; 14, pp. 678–685; 18]. The main task of informatization of modern education is active interaction of the user with the e-learning product [3; 17, pp. 407–410; 16, pp. 57–72; 20, pp. 349–360].

Literature Review. The most systematic materials of implementation and use of information and communication technologies, open learning, blended learning, distance learning in higher education are reflected in the works of the following scientists: A. Babii, A. Bollin, O. Burov, O. Cherednichenko, A. Chernodub, M. Davidovsky, H. Dobrovolskyi, V. Domkin, A. Doroshenko, S. Dyadun, V. Ermolayev, R. Gamzayev, A. Hlybovets, I. Ivanov, V. Janev, V. Kharchenko, V. Kobets, H. Kravtsov, S. Kryukov, V. Kukharenko, V. Kuklin, V. Liubchenko, E. Malakhov, O. Molchanovskiy, M. Nikitchenko, Y. Nosenko, G. Semanisin, S. Shmatkov, V. Starko, M. Tkachuk, M. Vinnik, M. Vladymyrova, A. Yerokhin, I. Zaretska, G. Zholtkevych. Foreign scientists M. Melda, H. Maksim, E. Indrawan and D. Yuvenda [12, pp. 387–399] emphasize the importance of implementation and use of information and communication technologies and prove experimentally the impact on student motivation. Scientists H. Bao and X. Zhao [1] also point out the improvement of students' learning interests, positive impact on their self-study and analytical abilities.

A study by L. Sawsen and Kh. Hager [9, pp. 3347–3373] is very important to test whether technological

factors affect the preservation of online courses. As a result, a theoretical model was tested that covers seven variables: performance expectancy, effort expectancy, social influence, facilitating conditions, attitude, anxiety and persistence in online courses. Three moderation variables (gender, age, and previous course experience) were also considered in the analysis. Also, important are data from a study by M.A. Griffiths, V.A. Goodyear and K.M. Armour [6] that describe how professional students respond to massive open online courses to inform their practice.

The purpose of the article is to describe the use of open e-learning course “Modern operating systems” at the Faculty of Physics and Mathematics of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University for students of specialty 014 Secondary education (mathematics, computer science) (<http://surl.li/bicy>).

Presentation of the main material with justification of the obtained results. One of the priorities of the higher education modernization program is the introduction of open training courses into the educational process [15]. Open source web-based learning is seen as a modern educational technology, as a kind of distance learning that makes it possible to place educational information on Internet sites, making it accessible to everyone [3; 7; 10, pp. 175–188; 16, pp. 57–72; 11].

In modern conditions, there is a need to obtain higher education remotely [4]. The advantages of an open training course are the ability to provide access for all subjects of training to independent work and all those who do not have the opportunity to study in higher education institutions in person:

1. Students who lack time.
2. Professionally employed.
3. Territorial distance from the educational establishment.

4. People with disabilities.
5. Epidemiological situation, quarantine.

Open electronic training courses are created by highly qualified teachers, practitioners from different fields in a special educational environment through the use of modern ICT.

Open learning enables students to improve the quality of education, has a positive impact on personal development, increasing level of self-organization and responsibility.

Students receive full electronic lecture notes, guidelines for laboratory work, practical tasks, and knowledge control tasks.

Characteristic features of open source:

- flexibility – learning at a convenient time and in a convenient place;
- modularity – each individual course creates a holistic view of a particular subject area;
- parallelism – training is carried out in parallel with production activities;
- scalable audience – simultaneous work of students from small group to several universities;
- equality – equal educational opportunities regardless of health status;
- manufacturability – the use of new information technology advances;
- new teacher role – coordinates the learning process and constantly improves the course.

Authors of the article improve the effectiveness of the educational process by developing open training courses and posting them on the Wiki website (<http://surl.li/biec>).

Considering the new educational trends and the great benefits of open learning, we have created the

Open Web-resource “Modern operating systems” (<http://surl.li/bicy>).

This electronic resource “Modern operating systems” has an important practical application. During the COVID-19 coronavirus pandemic, many educational institutions switched to online distance learning.

Providing both external and internal operational feedback, electronic educational resources as a component of the training system made it possible to exercise pedagogical control, self-control, and adjustment by the organization of students’ educational activities.

It was necessary to quickly modernize the education system. Provide equal access for all participants in the educational process to high-quality educational and methodological materials, regardless of their place of residence and form of study.

The electronic educational resource “Modern operating systems” developed by us corresponds to the curriculum of the academic discipline Modern operating systems for specialty 014 Secondary education (computer science). This course was used in the lessons at the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University for teaching 1st and 2nd year students, bachelor level, specialty 014 Secondary education (informatics), study groups MI19b, INF19b, INF20b.

During the development of an open learning environment for the course “Modern operating systems”, we have taken into account modern elements of learning technologies, such as multimedia, interactivity, and the provision of educational material depending on the previous result (Figure 1).

Purpose of the course: to form students’ knowledge about requirements for operating systems,

Сучасні операційні системи 2020

Зміст (показати)

Назва курсу

Сучасні операційні системи

Галузь знань: **01 Освіта / Педагогіка**
 Спеціальність: **014 Середня освіта**
 Освітньо-кваліфікаційний рівень: **бакалавр**

Мета та завдання навчального курсу

Мета викладання дисципліни – дати студентам уявлення про вимоги до операційних систем, історію розвитку, класифікації. Забезпечити студентів знаннями, які необхідні для розуміння і визначення завдань, послідовність їх вирішення, які пов’язані з операційними системами та їх розвитком. Студент повинен засвоїти поняття “процес”, “процесор”, “віртуальна пам’ять” та інші. На прикладі операційних систем сімейств MS Win2K (Windows 7 чи Windows 10) та GNU Linux (Ubuntu Linux) вивчаються системи керування процесами, керування пам’яттю, робота файлових систем, системи керування вводом-виводом..

Завдання: розглянути сучасний стан розвитку операційних систем, тенденції розвитку, новітні дослідження. Сформувати у студентів навичок роботи в середовищі операційних систем, як-то комерційних чи вільних операційних систем. Ознайомити студентів з різними за принципами роботи, й будови операційними системами. Показати переваги і недоліки цих систем. Ознайомити студентів з інструментаріями операційних систем, що вивчаються.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен **знати:**

- сучасний стан розвитку операційних систем;
- поняття про операційні системи та їх роль у сучасному світі;




Fig. 1. Main page of course

Зміст [сховати]	
1 Назва курсу	
1.1 Мета та завдання навчального курсу	
1.2 Автор курсу	
2 Учасники	
3 Графік навчання	
3.1 Змістовий модуль 1. Вступ до курсу	
3.2 Змістовий модуль 2. Операційна система GNU Linux	
3.3 Змістовий модуль 3. Права	
3.4 Змістовий модуль 4. Процеси	
3.5 Змістовий модуль 5. Віртуальна пам'ять	
4 Зміст курсу	
4.1 Змістовий модуль 1. Вступ до курсу	
4.2 Змістовий модуль 2. Операційна система GNU Linux	
4.3 Змістовий модуль 3. Права	
4.4 Змістовий модуль 4. Процеси	
4.5 Змістовий модуль 5. Віртуальна пам'ять	
4.6 Матеріали для самостійного опрацювання	
4.7 Лабораторний модуль	
4.8 Рекомендована література	
4.8.1 Базова	
4.8.2 Допоміжна	
4.9 Інформаційні ресурси	

Fig. 2. Course content

Змістовий модуль 4. Процеси

Тема 1. Процеси в Linux. Стани процесів. Опис. Керування процесами. Моніторинг процесів в системі. Команда ps. Програми top, htop, pstree.

1. Процеси та їх стани
2. Стани процесів
3. Призупиненні процеси
4. Контекст і дескриптор процесу. Перемикання процесів

До моніторингу процесів в Linux

Тема 2. Потоки. Стани потоків. Багатопоточність. Потоки та нитки в Windows. Класифікація багато поточних систем. Структура процесу в Windows. Діаграма станів потоків в Windows.

1. Процеси та їх пріоритети (Windows). Створення та завершення процесів у Windows.
2. Нитки
3. Потоки та нитки в Microsoft Windows

До моніторингу процесів в Windows

Fig. 3. Module “Processes”

Матеріали для самостійного опрацювання

1. Операційна система Windows
2. Класифікація Операційних Систем
3. Встановлення Windows XP на VirtualBox
4. Встановлення Linux Ubuntu на віртуальну машину
5. Основні можливості віртуальних машин
6. Сучасні мобільні операційні системи
7. Операційна система реального часу
8. Алгоритми синхронізації
9. Що краще: Windows або Linux?
10. Склад операційної системи і призначення компонент
11. Управління процесами в Linux
12. Об'єкти USER і GDI
13. Архітектура пам'яті в Windows: міфи і легенди
14. Прихована операційна система смартфонів
15. Базова архітектура UNIX
16. Як створити новий розділ диску за допомогою Gparted
17. Вірус Linux.Wifatch захищає маршрутизатори від злону
18. Створення SWAP-файла в Ubuntu



Fig. 4. Self-study materials

history of development, classification. Provide them with knowledge related to operating systems and their development. The student must understand the concepts of “process”, “processor”, “virtual memory” and others. Using the operating systems of the MS Win2K (Windows 7 or Windows 10) and GNU Linux (Ubuntu Linux) families as an example, study process control systems, memory management, file system operation, and input-output control systems.

Tasks: consider the current state of operating systems, development trends, the latest research. To form students’ skills to work in the environment of operating systems, such as commercial or free operating systems. To acquaint students with operating systems that are different in principles of work and structure. Show the advantages and disadvantages of these systems. Introduce students to the tools of operating systems being studied.

The training course consists of five main content modules (Figure 2):

1. Introduction to the course.

2. GNU Linux operating system.
3. Users and file rights.
4. Processes.
5. Virtual memory.

For example, consider the fourth content module “Processes” (<http://surl.li/bids>) (Figure 3).

The lecture material of the module is presented in two topics:

Topic 1. Processes in Linux. The states of the processes. Description. Process management. Monitoring of processes in the system. The ps. command. Top, htop, pstree programs.

1. Processes and their states (shorturl.at/ajJM1).
2. Process states (shorturl.at/koyAK).
3. Suspended processes (shorturl.at/agGJ8).
4. Process context and descriptor. Switching processes (shorturl.at/fmvJ1).

Topic 2. Streams. Streams states. Multithreading. Streams and threads in Windows. Classification of many current systems. Process structure in Windows. Streams chart for Windows.

1. Processes and their priorities (Windows). Creating and ending processes in Windows (shorturl.at/wzJQ2).
2. Threads (shorturl.at/oCDMO).
3. Streams and threads in Microsoft Windows (shorturl.at/cIJSY).

For successful completion, each lab work is completed with methodological guidelines for students:

- monitoring processes in Linux (shorturl.at/bgQV0);
- monitoring processes in Windows (shorturl.at/glsHI).

Laboratory work of the “Processes” module provides for work in two operating systems: Windows and Linux. The tasks of laboratory work are of a research nature, and the tasks themselves are mirrored for both operating systems (Table 1).

Developed a differentiated system for evaluating laboratory work “one condition – one point” (Table 2).

During the course “Modern operating systems” students are given a set of questions for independent work (Figure 4). Execution of independent work is fixed on personal pages of students, and links to works are published on the course page: shorturl.at/gtwC2.

Each content module contains additional teaching materials developed by teachers and prepared by students, for organizing a workplace for laboratory work and as auxiliary material for assimilating theoretical material. For example, when studying the topic “Virtual Machines”, the supporting material can be viewed at the link: shorturl.at/dCEI8.

The training course ends with the execution of test tasks at testing.cuspu.edu.ua.

Conclusion. Creating of own open web resources requires more flexibility, detailed content development, and careful planning. The teacher should be able to: determine the goals and objectives of the course, divide the educational information into separate blocks; consistently submit information according to a certain logic; compose questions to consolidate the content of an open course.

Developed an open web resource “Modern operating systems” (<http://surl.li/bicy>) for the field of knowledge: 01 Education / Pedagogy, specialty 014 Secondary education implemented in the educational process and is used in the current year.

The open resource is not only a means of activating students’ cognitive, creative activity, but is objectively conditioned by the need for the epidemiological situation (COVID-19 coronavirus spread), which occurred in spring 2020 not only in Ukraine, but throughout the world.

Table 1

Comparison of laboratory tasks in different operating systems

Laboratory tasks for the Linux operating system:	Laboratory tasks for the Windows operating system:
1. Monitor processes in the Linux system.	1. Monitor processes in the Windows system.
2. Working in the system, find a demo example for each of the process states.	2. Working in the system, find a demo example for each of the thread states.
3. Install a program-monitor that allows you to constantly monitor the processor load.	3. Install a program-monitor that allows you to constantly monitor the processor load.
The task page link: shorturl.at/mQ379	The task page link: shorturl.at/cxBL6

Table 2

The system for assessing the educational achievements of students

Satisfactory	In a running Linux or Windows operating system, find or simulate three different states of the process (flow).
Good	In a running Linux or Windows operating system, find or simulate four different states of the process (flow).
Excellent	In a running Linux or Windows operating system, find or simulate five different states of the process (flow).

BIBLIOGRAPHY

1. Bao, H., Zhao, X. (2021) Integrating MOOCs in Blended-Learning Courses: Perspectives of Teachers and Students. In: Pang C. et al. (eds) Learning Technologies and Systems. SETE 2020, ICWL 2020. Lecture Notes in Computer Science, vol 12511. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-66906-5_8.
2. Barajas, M., Frossard, F. Mapping creative pedagogies in open wiki learning environments. *Educ Inf Technol* 23, 1403–1419 (2018). <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9674-2>.
4. Bonk, Curtis J., & Charles, R. Graham (2012). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. John Wiley & Sons.
5. Brown, John Seely, et al. (2008). *Opening up education: The collective advancement of education through open technology, open content, and open knowledge*. Mit Press.
6. Brown, S., John, & Adler, R.P. (2008). Open education, the long tail, and learning 2.0. *Educause review*, 43.1, 16–20.
7. Griffiths M.A., Goodyear V.A. & Armour K.M. (2021) Massive open online courses (MOOCs) for professional development: meeting the needs and expectations of physical education teachers and youth sport coaches, *Physical Education and Sport Pedagogy*, DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1874901>.
8. Hazari, Sunil, Alexa, North, & Deborah, Moreland (2019). Investigating pedagogical value of wiki technology. *Journal of Information Systems Education* 20.2, 8.
9. Kelly L. Page & Nina Reynolds (2015) Learning from a wiki way of learning, *Studies in Higher Education*, 40:6, 988-1013, DOI: 10.1080/03075079.2013.865158.
10. Lakhali, S., Khechine, H. Technological factors of students' persistence in online courses in higher education: The moderating role of gender, age and prior online course experience. *Educ Inf Technol* 26, 3347–3373 (2021). <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10407-w>.
11. Lo, C.-M., Han, J., Wong, E.S.W. and Tang, C.-C. (2021), "Flexible learning with multicomponent blended learning mode for undergraduate chemistry courses in the pandemic of COVID-19", *Interactive Technology and Smart Education*, Vol. 18 No. 2, pp. 175-188. <https://doi.org/10.1108/ITSE-05-2020-0061>
12. Masoud Rahimi & Jalil Fathi (2021) Exploring the impact of wiki-mediated collaborative writing on EFL students' writing performance, writing self-regulation, and writing self-efficacy: a mixed methods study, *Computer Assisted Language Learning*, DOI: 10.1080/09588221.2021.1888753.
13. Melda, M., Maksun, H., Indrawan, E., & Yuvenda, D. (2021). Contribution of Learning Motivation and Learning Attitude to Student Learning Outcomes in Digital Simulation Courses. *EDUTECH : Journal of Education And Technology*, 4(3), 387-399. <https://doi.org/10.29062/edu.v4i3.190>.
14. Morze, N., Varchenko-Trotsenko, L., & Tiutiunnyk, A. (2018). Methodology of mooc creation on Wiki-portal. *Electronic Scientific Professional Journal "OPEN EDUCATIONAL E-ENVIRONMENT OF MODERN UNIVERSITY"*, (4), 52-60. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2018.4.5260>
15. Nejkovic, V. and Tosic, M. (2014), Wiki learning system patterns for academic courses. *Comput Appl Eng Educ*, 22: 678-685. <https://doi.org/10.1002/cae.21559>.
16. Park, Caroline L., et al. (2019). Evaluation of a teaching tool-wiki-in online graduate education. *Journal of Information Systems Education* 21.3, 5.
17. Parker, Kevin, & Joseph, Chao (2007). Wiki as a teaching tool. *Interdisciplinary Journal of e-learning and Learning Objects* 3.1, 57–72.
18. P. Chen, J. Song, M. Zhao and L. Song, "Building Discipline Knowledge Repository Based on Wiki Technology", 2018 9th International Conference on Information Technology in Medicine and Education (ITME), 2018, pp. 407-410, doi: 10.1109/ITME.2018.00097.
19. Vidal-Carreras P.I., Garcia-Sabater J.P., Garcia-Sabater J.J., Perello-Marin M.R. (2018) Wiki as an Activity Learning. In: Viles E., Ormazábal M., Lleó A. (eds) *Closing the Gap Between Practice and Research in Industrial Engineering*. Lecture Notes in Management and Industrial Engineering. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58409-6_42.
20. Yuan, Li., & Powell, S. J. (2013). MOOCs and open education: Implications for higher education. *Cetis*.
21. Yusop, F.D., Muhammad Abdul Basar, S.M. Resistance towards wiki: implications for designing successful wiki-supported collaborative learning experiences. *Univ Access Inf Soc* 16, 349–360 (2017). <https://doi.org/10.1007/s10209-016-0462-3>.
22. Zhou, C, Lewis, M. A mobile technology-based cooperative learning platform for undergraduate biology courses in common college classrooms. *Biochem Mol Biol Educ*. 2021; 49: 427–440. <https://doi.org/10.1002/bmb.21496>.

REFERENCES

1. Bao, H., Zhao, X. (2021) Integrating MOOCs in Blended-Learning Courses: Perspectives of Teachers and Students. In: Pang C. et al. (eds) Learning Technologies and Systems. SETE 2020, ICWL 2020. Lecture Notes in Computer Science, vol 12511. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-66906-5_8.
2. Barajas, M., Frossard, F. Mapping creative pedagogies in open wiki learning environments. *Educ Inf Technol* 23, 1403–1419 (2018). <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9674-2>.
3. Bonk, Curtis J., & Charles, R. Graham (2012). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. John Wiley & Sons.
4. Brown, John Seely, et al. (2008). *Opening up education: The collective advancement of education through open technology, open content, and open knowledge*. Mit Press.
5. Brown, S., John, & Adler, R.P. (2008). Open education, the long tail, and learning 2.0. *Educause review*, 43.1, 16–20.
6. Griffiths M.A., Goodyear V.A. & Armour K.M. (2021) Massive open online courses (MOOCs) for professional development: meeting the needs and expectations of physical education teachers and youth sport coaches, *Physical Education and Sport Pedagogy*, DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1874901>.
7. Hazari, Sunil, Alexa, North, & Deborah, Moreland (2019). Investigating pedagogical value of wiki technology. *Journal of Information Systems Education* 20.2, 8.
8. Kelly L. Page & Nina Reynolds (2015) Learning from a wiki way of learning, *Studies in Higher Education*, 40:6, 988-1013, DOI: 10.1080/03075079.2013.865158.
9. Lakhali, S., Khechine, H. Technological factors of students' persistence in online courses in higher education: The moderating role of gender, age and prior online course experience. *Educ Inf Technol* 26, 3347–3373 (2021). <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10407-w>.
10. Lo, C.-M., Han, J., Wong, E.S.W. and Tang, C.-C. (2021), "Flexible learning with multicomponent blended learning mode for undergraduate chemistry courses in the pandemic of COVID-19", *Interactive Technology and Smart Education*, Vol. 18 No. 2, pp. 175-188. <https://doi.org/10.1108/ITSE-05-2020-0061>.
11. Masoud Rahimi & Jalil Fathi (2021) Exploring the impact of wiki-mediated collaborative writing on EFL students' writing performance, writing self-regulation, and writing self-efficacy: a mixed methods study, *Computer Assisted Language Learning*, DOI: 10.1080/09588221.2021.1888753.
12. Melda, M., Maksim, H., Indrawan, E., & Yuvenda, D. (2021). Contribution of Learning Motivation and Learning Attitude to Student Learning Outcomes in Digital Simulation Courses. *EDUTECH : Journal of Education And Technology*, 4(3), 387-399. <https://doi.org/10.29062/edu.v4i3.190>.
13. Morze, N., Varchenko-Trotsenko, L., & Tiutiunnyk, A. (2018). Methodology of mooc creation on Wiki-portal. *Electronic Scientific Professional Journal "OPEN EDUCATIONAL E-ENVIRONMENT OF MODERN UNIVERSITY"*, (4), 52-60. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2018.4.5260>.
14. Nejkovic, V. and Tosic, M. (2014), Wiki learning system patterns for academic courses. *Comput Appl Eng Educ*, 22: 678-685. <https://doi.org/10.1002/cae.21559>.
15. Park, Caroline L., et al. (2019). Evaluation of a teaching tool-wiki-in online graduate education. *Journal of Information Systems Education* 21.3, 5.
16. Parker, Kevin, & Joseph, Chao (2007). Wiki as a teaching tool. *Interdisciplinary Journal of e-learning and Learning Objects* 3.1, 57–72.
17. P. Chen, J. Song, M. Zhao and L. Song, "Building Discipline Knowledge Repository Based on Wiki Technology", 2018 9th International Conference on Information Technology in Medicine and Education (ITME), 2018, pp. 407-410, doi: 10.1109/ITME.2018.00097.
18. Vidal-Carreras P.I., Garcia-Sabater J.P., Garcia-Sabater J.J., Perello-Marin M.R. (2018) Wiki as an Activity Learning. In: Viles E., Ormazábal M., Lleó A. (eds) *Closing the Gap Between Practice and Research in Industrial Engineering*. Lecture Notes in Management and Industrial Engineering. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58409-6_42.
19. Yuan, Li., & Powell, S. J. (2013). MOOCs and open education: Implications for higher education. *Cetis*.
20. Yusop, F.D., Muhammad Abdul Basar, S.M. Resistance towards wiki: implications for designing successful wiki-supported collaborative learning experiences. *Univ Access Inf Soc* 16, 349–360 (2017). <https://doi.org/10.1007/s10209-016-0462-3>.
21. Zhou, C, Lewis, M. A mobile technology-based cooperative learning platform for undergraduate biology courses in common college classrooms. *Biochem Mol Biol Educ*. 2021; 49: 427–440. <https://doi.org/10.1002/bmb.21496>.

АНАЛІЗ МОЖЛИВОСТЕЙ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ АГЕНТІВ В АДАПТИВНІЙ СИСТЕМІ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАННЯ

Круглик В. С.

*доктор педагогічних наук,
професор кафедри інформатики і кібернетики
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, Мелітополь, Запорізька область, Україна
orcid.org/0000-0002-5196-7241
krygliklad@gmail.com*

Прокоф'єв Є. Г.

*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри психології і педагогіки
Національний університет фізичного виховання і спорту України
вул. Фізкультури, 1, Київ, Україна
orcid.org/0000-0001-6524-1663
prokofiev@mdpu.org.ua*

Маринов А. В.

*аспірант кафедри інформатики і кібернетики
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, Мелітополь, Запорізька область, Україна
orcid.org/0000-0002-7421-0487
marinovanton98@gmail.com*

Ключові слова:

*інтелектуальні агенти,
адаптивна система
електронного навчання,
інтелектуальні системи,
моделювання користувачів,
тьюторське моделювання,
система керування
навчальним контентом,
Moodle.*

Еволюція web-технологій зробила електронне навчання популярним звичайним способом викладання та навчання на всіх рівнях загальної та професійної освіти. У статті представлено орієнтований на освіту підхід до створення персоналізованого середовища електронного навчання, яке зосереджується на тому, щоб поставити потреби учнів у центр процесу розвитку, акцентувати увагу на визначенні когнітивних стилів здобувачів та подальшому забезпеченні їхніх потреб відповідним освітнім забезпеченням, методами роботи та методами подання інформації. Запропонована адаптивна архітектура на основі агентів розширює платформу Moodle шляхом упровадження низки модулів, щоб підтримувати навчальні рішення й адаптивну поведінку. У статті проведено глибинний аналіз педагогічних та інформаційних засад використання інтелектуальних агентів в адаптивних системах електронного навчання з метою створення структури адаптивної системи електронного навчання з використанням інтелектуальних агентів. Авторами описано характеристики, функції та взаємодії агентів, які беруть участь у кожному модулі адаптивної архітектури, а також характеристики, функції та взаємодії інтелектуального агента для ухвалення навчальних рішень. За словами авторів, головною метою цього агента є збір інформації, створеної іншими агентами, та забезпечення найкращої персоналізованої підтримки кінцевих користувачів, викладачів та студентів, з урахуванням їхнього ставлення до навчального середовища. Для досягнення мети авторами було реалізовано комбінацію інтелектуальних агентів, сформульовано й описано рішення на основі традиційної LMS із відкритим вихідним кодом і запропоновано модернізувати її можливості з акцентом на адаптацію та персоналізацію. Науковці наголошують, що ці аспекти можна покращити у майбутньому включенням інтелектуальних компонентів, забезпечуючи таким чином персоналізований процес викладання та навчання.

ANALYSIS OF POSSIBILITIES OF USING INTELLECTUAL AGENTS IN THE ADAPTIVE SYSTEM OF E-LEARNING

Kruglik V. S.

*Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor at the Department of Informatics and Cybernetics
Bogdan Khmelnsky Melitopol State Pedagogical University
Hetmanska str., 20, Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine
orcid.org/0000-0002-5196-7241
kryglikvlad@gmail.com*

Prokofiev E. G.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Psychology and Pedagogy
National University of Ukraine on Physical Education and Sport
Physical Education str., 1, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0001-6524-1663
prokofiev@mdpu.org.ua*

Marinov A. V.

*Postraduate Student at the Department of Informatics and Cybernetics
Bogdan Khmelnsky Melitopol State Pedagogical University
Hetmanska str., 20, Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine
orcid.org/0000-0002-7421-0487
marinovanton98@gmail.com*

Key words: *intelligent agents, adaptive e-learning system, intelligent systems, user modeling, tutoring modeling, educational content management system, Moodle.*

The evolution of web technologies has made e-learning a popular way of teaching and learning at all levels of general and vocational education. This paper presents an education-oriented approach to creating a personalized e-learning environment that focuses on putting students' needs at the center of the development process, focusing on identifying students' cognitive styles and meeting their needs with appropriate education, work methods, and presentation methods. information. The proposed adaptive agent-based architecture extends the Moodle platform by implementing a number of modules to support learning decisions and adaptive behavior. The article provides an in-depth analysis of pedagogical and informational principles of using intelligent agents in adaptive e-learning systems in order to create a structure of adaptive e-learning system using intelligent agents. The authors describe the characteristics, functions and interactions of the agents involved in each module of the adaptive architecture, as well as the characteristics, functions and interactions of the intelligent agent for decision making. According to the authors, the main purpose of this agent is to gather information created by other agents and provide the best personalized support to end users, teachers and students, taking into account their attitude to the learning environment. To achieve this goal, the authors implemented a combination of intelligent agents, formulated and described solutions based on the traditional open source LMS, and proposed to modernize its capabilities with an emphasis on adaptation and personalization. Researchers emphasize that these aspects can be improved in the future by including intellectual components, thus providing a personalized teaching and learning process, which in turn will have a positive impact on the overall level of quality of education.

Постановка проблеми. Концепція інтелектуального агента є одним із найбільш важливих понять, які виникли в області комп'ютерів із 1990 р. Технологія інтелектуального агента заснована на вищому рівні взаємодії людини та комп'ютера. Однією з основних характеристик, які відрізняють інтелектуальних агентів від звичайної програми, є обов'язкова вимога автономності [1], що повною мірою відповідає сучасним тенденціям розвитку інформаційних систем і освітнього інформаційного забезпечення безпосередньо. У результаті проведеного аналізу наукової літератури, яка розкриває наукові дослідження у вибраній нами галузі, можемо зазначити, що нині існує велика кількість наукових розробок, які вивчають питання підвищення якості інтелектуальних агентів [2–6] та процесів їх використання у продажах і управлінні [7–14], однак ці дослідження вирізняються дуже обмеженими рамками та не охоплюють педагогічні аспекти використання інтелектуальних агентів. Що й актуалізує дослідження, спрямовані на розвиток можливостей інтелектуального агента, аналіз можливостей його впровадження в різні аспекти педагогічного процесу.

Мета статті – дослідження педагогічних та інформаційних засад використання інтелектуальних агентів в адаптивних системах електронного навчання з метою створення структури адаптивної системи електронного навчання з використанням інтелектуальних агентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для логічності та наукової всеосяжності дослідження доцільним є проведення передусім аналізу визначень терміна «агент» у сучасних наукових працях.

Коли люди вживають термін «агент», вони найчастіше мають на увазі сутність, яка функціонує безперервно й автономно від діяльності людини в середовищі діяльності різних процесів та інших агентів [2].

Іншим прикладом визначення терміна «агент» в інформаційному просторі є апаратне забезпечення або програмна комп'ютерна система, яка має такі властивості: можливість агентів працювати без прямого втручання людей чи інших осіб, агенти мають певний контроль над своїми діями та внутрішнім станом (автономність); можливість взаємодії з іншими агентами за допомогою певної мови спілкування агентів (соціальна взаємодія); уміння сприйняття оточення і своєчасне реагування на зміни (реактивність); здатність агентів до виявлення цілеспрямованої поведінки, беручи ініціативу на себе (проактивність) [3]. Що підтверджує актуальність використання агентів як координаторів та «супроводжувачів» освітнього процесу.

Окремо можна відзначити два бачення терміна «агент» у сучасній науці й освіті:

1. Агент – це інкапсульована комп'ютерна система, здатна до гнучкої автономної дії в освітньому середовищі для досягнення цілей свого проектування [4].

2. Автономний агент – це системна частина середовища, яка отримує сигнали цього середовища та має можливість впливу на нього, дотримуючись визначеного порядку дій таким чином, щоб вплинути на майбутній результат [5].

Серед усіх визначень можна відзначити, що більшість фахівців згадують можливість взаємодії з навколишнім середовищем, виходячи із чого, ми можемо наголошувати на важливості, пріоритетності цього чинника. Більшість дослідників розглядають агентів переважно як сутності, що діють разом з іншими агентами, тому використовується парадигма мультиагентної системи (далі – MAS).

MAS – це сукупність автономних сутностей, які називаються агентами, які взаємодіють одне з одним і з навколишнім середовищем кооперативним або конкурентним способом для досягнення індивідуальних і групових цілей [6]. У розрізі нашого дослідження ми можемо відзначити, що основні переваги MAS такі: децентралізований контроль, надійність, проста розширюваність, досвід і спільні ресурси.

Мультиагентна система моделює інтерактивну систему за допомогою набору спеціалізованих агентів, які виробляють і реагують на існуючі в системі сигнали. У мультиагентній системі кожен агент теоретично діє незалежно від інших. Для повної специфікації системи мультиагентів необхідно визначити знання та внутрішню поведінку агентів, їхню взаємодію з іншими агентами, які співіснують у межах системи. Основна проблема, з якою стикається агент у своїй діяльності, полягає в тому, щоб вирішити, які дії треба здійснити для успішного досягнення цілей. На складність процесу ухвалення рішень впливають властивості середовища. Агент отримує стимули з навколишнього середовища і виробляє дії, що впливає на середовище. Взаємодія зазвичай безперервна.

Беручи до уваги такі особливості, як інтерактивність, автономія і здатність до навчання інтелектуальних агентів, їх визначають як цікавий підхід до реалізації розширення освітніх технологій у майбутньому. Сучасна система електронного навчання повинна надавати інформацію (згідно із запитом користувача) протягом розумного часу, зокрема й актуалізувати інформацію у процесі проведення робіт. Такі операції, як пошук інформації (що забирають багато часу) на певну тему, можна довірити компетентним агентам.

Виходячи із проведеного аналізу, ми визначимо інтелектуальних агентів для електронного

навчання як автономні програмні засоби корелювати з іншими програмними додатками і базами даних, що працюють у комп'ютерному середовищі. Основна функція інтелектуального агента для електронного навчання – це допомога користувачеві взаємодіяти з додатком, який призначений для вивчення освітньої області.

Відповідний опис концепції інтелектуального агента дається переліком функцій, які він повинен мати. У науковому співтоваристві немає єдиної думки щодо важливості різних особливостей агентів, однак ми можемо визначити деякі характеристики, які агент повинен мати, щоб його можна було назвати «інтелектуальним агентом»:

- здатність міркувати і вчитися (за високого рівня інтелекту агент повинен буде зрозуміти, чого хоче користувач, і спланувати необхідні засоби для досягнення мети);

- агент може реагувати на такі компоненти середовища, як: люди, обладнання, інші агенти та програмне забезпечення, що не належать до агентів;

- агенти мають бути здатні діяти без втручання людини або з боку інших систем і контролювати свою поведінку;

- агенти повинні постійно контролювати середовище, у якому вони розвиваються, і мати можливість своєчасно реагувати на його зміни;

- агенти взаємодіють з іншими агентами та людьми з допомогою співпраці, координації та переговорів [7];

- агент не лише реагує на зміни середовища, у якому він діє, він здатний проявляти цілеспрямовану поведінку, проявляти ініціативу;

- ступінь міграції агентів у Мережі має задовольняти всім вимогам до їхньої роботи.

Технологія, що лежить в основі інтелектуальних агентів, являє собою комбінацію методів штучного інтелекту та методології розробки систем. До такої методології можна віднести об'єктно орієнтоване програмування, що дозволяє програмам вчитися в навколишньому середовищі та реагувати на нього, оскільки інтелектуальні агенти взаємодіють із навколишнім середовищем з допомогою датчиків і ефекторів. Інтелектуальний агент повинен розробляти відповідні правила з допомогою чітких інструкцій, наданих користувачем, шляхом наслідування користувача, позитивного або негативного зворотного зв'язку (відповіді), отриманого від користувача, та інформації, отриманої під час взаємодії з іншими агентами. Наприклад, інтелектуальний агент для ухвалення навчальних рішень дозволяє візуалізувати адаптивний ефект, що генерується взаємодією компонентів [8].

Для визначення спектра можливостей упровадження інтелектуальних агентів в освітній процес проведемо аналіз сутності електронного й адаптивного навчання.

Як зазначається в роботах В.В. Осадчого [16], В.С. Круглика [15] та Д.О. Букресва [17], адаптивне навчання визначається як процес створення унікального досвіду навчання для кожного учня на основі особистості, інтересів та продуктивності учня для досягнення таких цілей, як академічне вдосконалення учня, задоволеність учнів, ефективний навчальний процес тощо. Уся ідея адаптивного навчання полягає в тому, що не існує стилю навчання, який би відповідав усім типам потреб учнів. У системах електронного навчання універсальний підхід призвів до плутанини учнів [9]. Адаптивному навчанню в цій сфері приділено велику увагу [10; 11], що привело до того, що протягом останнього десятиліття адаптивні системи електронного навчання зазнали значних змін [12].

Архітектура системи електронного навчання визначає різні способи передачі повідомлень, коли агенти взаємодіють із вебсервісами кожної системи. Одним із фундаментальних аспектів електронного навчання є контроль за діями користувачів, тобто адаптація їхніх уподобань та продуктивності. Системи електронного навчання, які враховують цю особливо важливу вимогу, є освітніми системами з архітектурою з подвійним агентом (рис. 1-А) або архітектурою з кількома агентами (рис. 1-Б).

Метою адаптивних систем електронного навчання є підвищення успішності студентів шляхом коригування змісту та методів взаємодії користувачів із різними інтересами, початковими знаннями та вміннями [15]. Існує чотири основні підходи для адаптації електронного навчання: акроадаптація, взаємодія здібностей і тренування, мікроадаптивна взаємодія та конструктивна співпраця. Тоді як перші три обмежуються змістом і самим навчанням, останній підхід інтегрує нові парадигми з погляду адаптації. Вирішуючи питання адаптивності електронного навчання, вибір альтернатив навчання ґрунтується на цілях навчання, навичках та досягненнях користувача у структурі навчальної програми. Хоча це адаптивна модель, вона обмежена невеликою кількістю функцій, які може розкрити користувач. Окрім того, функції користувача налаштовані таким чином, щоб у процесі навчання не відбувалося їх збільшення [13].

Застосування агентів у дослідженні адаптивного навчального процесу є дуже корисним, оскільки вони надають змогу розширення реальності здобувачів [15], які навчаються дистанційно, і моделюють людський бік навчання більш природним, ніж будь-який інший контрольований комп'ютерний підхід.

Однією з тенденцій адаптивізації навчання є інтерактивні системи викладання-навчання, а саме включення компонентів для генерування процесу викладання-навчання на основі уподо-

бань і потреб учнів. Адаптація до потреб учнів є проблемою в системах електронного навчання. Так, засобами полегшення навчання є дотримання таких чинників:

- учні вирішують реальні завдання;
- наявні знання активізуються як основа для нових знань;
- учням пропонується використати отримані знання для розв'язування завдань та інтеграції їх у повсякденну роботу.

Тобто здобуття знань і процес навчання необхідно посилити, щоб включити гнучкість та зрозуміти і задовольнити потреби учня.

Після визначення вимог та потреб сучасних освітніх засобів із метою створення умов адаптивного навчання, проведення аналізу сучасних засобів створення сервісів електронного навчання нами було визначено, що з усіх версій програм із відкритим вихідним кодом, доступних в інтернеті, Moodle є найбільш широко використовуваною платформою електронного навчання.

Moodle – це платформа для електронного навчання, система управління навчальним контентом (LCMS), який включає всі функції, необхідні для управління навчальними контекстами. Moodle дозволяє співпрацювати студентам і викладачам, передавати знання між ними. Moodle розроблено на основі модульної, об'єктно орієнтованої структури, здатної організувати курси за різними модулями, заохочуючи мережевий процес викладання та навчання.

Moodle підтримує дистанційне навчання, тому користувачі матимуть доступ до відповідних навчальних матеріалів, коли вони забажають, індикатори їхнього прогресу контролюються викладачами, а також отримують підтримку для онлайн-навчання через заняття з віртуальним класом.

Підхід Moodle базується на трьох основних компонентах, як-от: тьютор, електронний клас (курс), учні (студенти).

Ці компоненти працюють разом так:

- тьютор надає всю інформацію, необхідну для проведення курсу. Він організує щотижневі заходи або тематичний контент і знайомить із темою, допоміжними ресурсами й інструментами

(файли, документи, відео, аудіо тощо), вправами, які мають виконувати учні;

- увесь набір матеріалів зберігається в електронному класі в реляційній базі даних, яка є вичерпною та доступною через інтерфейс користувача;

– учень (студент) має змогу завантажити або перевірити ресурси і взаємодіяти з іншими учнями відповідно до керівних вказівок тьютора.

Структура Moodle дає змогу запропонувати студентам різні ресурси та види діяльності, полегшити взаємодію між студентами, а також між студентами та тьюторами. Якщо немає інформації про переважні показники групи (рівень знань), навчальний процес зазвичай розробляється для всіх членів групи.

Альтернативою таким проблемам є зосередження Moodle на потребах студентів, намагаючись пристосувати систему до кожного зі студентів і навчити їх відповідно до індивідуальних потреб і стилю навчання. Із цієї причини необхідна структура, яка дозволяє Moodle бути адаптованим.

Нами було запропоновано та розроблено архітектуру, яка забезпечує адаптивні та навігаційні засоби для інтелектуальних агентів, пов'язаних із використанням різних модулів у Moodle.

Головною метою інтелектуального агента електронного навчання в нашій структурі є виконання функцій навчання, спілкування, забезпечення незалежності між компонентами системи та передача вмісту користувачеві. Навіть більше, з урахуванням характеристик і потреб студента вибирається найкращий спосіб надання інформації, що генерується у процесі.

Адаптивна архітектура AES для Moodle є динамічною і мультиагентною структурою, яка надає можливість навчання, спілкування та незалежності між компонентами системи з використанням інтелектуального агента для ухвалення рішення навчального характеру. Ця архітектура має чотири основні модулі: модуль тьютора, модуль студента, модуль інтерфейсу користувача та базу знань. Кожен із перших трьох має інтелектуального агента, який виконує завдання для кожного модуля [14].

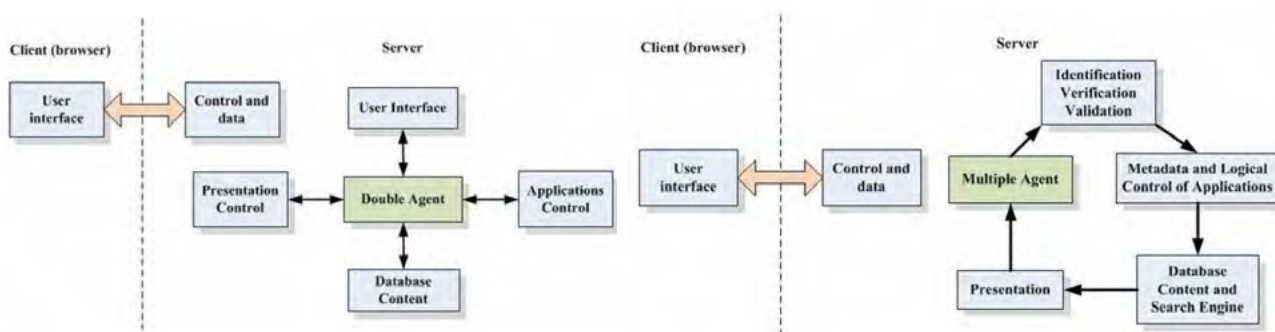


Рис 1. А – Архітектура з подвійним агентом; Б – Архітектура з кількома агентами

Основні функції кожного агента такі:

- агент-тьютор має дидактико-педагогічні функції та репетиторське моделювання;
- студентський агент здійснює створення моделей студентів і оновлення інформації;
- агент інтерфейсу користувача визначає найбільш зручний інтерфейс для кожного користувача на основі апаратного та програмного забезпечення, що використовується для підключення;
- агент, що ухвалює інструкційні рішення (база знань), спілкується та взаємодіє з агентами, визначає найкращий метод навчання для кінцевого користувача (у модулі бази знань можна розглядати розробку одного або кількох агентів залежно від того, як структурована інформація).

Moodle містить основну інформацію від викладачів, студентів та контент, але не зберігає шляхи взаємодії між різними дійовими особами. Це можна покращити шляхом включення інтелектуальних компонентів, забезпечити таким чином персоналізований процес викладання та навчання.

Для визначення інтелектуальних агентів електронного навчання для платформи Moodle необхідно визначити тип навчання відповідно до наявної інформації. Різні компоненти, запропоновані для модулів AES, засновані на аналізі інформації, доступної на віртуальній платформі Moodle, що дозволяє визначити завдання адаптації, необхідні для набуття адаптивного підходу. Розкриємо більш детально особливості кожного з модулів системи.

Модуль тьютора – у цьому модулі є набір правил для адаптації та навчання. Модуль взаємодіє з базою знань системи та здійснює індивідуальне навчання за допомогою зручних інтерфейсів. Цей модуль відповідає за правильний дизайн курсу для кожного студента відповідно до успішності студента. Агент, пов'язаний із цим модулем, є інтелектуальним агентом для моделювання з наставником, який повинен виконувати такі функції:

- дидактико-педагогічну функцію (стиль навчання): урахуваючи успіхи учнів і реакцію на певний стиль передачі інформації, агент зможе класифікувати, яка форма навчання є найбільш прийнятною для конкретного профілю студента. Отже, коли агент проведе аналіз, він може вибрати найбільш зручний стиль для кожного користувача на основі його профілю;

- моделювання наставника (реалізація змісту): процес починається з моделювання, коли збирається інформація про запропоновані види діяльності та ресурси для студентів та їхні показники успіху. На основі цього досвіду агент вивчає найкращий спосіб реалізації контенту;

- отримання та зберігання інформації з/в модулі бази знань.

Після перегляду цієї інформації можна визначити моделі тьютора, які можна застосувати до встановлених моделей студентів.

Модуль бази знань – цей модуль містить різноманітні джерела інформації, як-от: особисті дані студента, дані про взаємодію, дані про навколишнє середовище й інформацію про план навчання. Агент, пов'язаний із цим модулем, використовує початкові знання системи, щоб отримати висновок або нові знання з допомогою різних джерел інформації.

Модуль студента – в адаптивній архітектурі студенти генерують основну інформацію для адаптації. Цей агент перетворюється на самостійний модуль, у якому, виходячи з особливостей, потреб і вподобань учнів, формуються різні моделі. Агент для моделювання студента виконує такі функції в цьому модулі:

- створення моделей учнів: агент зможе класифікувати різні профілі залежно від моделі студента;

- оновлення інформації: інформація про студента оновлюється агентом, відповідальним за моніторинг діяльності та дій студента в системі. Після порівняння інформації агент змінить призначену для студента модель (за потреби) і визначить прогрес студента;

- взаємодія з базою знань: дані кожного профілю студента витягуються з Бази знань і зберігаються в ній, коли студент ідентифікується.

Модуль інтерфейсу користувача – у цьому модулі визначаються такі характеристики, як тип використовуваного браузера, тип пристрою, який використовується для доступу, і доступні підключення. Агент для інтерфейсу користувача визначає найбільш зручний тип системного інтерфейсу, який буде запропоновано кожному користувачеві на основі апаратного та програмного забезпечення, що використовується для підключення.

Інтелектуальний агент для ухвалення навчальних рішень (база знань) – метою цього агента є виконання навчальних рішень, а також передача вмісту користувачеві. Окрім того, він вирішує найкращий спосіб пропонування інформації, отриманої в цьому процесі. Цей агент отримує інформацію через модуль для інтерфейсу користувача, зокрема ту, яку генерує агент для інтерфейсу. Він перший має контакт із користувачем, оскільки спілкується з модулем для студентів, де відновлюється інформація про профіль та модель студента. Потім вони надсилаються до модуля тьютора, де пропонується найбільш відповідний навчальний дизайн. Нарешті, агент відображає результати цього процесу користувачеві. На цьому етапі агент вибирає, як показувати через інтерфейс створений вміст на основі стилю, що найкраще підходить для процесу навчання учня

Висновки. Необхідне поєднання переваг сучасного AES, як-от адаптивність та персоналізація, із ключовими характеристиками традиційної LMS, які полягають в інтеграції, повторному використанні та наборі функцій для студентів

і викладачів, що надаються однією системою. Об'єднання інтелектуальних агентів із відкритим вихідним кодом електронної платформи навчання надає змогу розміщення профілювання і персоналізації послуг для викладача і студента, водночас адаптує зміст освіти й інструменти в основі профілю користувача. Щоб реалізувати цю комбінацію, нами було сформульовано й описано рішення на основі традиційної LMS із відкритим вихідним кодом і запропоновано модернізувати її можливості з акцентом на адаптацію та персоналізацію. Віртуальна платформа Moodle є найбільш придатною для розширення

до адаптивного рішення. Вона пропонує курси, зміст, а також інструменти взаємодії для всіх учасників освітнього процесу, а також визначає і задовольняє відмінності за їхніми індивідуальними характеристиками чи уподобаннями. Цей аспект можна покращити, включивши інтелектуальні компоненти, забезпечити таким чином персоналізований процес викладання та навчання. У подальшій роботі вважаємо доцільним розробити функціональний опис архітектури для мультиагентної адаптивної системи електронного навчання та методику її впровадження в освітній процес закладів освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Florea A.M. Introduction to multi-agent systems. *International Summer School on Multi-Agent Systems*. Bucharest, 1998. Vol. 6. P. 1–11.
2. Shoham Y. Agent-oriented Programming. *Artificial Intelligence*. 1993. № 60 (1). P. 51–92.
3. Wooldridge M., Jennings N.R. Agent Theories, Architectures, and Languages, Wooldridge and Jennings, eds. *Intelligent Agents*. Springer Verlag, 1995. P. 1–22.
4. Wooldridge M. Agent-based Software Engineering. *IEEE Proceedings Software Engineering*. 1997. Vol. 144 (1). P. 26–37.
5. Franklin S., Graesser A. Is It an Agent, or Just a Program? : A Taxonomy for Autonomous Agents, Muller, Wooldridge, and Jennings, eds. *Intelligent Agents III. Agent Theories, Architectures, and Languages*. Springer Verlag, 1997. P. 21–35.
6. Dragomir E.G. Development of a Multi-Agent-Based Simulation System for Air Quality Analysis, *Studies in Informatics and Control*, ISSN 1220-1766. 2014. Vol. 23 (4). P. 371–381.
7. An open agent architecture / Pr. Cohen et al. *Proceedings of the AAAI Spring Symposium Series on Software Agents, Stanford, California, March. American Association for Artificial Intelligence*. 1994. P. 1–8.
8. An Adaptive Multi-Agent based Architecture for Engineering Education / D. Jara-Roa et al. *IEEE EDUCON Education Engineering 2010, The Future of Global Learning Engineering Education*. E-ISBN: 978-14244-6570-5. P. 217–222.
9. Yaghmaie M., Bahreinejad A. Context-aware Adaptive Learning System using Agents. *Expert Systems with Applications*. 2011. Vol. 38. P. 3280–3286.
10. Wang T.I., Wang K.T., Huang Y.M. Using a Style-based Ant Colony System for Adaptive Learning. *Expert Systems with Applications*. 2008. Vol. 34 (4). P. 2449–2464.
11. Yang Y.J., Wu C. An Attribute-based Ant Colony System for Adaptive Learning Object Recommendation. *Expert Systems with Applications*. 2009. Vol. 36 (2). P. 3034–3047.
12. De Bra P. Adaptive Hypermedia. *Handbook on Information Technologies for Education and Training, Springer-Verlag*. 2008. P. 29–46.
13. Peterson E.R., Rayner S.G., Armstrong S.J. Researching the Psychology of Cognitive Style and Learning Style: Is There Really a Future, *Intelligent Computer Communication and Processing. IEEE 5th International Conference*, 27–29 August, 2009. P. 35–38.
14. A Multi-Agent Architecture to Provide Adaptive Learning Content in Moodle / P. Valdiviezo et al. *8th Mexican International Conference on Artificial Intelligence*, Guanajuato, Mexico, November 9–13, 2009.
15. Discord platform as an online learning environment for emergencies / V. Kruglyk et al. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2020. № 8 (2). P. 13–28.
16. Osadchy V. Mobile technologies in the professional training of students of economic specialties. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2019. № 7 (1). P. 43–53. DOI: 10.32919/uesit.2019.01.04.
17. Bukreiev D. Neuro-network technologies as a mean for creating individualization conditions for students learning. *In SHS Web of Conferences*. 2020. Vol. 75. P. 04013.

REFERENCES

1. Florea A.M. Introduction to multi-agent systems. *International Summer School on Multi-Agent Systems*. Bucharest. 1998. Vol. 6. Pp. 1–11.
2. Shoham Y. Agent-oriented Programming. *Artificial Intelligence*. 1993. 60 (1). Pp. 51–92.
3. Wooldridge M., Jennings, N.R. Agent Theories, Architectures, and Languages, Wooldridge and Jennings, eds. *Intelligent Agents*. Springer Verlag. 1995. Pp. 1–22.
4. Wooldridge M. Agent-based Software Engineering. *IEEE Proceedings Software Engineering*. 1997. Vol. 144 (1). Pp. 26–37.
5. Franklin S., Graesser A. Is It an Agent, or Just a Program?: A Taxonomy for Autonomous Agents, Muller, Wooldridge, and Jennings, eds. *Intelligent Agents III. Agent Theories, Architectures, and Languages*. Springer Verlag, 1997. Pp. 21–35.
6. Dragomir, E.G. Development of a Multi-Agent-Based Simulation System for Air Quality Analysis, *Studies in Informatics and Control*, ISSN 1220-1766, Vol. 23 (4). 2014. Pp. 371–381.
7. Cohen, Pr., Cheyer, A.J., Wang, M., Baeg, S.C. An open agent architecture. *Proceedings. of the AAAI Spring Symposium Series on Software Agents, Stanford, California, March. American Association for Artificial Intelligence*. 1994. Pp. 1–8.
8. Jara-Roa D., Valdiviezo-Díaz P., Agila-Palacios M., Sarango-Lapo C., & Rodriguez-Artacho, M. An Adaptive Multi-Agent based Architecture for Engineering Education. *IEEE EDUCON Education Engineering 2010, The Future of Global Learning Engineering Education*, E-ISBN: 978-14244-6570-5. Pp. 217–222.
9. Yaghmaie M., Bahreininejad A. Context-aware Adaptive Learning System using Agents, *Expert Systems with Applications*. 2011. Vol. 38. Pp. 3280–3286.
10. Wang T.I., Wang K.T., Huang Y.M. Using a Style-based Ant Colony System for Adaptive Learning, *Expert Systems with Applications*. 2008. Vol. 34 (4). Pp. 2449–2464.
11. Yang Y. J., Wu C. An Attribute-based Ant Colony System for Adaptive Learning Object Recommendation. *Expert Systems with Applications*. 2009. Vol. 36 (2). Pp. 3034–3047.
12. De Bra P. Adaptive Hypermedia. *Handbook on Information Technologies for Education and Training*, Springer-Verlag. 2008. Pp. 29–46.
13. Peterson E.R., Rayner S.G., Armstrong S.J. Researching the Psychology of Cognitive Style and Learning Style: Is There Really a Future, *Intelligent Computer Communication and Processing. IEEE 5'th International Conference, 27–29 August*. 2009. Pp. 35–38.
14. Valdiviezo P., Jara I., Agila M., Sarango P., Pesántez R., Rodriguez-Artacho M. A Multi-Agent Architecture to Provide Adaptive Learning Content in Moodle. *8th Mexican International Conference on Artificial Intelligence, Guanajuato, Mexico, November 9–13*. 2009.
15. Kruglyk V., Bukreiev D., Chorny P., Kupchak E., Sender A. Discord platform as an online learning environment for emergencies. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2020. 8 (2). Pp. 13–28.
16. Osadchyi, V. Mobile technologies in the professional training of students of economic specialties. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2019. 7 (1). 43–53. <https://doi.org/10.32919/uesit.2019.01.04>
17. Bukreiev, D. Neuro-network technologies as a mean for creating individualization conditions for students learning. *In SHS Web of Conferences*. 2020. Vol. 75. P. 04013.

ВИКОРИСТАННЯ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Павленко Л. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри комп'ютерних технологій в управлінні та навчанні й інформатики
Бердянський державний педагогічний університет
вул. Шмідта, 4, Бердянськ, Запорізька область, Україна
orcid.org/0000-0001-7823-7399
liliya.pavlenko@gmail.com*

Павленко М. П.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри комп'ютерних технологій в управлінні та навчанні й інформатики
Бердянський державний педагогічний університет
вул. Шмідта, 4, Бердянськ, Запорізька область, Україна
orcid.org/0000-0003-0091-696X
pavlenko.2277@gmail.com*

Ключові слова: *платформи дистанційного навчання, засоби відеоконференцій, інформаційно-комунікаційні технології навчання, організація навчального процесу, сучасні інформаційні технології.*

Стаття присвячена проблемі вдосконалення підходів до використання дистанційних технологій навчання з урахуванням досвіду, отриманого викладачами та студентами протягом уведення карантинних обмежень. У статті визначено, що головними проблемами, з якими стикаються викладачі під час впровадження дистанційних технологій, є неготовність учасників освітнього процесу до осмислення й опанування сучасних педагогічних та інформаційних технологій для організації навчального процесу; проектування навчального процесу обмежалося лише оцифруванням готових традиційних лекцій та запровадженням автоматизованої системи тестування; не враховувались педагогічні умови ефективного впровадження технології дистанційного навчання в освітній процес. У статті визначено, що засобами подолання цих проблем є інтеграція методів дистанційного навчання та сучасних інформаційних технологій, які дозволяють покращити ефективність дистанційного навчання та перевести його на новий рівень. У статті розглянуто яким чином під час вимушеного карантину протягом пандемії коронавірусної хвороби COVID-19 викладачі перейшли до використання цілої низки нових інформаційних технологій, зокрема засобів організації та проведення відеоконференцій, різноманітних платформ дистанційного навчання, месенджерів для спілкування зі студентами, хмарних сервісів обміну файлами. У статті розглянуто один із варіантів практичного використання сучасних інформаційних технологій для організації дистанційного навчання з дисципліни «Сучасні інформаційні технології». Перехід до вимушеної дистанційної освіти надав новий поштовх учасникам освітнього процесу до опанування сучасних педагогічних та інформаційних технологій. Викладачі та студенти стали активно впроваджувати дистанційні технології навчання для різних форм організації освітнього процесу. У статті доведено, що викладачі кардинально змінили підходи до проектування навчального процесу. Більш активно почали застосовувати різноманітні інформаційні технології, що підтверджено результатами дослідження.

USING DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN MODERN CONDITIONS

Pavlenko L. V.

*PhD (in Pedagogical Sciences), Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Computer Technologies in Management and Education
and Computer Science
Berdyansk State Pedagogical University
Schmidta str., 4, Berdiansk, Zaporizhzhia region, Ukraine
orcid.org/0000-0001-7823-7399
liliya.pavlenko@gmail.com*

Pavlenko M. P.

*PhD (in Pedagogical Sciences), Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Computer Technologies in Management and Education
and Computer Science
Berdyansk State Pedagogical University
Schmidta str., 4, Berdiansk, Zaporizhzhia region, Ukraine
orcid.org/0000-0003-0091-696X
pavlenko.2277@gmail.com*

Key words: *distance learning platforms, video conferencing tools, information and communication learning technologies, organization of educational process, modern information technologies.*

The article considers the problem of improving approaches to the distance learning technologies using, taking into account the experience gained by teachers and students during the quarantine restrictions.

It is determined that the main problems the teachers face during the introduction of distance technologies are the unwillingness of participants of the educational process to comprehend and master modern pedagogical and information technologies for the organization of the educational process; design of the educational process has been limited to the digitization of the ready-made traditional lectures and the introduction of an automated testing system; pedagogical conditions of distance learning technology effective introduction in the educational process were not taken into account.

One of the main directions of overcoming these problems is the integration of distance learning methods and modern information technologies that will improve the effectiveness of distance learning and take it to a new level.

The held study showed that during the forced quarantine due to the COVID-19 coronavirus pandemic, teachers switched to a number of new information technologies, including video conferencing and organization, various distance learning platforms, student messaging and cloud file sharing services.

The article considers one of the options for the practical use of modern information technology for the organization of distance learning in the “Modern Information Technology” discipline. The transition to compulsory distance education has given a new impetus to the participants of the educational process to master modern pedagogical and information technologies. Teachers and students began to actively implement distance learning technologies for various forms of the educational process organization.

Teachers have drastically changed approaches to the learning process designing. Various information technologies have started to be used more actively, which is confirmed by the results of our research.

Постановка проблеми. Одним із найважливіших напрямів розвитку сучасного суспільства є забезпечення сфери освіти теорією і практи-

кою використання сучасних освітніх технологій, орієнтованих на реалізацію процесів навчання і виховання в умовах карантинних обмежень.

Упровадження нових технологій у сферу освіти приводить до переходу від старого підходу репродуктивної передачі знань до нової, креативної форми навчання.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблеми використання дистанційних технологій навчання в освітньому процесі є досить дослідженими. Технології дистанційного навчання, їхній розвиток, методики впровадження та використання розглядаються в дослідженнях Г. Алексєєвої, Н. Кравченко, Л. Горбатюк [1], В. Кухаренко та В. Бондаренко [11], Н. Морзе, О. Глазунова й О. Кузьмінської [12], С. Цінько та Н. Голуб [17], інших. Особливості використання інформаційних технологій для дистанційного навчання висвітлювали у своїх працях О. Абрамова, А. Горбань, А. Терещук [5], О. Даниско та Л. Семеновська [7], О. Ковальова, Г. Кузьменко та С. Бабійчук [9], М. Садовий, О. Трифонова [16] й інші. Використання дистанційних технологій навчання протягом карантинних обмежень досліджувалося у працях А. Andrew, S. Cattan, M. Costa-Dias [2], Н. Morgan [5], В. Кухаренко, В. Бондаренко [11] й інших.

Однією з таких інноваційних освітніх технологій є технологія дистанційного навчання. Технологія дистанційного навчання розглядається як елемент системи неперервної освіти, як модель інтеграції заочної й очної форм навчання, яка порівняно із традиційним навчанням має низку переваг [1; 2; 5; 6; 7]: масовість отримання знань; навчання, яке відбувається паралельно із професійною діяльністю, без відриву від виробництва; підвищення творчого й інтелектуального потенціалу студентів завдяки самоорганізації навчальної діяльності.

Теоретично питання дистанційного навчання досить багато досліджувалося [2; 3; 4; 11], однак набуло ефективного практичного застосування лише з настанням пандемії COVID-19, яку було оголошено 11 березня 2020 р. Поширення COVID-19 змусило навчальні заклади перервати очне навчання та звести до мінімуму фізичну взаємодію зі студентами, виключивши або принаймні значно зменшивши можливість використання традиційних аудиторних занять. Перехід на дистанційну форму навчання мав низку ускладнень, які пояснюються такими причинами, як:

- неготовність учасників освітнього процесу до осмислення й опанування сучасних педагогічних та інформаційних технологій для організації навчального процесу;

- проектування навчального процесу обмежалося лише оцифруванням готових традиційних лекцій та запровадженням автоматизованої системи тестування;

- не враховувались педагогічні умови ефективного впровадження технології дистанційного навчання в освітній процес.

Для вирішення вищевикладених проблем потрібно переглянути підходи до впровадження технології дистанційного навчання і визначити необхідні умови для її успішного застосування в освітніх закладах.

Отже, **метою статті** є вдосконалення підходів до використання дистанційних технологій навчання з урахування досвіду, отриманого викладачами та студентами протягом уведення карантинних обмежень.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Контент-аналіз українських та закордонних досліджень засвідчує, що дослідники, у своїй більшості, одностайні у визначенні основних рис технології дистанційного навчання. До них відносять [10; 12; 14; 16, 17]:

1. Гнучкість: студенти під час дистанційного навчання відвідують заняття у вигляді лекцій та семінарів, самостійні й індивідуальні завдання опрацьовують у зручний для себе час, у зручному місці та в індивідуальному темпі.

2. Модульність: в основу програм за дистанційного навчання покладено модульний принцип. Кожен окремий курс створює цілісне уявлення щодо певної предметної області.

3. Паралельність: навчання може проводитись з одночасним провадженням професійної діяльності або навчанням в іншому навчальному закладі.

4. Асинхронність: процес навчання, що здійснюється з використанням дистанційних технологій, протікає за зручним для студентів та викладачів розкладом або графіком.

5. Економічна ефективність: середня оцінка світових освітніх систем показує, що дистанційне навчання обходиться на 50% дешевше за традиційні форми навчання.

6. Нова роль викладача: на нього покладаються такі функції, як удосконалення пізнавального процесу, коригування курсу, що викладається, консультування під час складання індивідуального навчального плану, керівництво навчальними проектами тощо. Він керує навчальними групами та допомагає студентам у вирішенні складних питань. Асинхронна взаємодія студентів та викладача в системі дистанційного навчання передбачає обмін повідомленнями шляхом листування. Це дозволяє аналізувати інформацію, що надходить, і відповідати на неї у зручний час. Методами взаємодії є електронна голосова пошта або електронні засоби комп'ютерних мереж, якими мають володіти викладач та студент.

7. Спеціалізований контроль якості навчання: як форма контролю використовуються дистанційно організовані екзамени, співбесіди, практичні, курсові, проектні роботи, комп'ютерні інтелектуальні іспити. Вирішення проблеми

контролю якості дистанційного навчання, його відповідності державним освітнім стандартам має велике значення для успіху всієї системи освіти. Від успішності її вирішення залежить академічне визнання програм дистанційного навчання.

8. Використання спеціалізованих технологій та засобів навчання: технологія дистанційного навчання – це сукупність методів, форм та засобів взаємодії зі студентами у процесі самостійного, але контрольованого освоєння певного обсягу навчальної програми. Технологія навчання будується на фундаменті певного змісту та має відповідати вимогам його викладання. Матеріал, що пропонується для вивчення, акумулюється у спеціальних курсах та модулях, призначених для дистанційного навчання відповідно до державних освітніх стандартів та освітніх програм.

9. Опора на сучасні засоби передачі освітньої інформації: центральною ланкою системи дистанційного навчання є засоби телекомунікації. Вони призначені для забезпечення освітніх процесів необхідними навчальними матеріалами; зворотним зв'язком між викладачем та студентами.

Важливою ознакою технології дистанційного навчання є сукупність педагогічних методів, що використовуються в навчальному процесі [8; 9; 13; 15; 19]. Вибравши як критерій спосіб комунікації викладачів та студентів, визначимо основні методи технології дистанційного навчання.

1. Метод навчання за допомогою взаємодії студента з викладачем.

Для впровадження цього методу викладачами створюються або підбираються різні освітні ресурси: друковані, аудіо- та відеоматеріали, підручники, навчальні посібники, які передаються телекомунікаційними мережами. Усі відібрані та структуровані освітні ресурси мають бути розміщені у зручному місці для студентів та викладачів.

2. Метод індивідуалізованого викладання та навчання.

Цей метод дистанційного навчання може реалізуватися за допомогою електронної пошти, месенджерів, систем відеоконференцій.

3. Метод активної взаємодії між усіма учасниками навчального процесу.

Даний метод передбачає широке використання дослідницьких та проблемних способів навчання, коли відбувається навчання в колективі, навчання в малих групах, взаємооцінка. Роль викладача зводиться до того, що він пропонує проблему та створює сприятливе середовище спілкування та психологічний клімат, несе відповідальність за координацію, управління перебігом дискусій, а також за підготовку матеріалів, розроблення плану роботи, питань та тем для обговорення. Під час карантинних обмежень та впровадження дистанційної освіти цей метод

став одним із найбільш актуальних для використання в освітньому процесі.

4. Метод проєктів передбачає комплексний процес навчання, який дозволяє студенту проявити самостійність у плануванні, організації та контролі своєї навчально-пізнавальної діяльності, результатом якої є створення будь-якого нового продукту.

5. Метод проблемного навчання дозволяє розглядати складні пізнавальні завдання, вирішення яких становить суттєвий практичний чи теоретичний інтерес. У процесі проблемного навчання увага студентів фокусується на важливих проблемах, які стимулюють пізнавальну активність, сприяють розвитку умінь та навичок у вирішенні цих проблем.

6. Дослідницький метод навчання характеризується наявністю чітко поставлених актуальних та значущих для учасників цілей, продуманої й обґрунтованої структури, широкого використання арсеналу методів дослідження, наукових методів обробки й оформлення результатів.

Сучасні засоби інформаційних технологій та телекомунікацій дозволяють урізноманітнити та покращити процес організації дистанційного навчання з використанням розглянутих методів, які спрямовані на розвиток когнітивних та креативних здібностей студентів, загалом – на формування професійних та загальних компетентностей студентів.

Основними засобами технології дистанційного навчання є: підручники та навчальні посібники (у паперовому й електронному форматах), електронні навчальні матеріали, розміщені в інтернеті, комп'ютерні навчальні системи у звичайному та мультимедійному варіантах, навчально-інформаційні матеріали в аудіо- (підкасти) та відеоформаті, лабораторні дистанційні практикуми (віртуальні лабораторії та комп'ютерні симулятори), тренажери, бази даних та знань із віддаленим доступом, електронні бібліотеки, різноманітні дидактичні матеріали з урахуванням експертних навчальних систем, дидактичні матеріали з урахуванням інформаційних систем.

Методи, форми, засоби дистанційного навчання можна успішно реалізувати в навчальному процесі, якщо дотримуватись технологічних умов, за яких вони будуть ефективними.

Нами було проведено дослідження серед викладачів із метою вивчення найбільш поширених, зручних та ефективних засобів для організації освітнього процесу з використанням дистанційних технологій навчання протягом вимушеного карантину під час пандемії коронавірусної хвороби COVID-19.

Для організації дослідження була розроблена анкета. До анкетування з використанням сервісу Google Forms були залучені викладачі закладів

вищої освіти України. Узагалі в опитуванні взяли участь 32 респонденти.

Розглянемо відповіді на найбільш актуальні питання нашого анкетування. Одним із найактуальніших засобів організації дистанційного навчання є засоби відеоконференції та трансляції відео в інтернеті. Отже, постала проблема з'ясувати, які засоби для проведення відеоконференцій,

онлайн-зустрічей, вебінарів та особистих розмов викладачі використовують найчастіше. Одержані в результаті анкетування дані наведені на рис. 1.

З діаграми видно, що найбільшої популярності у викладачів набув сервіс для проведення відеоконференцій Zoom – його використовують 81,25% викладачів, на другому місці Google Meet – 65,63%, на третьому – Microsoft Teams (56,25%).

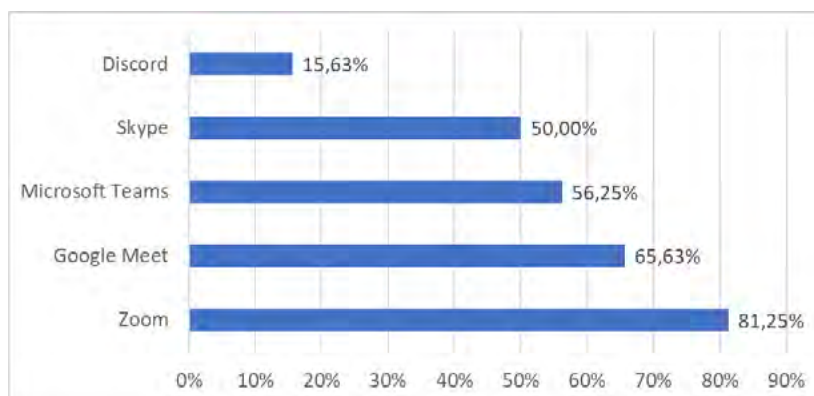


Рис. 1. Результати відповідей респондентів на питання анкети: «Які засоби для проведення відеоконференцій, онлайн-зустрічей, вебінарів та особистих розмов Ви використовуєте найчастіше?»

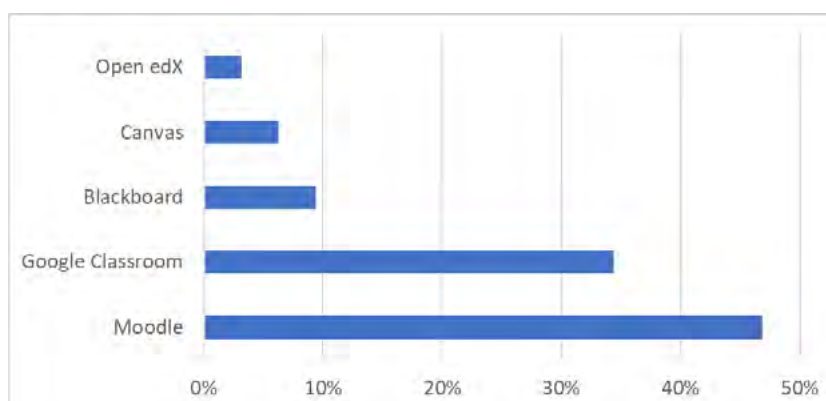


Рис. 2. Результати відповідей респондентів на питання анкети: «Оберіть платформу дистанційного навчання, яку вам було зручно використовувати під час карантину»

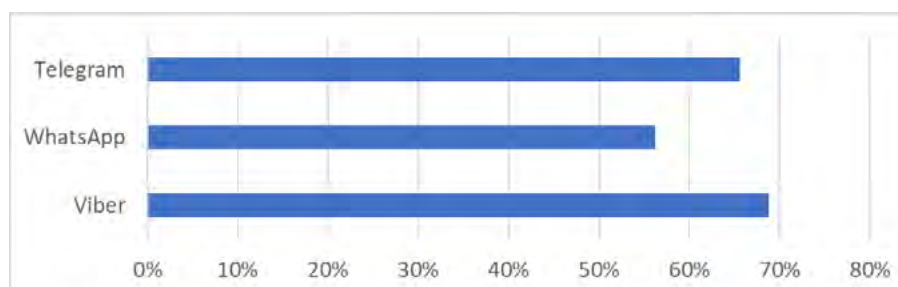


Рис. 3. Результати відповідей респондентів на питання анкети: «Оберіть месенджери, які ви використовуєте для спілкування зі студентами й організації спілкування у групах»

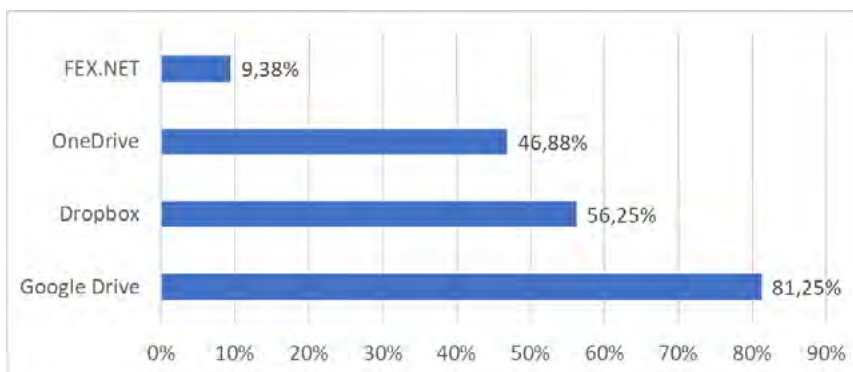


Рис. 4. Результати відповідей респондентів на питання анкети: «Які онлайн-сховища для зберігання файлів Ви використовуєте в освітньому процесі?»

Наступне запитання допомогло нам вивчити думку викладачів щодо застосування дистанційних платформ, за допомогою яких здійснюються навчання, спілкування викладачів та студентів, публікація різноманітних навчальних матеріалів та посилань на ресурси в інтернеті.

Найбільш популярна у викладачів дистанційна платформа Moodle, і це очевидно, адже більшість ЗВО України використовують саме цю дистанційну платформу, вона легко інтегрується з багатьма інтернет-сервісами, має зручний інтерфейс, дозволяє організувати та проводити різноманітні контрольні заходи й оцінювати роботу студентів із різних видів навчальної діяльності. На другому місці розташувалася платформа Google Classroom, яка також є досить зручною для використання. Інші платформи застосовуються значно рідше.

Наступне запитання, яке було запропоновано викладачам, передбачало вивчення думки щодо використання месенджерів для спілкування викладача зі студентами та студентів один з одним для роботи у групах. Відповіді на це запитання розподілились майже рівномірно – Viber, WhatsApp, Telegram, викладачі використовують майже рівномірно кожен із месенджерів для спілкування зі студентами. Викладачі враховують інтереси студентів і використовують саме той месенджер, який є зручним для більшості здобувачів вищої освіти, а кожна окрема група використовує різні зручні для себе месенджери.

Ми дослідили відповіді викладачів на ще одне важливе запитання, яке є актуальним протягом дистанційного навчання, а саме – які сервіси викладачі використовують для обміну файлами.

Найбільшу кількість відповідей набрав сервіс Google Drive, два інші сервіси (Dropbox, OneDrive) викладачі також дуже часто використовують для обміну файлами, але не так активно.

Результати проведеного дослідження дозволяють стверджувати, що викладачі та студенти мають позитивний досвід використання зазначе-

них інформаційних технологій під час дистанційного навчання.

Розглянемо методику використання зазначених інформаційних технологій для організації освітнього процесу з дисципліни «Сучасні інформаційні технології» (далі – СІТ) для студентів першого курсу спеціальностей 015 «Професійна освіта (Цифрові технології)», 014 «Середня освіта (Інформатика)».

Викладання цієї дисципліни під час дистанційного навчання відбувалося із застосуванням програми для реалізації відеоконференцій Zoom. Розглянемо особливості даного сервісу.

Zoom – сервіс для проведення відеоконференцій, онлайн-зустрічей, вебінарів та особистих розмов. За допомогою Zoom викладач може швидко зв'язатися з академічною групою або окремим студентом. Сервіс підтримує до 100 учасників у безкоштовній версії. Увійти в Zoom можна за допомогою облікового запису Google, Facebook або після проходження реєстрації.

Конференції в Zoom транслюються в якості HD, це дає змогу зручно демонструвати дрібні деталі інтерфейсів та способи роботи з ними. Під час конференції користувач може увімкнути або вимкнути пристрої введення, вести чат з учасниками та передавати файли, переглянути профілі учасників та увімкнути запис.

Під час вивчення дисципліни СІТ викладач генерує повторюване посилання на конференцію Zoom, це посилання розміщується у файлі з розкладом занять на сайті університету, згідно з розкладом занять студенти підключаються до конференції. Залежно від типу заняття викладач застосовує різні функції програми. Під час лекційних занять у більшості використовуються такі функції: спільне використання екрану та трансляція мультимедійної презентації, яка супроводжується ґрунтовним поясненням викладача, демонстрація робочого столу та застосунків, чат з учасниками та передача файлів, а також посилання на

гугл-форми для відповідей на тестові запитання з метою закріплення вивченого матеріалу, перегляд профілів учасників для перевірки присутності студентів на занятті. Викладач може здійснювати запис за необхідності надати студентам відео проведеної лекції для повторного перегляду.

Під час проведення лабораторних занять залежно від теми та завдань, які стоять перед студентами, використовуються такі функції Zoom: спільне використання екрана, дошка повідомлень, створення приватних та відкритих групових чатів, кімнати для спільної роботи, робота з Google Диском, Dropbox і OneDrive, перегляд профілів учасників із метою перевірки присутності студентів на занятті.

Є декілька інших засобів, з допомогою яких можна проводити відеоконференції зі студентами, – Google Meet, Microsoft Teams, Skype, Discord, але найбільш зручним у використанні, на нашу думку, є засіб Zoom, у безкоштовній версії даного застосунку існує лише один недолік, який викликає незручності, – це тривалість конференції 40 хвилин, але студенти вже звикли і душе швидко підключаються до конференції удруге.

Наступний засіб, який активно забезпечує дистанційне навчання та дозволяє реалізувати більшість розглянутих методів дистанційного навчання під час вивчення дисципліни СІТ, – платформа Moodle (система управління дистанційним навчанням). Moodle надає можливість проектувати, створювати та керувати інформаційно-навчальними ресурсами навчального закладу. Ця система є досить гнучкою: викладач може самостійно створювати дистанційний курс та керувати ним, тобто власноруч контролювати доступ до своїх курсів, використовувати обмеження за часом, створювати власні системи оцінювання, контролювати надіслані на перевірку виконані студентами завдання, фіксувати завдання, які невчасно надіслані на перевірку; дозволяти чи забороняти студентам перескладання контрольних завдань (модульних чи підсумкових – заліків, іспитів).

Система Moodle надає також зручні засоби керування контентом та різні форми організації занять. Дистанційний курс із дисципліни «Сучасні інформаційні технології» включає різні елементи: лекції, практичні (самостійні) завдання, форум, чат тощо. Водночас можна використовувати текст, презентації, таблиці, схеми, графіку, відео, посилання в інтернеті, допоміжні файли й інші матеріали. За результатами виконання завдань студентами викладач може виставляти оцінки та коментувати виконані завдання.

Оскільки система Moodle орієнтована на використання в дистанційному навчанні, вона має широкий набір засобів комунікації. Можливості, що надаються системою, дозволяють забезпечити

індивідуальну роботу викладача з кожним студентом. Це не лише електронна пошта й обмін вкладеними файлами, а й форуми, чати, ведення блогів, wiki тощо.

Система управління навчанням Moodle має багато функцій, що полегшують процес оцінювання знань студентів. Контроль знань здійснюється в системі за допомогою окремого модуля, який пропонує декілька видів тестів, надає можливість перескладання тестування з дозволу викладача, захист від списування шляхом рандомізації питань у тестових завданнях, організації бази даних питань для їх використання в тестах. У системі передбачено механізми збереження поточних оцінок кожного студента за всіма дистанційними курсами, визначення шкали оцінок, напівавтоматичного перерахунку результатів тестування тощо.

Завдяки впровадженню технологій дистанційного навчання Moodle під час вивчення дисципліни СІТ створено можливість постійного спілкування студентів і викладачів у віртуальному навчальному середовищі; студенти мають змогу цілодобового доступу до наукових та навчальних інформаційних джерел; навчальний процес став прозорим, більшість його кроків фіксується в системі; для викладача створена можливість постійного відстеження навчального процесу та його коригування; підвищується самоорганізація студентів; студенти, які використовують у навчанні дистанційний курс, є краще мотивованими порівняно зі студентами, які навчаються за традиційними формами.

Наступними засобами, які дозволяють підтримувати постійний зв'язок зі студентами, є месенджери. Робота в месенджері дозволяє організувати зворотний зв'язок між студентами та викладачем як під час заняття, так і після нього. Запитання та коментарі можна надсилати до спільного чату прямо під час заняття. Але і після заняття студенти можуть продовжити обговорювати тему один з одним та ставити додаткові питання викладачу. Усе це дозволяє не відривати студентів від їхнього природного середовища, яким сьогодні є смартфон, зробивши процес навчання частиною життя.

Також використання месенджерів дає можливість оповіщати студентів про будь-які зміни в навчальному процесі, важливо протягом вивчення дисципліни також порекомендувати різні ресурси для кращого засвоєння матеріалу.

Усе це призводить до необхідності викладачеві відповідати на повідомлення поза заняттями, що призводить до збільшення його зайнятості. У своїй діяльності ми застосовуємо месенджери Viber, WhatsApp, Telegram. Це пояснюється тим, що різні групи студентів відають перевагу різним месенджерам.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Перехід до вимушеної дистанційної освіти надав новий поштовх учасникам освітнього процесу до опанування сучасних педагогічних та інформаційних технологій. Викладачі та студенти стали активно впроваджувати дистанційні технології навчання для різних форм організації освітнього процесу. Набули широкого використання засоби проведення відеоконференцій (Zoom, Google Meet, тощо), публікації навчальних матеріалів (Moodle, Google Classroom тощо),

організації контролю знань та умінь студентів (Moodle, Google Forms), засоби спілкування (Viber, WhatsApp, Telegram).

Викладачі кардинально змінили підходи до проектування навчального процесу. Більш активно почали застосовувати різноманітні інформаційні технології, що підтверджується результатами нашого дослідження.

У подальших дослідженнях плануємо розглянути методику організації проєктної діяльності з використанням технологій дистанційного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Experience in using distance learning systems at universities of Ukraine and Mexico / G. Aliksieieva et al. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2021. № 2. С. 11–27.
2. Learning during the lockdown: real-time data on children's experiences during home learning / A. Andrew et al. *IFS Briefing Note BN288*. 2020. URL: <https://www.ifs.org.uk/uploads/BN288-Learning-during-the-lockdown-1.pdf> (дата звернення: 23.11.2021).
3. Upgrading education with technology: Insights from experimental research / M. Escueta et al. *Journal of Economic Literature*. 2020. P. 897–996.
4. Morgan H. Best practices for implementing remote learning during a pandemic. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. 2020. P. 135–141.
5. Абрамова О., Горбань А., Терещук А. Особливості застосування нестандартних уроків у освітньому процесі. *Інформаційні технології в освіті та науці*. Мелітополь, 2021. № 12. С. 12–15. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36691/1/Proshkin_FITU.pdf (дата звернення: 23.11.2021).
6. Абрамова О., Мироненко В. Застосування мультимедіа-технологій у реалізації індивідуального підходу до навчання студентів. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. Кропивницький, 2018. № 168. С. 12–15. URL: <https://www.cuspu.edu.ua/images/download-files/naukovi-zapysky/168/3.pdf> (дата звернення: 23.11.2021).
7. Даниско О., Семеновська Л. Генеза та сучасний зміст поняття змішаного навчання в зарубіжній педагогічній теорії і практиці. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 65 (3) 1–11. DOI: 10.33407/itlt.v65i3.2138.
8. Демченко О. Створення культурно-освітнього простору для розвитку соціальної обдарованості молоді в регіональному контексті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ ; Вінниця, 2016. № 45. С. 19–25. URL: <https://dspace.vspu.edu.ua/handle/123456789/5416?show=full&locale-attribute=ua> (дата звернення: 23.11.2021).
9. Ковальова О., Кузьменко Г., Бабійчук С. Теоретико-прикладні аспекти створення інноваційних освітніх методик у системі Малої академії наук України. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2021. № 1 (26). С. 7–15. DOI: 10.32405/2413-4139-2020-1(26)-7-15 (дата звернення: 23.11.2021).
10. Кузьминская Е. Информационные технологии и научная коммуникация: инструменты и модели внедрения в условиях университета. *Образовательные технологии и общество*. 2014. № 17 (1). С. 447–456.
11. Кухаренко В., Бондаренко В. Екстрене дистанційне навчання в Україні : монографія. Харків : Вид-во КП «Міська друкарня», 2020. 409 с.
12. Морзе Н., Глазунова О., Кузьмінська О. Підготовка менеджерів е-навчання: компетентнісний підхід. *Інформаційні технології та засоби навчання*. 2017. № 60 (4), С. 220–238. DOI: 10.33407/itlt.v60i4.1761 (дата звернення: 23.11.2021).
13. Несторенко Т., Бордоусов О. Ценность высшего образования для индивида. *Вісник Хмельницького національного університету. Серія «Економічні науки»*. 2015. № 3 (3). С. 171–174.
14. Павленко М., Павленко Л., Хоменко В. Розробка застосунку для проведення анкетувань та тестувань в освітньому процесі мовою Python. *Фізико-математична освіта*. 2019. № 4 (22). С. 100–107. DOI: 10.31110/2413-1571-2019-022-4-016 (дата звернення: 23.11.2021).
15. Інноваційні підходи до вивчення статистики майбутніми ІТ-фахівцями на основі використання мови програмування R / Л. Павленко та ін. *Фізико-математична освіта*. 2020. № 1 (23). С. 97–105. DOI: 10.31110/2413-1571-2020-023-1-016.

16. Садовий М., Трифонова О. Вплив інформаційно-цифрових технологій на ефективність навчання. *Актуальні проблеми неперервної освіти в інформаційному суспільстві*. Київ, 2020. С. 227–229.
17. Цінько С., Голуб Н. Дистанційне навчання майбутніх учителів-філологів як засіб формування інформаційної та методичної компетентностей. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. Ніжин, 2020. № 3. 154 с. С. 127–133. URL: <http://lib.ndu.edu.ua:8080/dspace/handle/123456789/1911> (дата звернення: 23.11.2021).
18. Чубрей О. Сучасний стан та перспективи професійної підготовки майбутніх вчителів географії. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. Київ, 2017. № 21. Кн. 3. Т. 4. С. 550–558.
19. Юзик О. Організаційно-педагогічні умови підготовки вчителів інформатики в Україні та Республіці Польщі. *Інноваційна педагогіка*. 2020. № 22. Т. 3. С. 150–154. DOI: 10.32843/2663-6085/2020/22-3.32 (дата звернення: 23.11.2021).

REFERENCES

1. Aliksieieva G., Kravchenko N., Kuzminska O., & Horbatiuk L. (2021). Experience in using distance learning systems at universities of Ukraine and Mexico. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya : Pedahohichni nauky : zb. nauk. pr.* 2. 11–27.
2. Andrew, A., Cattan, S., Costa-Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., Phimister A. & Sevilla, A. (2020). Learning during the lockdown: real-time data on children's experiences during home learning. *IFS Briefing Note BN288*: <https://www.ifs.org.uk/uploads/BN288-Learning-during-the-lockdown-1.pdf>.
3. Escueta, M., Nickow, A. J., Oreopoulo, P. & Quan, V. (2020). Upgrading Education with Technology: Insights from Experimental Research, (forthcoming). *Journal of Economics Literature*.
4. Morgan, H. (2020). Best practices for implementing remote learning during a pandemic. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 93 (3), 135–141.
5. Abramova O., Horban A., & Tereshchuk A. Osoblyvosti zastosuvannya nestandardnykh urokiv u osvith'omu protsesi [Features of application of non-standard lessons in educational process]. *Information technologies in education and science: Collection of scientific works*. 12. 12–15. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36691/1/Proshkin_FITU.pdf [in Ukrainian].
6. Abramova O., & Myronenko N. (2018). Zastosuvannya mul'tymedia-tekhnologiy u realizatsiyi indyvidual'noho pidkhodu do navchannya studentiv. [Multimedia technologies in realization of individual approach to training of students using]. *Academic Nores. Series: Pedagogical Sciences*, 168, 12–15. <https://www.cuspu.edu.ua/images/download-files/naukovi-zapysky/168/3.pdf> [in Ukrainian].
7. Danyso, O., & Semenovska, L. (2018). Geneza ta suchasnyi zmist poniattia zmishanoho navchannia v zarubizhnii pedahohichnii teorii i praktytsi [Genesis and modern content of blended learning concept in foreign pedagogical theory and practice]. *Information Technologies and Learning Tools*, 65 (3), 1–11. <https://doi.org/10.33407/itlt.v65i3.2138> [in Ukrainian].
8. Demchenko O.P. (2016). Stvorennia kulturno-osvitnoho prostoru dlia rozvytku sotsialnoi obdarovanosti molodi v rehionalnomu konteksti [Parameters creating cultural and educational space for the development of social talent: regional context]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy : zbirnyk naukovykh prats.* 45, 19–25, <https://dspace.vspu.edu.ua/handle/123456789/5416?show=full&locale-attribute=ua> [in Ukrainian].
9. Kovalova, O., Kuzmenko, H., & Babiiichuk, S. (2021). Teoretyko-prykladni aspekty stvorennia innovatsiinykh osvitnykh metodyk u systemi Maloi akademii nauk Ukrainy [Theoretical and Applied Aspects of Creation of Innovative Educational Methods in the System of the Junior Academy of Sciences of Ukraine]. *Pedagogical innovation: ideas, realities, perspectives*, 1, 7–15. [https://doi.org/10.32405/2413-4139-2020-1\(26\)-7-15](https://doi.org/10.32405/2413-4139-2020-1(26)-7-15) [in Ukrainian].
10. Kuzminska, O.G. (2014). Ynformatsyonnye tekhnolohyy y nauchnaia kommunykatsiia: ynstrumenty y modely vnedreniia v usloviakh unyversyteta [Information technology and scholarly communication: tools and models of implementation in a university environment]. *Obrazovatelnyie tekhnologii i obschestvo*, 17 (1), 447–456 [in Russian].
11. Kukharenko, V.M., & Bondarenko, V.V. (2020). Ekstrene dystantsiine navchannia v Ukraini [Emergency distance learning in Ukraine]: Monohrafiia / Za red. V.M. Kukharenka, V.V. Bondarenka. Kharkiv: Vyd-vo KP "Miska drukarnia".
12. Morze, N.V., Glazunova, O.G., & Kuzminska, O.H. (2017). Pidhotovka menedzheriv e-navchannia: kompetentnisnyi pidkhid [Training of e-learning managers: competency approach]. *Information Technologies and Learning Tools*, 60 (4), 220–238. <https://doi.org/10.33407/itlt.v60i4.1761/> [in Ukrainian].

13. Nestorenko, T.P., & Bordousov, O.V. (2015). Tsennost vyssheho obrazovanyia dlia yndyvyda [The value of higher education for the individual]. *Visnyk Khmelnytskoho natsionalnoho universytetu. Ekonomichni nauky*, 3 (3), 171–174 [in Russian].
14. Pavlenko, L., Pavlenko, M., & Khomenko, V. (2019). Rozrobka zastosunku dlia provedennia anketuvan ta testuvan v osvitnomu protsesi movoiu Python [Development of application for investigation and testing in Python educational process]. *Physical and Mathematical Education*, 22 (4), 100–107. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2019-022-4-016> [in Ukrainian].
15. Pavlenko, L., Pavlenko, M., Khomenko, V., Khomenko, S., & Skurska, M. (2020). Innovatsiini pidkhody do vvychennia statystyky maibutnimy it-fakhivtsiamy na osnovi vykorystannia movy prohrumuvannia R [Innovative approaches to the study of statistics by future IT specialists based on the use of the programming language R]. *Physical and Mathematical Education*, 23 (1), 97–105. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2020-023-1-016> [in Ukrainian].
16. Sadovyi M.I., Tryfonova O.M. (2020), Vplyv informatsiyno-tsyfrovykh tekhnolohiy na efektyvnist' navchannya [The impact of information and digital technologies on learning efficiency]. *Aktual'ni problemy nepererвної osvity v informatsynomu suspil'stvi: zb. mater. konf.* 227–229.
17. Tsinko S.V., & Golub N.M. Distantsiyne navchannya maybutnih uchiteliv-filologiv yak zasib formuvannya informatsiynoyi ta metodichnoyi kompetentnostey [Teaching future teachers of philology online as the means of forming information and methodical competence]. *Naukovi zapiski. seriya "Psihologo-pedagogichni nauki" (Nizhinskiy derzhavniy universitet imeni Mikoli Gogolya)*, 3. 127–133. <http://lib.ndu.edu.ua:8080/dspace/handle/123456789/1911> [in Ukrainian].
18. Chubrei O.S. (2017). Suchasnyi stan ta perspektyvy profesiinoi pidhotovky maibutnikh vchyteliv heohrafii [Current state and prospects of professional training of future teachers of geography]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: zb. nauk. prats.* 21, 3, 4. 550–558.
19. Yuzyk, O.P. (2020). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy pidhotovky vchyteliv informatyky v Ukraini ta Respublitsi Polshchi [Organizational and pedagogical conditions of training of science teacher in Ukraine and Poland]. *Innovate Pedagogy*, 3 (22), 150–154. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-3.32>.

ВИКОРИСТАННЯ ПЛАТФОРМИ MICROSOFT TEAMS ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Подоляка І. М.

*старший викладач кафедри іноземних мов
Харківський національний університет міського господарства імені О. М. Бекетова
вул. Маршала Бажанова, 17, Харків, Україна
orcid.org/0000-0002-8688-1683
podolyakainna@gmail.com*

Келюх О. Ю.

*старший викладач кафедри іноземних мов
Харківський національний університет міського господарства імені О. М. Бекетова
вул. Маршала Бажанова, 17, Харків, Україна
orcid.org/0000-0001-9697-830X
kelyukholga@gmail.com*

Міщенко К. О.

*старший викладач кафедри іноземних мов
Харківський національний університет міського господарства імені О. М. Бекетова
вул. Маршала Бажанова, 17, Харків, Україна
orcid.org/0000-0003-0872-9966
kostyamischenko@yahoo.com*

Ключові слова: *нові інформаційні технології, викладання англійської мови, навчальна платформа, онлайн-заняття, дистанційна освіта.*

Статтю присвячено дослідженню використання інформаційно-комунікаційних технологій у системі вищої освіти, їхній ролі у викладанні іноземної мови під час дистанційного навчання в закладах вищої освіти на прикладі Microsoft Teams. Здійснюється аналіз досліджень науковців стосовно проблеми використання інформаційних технологій у викладанні англійської мови та впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес вищої школи. Зроблено огляд і охарактеризовано можливості, що надає навчальна платформа Microsoft Teams під час дистанційного викладання англійської мови. Здійснено огляд переваг застосування даної платформи з метою формування і підвищення англомовної компетенції студентів. Досліджуються потенційні можливості використання даної платформи для проведення онлайн-занять, тестів, презентацій тощо. У статті також порушується проблема безпеки та надаються поради щодо налаштувань програми для безпечної роботи, а також зазначаються можливі недоліки її використання. Сучасний аналіз численних наукових досліджень показав, що впровадження інформаційних засобів у навчальний процес ефективно впливає на студентів, сприяє засвоєнню іноземної мови та застосуванню набутих знань і навичок у реальному життєвому контексті, актуалізує їхню комунікативну складову частину, розвиває творче мислення, сприяє ухваленню оптимальних рішень у певних мовних ситуаціях. Також варто зазначити, що завдяки використанню інформаційних технологій під час навчання онлайн у студентів спостерігається підвищення адаптаційних здібностей до сучасного навчального середовища, формуються об'єктивна самооцінка та нестереотипне мислення.

У процесі дослідження було виявлено, що використання різноманітних інформаційних технологій загалом і програми Microsoft Teams зокрема є ефективним інструментом для створення онлайн-заняття, а також проведення тестів, презентацій, демонстрації відео й інших інформаційних матеріалів під час дистанційного викладання англійської мови в закладі вищої освіти. Застосування можливостей нових інформаційних технологій має великий вплив на зміст заняття та відкриває нові можливості для студентів і викладачів, допомагає студентам із цікавістю сприймати вивчений матеріал.

USE OF MICROSOFT TEAMS DURING DISTANCE LEARNING IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Podoliaka I. M.

*Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages
O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv
Marshala Bazhanova str., 17, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-8688-1683
podolyakainna@gmail.com*

Kelyukh O. Yu.

*Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages
O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv
Marshala Bazhanova str., 17, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0001-9697-830X
kelyukholga@gmail.com*

Mishchenko K. O.

*Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages.
O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv
Marshala Bazhanova str., 17, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-0872-9966
kostyamischenko@yahoo.com*

Key words: *new information technologies, English language teaching, educational platform, online classes, distance learning.*

The article is devoted to the study of the use of information and communication technologies in higher education and their role in teaching foreign language during distance learning in higher education on the example of Microsoft Teams. The analysis of researches of scientists concerning a problem of use of information technologies in teaching of English and introduction of innovative technologies in educational process of higher school is carried out. An overview and characterization of the opportunities provided by the Microsoft Teams learning platform during distance learning of English has been described. The advantages of using this platform in order to form and increase the English-speaking competence of students are reviewed. Potential opportunities for using this platform for online classes, tests, presentations, etc. are explored. The article also addresses the issue of security and provides advice on setting up the program for safe operation, as well as possible disadvantages of its use. Modern analysis of numerous scientific studies has shown that the introduction and use of information tools in the educational process effectively affects students, promotes foreign language acquisition and application of acquired knowledge and skills in real life context, actualizes their communicative component, develops creative thinking, promotes optimal decision making,

certain language situations. It should also be noted that due to the use of information technology during online learning, students have an increase in adaptability to the modern learning environment, the formation of objective self-esteem and non-stereotyped thinking.

The study found that the use of various information technologies in general, and Microsoft Teams in particular, is an effective tool for creating online classes, as well as conducting tests, presentations, demonstrations of videos and other information materials in distance learning English in higher education. The use of new information technologies has a great influence on the content of the lesson and opens new opportunities for students and teachers and helps students to perceive the studied material with interest.

Постановка проблеми. Інформатизація нині розглядається як один з основних шляхів модернізації системи освіти. Це пов'язано не лише з розвитком техніки та технологій, а насамперед із змінами, спричиненими розвитком інформаційного суспільства, у якому основною цінністю стає інформація та вміння працювати з нею. Тому одне з головних завдань сучасної системи освіти – розроблення проєктів і програм, що сприяють формуванню людини сучасного суспільства. Основною метою педагогічних колективів закладів вищої освіти є створення умов виявлення та розвитку здібностей кожного студента, формування особистості, яка має міцні базові знання та здатна адаптуватися до умов сучасного життя. Інформатизацію освіти варто розглядати як один із важливих засобів досягнення поставленої мети. Це передбачає вирішення низки послідовних завдань, як-от: технічне оснащення, створення дидактичних засобів, розроблення нових технологій навчання тощо.

Мета дослідження – дослідити теоретичні питання застосування сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі, охарактеризувати переваги та недоліки використання навчальної платформи Microsoft Teams із погляду використання під час дистанційного навчання для викладання англійської мови в закладі вищої освіти.

Для реалізації цієї мети ми ставили перед собою такі **завдання**: зробити огляд наукової літератури з даного питання; охарактеризувати сучасну електронну платформу для дистанційного навчання Microsoft Teams з погляду можливостей її використання у процесі викладання англійської мови, основні принципи подальшої роботи з нею.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток інформаційних технологій та засобів телекомунікацій створює основу для здійснення наукових та освітніх програм на якісно новому рівні. Створення швидкісних телекомунікацій і розроблення технологій реального часу дає можливість реалізації моделей розподіленого освітнього середовища, побудованого на технологіях віддаленого доступу до інформаційних ресурсів та комп'ютерних засобів спілкування.

Комп'ютерні телекомунікації розвиваються в кількох напрямках: або вони частково використовуються в освітньому процесі, або освіта реалізується дистанційним шляхом. Можна назвати авторів, які працюють у цьому напрямі: Ш. Апостел, М. Бухаркіна, Б. Гершунський, М. Моїсеєва, А. Петров, Є. Полат, Д. Постон, К. Ричардсон, В. Солдаткін та інші.

Технології дистанційного навчання розробляються та застосовуються вже не перший десяток років. Але тільки внаслідок пандемії COVID-19 їх стали сприймати і використовувати всерйоз у глобальному масштабі. Багато закладів вищої освіти з міркувань безпеки перевели навчання з аудиторій в онлайн-середовище. У нашій статті ми розглядаємо платформу для проведення дистанційних занять Microsoft Teams, перелічимо причини, чому варто використовувати її для дистанційного навчання:

1. Віртуальна аудиторія. Завдяки своїй гнучкості ця платформа дозволяє організувати віртуальну аудиторію для занять з допомогою широкомовних виступів та двосторонніх розмов, обміну файлами, постановки індивідуальних завдань, прийому та перевірки зроблених студентами вправ. Причому все це – у єдиному вікні браузера на будь-якому мобільному пристрої чи класичному настільному персональному комп'ютері.

2. Стрімінг. Попередньо підготовлений мультимедійний матеріал або живий стрімінг можна з легкістю організувати, якщо просто поділитись системним відео/аудіо на комп'ютері викладача. Так само можна ділитися з усіма присутніми у віртуальному класі поточним виглядом екрана персонального комп'ютера викладача, демонструвати на ньому презентацію або використовувати його як інтерактивну дошку.

3. Онлайн-виступ перед аудиторією. Студенти можуть коментувати те, що відбувається, у текстовому чаті, а також залучатися до обговорення. Ще є можливість перекладу тексту в чаті різними мовами. Викладач має у своєму розпорядженні інструменти для передачі слова тільки одному зі студентів, перемикання загальної трансляції

зі свого робочого столу на будь-який інший, що може стати своєрідним дистанційним аналогом виклику до дошки.

4. Імерсивне читання. Це означає, що використовуються методи, які, як доведено, допомагають людям читати ефективніше, наприклад: читання вголос – читання тексту вголос з одночасним виділенням тексту, що покращує розпізнавання за збереження зосередженості й уваги читача. Вбудована в Teams підтримка імерсивного читання дозволяє підвищити якість засвоєння матеріалу студентами з різними можливостями, полегшує сприйняття тексту, спонукає їх до активної участі в дискусіях.

5. Єдиний інтерфейс доступу до сайтів та додатків. Платформа загалом дозволяє відкривати практично будь-які сторонні вебсайти в окремих вкладках, забезпечує їх спільне використання учасниками сесії.

6. Запис онлайн-заняття. Варто також зазначити можливість створення відеозапису проведеного заняття, що надає можливість тим студентам, що пропустили заняття, переглянути його в записі. Викладачі також рекомендують записувати сесії Teams для подальшого перегляду для кращого засвоєння матеріалу.

7. Розклад із повідомленням. Є також можливість нагадати студентам про початок чергового заняття з допомогою вбудованого щоденника, а відсутнім – повідомити про минуле заняття.

8. Спільна робота й оцінювання. Оцінити, чи добре засвоїли студенти матеріал, дозволять опитувальники Microsoft Forms, які можна інтегрувати в Teams. Спільна робота кількох учасників сесії можлива у програмах Word, PowerPoint, Excel, OneNote, Sway, Forms.

9. Гости у віртуальній аудиторії. Хоча навчальні групи в Teams варто створювати зі зрозумілих причин закритими, є можливість запрошувати для разового відвідування сторонніх користувачів із зовнішньою адресою. Дуже корисною є можливість приєднання до своєї команди в Teams носіїв англійської мови, викладачів із закордонних університетів, експертів, інших осіб для участі в онлайн-парі.

Е. Полат у своєму дослідженні зазначає, що в центрі навчального процесу – учень, з його індивідуальними особливостями й інтересами [2, с. 14], тому можливість, що надає Teams (наприклад, можливість запису заняття, збільшення розмірів шрифту, збільшення гучності тощо) можуть допомогти в навчанні студентам з особливими потребами.

Широкі можливості для візуалізації навчальних матеріалів, демонстрації схем, таблиць, презентацій, навчальних відео тощо дозволяють повною мірою реалізувати принцип наочності в навчанні [1, с. 96].

Але під час впровадження Microsoft Teams та переходу на викладання онлайн у деяких користувачів виникли найбільші труднощі з питаннями безпеки та відповідності нормативним вимогам. Користувачі, тобто співробітники й особливо численні студенти, не повинні мати можливості безконтрольно створювати нові команди та групи Office 365. Водночас деякі функції мають бути доступні тільки певній групі співробітників.

У статті ми зібрали рекомендації для адміністраторів та викладачів із Teams для освіти, які допомагають налаштовувати політики безпеки та керувати зборами та каналами за допомогою рекомендованих елементів керування. Поєднання цих параметрів допомагає забезпечити надійне й ефективне середовище для студентів, які використовують Teams.

Для налаштування безпечних посвідчень для студентів та викладачів рекомендується створювати посвідчення студентів саме на цій платформі для дистанційного навчання. Обов'язковий вхід студентів та викладачів у Teams перед приєднанням до зборів забезпечує найбезпечніше середовище зборів для дистанційного навчання. Це допоможе викладачам заборонити неавторизованим користувачам доступ до зборів через мережу.

У Microsoft Teams підтримуються навчальні, робочі й особисті облікові записи. Якщо ви бажаєте заборонити студентам вводити облікові записи, ви можете налаштувати обмеження за допомогою політик пристроїв.

Політика Teams і параметри адміністрування дозволяють керувати поведінкою Teams у вашому середовищі та рівнем доступу окремих користувачів до певних функцій. Щоб гарантувати безпеку студентів, вам треба використовувати політики адміністрування для управління тим, хто може використовувати закритий чат та приватні дзвінки, хто може планувати збори, яким контентом можна ділитися. Політики потрібно налаштовувати як для студентів, так і для викладачів, щоб гарантувати безпеку середовища. Рекомендується використовувати визначення глобальної політики (стандартне для організації) для студентів. Завдяки цьому всім новим користувачам налаштовується найбільш консервативна політика і знижується ризик того, що студент отримає невідповідні рівні доступу.

Щодо потенційних недоліків, то хотілося відмітити, що використання Teams може негативно вплинути на відвідуваність і участь, коли студенти можуть переглядати записані заняття, огляди та зустрічі. Деякі студенти можуть пропускати заняття, вказуючи на те, що вони будуть дивитися пізніше, а потім не дотримуються обіцянки. Викладацький склад може перевіряти перегляд занять окремими студентами за допо-

могою звітів LMS, але також пропонується, щоб викладачі включали запитання щодо відео, що примушуватиме студентів до взаємодії та відповідальності [4]. Окрім того, потрібно врахувати, що не до всіх технологій студенти можуть отримати доступ із будь-якого пристрою, однак до Teams можна отримати доступ на мобільних пристроях через додаток. Більшість студентів мають смартфони або планшети, які можна використовувати для доступу. Варто зазначити, що деякі функції, як-от редагування, можуть бути більш надійними в комп'ютерній версії, у разі навчання з допомогою ноутбука або персонального комп'ютера. А також запис наради або презентації в Teams нині може бути дещо громіздким, хоча це, імовірно, зміниться, оскільки Microsoft продовжує оновлювати продукт.

Висновки. Отже, щоб підсумувати переваги, варто зазначити, що Teams дозволяє студентам та викладачам взаємодіяти в інтернеті способами, які зазвичай не використовуються у традиційній системі освіти. Команди можна легко інтегрувати в систему керування курсами, тим самим розширювати та покращувати взаємодію між усіма учасниками, що важливо для онлайн-занять. Викладачі можуть взаємодіяти у відеочаті як з окремими студентами, так і з усією групою, а студенти можуть розмішувати зображення, презентації та нотатки з домашнім завданням. Події можуть створювати як студенти, так і викладачі, а студенти також

можуть спілкуватися один з одним за допомогою Teams. Оскільки студенти та викладачі можуть публікувати й обмінюватися інформацією та файлами Microsoft, Teams є ідеальним інструментом для широкого кола ситуацій, як-от: робота в невеликих групах, групова робота, студенти можуть легко збирати, записувати інформацію, обмінюватися нею. Окрім того, можливість записувати та публікувати відео стає рішенням для студентів з особливими потребами і студентів, які часто подорожують. Студенти можуть переглядати відео кілька разів на своїх телефонах, планшетах або комп'ютерах для кращого засвоєння матеріалу. Команди також корисні, коли очні заняття скасовуються через епідеміологічну ситуацію.

У процесі дослідження було виявлено, що використання різноманітних інформаційних технологій загалом і програми Microsoft Teams зокрема є ефективним інструментом для створення онлайн-заняття, а також проведення тестів, презентацій, демонстрації відео й інших інформаційних матеріалів під час дистанційного викладання англійської мови в закладі вищої освіти. Було проаналізовано переваги та потенційні недоліки вказаної програми. Отже, застосування можливостей нових інформаційних технологій має великий вплив на зміст заняття, відкриває нові можливості для студентів та викладачів і допомагає студентам із цікавістю сприймати матеріал, що вивчається, навіть в умовах дистанційного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гніденко М., Вишнівський В. Сучасна методика викладання у вищій школі : навчальний посібник. Київ : ДУТ, 2019. 127 с.
2. Полат Е., Бухаркина М. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2010. 368 с.
3. How to Use Microsoft Teams Effectively : Your COMPLETE Guide. URL: https://www.youtube.com/watch?v=z6IUiamE3-U&ab_channel=LeilaGharani (дата звернення: 01.12.2021).
4. Poston Janice, Apostel Shawn, Richardson Keith. Using Microsoft Teams to Enhance Engagement and Learning with Any Class: It's Fun and Easy. *Pedagogicon Conference Proceedings*. 2020. № 6. P. 1–5. URL: <https://encompass.eku.edu/pedagogicon/2019/guidinggrading/6> (дата звернення: 20.11.2021).

REFERENCES

1. Ghnidenko M.P., Vyshnivskiy V.V. Suchasna metodyka vykladannja u vyshhij shkoli: [Modern methods of teaching in higher education:] navch. posib. Kyjiv : DUT, 2019. 127 s. [in Ukrainian]
2. Polat E.S., Bukharkina M.Yu. Sovremennye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya [Modern pedagogical and information technologies in the education system] : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy. Moskva : Izdatel'skiy tsentr "Akademiya", 2010. 368 s. [in Russian]
3. How to Use Microsoft Teams Effectively : Your COMPLETE Guide. URL: https://www.youtube.com/watch?v=z6IUiamE3-U&ab_channel=LeilaGharani (accessed: 01.12.2021).
4. Poston Janice, Apostel Shawn, Richardson Keith (2020). Using Microsoft Teams to Enhance Engagement and Learning with Any Class: It's Fun and Easy : *Pedagogicon Conference Proceedings*. 6, pp. 1–5. Retrieved from: <https://encompass.eku.edu/pedagogicon/2019/guidinggrading/6> (accessed: 20.11.2021).

ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ГРУПОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Четверикова Т. Г.

*викладач циклової комісії природничо-математичних дисциплін
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»*

*Волинської обласної ради
пр. Волі, 36, Луцьк, Україна
orcid.org/0000-0002-2318-635X
chetv_@ukr.net*

Ключові слова: *сервіси
групової взаємодії,
дистанційне навчання,
початкова школа, онлайн-
інструменти, інтерактивні
технології.*

Актуальним напрямом підвищення якості освіти на сучасному етапі є використання нових підходів, нових засобів навчання, які дадуть можливість краще реалізувати технології групової діяльності, інтерактивної взаємодії в умовах віддаленої комунікації між учасниками освітнього процесу. Інтерактивні технології дають змогу урізноманітнити форми діяльності на уроці, сприяють максимальній активності учнів та оптимізації часу під час роботи над спільним завданням.

У статті проаналізовано дослідження авторів щодо використання групової взаємодії на уроці в початковій школі. Розглянуто можливі підходи реалізації інтерактивної взаємодії з використанням комп'ютерних технологій у початковій школі, описано переваги й особливості використання інтерактивних освітніх онлайн-технологій під час організації дистанційного та змішаного навчання.

Наголошено, що сучасні реалії швидкого технологічного прогресу в розвитку Інтернет-технологій в умовах змішаного навчання зумовлюють необхідність унесення змін до практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи. На часі оновлення змісту освітніх програм підготовки фахівців у галузі освіти й зміна підходів до викладання інформатичних дисциплін, зокрема, на останніх курсах педагогічних вишів. Це зумовило основний напрям дослідження – формування змістового наповнення практичного курсу дисципліни «Методика навчання інформатики» для студентів педагогічного коледжу з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності вчителя початкової школи. Досліджено особливості підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання сервісів спільної взаємодії в майбутній професійній діяльності. У статті описано основне спрямування такої підготовки – це активне залучення студентів до використання сервісів групової взаємодії як під час виконання завдань практичного курсу інформатичних дисциплін, так і при підготовці та проведенні уроків під час педагогічної практики в школах. Запропоновано приклади завдань для формування навичок практичного використання сервісів групової діяльності, зразки використання таких сервісів студентами-практикантами під час проведення дистанційних уроків у початковій школі.

Пропонуються сервіси, які дадуть можливість найкраще реалізувати навчальні завдання курсу інформатики в початковій школі, наводяться приклади застосування онлайн-інструментів інтерактивного навчання для реалізації навчального співробітництва.

DIGITAL TOOLS OF GROUP COMMUNICATION AS EFFECTIVE MEANS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Chetverykova T. H.

*Lecturer at the Cycle Commission of Natural and Mathematical Disciplines
Communal Institution of Higher Education “Lutsk Pedagogical College”
of the Volyn Regional Council
Volya Ave., 36, Lutsk, Ukraine
orcid.org/0000-0002-2318-635X
chetv_@ukr.net*

Key words: *group interaction services, distance learning, primary school, online tools, interactive technologies.*

The current direction of improving the quality of education at the present stage is the use of new approaches, new learning tools that will better implement the possibilities of using group activities, interactive interaction in terms of remote communication between participants in the educational process. Interactive technologies allow to diversify forms of activity in class, promote the maximum activity of pupils and optimization of time at work on a joint task. The article analyzes the authors' research on the use of group interaction in the classroom in primary school. Possible approaches to the implementation of interactive interaction with the use of computer technology in primary school are considered, the advantages and features of the use of interactive educational online technologies in the organization of distance and blended learning are described.

It is emphasized that the current realities of rapid technological progress in the development of Internet technologies in the context of blended learning necessitate changes in the practical training of future primary school teachers. It is time to update the content of educational programs for the training of specialists in the field of education and change the approaches to the teaching of computer science disciplines, in particular in the last courses of pedagogical universities. This led to the main direction of research – the formation of the content of the practical course of the discipline “Methods of teaching computer science” for students of pedagogical college, taking into account the specifics of future professional activities of primary school teachers. The peculiarities of preparation of future primary school teachers for the use of joint interaction services in future professional activity are investigated. The main direction of such training is described in the article – it is active involvement of students in the use of group interaction services both in performing the tasks of the practical course of computer science disciplines and in preparing and conducting lessons during pedagogical practice in schools. Examples of tasks for formation of skills of practical use of services of group activity, samples of use of such services by students-trainees during carrying out distance lessons in elementary school are offered.

The article offers services that best allow you to implement the educational tasks of the course of computer science in primary school, gives examples of the use of online tools for interactive learning for the implementation of educational cooperation.

Постановка проблеми. Дистанційне навчання в умовах карантинних вимог стає традиційним для більшості навчальних закладів, що зумовлює необхідність пошуку нових, ефективних ідей для покращення процесів комунікації між учасниками освітнього процесу, зокрема, і в початковій школі.

Виникає потреба у використанні дистанційних засобів співпраці та колективної діяльності, залученні учнів до спільної роботи над завданням, організації взаємодії під час спільної роботи над колективним проектом під час онлайн-уроку. Це зумовлює актуальність завдання формування

нових компетентностей майбутніх учителів початкової школи, пов'язаних з ефективним використанням онлайн-сервісів взаємодії для організації спільного завдання, обізнаністю з можливостями, які пропонують сучасні сервіси для інтерактивної взаємодії та групової діяльності. Формування ефективних умінь майбутніх учителів початкової школи організовувати групову діяльність онлайн доцільно здійснювати ще під час навчання в закладі вищої освіти, зокрема під час вивчення інформатичних дисциплін, методики навчання інформатики й організації різних видів практики.

Групова діяльність вже є традиційною формою проведення деяких етапів уроку та передбачає реалізацію спільної навчальної мети через організацію роботи учнів у малих групах при опосередкованому керівництві вчителем. Група отримує завдання, виконання яких потребує спільних зусиль учнів (планування роботи, обговорення й вибір способів вирішення навчальних завдань, взаємодопомога і співробітництво, самооцінка). Кінцевим продуктом групової роботи є не механічне об'єднання окремих зусиль, а якісно новий результат за рахунок прояву групового ефекту (збагачений колективними зусиллями думки й різноманітними почуттями) [4, с. 14]. Ефективність групової діяльності як засобу для підвищення ефективності отримання та засвоєння нових знань через взаємонавчання та спільну відповідальність підтверджено в працях багатьох дослідників (Л. Шевчук, В. Котов, І. Первін, І. Чередов, М. Виноградова, І. Первін, А. Петровський). У працях окремих авторів (Е. Задоя, Г. Цукерман, К. Нор, О. Кузьміна й ін.) розглянуто деякі дидактичні аспекти діяльності груп і функції та способи формування групової роботи учнів початкових класів. Дослідники М. Гладун та М. Сабліна описують технологію «навчання у співробітництві» (cooperative learning), необхідним складником якої є групова взаємодія, що передбачає використання нових підходів до навчання: сприяння створенню атмосфери співробітництва, перехід до діалогу між вчителем та учнями й учнів між собою, упровадження в освітній процес активних методів навчання, які дають змогу розкрити творчі здібності, розвивати ініціативу та активізувати навчально-пізнавальну діяльність учня [1, с. 34].

У працях М. Морозова навчання у співробітництві з використанням комп'ютерних технологій Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) описується як педагогічний підхід, який передбачає колаборативне (спільне) навчання в мережі Інтернет і характеризується активним обміном інформацією між усіма учасниками групи та спільним конструюванням знань. Ця форма навчання реалізується за допомогою систем спільної навчальної діяльності, під якими розуміють програмні

середовища, що функціонують на об'єднаних у мережу комп'ютерах. Такі системи забезпечують підтримку групи учнів, які виконують у співробітництві спільне навчальне завдання [3, с. 312].

Досвід тривалого використання технологій групової взаємодії в освітніх закладах підтверджує ефективність використання групової діяльності як мотиваційного чинника для учнів, засобу заохочення активного навчання й розвитку ключових навичок критичного мислення, спілкування та прийняття рішень. Проте на сучасному етапі доцільно при організації групової взаємодії використовувати сучасні онлайн-технології, цифрові інструменти, які дадуть змогу налагодити групову роботу дистанційно. Це зумовлює важливість розвитку цифрової компетентності сучасного вчителя.

Автори проекту «Опис цифрової компетентності педагогічного працівника» (розробленого на виконання Наказу МОН України від 15 січня 2019 року № 38) Н. Морзе, О. Базелюк, І. Воронікова, О. Захар та ін. зазначають, що важливим складником цифрової компетентності вчителя є знання про різноманітні цифрові технології та пристрої, вміння використовувати відкриті ресурси й технології для професійного розвитку й формування в учнів умінь ефективно користуватися цифровими технологіями та сервісами в навчальних і життєвих ситуаціях для розв'язування різних проблем і завдань [2, с. 38].

Отже, постає завдання у формуванні готовності фахівців – майбутніх учителів початкової школи до організації групової взаємодії через використання сучасних онлайн-інструментів спільної діяльності як складника цифрової компетентності сучасного вчителя.

Мета статті – проаналізувати можливості й особливості застосування деяких сервісів групової комунікації, запропонувати практичні методи формування готовності майбутніх педагогів до використання цифрових ресурсів у початковій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Цифрова компетентність сучасного вчителя передбачає вміння обґрунтовано обирати, проектувати, впроваджувати й організовувати використання цифрових сервісів для розробки нових форм і методів співпраці учнів у навчанні, для групової взаємодії та ефективної співпраці в освітньому процесі, організації активного й інтерактивного навчання учнів, стимулювання активної участі учнів у контексті навчання або для досягнення конкретної мети навчання [2, с. 33].

Орієнтація на нові вимоги до цифрової компетентності майбутніх учителів початкової школи зумовлює необхідність в оновленні змістового наповнення навчальних дисциплін, що має враховувати специфіку професійної діяльності вчителя

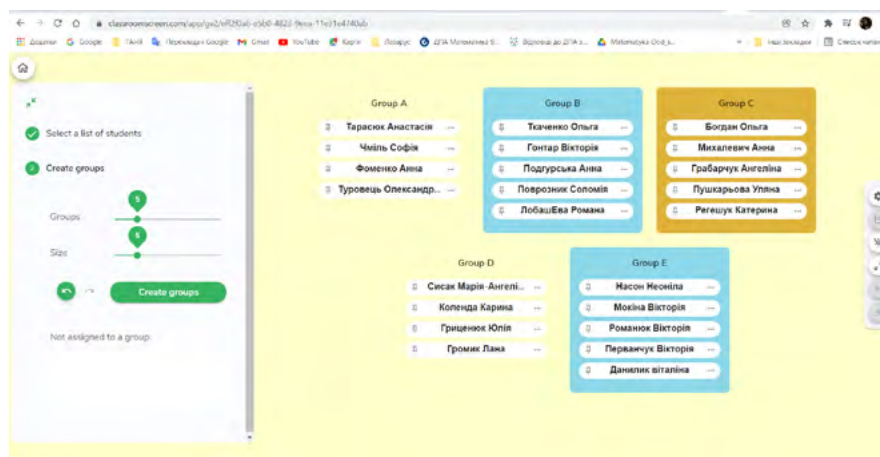


Рис. 1. Приклад використання сервісу Classroomscreen для поділу учнів на групи

початкової школи, вимоги до організації дистанційного та змішаного навчання, рівень розвитку сучасних технологій і мати практичне спрямування.

На нашу думку, доцільно створити такі умови середовища спільного навчання, які сприятимуть організації зворотного зв'язку, отриманню позитивного досвіду спілкування й імітації освітнього процесу під час виконання практичних завдань. З одного боку, студенти виступатимуть у ролі вчителя, розробляючи завдання для інших студентів групи, з іншого – «приміряють» на себе роль учня, беручи участь у групових проектах своїх колег-одногрупників. Це має велике значення, оскільки навчання розглядається не лише як процес формування знань чи навичок, а і як набуття культури, специфічної для цільової спільноти.

У цьому процесі викладач виступає в ролі посередника та представника спільноти знань, знайомлячи студентів із відповідними видами діяльності, а також із застосуванням їх у межах дисципліни. Водночас завдання для студентів доцільно підбирати таким чином, щоб вони мали змогу апробувати різні освітні платформи при реалізації завдань групової діяльності. У такий спосіб вони не тільки розробляють власні завдання, формуючи компетентності в розробці дидактичних матеріалів, а й виступають у ролі учня, оцінюючи якість розробок своїх колег – інших студентів. Водночас здійснюється порівняння, самоаналіз і пошук ефективних методів подачі матеріалу й формування позитивного досвіду діяльності.

Обираючи певний сервіс для групової взаємодії, учитель, на нашу думку, має керуватися певними критеріями: відповідністю пропонованого ресурсу освітнім цілям і можливістю реалізації конкретного завдання; зручністю використання при організації дистанційного та змішаного навчання; наявністю безкоштовної версії та універсальністю програми; інтуїтивно зрозумілим укра-

їномовним інтерфейсом і зручною навігацією; забезпеченням взаємодії різними способами в групі учнів/студентів, можливістю реалізації зворотного зв'язку (наприклад, у вигляді коментарів, чатів тощо); за необхідності підтримкою параметрів конфіденційності.

Розглянемо використання онлайн-сервісів для групової взаємодії, які передбачають реалізацію окремих видів групової діяльності й апробовані спочатку під час навчальних занять практичного спрямування в коледжі, а згодом під час пробної педагогічної практики при підготовці та проведенні уроків студентами педагогічного фахового коледжу.

Одним із перших і важливих етапів для організації продуктивної групової роботи є формування груп, розподіл ролей між учасниками груп. Дослідження науковців і досвід використання групової роботи учнів у загальноосвітніх навчальних закладах виявили необхідність урахування індивідуальних особливостей дітей, без чого співпраця в групах (парах) у початковій школі є неможливою або неефективною [2, с. 116]. Зрозуміло, що варто кожного разу змінювати склад груп, з огляду на психологічний комфорт і вміння учнів домовлятися й співпрацювати. Для використання такого поділу в онлайн можна використати сервіс Classroomscreen, який дає змогу не тільки швидко поділити учнів на групи, а й виключити можливість потрапляння до однієї групи учнів, які не можуть спільно працювати.

Зручність використання цього сервісу апробовано в процесі підготовки й проведення занять із пробної педагогічної практики студентами відділення «Початкова освіта» педагогічного фахового коледжу впродовж листопада 2021 року. Інтерактивний екран дає змогу розмістити різні мультимедійні матеріали та використовувати їх під час проведення дистанційного уроку.

Приклад завдання практичної роботи з методики вивчення інформатики: використовуючи середовище <https://classroomscreen.com/>, створити онлайн-дошку для супроводу проведення дистанційного уроку й інтерактивної взаємодії між учнями та вчителем. На ній потрібно розмістити тему уроку, зображення, відео (наприклад, фізкультхвилинка, релаксація, навчальне відео тощо), вбудований код (наприклад, форма для тестування чи завдання LearningApps), презентацію, написи, елементи управління часом, звуком, керування увагою учнів тощо. Установити доцільне, на вашу думку, фонове зображення.

Вагоме значення в груповій діяльності відіграють інструменти для управління й організації

навчального проекту з колективним доступом, можливістю створення списків завдань і вбудовування віджетів зовнішніх сервісів, наприклад, календарів. Зокрема, на початковому етапі організації групової діяльності важливим є планування роботи та розподіл обов'язків між учасниками групи. Тут можна використовувати сервіси ToDoist, Wunderlis, Doit.im, Any.do – інструменти для організації списку завдань. Крім того, існують спеціальні веб-інструменти для керування проектами спільно з колегами, які дають змогу розподіляти рівні доступу й відповідальність, планувати завдання та призначати виконавців із подальшим відстеженням їх виконання. Зокрема, сервіс Casual – наочний інструмент від українських розробників для

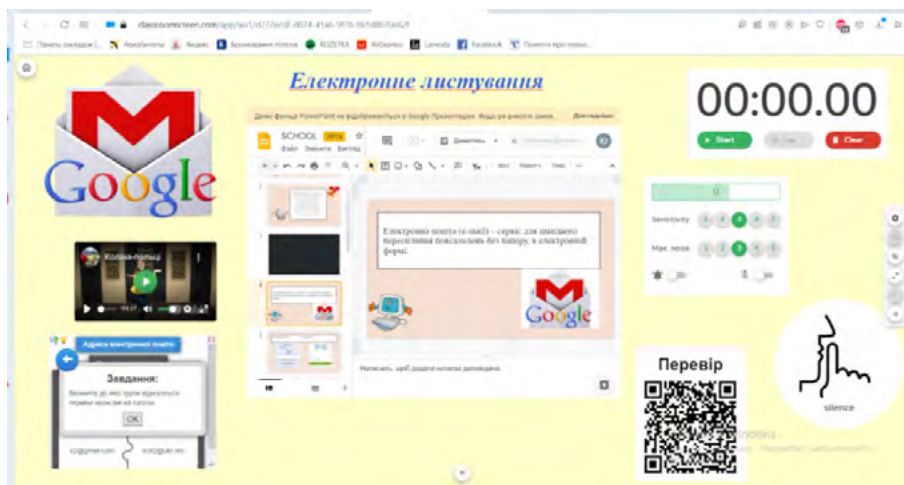


Рис. 2. Приклад використання сервісу Classroomscreen під час проведення дистанційного уроку з інформатики в 4 класі

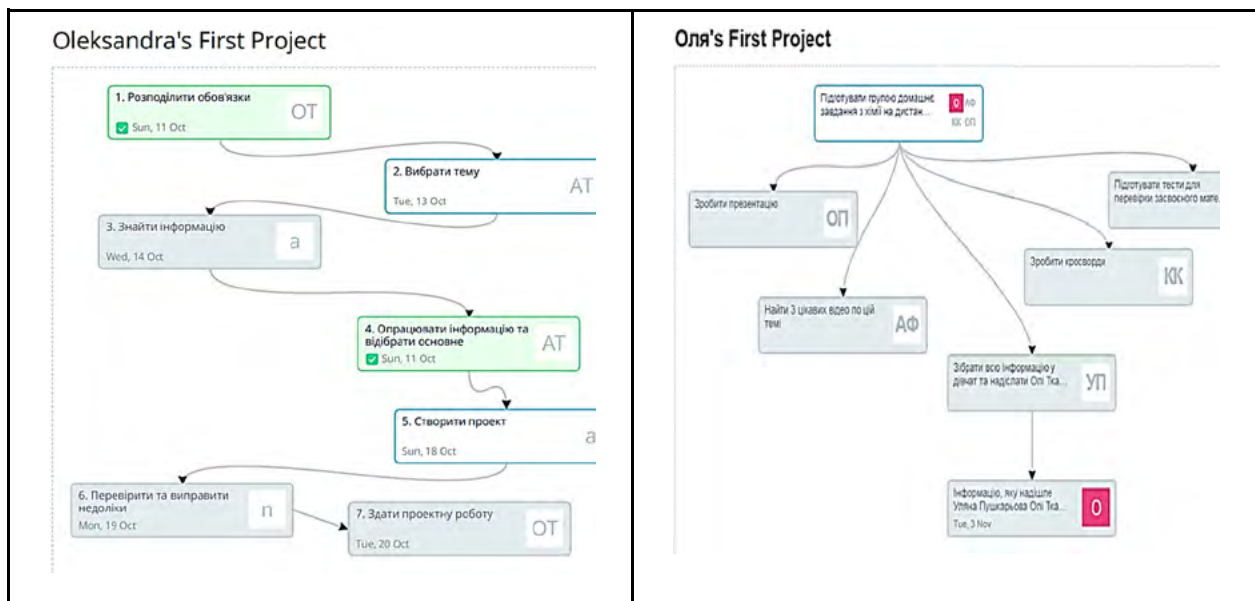


Рис. 3. Приклад використання сервісу Casual для планування діяльності й розподілу обов'язків між учасниками групи

керування проектами, який реалізує досить цікавий підхід: дає змогу намалювати списки завдань за допомогою візуальних схем. Наприклад, під час виконання практичної роботи студентам доцільно запропонувати до виконання такі завдання:

Завдання 1. Зареєструватися на сервісі <http://www.casual.pm> та ознайомитися з особливостями створення списків завдань. Додати команду (мінімум 5 осіб) і спланувати роботу з командою (намалювати візуальну схему). Зберегти її як зображення та надіслати викладачу.

Завдання 2. Обрати тему згідно з календарним плануванням з інформатики за підручником М. Корнієнко для 4 класу, підібрати матеріали та створити карту знань за допомогою сервісу <https://www.easel.ly/>.

На етапі перевірки й актуалізації знань доцільно застосовувати можливості середовища Classkick – онлайн-ресурсу, який дає змогу викладачу забезпечити групову діяльність учнів класу над спільним завданням, контролювати роботу учнів у режимі реального часу та забезпечувати швидкий зворотний зв'язок. Учитель розробляє уроки або завдання з редагованими слайдами,

де учні можуть завершити роботу, користуючись інструментами малювання, можливостями вставки посилань, зображень і звуків. Під час роботи вчитель має доступ до роботи кожного учня, щоб побачити в режимі реального часу, як виконуються поставлені ним завдання. Студенти повинні розуміти, що завдання, які вони пропонуватимуть учням, мають бути цікавими, посильними для виконання, проте не занадто легкими. Доцільно так підбирати завдання, щоб їх вирішення формувало спільні висновки. У цьому випадку, об'єднуючи свої ресурси й вирішуючи розбіжності в думках у процесі спільної діяльності, групи студентів можуть розробити більш складний продукт, ніж працюючи над завданням індивідуально.

Пропонуємо приклади практичних завдань для студентів, які доцільно використовувати з метою ознайомлення з можливостями інтерактивних середовищ для спільної роботи.

Завдання. Робота із сервісом для інтерактивної взаємодії Flinga.

1. Зареєструйтесь або зайдіть за допомогою облікового запису Google в середовище <https://flinga.fi/>. Створіть сесію Tool – Create session.

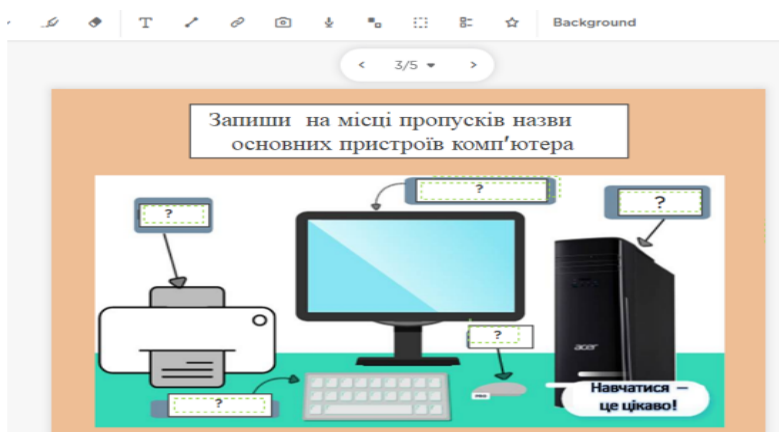


Рис. 4. Приклад використання інтерактивного завдання в сервісі Classkick

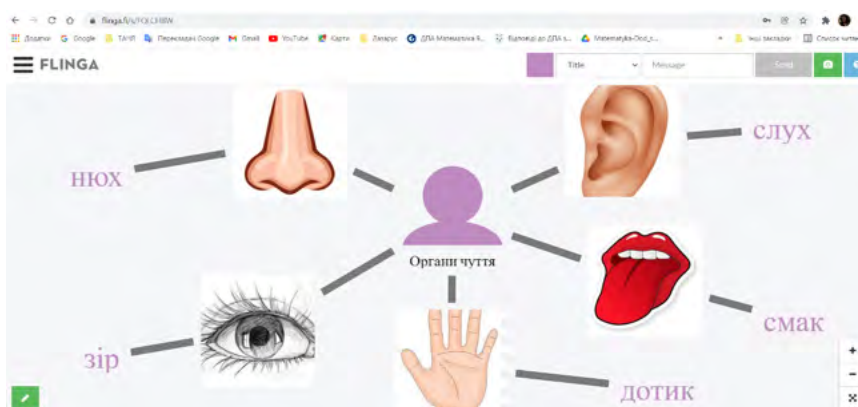


Рис. 5. Приклад використання сервісу Flinga Wall

2. Розробіть 5 завдань для різних груп учнів початкової школи за обраною темою календарного планування з інформатики (за підручником О. Андрусича для 4 класу), які передбачають створення карти знань із ключового поняття теми; скопіюйте посилання на завдання та поширте своїм однокласникам для виконання (через посилання, код доступу та QR-код). Який спосіб доступу, на вашу думку, є зручнішим для учнів початкової школи?

3. У режимі реального часу спостерігайте за виконанням завдання у власному обліковому записі й зробіть скриншот виконаного завдання.

Завдання. Робота із сервісом для створення інтерактивних аркушів Classkick.

1. Зареєструйтесь як учитель у сервісі <https://app.classkick.com/>. Додайте New Assignment і створіть 5 слайдів із завданнями для початкової школи за обраною темою, де використайте вставку об'єктів різного типу: тексту, картинок, таблиці, відео. Передбачте поле для введення відповіді.

2. Додайте доступ для інших користувачів за посиланням Assign – Assign a roster, скопіюйте код і перешліть п'ятьом своїм однокласникам для виконання. Оцініть кожне виконане завдання й зробіть скриншоти перелічених дій.

Використання інтерактивних дошок (Padlet, Lino, Twiddla, Jamboard) для спільних обговорень і поширення власних ідей чи міркувань є одним із найпростіших інструментів залучення студентів та учнів до онлайн-співпраці в реальному часі. На цих віртуальних дошках можна розміщувати дописи з текстовою інформацією, гіперпосиланнями, зображеннями, прикріплювати файли, аудіо-, відеозаписи. Тут можуть взяти активну участь навіть студенти, які зазвичай уникають участі в дискусіях. Для цього варто розміщувати щоденні або щотижневі дискусійні питання (наприклад, для окремих груп), щоб викликати обговорення та спонукати студентів робити власний внесок в обговорення, пропонувати й роз-

глядати альтернативні точки зору або інші способи розв'язування завдань. Ці віртуальні дошки дають змогу працювати з будь-яким візуальним контентом (реалізують можливість прикріплювати картинки, малювати схеми і графіки, створювати колажі тощо) індивідуально або з командою; дають змогу вчителю й учням відразу бачити результати роботи групи, аналізувати й розв'язувати проблемні питання в режимі онлайн.

Зокрема, цікавими є можливості сервісу Flinga – веб-інструменту, який дає змогу легко створювати онлайн-середовища для спільної діяльності, поєднувати декілька функцій для реалізації групової роботи та працювати в двох режимах: середовище мозкового штурму (Flinga Wall) і спільна дошка (Flinga Whiteboard). Використання цих ресурсів можливе, наприклад, для отримання запитань від студентів під час лекції чи семінару, при організації спільного мозкового штурму для пошуку ідей для розв'язання конкретного завдання; спільного супроводу онлайн-контенту, упорядкування навчальних матеріалів в електронному вигляді, для спільного створення карт знань. Зокрема, під час проведення дистанційних уроків студенти реалізують групову діяльність через створення карти знань; учитель та учні працюють і спостерігають за змінами в режимі реального часу.

Цікавим завданням для підготовки студентів до організації групової діяльності, на нашу думку, є взаємне рецензування робіт, яке викладач реалізує через анонімне об'єднання студентів у пари для перевірки. Дослідження показали, що процес рецензування має численні переваги як для рецензента, так і для оглядача. Експертна оцінка в групі дає можливість отримати різноманітніші відгуки, що, у свою чергу, дійсно може забезпечити більш значущі наступні кроки для студента й дати змогу студентам подумати про способи вдосконалення власної роботи. Зокрема, під час проведення дистанційних занять з учнями студенти активно застосовували сервіс для колаборації <https://www.>

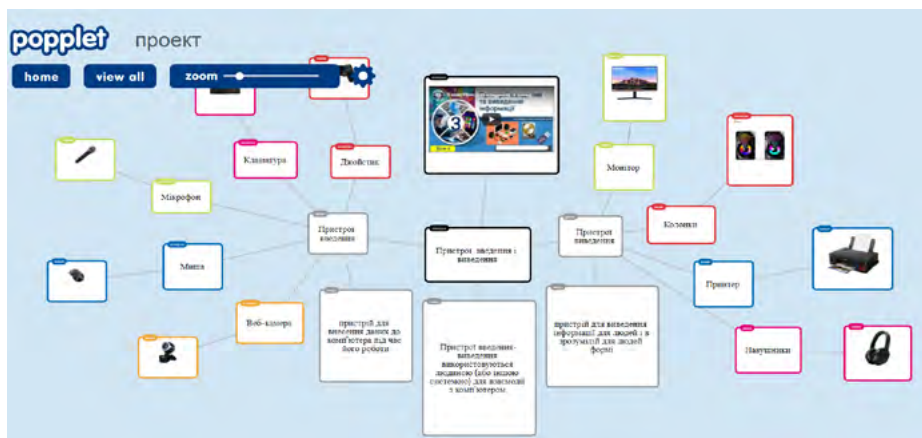


Рис. 6. Приклад використання сервісу Popplet

popplet.com/, який дає змогу швидко долучити мультимедійні дані, може бути використаний на етапі актуалізації знань, засвоєння набутих знань як інструмент створення спільної карти знань.

MindMeister, XMind, SpiderScribe – онлайн-інструменти для створення інтелект-карт і мозкового штурму. Вони дають змогу візуально розробляти, організувати ідеї та ділитися ними, підключивши нотатки, файли, події календаря тощо в картках вільної форми. Ці сервіси використовують для мозкового штурму, планування проектів і багатьох інших творчих завдань.

Висновки й перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Необхідність забезпечення групової взаємодії між учасниками дистанційного та змішаного навчання з використанням

онлайн-сервісів зумовлює актуальність питання вивчення й використання можливостей сервісів інтерактивної взаємодії, розроблення рекомендацій щодо їх ефективного використання під час навчання та педагогічної практики в початковій школі. Тому формування готовності майбутніх учителів початкової школи до використання сервісів групової взаємодії доцільно здійснювати ще під час навчання у ЗВО, поєднуючи використання цих ресурсів під час навчальних занять і пропонуючи студентам завдання практичного спрямування.

Актуальність подальших розвідок у цьому напрямі зумовлена швидким і динамічним розвитком сучасних онлайн-ресурсів, потребою в їх апробації та розробленні рекомендацій щодо ефективного використання в освітньому процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гладун М.А., Сабліна М.А. Сучасні онлайн інструменти інтерактивного навчання як технологія співробітництва. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету* : електронне наукове фахове видання. 2018. № 4. С. 33–43. URL: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2018.4.3343>.
2. Опис цифрової компетентності педагогічного працівника. онлайн інструменти інтерактивного навчання як технологія співробітництва / Н.В. Морзе, О.В. Базелюк, І.В. Воротнікова, Н.П. Дементієвська, О.Г. Захар, Т.В. Нанаєва, О.В. Пасічник, Л.А. Чернікова. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. Спецвипуск «Нові педагогічні підходи в steam освіті»* : електронне наукове фахове видання. 2019. С. 1–53.
3. Морозов М.Н., Герасимов А.В., Курдюмова М.Н. Системы совместной учебной деятельности на основе компьютерных сетей. *Образовательные технологии и общество*. 2009. Т. 12. № 1. С. 310–323.
4. Шевчук Л.М. Психолого-дидактичні особливості групової роботи учнів початкових класів. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2010. С. 113–119.

REFERENCES

1. Gladun, M. A., & Sablina, M. A. (2018). Suchasni onlain instrumenty interaktyvnoho navchannia yak tekhnolohiia spivrobotnytstva [Modern online tools for interactive learning as a technology of cooperation]. *Open educational environment of modern University*, Vol. 4, P. 33–43. doi:10.28925/2414-0325.2018.4.3343 [in Ukrainian].
2. Morze, N., Bazeliuk, O., Vorotnikova, I., Dementiievskaya, N., Zakhar, O., Nanaieva, T., Pasichnyk, O., & Chernikova, L. (2019). Opys tsyfrovoy kompetentnosti pedahohichnoho pratsivnyka [Description of digital competence of a pedagogical worker]. *Open educational environment of modern University, special edition*, P. 1–53. doi:10.28925/2414-0325.2019s39 [in Ukrainian].
3. Morozov, M., Herasymov, A. & Kurdiymova, M. (2009). Sistemi sovместnoy uchebnoy deyatelnosti na osnove kompyuternykh setey [Systems of joint educational activity on the basis of computer networks]. *Educational technologies and society*, 12 (1), 310–323. January 20, 2009. http://ifets.ieee.org/russian/depository/v12_i1/html/2.htm [in Russian].
4. Shevchuk, L. M. (2010) Psykholoho-dydaktychni osoblyvosti hrupovoi roboty uchniv pochatkovykh klasis [Psychological and didactic peculiarities of a group activity of primary school students]. *Pedagogy of higher and secondary school*. P. 47–54. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/32309802.pdf> [in Ukrainian].

ВИКОРИСТАННЯ СЕРВІСІВ ХМАРО ОРІЄНТОВАНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ОСВІТИ

Шищенко І. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри математики, фізики та методики їх навчання
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
вул. Роменська, 87, м. Суми, Україна
orcid.org/0000-0002-1026-5315
shiinna@ukr.net*

Ключові слова: вища освіта, хмарні технології, студенти педагогічних спеціальностей, освітній процес, цифрові технології.

У статті наголошено, що на сучасному етапі розвитку вищої освіти освітнє середовище має бути відкритим для студентів і викладачів, формувати майбутню професійну діяльність студента, бути ефективним і безпечним, урахувати тенденції розвитку цифрових технологій, сприяти особистісному розвитку, при цьому одним із перспективних напрямів розвитку комп'ютерних технологій у навчанні є хмарні технології. Вони дають змогу користувачам зберігати, редагувати, обмінюватися інформацією, а також надають широкий спектр online-інструментів і послуг. Розкрито завдання, які можуть бути реалізовані в хмаро орієнтованому середовищі закладу освіти. Основна увага приділена характеристиці компонентів базової моделі суб'єкта хмаро орієнтованого освітнього середовища (система сайтів, електронна пошта Outlook, добірка навчальних матеріалів, блоги, сховище документів OneDrive, доступ до соціальної мережі, різні групи, календарі, засоби конференцзв'язку). Наголошено, що використання хмарних технологій під час вивчення теоретичного матеріалу дає змогу значно скоротити часові затрати викладача і здійснити диференціацію та індивідуалізацію освітнього процесу, забезпечить функціонування освітнього середовища ЗВО і створить умови повсюдного доступу до матеріалу, зокрема, через репозитарій навчального контенту. Для розміщення або використання навчального відео викладач може звернутися до таких сервісів і каналів, як YouTube, LearnZillion, KhanAcademy, EdPuzzle, VideoNotes, eduCanon або Teachem. У процесі організації виконання творчих завдань викладачу доцільно використовувати систему конференцзв'язку для спілкування зі студентами віч-на-віч і відеоканал (розміщувати свої відеозаписи). Підкреслено, що хмарні послуги добре інтегруються один із одним, а всередині пакетних пропозицій є можливість підключення додаткових сторонніх програм, що дають змогу персоналізувати створюваний цифровий освітній простір. Наголошено, що переваги використання хмарних сховищ даних в освітньому процесі майбутніх бакалаврів освіти стають помітними в умовах вибору нових підходів до організації освітнього процесу й передбачають значну економію коштів на програмне забезпечення; доступність ресурсів незалежно від місця перебування та видів техніки; концентрацію зусиль викладачів на задоволення освітніх потреб студентів; надання можливостей для організації комунікації; зменшення копій даних; забезпечення мобільності учасників освітнього процесу.

USE OF CLOUD-BASED EDUCATIONAL ENVIRONMENT SERVICES IN THE EDUCATION BACHELORS TRAINING

Shyshenko I. V.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Mathematics, Physics and Methods of Teaching
Makarenko Sumy State Pedagogical University
Romenska str., 87, Sumy, Ukraine
orcid.org/0000-0002-1026-5315
shinna@ukr.net*

Key words: *higher education, cloud technologies, students of pedagogical specialties, educational process, digital technologies.*

The article emphasizes that at the current stage of development of higher education the educational environment should be open to students and teachers, shape future professional activities of students, be effective and safe, take into account trends in digital technology, promote personal development, while one of the promising areas Cloud technologies in education are cloud technologies. They allow users to store, edit, share information, and provide a wide range of online tools and services. The article reveals the tasks that can be implemented in a cloud-based environment of the educational institution. The article focuses on the characteristics of the components of the basic model of the subject of cloud-based educational environment (site system, Outlook e-mail, compilation of training materials, blogs, OneDrive document repository, social network access, various groups, calendars, conferencing). The article emphasizes that the use of cloud technologies in the study of theoretical material can significantly reduce the time spent by the teacher and differentiate and individualize the educational process, ensure the functioning of the educational environment and create conditions for universal access to material, including through the repository of educational content. To post or use an educational video, a teacher can turn to services and channels such as YouTube, LearZillion, KhanAcademy, EdPuzzle, VideoNotes, EduCanon or Team. In the process of organizing the implementation of creative tasks, the teacher should use a conference system to communicate with students face to face and a video channel (post your videos). The article emphasizes that cloud services are well integrated with each other, and within the package offers there is a possibility to connect additional third-party programs that allow you to personalize the digital educational space. The article emphasizes that the benefits of using cloud storage in the educational process of future bachelors of education become noticeable in the choice of new approaches to the organization of the educational process and provide significant savings on software; availability of resources regardless of location and type of equipment; concentration of teachers' efforts to meet the educational needs of students; providing opportunities for communication; reduction of data copies; ensuring the mobility of participants in the educational process.

Постановка проблеми. У сучасному цифровому суспільстві зростають вимоги до якості освітнього процесу, з'являються нові можливості для всебічного розвитку фахівця XXI століття, швидкими темпами розвиваються нові цифрові технології, зокрема хмаро орієнтовані освітні середовища, запровадження яких у систему вищої освіти дасть можливість створювати такі управлінські й освітні структури, що забезпечать не тільки необ-

межений доступ до електронних освітніх ресурсів, а й новітні умови комунікації та співпраці тим закладам, де немає відповідних потужних ІТ-підрозділів і матеріально-технічних ресурсів.

В останні роки карантинних обмежень у зв'язку з боротьбою з розповсюдженням вірусної інфекції COVID19 та запровадженням дистанційної освіти педагоги все частіше звертаються до послуг мережі Інтернет із метою використання цифрових

технологій для комунікації, співпраці й організації корпоративної роботи, а стрімкий розвиток хмарних сервісів став провідною тенденцією в розв'язанні проблем навчальної мобільності всіх учасників освітнього процесу. Відповідно, для майбутніх бакалаврів середньої освіти важливо володіти компетентностями, що дадуть змогу їм адаптуватися в професійно педагогічному середовищі закладу освіти й успішно реалізувати в ньому ідеї Нової української школи [1]. Розвиток відповідних інформаційно-цифрових компетентностей майбутніх бакалаврів середньої освіти можливий в умовах упровадження хмаро орієнтованого освітнього середовища закладу вищої освіти. Відповідно, постає питання дослідження можливостей використання хмарних сховищ даних в освітньому процесі майбутніх бакалаврів освіти.

Нормативно-правовим підґрунтям цих процесів є Закони України: «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», «Про Національну програму інформатизації», «Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні», «Про Національну доктрину розвитку освіти України в XXI столітті», «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» тощо.

Проблеми розвитку інформатизації освіти розкрито в працях О.М. Алексеєва, В.Ю. Бикова, О.Ю. Бутова, А.М. Гуржія, М.І. Жалдака, Т.І. Коваль, О.Г. Колгатіна, А.М. Коломієць, В.Г. Кременя, В.М. Кухаренка, М.П. Лещенко, В.В. Олійника, В.В. Осадчого, Л.Ф. Панченко, Є.С. Полат, І.В. Роберт, С.О. Семерікова, О.В. Спі-

ваковського, О.М. Спіріна, Ю.В. Триуса, С.М. Яшанова та ін. Однак проблеми проектування хмаро орієнтованого навчального середовища закладу вищої освіти в наукових працях досліджено недостатньо й науковий пошук лише розпочато.

Мета статті – розкрити можливості впровадження сервісів хмаро орієнтованого освітнього середовища у процес професійної підготовки майбутніх бакалаврів освіти.

Вклад основного матеріалу дослідження. Хмарні сховища даних є прогресивним і перспективним рішенням, а їх швидке поширення в найближчі роки вплине на розвиток освіти [7]. Зазначимо, що хмаро орієнтоване середовище закладу освіти має розв'язати такі завдання (рис. 1).

Базова модель суб'єкта хмаро орієнтованого освітнього середовища містить такі основні компоненти: систему сайтів, електронну пошту Outlook, добірку навчальних матеріалів, блоги, сховище документів OneDrive, доступ до соціальної мережі, різні групи, календарі, засіб конференцв'язку. Охарактеризуємо деякі з них [2; 5; 6; 8].

Електронна пошта (Outlook) є інструментом комунікації, інструментом пересилання й отримання домашніх завдань, виконання проектної діяльності, отримання особистої консультації. Сховище документів (OneDrive) призначене для зберігання електронних документів. У ньому можуть бути створені такі папки: папки для різних тем і модулів, домашні завдання, реферати, проекти тощо. Кожна із цих папок може містити різні документи. Отже, сховище документів можна представити як електронне портфоліо дисципліни, яке студент формує самостійно. Застосування цієї технології сприяє мотивації до рефлексії, є ефективним засобом оцінювання

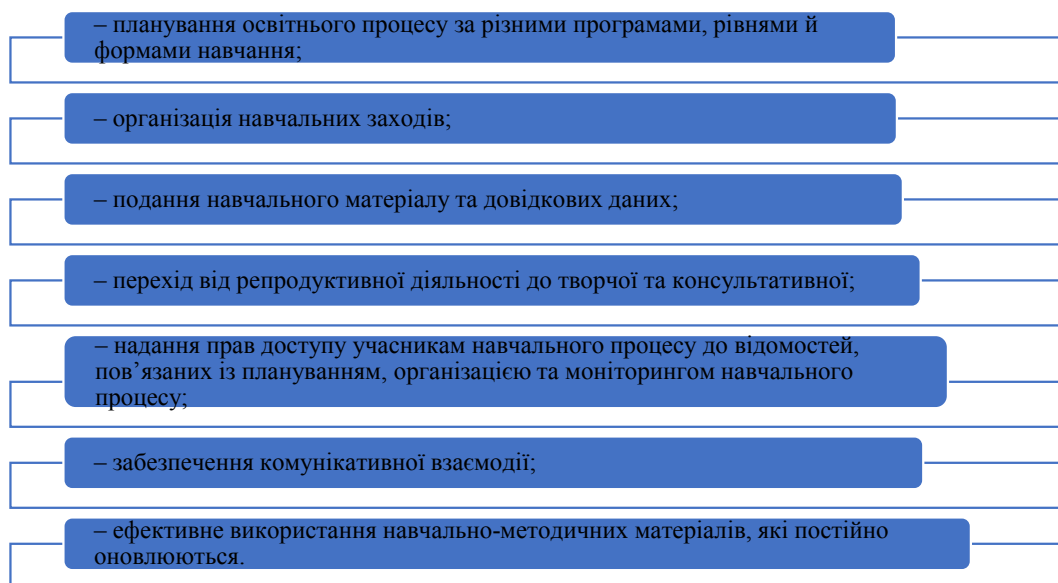


Рис. 1. Завдання хмаро орієнтованого середовища закладу освіти



Рис. 2. Елементи репозитарію ЗВО

зусиль і навчальних досягнень, а також створює передумови для розвитку самостійності, творчості й критичного мислення майбутніх фахівців. Блог (англ. blog, від web log – «мережний журнал чи щоденник подій») – інструмент, використання якого дає змогу вільно й оперативно обмінюватися даними через мережу. Це сайт, для змісту якого характерні короткі записи, зображення чи мультимедіа тимчасової значущості, що регулярно додаються. Соціальна мережа – унікальна можливість створити захищену соціальну мережу суб'єктів навчальної діяльності для обговорення та спілкування, дозволяє створювати внутрішні мережі (групи). Система сайтів (англ. website – місце, майданчик у мережі Інтернет) створюється як інструмент взаємодії, що забезпечує освітню діяльність усіх суб'єктів закладу освіти, поєднує в собі процес збору, оброблення, оформлення даних і забезпечує презентацію актуальних результатів діяльності. Банк навчальних матеріалів (далі – БНМ) створюється, наповнюється й супроводжується працівниками (методистами) науково-методичних центрів, центрів інформаційних технологій. До БНМ потрапляють якісні навчальні матеріали або матеріали з грифом МОН України. До БНМ можуть надаватися різні навчальні матеріали, презентації, відеолекції. Доступ до БНМ мають усі учасники освітнього процесу ЗВО.

Використання хмарних технологій під час вивчення теоретичного матеріалу дає змогу значно скоротити часові затрати викладача і здійснити диференціацію та індивідуалізацію освітнього процесу, забезпечить функціонування освітнього середовища ЗВО, створить умови повсюдного доступу до матеріалу, зокрема, через репозитарій

навчального контенту, що наповнюється електронними освітніми ресурсами й може містити низку елементів (рис. 2).

Для розміщення або використання навчального відео викладач може звернутися до таких сервісів і каналів, як YouTube, LearnZillion, KhanAcademy, EdPuzzle, VideoNotes, eduCanon або Teachem. EdPuzzle (<https://edpuzzle.com/>) – сервіс, що дає змогу монтувати відео, додавати голосові коментарі й запитання за тематикою навчального матеріалу. Викладач може скористатися вже наявними базами навчальних відео, що значно прискорить пошук необхідного матеріалу. Сервіс дає можливість відстежувати, хто зі студентів уже

переглянув відео й наскільки успішно виконані запропоновані завдання. EeduCanon (<http://www.educanon.com/>) – сервіс, із використанням якого підготовка відео й супутніх завдань займає кілька хвилин. Для створення відео викладачу потрібно спершу визначити тему й мету заняття, увести їх у рядок пошуку, після чого буде відображено відео на YouTube та Vimeo, відповідно до запиту. Викладачу залишається відібрати потрібне відео й додати питання з варіантами відповідей на спеціальній панелі.

VideoNotes (<http://www.videonot.es/>) – сервіс, що можна застосувати для різних навчальних завдань (рис. 3).

При перегляді відеоролика з використанням цього сервісу праворуч з'являється панель для нотаток, які автоматично синхронізуються з тимчасовою шкалою відео. Це дуже зручно, якщо викладачу потрібно розбити відеоролик на частини, поставити свої запитання до конкретного уривку відео або отримати зворотній зв'язок від студентів. Усі нотатки можна зберігати в хмарному сховищі GoogleDrive.

Teachem (<http://teachem.com/>) – сервіс, що дає змогу створити цілий відеокурс занять. Для цього достатньо підібрати необхідні відео на YouTube (скопювати посилання або здійснити пошук безпосередньо на базі самої платформи), підготувати питання до кожного заняття й дати студентам доступ до відповідного відеокурсу. Наприклад, під час вивчення творчості Т.Г. Шевченка майбутніми вчителями української мови та літератури викладач на YouTube може підібрати презентацію його біографії, виконання пісень, читання віршів відомими артистами України, уривків із творів. Використання сервісу дає можливість розробляти

тести до відео. При цьому студенти відповідають на запитання в інтерфейсі сервісу, а їхні відповіді надсилаються на електронну пошту викладача. Використовуючи сервіс Lync, що входить до пакету сервісів Office 365, викладач може створити відеолекцію: увімкнути «запис», відкривати послідовно навчальні матеріали, коментувати, уносити письмові пояснення. Після закінчення варто зберегти створене відео у відеосховищі Video. Video «Картопазли» (<http://cardspuzzles.ru/>) – сервіс для роботи з електронними картками. Цей сервіс сумісний із різними операційними системами, у т. ч. з Android. Використання картопазлів дає змогу виявляти, відстежувати причинно-наслідкові зв'язки в різних предметних галузях. Для цього студент має прочитати або переглянути відео фрагмент. Потім, використовуючи картопазли, установити логічну послідовність, логічний ланцюжок або зв'язки між судженнями, що позначаються стрілочками. Виконане завдання завжди можна перевірити. Сервіс дає змогу як використання готових завдань, так і створення нових. Застосування сервісу «Картопазли» доцільне для перевірки базових знань, презентації нового матеріалу, демонстрації схем, тестування. Сервіс Calaméo (<http://en.calameo.com/>) використовується для миттєвого створення інтерактивних публікацій у мережі Інтернет. Використання сервісу є досить простим і дає можливість публікації текстового матеріалу он-лайн. Із файлів формату *.pdf можна створювати журнали, брошури, каталоги, звіти, презентації та багато іншого. Окрім цього, можна «перегортати» сторінки, позначати цікаві текстові фрагменти, збільшувати масштаб зображення. Основними перевагами інтерактивної публікації є доступ до тексту, що можливо здійснити в будь-який час, з будь-якого гаджета; економія витрат і часу на публікацію, друк, розсилку копій і логістику; інноваційність, оригінальність сервісу для організації навчальної взаємодії (можливість створення робочих груп і приєднання до вже наявних).

Сервіс ZooBurst (<http://zooburst.com/>) – засіб для створення інтерактивних 3D-книг. У 3D-книги можна додавати картинки, текст, посилання на Інтернет-ресурси. Великі можливості пропонує фонове рішення: зміна кольору, вставка фонових малюнків. Під час роботи книгу можна повертати в тривимірному просторі, що створює додатковий ефект. До особливостей цього сервісу можна віднести обмеження за кількістю книг і сторінок (по 10 одиниць). ProProfs (<http://www.proprofs.com/>) – безкоштовний сервіс для створення ігор, головоломок, кросвордів, вікторин, флеш-карток,

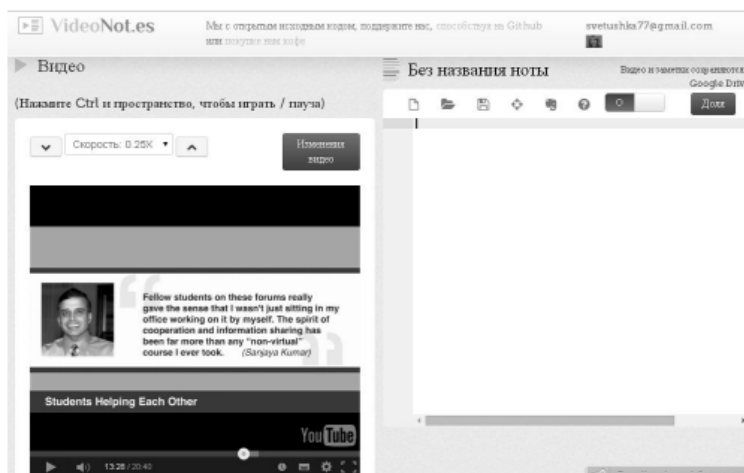


Рис. 3. Вікно сервісу VideoNotes

опитувань. Оскільки сервіс є англomовним, його найчастіше використовують викладачі іноземної мови. Однак, якщо, наприклад, у Google Chrome налаштовано автоматичний переклад сторінки, цей сервіс можна використовувати й під час викладання інших предметів. Сервіс Puzzlecup (<http://puzzlecup.com/>) призначено для складання кросвордів. Технологія створення кросворду з використанням сервісу Puzzlecup є досить простою: достатньо виділити в робочій ділянці місце для чергового слова й обрати слово з переліку, що добирається автоматично зі словника. Посилання на кросворд можна надіслати електронною поштою або вбудувати в OneNote, Word, PowerPoint.

Під час проведення занять студенти можуть виконувати індивідуальну роботу з використанням різних сервісів: самостійне виконання вправ (Word Online, PowerPoint Online, Excel Online); робота зі спільними документами (PowerPoint Online, Word Online, Excel Online); узагальнення роботи на занятті (Yammer, blog). У процесі організації виконання творчих завдань викладачу доцільно використовувати систему конференц-з'язку для спілкування зі студентами віч-на-віч і відеоканал (розміщувати свої відеозаписи).

Застосування сучасних хмарних технологій підвищує пізнавальний інтерес студентів до навчального матеріалу, розширює можливості цілеспрямованого впорядкованого формування, поглиблення та розширення теоретичних знань студентів. Це досягається шляхом урізноманітнення подання матеріалу й удосконалення методики навчання всіх дисциплін. Використання хмарних технологій дає можливість систематично розглядати різні способи виконання навчальних завдань, збільшити їх кількість, урізноманітнити зміст, розширити можливості узагальнень.

Використання таких засобів дає змогу викладачу повною мірою реалізувати такі загальнодидактичні принципи навчання, як свідоме вико-

нання навчальних завдань, наочність, доступність, послідовність, диференціація та індивідуалізація навчального процесу. Вивчення дисципліни з опорою на використання програмних засобів дає можливість викладачу інтенсифікувати роботу студентів, створюючи для кожного студента найбільш адекватний його можливостям темп просування в навчанні. Студенти, працюючи з програмами, мають під рукою інструмент для вивчення широкого кола понять і закономірностей, що дає змогу широко випробувати різні методи розв'язання конкретного навчального завдання, уносити певні зміни в досліджений процес або явища, усебічно вивчаючи їх властивості, провести необхідний навчальний експеримент та узагальнити його, висунути певне припущення й обґрунтувати чи спростувати його тощо [3; 4].

Серед особливостей використання хмарного середовища у ЗВО, що можуть стати на заваді їх упровадження, такі: необхідність постійного доступу до мережі Інтернет; уповільнення роботи за умови повільного Інтернет; відсутність віддаленого доступу; загроза цілісності

даних; можливість часткового відновлення даних у випадку їх втрати.

Отже, можемо констатувати, що впровадження хмарних технологій у ЗВО має значні технологічні переваги й педагогічні перспективи для вдосконалення освітнього процесу, що сприятиме формуванню інформаційно-цифрової компетентності майбутнього вчителя Нової української школи.

Висновки й перспективи подальших наукових розвідок. Професійна підготовка майбутніх бакалаврів освіти до професійної діяльності в умовах Нової української школи передбачає, крім формування необхідних знань, умінь, досвіду діяльності, особистісний досвід із використання цифрових технологій і потенціал суб'єкта (студента), що включає мотивацію, цілепокладання, саморегуляцію, рефлексію та інші механізми саморозвитку. При цьому робота з використанням хмарних сервісів як форма освітнього процесу та механізм самоосвіти й саморозвитку є важливим фактором професійного розвитку майбутніх бакалаврів освіти в процесі трансформації навчальної діяльності в майбутню професійну діяльність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Проценко Г.О. Проектування інформаційного простору загальноосвітнього навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.10 / Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2012. 268 с.
2. Яшанов С.М., Яшанов М.С. Сучасні інформаційні технології в освіті. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. 157 с.
3. Agaoglu E., Imer G., Kurubacak G. A Case Study of Organizing Distance Education: Anadolu University. *The Turkish Online Journal of Distance Education*. 2002. № 3 (1). P. 45–51.
4. Belz J.A., Thorne S.L. Computer-mediated Intercultural Foreign Language Education. Boston, MA : Heinle & Heinle, 2006. 246 p.
5. Bodzin A.M., Klein B.S., Weaver S. The Inclusion of Environmental Education in Science Teacher Education. USA : Springer, 2010. 336 p.
6. Chang W.Y., Abu-Amara H., Sanford J. Transforming Enterprise Cloud Services. Springer, 2010. 455 p.
7. Key Data on Information and Communication Technology in Schools in Europe. Eurydice. *The information network on Education in Europe*. 2004. 86 p.
8. Miller M. Cloud Computing: Web-Based Applications That Change the Way You Work and Collaborate Online. Que Publishing, 2008. 312 p.

REFERENCES

1. Protsenko, G.O. (2012). *Proyektuvannya informatsiynoho prostoru zahal'noosvitn'oho navchal'noho zakladu*. [Designing the information space of a secondary school]. (PhD thesis). Kyiv [in Ukrainian].
2. Yashanov, S.M. (2014). *Suchasni informatsiyni tekhnolohiyi v osviti* [Modern information technologies in education]. Kyiv: Dragomanova NPU Publishing House [in Ukrainian].
3. Agaoglu, E., Imer, G., & Kurubacak G. (2002). A Case Study of Organizing Distance Education: Anadolu University. *The Turkish Online Journal of Distance Education*, 3(1), 45–51.
4. Belz, J.A., & Thorne, S.L. (2006). *Computer-mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
5. Bodzin, A. M., Klein, B.S., & Weaver, S. (2010). *The Inclusion of Environmental Education in Science Teacher Education*. USA: Springer.
6. Chang, W.Y., Abu-Amara, H., & Sanford, J. (2010). *Transforming Enterprise Cloud Services*. Springer.
7. Key Data on Information and Communication Technology in Schools in Europe. Eurydice. (2004). *The information network on Education in Europe*.
8. Miller, M. (2008). *Cloud Computing: Web-Based Applications That Change the Way You Work and Collaborate Online*. Que Publishing.

РОЗДІЛ VIII. ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 378.145

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2021-4-49>

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ І ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Кучер Н. В.

аспірантка кафедри педагогіки, методики викладання іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій

Київський національний лінгвістичний університет

вул. Велика Васильківська, 71, Київ, Україна

orcid.org/0000-0002-7482-3259

natalikucher2012@gmail.com

Ключові слова: вища освіта, професійна підготовка, професійна діяльність, соціальна робота, соціальний педагог, соціальний працівник, університет.

У статті розглянуто специфіку професійної підготовки майбутніх соціальних працівників/соціальних педагогів у європейських та українських закладах вищої освіти. Метою статті є висвітлення і порівняння окремих аспектів професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у європейських і українських університетах. Завдання дослідження полягали у визначенні європейських тенденцій удосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників/соціальних педагогів в умовах вищої освіти і можливостей імплементації конструктивних ідей цієї підготовки в освітній процес українських університетів.

З'ясовано, що схарактеризувати зміст підготовки соціальних працівників/соціальних педагогів в університетах європейських країнах можна на підставі усвідомлення таких особливостей: у процесі навчання в університеті майбутні соціальні педагоги вивчають суспільні дисципліни, психологію, методику соціальної роботи з різними категоріями дітей, підлітків, молоді, елементи соціального законодавства країни, а також розробляють, реалізують молодіжні волонтерські проєкти; теоретична підготовка комбінується із практичною, що виконується під наглядом досвідченого, професійного соціального педагога, займає значну частину часу у програмах підготовки.

Обґрунтовано існування відмінностей у підготовці фахівців у сфері соціальної роботи в системі власне університетської та вищої професійної освіти в європейських країнах. Підкреслено, що в умовах становлення професійної соціально-педагогічної діяльності в Україні створена розгалужена мережа закладів освіти, у яких готують майбутніх соціальних педагогів.

На основі аналізу сучасного стану вищої освіти України, з огляду на чинну систему підготовки соціальних педагогів у закладах вищої освіти та провідні напрями впровадження зарубіжного досвіду із проблеми дослідження, зроблено висновок, що зміст, форми, методи і методика навчання студентів в умовах вищої освіти ґрунтуються на досвіді, усталених традиціях та мають певну специфіку для кожної країни

EUROPEAN AND DOMESTIC EXPERIENCE IN TRAINING FUTURE SOCIAL EDUCATORS IN HIGHER EDUCATION

Kucher N. V.

*Postgraduate Student at the Department of Pedagogy, Methods of Teaching Foreign Languages
and Information and Communication Technologies*

*Kyiv National Linguistic University
Velyka Vasylkivska str., 73, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-7482-3259
natalikucher2012@gmail.com*

Key words: *higher education,
professional training,
professional activity, social
work, social pedagogy, social
worker, university.*

The article considers the specifics of professional training of future social workers / social educators in European and Ukrainian higher education institutions.

The purpose of the article is to highlight and compare some aspects of professional training of future social educators in European and Ukrainian universities.

The objectives of the study were to identify European trends in improving the training of future social workers / social educators in higher education and the possibility of implementing constructive ideas of this training in the educational process of Ukrainian universities.

It was found that the content of training of social workers / social educators in universities of European countries can be characterized on the basis of awareness of the following features: in the process of studying at the university future social educators study social sciences, psychology, methods of social work with different categories of children, adolescents, youth, the elements of the country's social legislation, as well as develop and implement youth volunteer projects; theoretical training is combined with practical, performed under the supervision of an experienced, professional social educator, and takes up much of the time in training programs.

The existence of differences in the training of specialists in the field of social work in the system of university and higher professional education in European countries is substantiated. It is emphasized that in the conditions of formation of professional social and pedagogical activity in Ukraine the extensive network of educational institutions is created and it trains the future social teachers.

Based on the analysis of the modern state of higher education in Ukraine, the current system of training of social educators in higher education institutions and leading areas of implementation of foreign experience on research, it is concluded that the content, forms, methods and techniques of teaching students in higher education are based on experience, established traditions and have a specificity for each country.

Постановка проблеми. Становлення і розвиток державної освітньої політики в Україні цілком очевидно актуалізує питання її кадрового забезпечення та започатковує подальшу розбудову системи професійної підготовки соціальних педагогів до діяльності з різними категоріями дітей, підлітків і молоді, обстоювання їхніх інтересів, прав у суспільстві. Натепер європейський досвід модернізації й оновлення вищої освіти в галузі соціальної роботи є вкрай важливим для України, адже її намагання

стати рівноправним партнером європейської освітньо-наукової спільноти потребує вивчення й можливого впровадження напрямів модернізації освітніх систем провідних країн Європейського Союзу.

Вивчення практичного досвіду підготовки соціальних педагогів в Україні дало змогу виявити суперечності між зростанням вимог суспільства до рівня професійної компетентності сучасних соціальних педагогів і реальним станом їх підготовки в закладах вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідження проблем ефективної підготовки майбутніх соціальних педагогів до різних аспектів професійної діяльності привертало значну увагу європейської й української освітянської спільноти. Наголосимо, що в зарубіжних країнах соціально-педагогічна діяльність розглядається у структурі соціальної роботи, тому в нашому дослідженні будемо вживати терміносполуку «соціальний працівник» / «соціальний педагог».

Серед публікацій із проблем підготовки майбутніх фахівців у галузі соціально-педагогічної роботи варто виділити наукові праці таких зарубіжних й українських дослідників Г. Вільфінг (Австрія), З. Бернфельд, О. Вільманн, Х. Клумкер, А. Фішер (Німеччина), С. Архипова, Р. Вайнола, Л. Коваль, Л. Міщик, В. Поліщук, А. Рижанова (Україна).

Наукові праці зарубіжних дослідників висвітлюють історико-педагогічні аспекти становлення соціальної педагогіки, проблеми, пов'язані з її реформуванням і розвитком як науки, описують структуру соціально-педагогічної діяльності, проте немає цілісних досліджень різних аспектів підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах вищої освіти з огляду на можливості їх використання в Україні. Більшість зарубіжних досліджень, аналітичних звітів у галузі освіти чи результатів соціальної політики спрямовані на порівняння освітніх систем європейських країн з українською, але методичних рекомендацій щодо використання досвіду провідних країн Європейського Союзу з удосконалення підготовки майбутніх соціальних педагогів в Україні не сформульовано.

Із зазначеної тематики заслуговують на увагу вітчизняні публікації і дисертаційні дослідження, що присвячені загальним тенденціям, принципам, концепціям та моделям підготовки соціальних працівників і соціальних педагогів у різних країнах світу (Н. Горішина, Т. Дороніна, Г. Лещук, О. Пришляк, Л. Романовська й інші).

Наприклад, Т. Дороніна переконливо доводить, що досвід професійної підготовки соціальних педагогів/соціальних працівників, накопичений у європейських країнах, є важливим джерелом збагачення вітчизняної вищої освіти [3].

У дослідженнях І. Гриника [2], О. Пришляк [5] здійснено ґрунтовний аналіз структури і змісту професійної підготовки соціальних працівників/соціальних педагогів у німецьких закладах вищої освіти. Науковці виокремили найбільш цінні здобутки в напрямках підготовки цієї категорії фахівців у Німеччині й обґрунтували можливості їх використання в національній теорії та практиці соціально-педагогічної роботи.

Незважаючи на достатню кількість зарубіжних і вітчизняних наукових праць, аналіз проблеми вдосконалення й модернізації професійної підго-

товки майбутніх соціальних педагогів в Україні не став предметом цілісних досліджень і потребує посиленої уваги сучасних дослідників.

Мета статті – висвітлити і порівняти окремі аспекти професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у європейських і українських університетах. Завданнями дослідження було визначення європейських тенденцій удосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників/соціальних педагогів в умовах вищої освіти і можливостей імплементації конструктивних ідей цієї підготовки в освітній процес українських університетів.

Вклад основного матеріалу дослідження. Нині підготовка майбутніх соціальних педагогів до професійної соціально-педагогічної діяльності є складним завданням, тому що в кожній країні завжди існували характерні тільки для умов життя в цій країні підходи до вирішення соціальних проблем, форми і методи надання різного роду соціальної підтримки і допомоги дітям, молоді, дорослим. Саме тому заклади вищої освіти створюють власні інноваційні методики підготовки фахівців у сфері соціальної й соціально-педагогічної роботи.

Проаналізуємо досвід університетів європейських країн із підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Українські науковці, досліджуючи моделі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників / соціальних педагогів, відзначають такі три групи європейських країн за типом підготовки соціальних працівників / соціальних педагогів: перша група – це такі країни, як Австрія, Бельгія, Німеччина, Нідерланди, Франція (підготовка здійснюється поза системою університетської освіти); друга група – це країни (Чехія, Болгарія, Греція, Норвегія, Польща, Словаччина), у яких розвинуті як університетська, так і позауніверситетська моделі підготовки; третя група – це Естонія, Фінляндія, Велика Британія, Ісландія, Швеція, у яких підготовка соціальних працівників здійснюється переважно в університетах [1; 6]. Важливим для нашого дослідження є те, що в різних європейських країнах існують суттєві відмінності в підготовці майбутніх фахівців у сфері соціальної педагогіки.

І. Гриник [2], О. Пришляк [5] досліджують професійну підготовку соціальних педагогів у Німеччині та вказують на те, що престиж професії соціального працівника і соціального педагога в Німеччині останніми роками постійно зростає. У цій країні, як зазначають науковці, існує триступенева система вищої освіти: бакалаврат, магістратура і докторантура. За результатами осмислення концептуальних засад організації та функціонування соціально-педагогічної освіти можна стверджувати, що в Німеччині сформувалася система

неперервної професійної підготовки соціальних педагогів, яка включає в себе такі етапи: допрофесійну підготовку, різномірне професійне навчання (освітньо-кваліфікаційні рівні – бакалавр, магістр, доктор) і післядипломну освіту. Загалом у німецьких університетах підготовка соціальних педагогів здійснюється за 4 роки з 10–30% практичним навчанням, із правом вибору видів практики. Після завершення університету випускник може продовжити освіту й отримати ступінь доктора.

Як зазначає Л. Романовська, у Великобританії соціальних працівників / соціальних педагогів готують в університетах, навчання продовжується від 1 до 2 років, передбачає теоретичну підготовку і 40% практичної підготовки, після закінчення випускникам видається диплом ліцензіата. Значним добутком системи підготовки соціальних працівників у цій країні, на думку дослідниці, є «практична підготовка, ефективність якої забезпечується чіткою координацією діяльності університетів і соціальних закладів, інтеграцією теорії та практики, різноманітністю моделей практичної підготовки, методичними розробками» [6, с. 2].

Проведений нами теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури показав, якщо узагальнити зміст підготовки спеціалістів із соціальної роботи у провідних європейських країнах, можна зазначити таке:

1) у Бельгії соціальних педагогів готують в умовах університетської освіти, яка є професійною формальною освітою;

2) у Данії готують соціальних педагогів опосередковано, через участь студентів у соціально-педагогічних проєктах; специфікою є те, що дипломи не визначені державою, а студентам видається сертифікат [7];

3) у Франції підготовка соціальних працівників забезпечується асоціаціями й організаціями, що визнані державою, а диплом присуджується Міністерством молоді та спорту [4]; базовими «предметами підготовки є такі навчальні дисципліни: структура інститутів соціальної роботи, соціальна економіка, соціальне середовище, відносини між людьми, здоров'я, гігієна та медично-соціальний захист населення» [6, с. 6];

4) у Нідерландах підготовка соціальних педагогів контролюється і фінансується Міністерством освіти. Специфікою є те, що фахівців готують в університетах та інститутах середнього та продовженого терміну навчання, а після закінчення навчання випускникам видається сертифікат;

5) у Португалії Міністерство освіти, Міністерство праці та соціального благополуччя підтримують заклади освіти, що готують соціальних педагогів, проте випускники отримують диплом ліцензіата, який є проміжним між дипломами бакалавра та магістра.

Характеристику змісту підготовки соціальних працівників / соціальних педагогів в університетах європейських країн можна узагальнити на підставі розгляду таких особливостей: 1) у процесі навчання в університеті майбутні соціальні педагоги вивчають суспільні дисципліни, психологію, методику соціальної роботи з різними категоріями дітей, підлітків, молоді, елементи соціального законодавства країни, а також розробляють, реалізують молодіжні волонтерські проєкти; 2) теоретична підготовка комбінується із практичною, що виконується під наглядом досвідченого, професійного соціального педагога, займає значну частину часу у програмах підготовки (від 40 до 60% загального часу відведено в навчальних планах).

Теоретичне вивчення проблеми підготовки майбутніх соціальних працівників/соціальних педагогів у європейських країнах підтверджує наявність відмінностей у підготовці фахівців у сфері соціальної роботи в системі власне університетської та вищої професійної освіти в європейських країнах. Уважаємо, що пояснити ці відмінності можна з позиції врахування тенденцій традиційної академічної спрямованості власно університетської освіти (наявність ґрунтовної всебічної теоретичної підготовки майбутніх фахівців) і орієнтацій ринку праці на безпосередню практичну підготовку соціальних працівників / соціальних педагогів.

У підсумку відзначимо, що в більшості європейських країн професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів в умовах вищої освіти розподілена на теоретичну і практичну. Актуальним завданням цієї підготовки є узгодженість форм і методів навчання студентів змісту професійних компетентностей соціальних педагогів.

Нині у країнах Європейського Союзу все більшого значення набуває тенденція розвитку неперервної освіти й освіти дорослих. У зв'язку із чим післядипломна освіта соціальних педагогів у контексті неперервності стає спрямованою на підвищення кваліфікації, перекваліфікацію й опанування додаткових компетенцій. Зважаючи на суперечливі соціальні процеси, можна назвати головну закономірність – залежність мети, змісту, форм та методів соціально-педагогічної діяльності від соціально-економічних і політичних умов суспільства, пріоритетних напрямів соціальної політики. Така закономірність безпосередньо відбивається і на змісті оновлення професійної підготовки соціальних працівників/соціальних педагогів у вітчизняних закладах вищої і післядипломної освіти.

На нашу думку, для університетів України надзвичайно важливо врахувати тенденції в розвитку європейської соціальної освіти, а також запроваджувати інноваційні європейські підходи

навчання студентської молоді у професійну підготовку майбутніх соціальних педагогів.

В Україні створена розгалужена мережа закладів освіти, у яких готують майбутніх соціальних педагогів. До цих закладів віднесено заклади передфахової вищої освіти (коледжі) та заклади вищої освіти (інститути, університети класичного профілю, академії, спеціальні факультети педагогічних, технічних, аграрних закладів вищої освіти).

Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів в Україні здійснюється в різних формах: очна, заочна, дистанційна, екстернат, передбачає різномірний характер освіти: допрофесійна, професійна, післядипломна, курси підвищення кваліфікації, спеціалізація і перепідготовка кадрів, неформальна й інформальна освіта. Варто відзначити наявність значної кількості теоретико-практичних напрацювань, методичних рекомендацій з організації соціальної, соціально-педагогічної діяльності з різними категоріями населення.

За результатами теоретичного опрацювання наукових праць українських соціальних педагогів доцільне зауважити, що вітчизняній професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів притаманний прикладний рівень наукового пізнання, який реалізується шляхом використання розроблених соціально-педагогічних технологій і методик здійснення соціально-педагогічної роботи з різними категоріями дітей, підлітків, молоді.

На наше переконання, вивчення досвіду підготовки майбутніх соціальних працівників / соціальних педагогів у провідних країнах Центральної та Східної Європи є надзвичайно важливим для України у зв'язку із входженням до європейського освітньо-наукового простору. Висвітлення й узагальнення європейського досвіду дає змогу правильно врахувати переваги, проблемні ситуації та шляхи їх усунення, передбачити можливі помилки у стратегії вдосконаленні цієї підготовки в умовах вищої освіти України.

Як висновок зазначимо, що незважаючи на тісний зв'язок системи державної соціальної підтримки і допомоги з різними національними соціально-економічними та політичними умовами, незмінною в європейських країнах залишається мета професійної підготовки майбутніх соціаль-

них працівників / соціальних педагогів: формування компетентних фахівців із високим рівнем професіоналізму. Спільними для всіх країн є також засади соціально-педагогічної роботи, які визначаються цілями, змістом та функціями навчання студентів, а також специфічними рисами соціально-педагогічної освіти: багатоаспектністю, гуманістичною спрямованістю, гнучкістю й універсальністю.

До можливостей імплементації конструктивних ідей європейської підготовки майбутніх соціальних працівників / соціальних педагогів в умовах вищої освіти в освітній процес українських університетів нами віднесено: 1) запровадження внутрішньої і зовнішньої мобільності студентів (майбутніх соціальних працівників і соціальних педагогів) шляхом стажування як обов'язкового складника навчального плану підготовки бакалавра; 2) оновлення навчального плану підготовки майбутніх соціальних педагогів (бакалаврат, магістратура) з унесенням дисциплін спеціалізації за вибором закладу вищої освіти залежно від актуальних пропозицій щодо майбутнього працевлаштування і потреб регіону в соціальних педагогах; 3) розширення можливостей неформальної освіти з подальшою сертифікацією набутих соціальним педагогом фахових компетентностей.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведений порівняльний аналіз наукових праць і дисертаційних досліджень у сфері професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у розвинутих європейських країнах та в Україні дозволив дійти висновку, що зміст, форми, методи і методика навчання студентів в умовах вищої освіти ґрунтуються на досвіді, усталених традиціях та мають певну специфіку для кожної країни. Вивчення європейського досвіду дає змогу встановити загальні вимоги до навчання майбутніх соціальних педагогів та визначити найбільш результативні форми і методики їх підготовки, що мають перспективи для їх подальшого впровадження в Україні.

Перспективними напрямом для подальшого дослідження вважаємо доцільність вивчення тенденцій модернізації вищої освіти в галузі підготовки майбутніх працівників соціальної сфери.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горішна Н. Організація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників: міжнародний досвід. *Social Work and Education*. 2014. № 1. С. 13–19. URL: https://www.researchgate.net/publication/339055111_Organizacia_profesijnoi_pidgotovki_majbutnih_socialnih_pracivnikivmiznarodnij_dosvid.
2. Гриник І. Розвиток системи професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників у Німеччині. *Людинознавчі студії. Педагогіка*. 2014. № 29. URL: https://dspu.edu.ua/pedagogics/arhiv/29_ch2_2014/10.pdf.
3. Дороніна Т. Державна соціальна політика та розвиток соціальної освіти: зарубіжний досвід та вітчизняний контекст. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка»*. 2019. № 11. С. 15–20.

4. Лещук Г. Система професійної підготовки фахівців соціальної сфери у Франції : дис. ... канд. пед. наук. Тернопіль, 2009.
5. Пришляк О. Професійна підготовка соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини : дис. ... канд. пед. наук. Тернопіль, 2008.
6. Романовська Л. Система підготовки фахівців з соціальної роботи за кордоном на прикладі розвинених країн. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2013. № 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_3_21.
7. Тучак Х. Соціальна робота в Данії. *Social Work and Education*. 2014. № 1. С. 56–61. URL: http://catalog.library.tnpu.edu.ua/naukovi_zapusku/Social%20Work/Work_2014_1.

REFERENCES

1. Gorishna, N.M. (2014). Orhanizatsiia profesiinoi pidhotovky maibutnix sotsialnykh pratsivnykiv: mizhnarodnyi dosvid [Organization of professional training of future social workers: international experience]. *Social Work and Education*. 1. 13–19. URL: https://www.researchgate.net/publication/339055111_Organizacia_profesijnoi_pidgotovki_majbutnih_sotsialnih_pracivnikovmiznarodnij_dosvid.
2. Hrynyk, I. (2014). Rozvytok systemy profesiinoi pidhotovky sotsialnykh pedahohiv i sotsialnykh pratsivnykiv u Nimechchyni [Development of the system of professional training of social educators and social workers in Germany]. *Liudynoznavchi studii. Pedahohika*. 29. URL: https://dspu.edu.ua/pedagogics/arhiv/29_ch2_2014/10.pdf.
3. Doronina, T.O. (2019). Derzhavna sotsialna polityka ta rozvytok sotsialnoi osvity: zarubizhnyi dosvid ta vitchyzniani kontekst [State social policy and development of social education: foreign experience and domestic context]. *Naukovyi visnyk Kremenetskoj oblasnoi humanitarno-pedahohichnoi akademii im. Tarasa Shevchenka. Seriya: Pedahohika*. Kremenets. 11. 15–20.
4. Leshhuk, G.V. (2009). Systema profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv sotsialnoi sfery u Frantsii. [The system of professional training of social workers in France]. *Dy's. kand. ped. nauk. Ternopil'*.
5. Pryshliak, O.Yu. (2008). Profesiina pidhotovka sotsialnykh pedahohiv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh Nimechchyny [Professional training of social pedagogues in higher educational institutions of Germany]. *Dy's. kand. ped. nauk. Ternopil'*.
6. Romanovska, L.I. (2013). Systema pidhotovky fakhivtsiv z sotsialnoi roboty za kordonom na prykladi rozvynenykh krain [The system of training specialists in social work abroad on the example of developed countries]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy*. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_3_21.
7. Tuchak, Kh.V. (2014). Sotsialna robota v Danii [Social work in Denmark]. *Social Work and Education*. 1. 56–61. URL: http://catalog.library.tnpu.edu.ua/naukovi_zapusku/Social%20Work/Work_2014_1.

КОНЦЕПТ НАЦІОНАЛЬНОГО МЕНТАЛІТЕТУ В ПОЛІТИЧНІЙ КУЛЬТУРІ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ, РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ І КИТАЙСЬКОЇ НАРОДНОЇ РЕСПУБЛІКИ

Лун Фен

кандидат педагогічних наук

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

майд. Свободи, 6, Харків, Україна

orcid.org/0000-0002-8192-2781

longeng.happy@hotmail.com

Ключові слова: вища освіта, здобувачі, інтернаціоналізація, КНР, менталітет, політична культура, російська школа китаїстів, Україна, університет.

Статтю присвячено проблемі формування політичної культури в закладах вищої освіти України, Російської Федерації, Китайської Народної Республіки. Автор висловив думку про те, що політична культура як соціально-педагогічний феномен є стабілізуючим чинником у формуванні якості вищої освіти. Констатовано, що національний менталітет у політичній культурі університетів є базовим компонентом.

Автором конкретизовано спільні синтезуючі риси національного менталітету українського і китайського народів з огляду на творення ціннісних смислів політичної культури в університетах. Це такі ментальні характеристики, як: естетична спрямованість сприйняття довкілля, поетичність, віротерпимість, товариськість, глибоке шанування традицій, обережне ставлення до нового, прагнення постійності, господарювання. Зазначено, що важливим є концепт національної ідентифікації особистості, осмислення і розвиток кращих рис національної ментальності кожного народу. Проаналізовано змістовий компонент на прикладі робочої навчальної програми «Політична культура» у Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна. Зазначено, що формування політичної культури в університеті відбувається системно і наскрізно. Багато уваги приділяється виробленню поведінкових навичок і осмисленій національній самоідентифікації особистості. Автором статті запропоновано алгоритм формування політичної культури в університетах на основі концепту національного менталітету. Цей алгоритм синтезується зі схемою формування політичної культури як системи, процесу, курсу через національну гордість, національну ідентичність, визнання легітимності уряду, принципи його побудови, роль громадян у збереженні політичної стабільності, осмислення пріоритетів політичного курсу країни.

У статті визначено перспективи подальшого розроблення заявленої ідеї: дослідження позицій української і китайської молоді щодо ментальної основи політичних переконань, формування відповідних поведінкових моделей громадянської активності, вивчення процедур зближення і збагачення національних культур і молодих учасників політичних процесів країн, які розглядалися.

THE CONCEPT OF THE NATIONAL MENTALITY IN THE POLITICAL CULTURE OF THE UNIVERSITIES OF UKRAINE AND CHINA

Long Feng

Candidate of Pedagogical Sciences

V. N. Karazin Kharkiv National University

Svobody sq., 6, Kharkiv, Ukraine

orcid.org/0000-0002-8192-2781

longeng.happy@hotmail.com

Key words: *higher education, applicants, internationalization, China, mentality, political culture, Russian school of China, Ukraine, university.*

The article is devoted to the problem of formation of political culture in higher education institutions of Ukraine, Russia and China. The author expressed the position that political culture as a socio-pedagogical phenomenon is a stabilizing factor in shaping the quality of higher education. It is stated that the national mentality in the political culture of universities is a basic component. The author concretizes the common synthesizing features of the national mentality of the Ukrainian and Chinese peoples in view of the creation of value meanings of political culture in universities. These are the following mental characteristics: aesthetic orientation of the perception of the environment, poeticism, religious tolerance, camaraderie, deep respect for traditions, careful attitude to the new, the desire for permanence, management. It is noted that the concept of national identity, understanding and development of the best features of the national mentality of each nation is important.

The content component is analyzed on the example of the working curriculum "Political Culture" at V.N. Karazin Kharkiv National University. It is noted that the formation of political culture at the university is systematic and thorough. Much attention is paid to the development of behavioral skills and meaningful national self-identification. The author of the article proposes an algorithm for the formation of political culture in universities based on the concept of national mentality. This algorithm is synthesized with the scheme of forming political culture as a system, process, course through national pride, national identity, recognition of government legitimacy, principles of its construction, the role of citizens in maintaining political stability, understanding the priorities of the country's political course. The article identifies prospects for further development of the stated idea: study of the positions of Ukrainian and Chinese youth on the mental basis of political beliefs, formation of appropriate behavioral models of civic activity, study of procedures for rapprochement and enrichment of national cultures and young participants in surveyed countries.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із науковими чи практичними завданнями. Виразною тенденцією сучасної університетської освіти стали інтернаціоналізація і партнерство закладів вищої освіти, професійних і академічних спільнот для забезпечення якості освіти. Варто відмітити, що політична культура як соціально-педагогічний феномен у цих процесах є своєрідним стабілізуючим чинником. Актуальність вивчення проблематики формування політичної культури в університетах зумовлена демократичними перетвореннями, що відбуваються в політичному, соціокультурному, освітньому житті наших держав. Аналіз ціннісного базису національного менталітету для формування полі-

тичної культури в університетах дасть змогу проаналізувати системні зрушення в політичному світогляді народів, прогнозувати розвиток подій культурного порядку. У цих процесах важливим є концепт національної ідентифікації особистості, осмислення і розвиток кращих рис національної ментальності кожного народу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Актуальні питання політичної культури презентовано в колективній монографії «Теорія основ політики» (2000 р.) Ан Цзінгунюм, Ван Шаосинем, Хуа Аньганом, Чжан

Сінцзю, Ши Сюехуа, Лін Сунле [13]. Національний менталітет як ресурс етногенезу досліджував Л. Гумільов (2012 р.) [4]. Національні особливості розвитку культурної сфери Китайської Народної Республіки (далі – КНР) вивчав В. Кіктенко (2017 р.) [7]. Національний концепт політичної культури презентовано у працях В. Попкова (2015 р.) [10; 11]. Національний компонент формування культури здобувачів вищої освіти презентовано в публікації В. Ворожбіт-Горбатюк, Н. Борисенко (2020 р.) [3]. Засадничі аспекти вивчення витоків національного контексту китайської і європейської загальної і політичної культури розкрито у праці Лі Чуаньчжу (2000 р.) [8].

Формулювання ідей статті (постановка завдань). Метою публікації визначено розкриття сутності та значення концепту національного менталітету в політичній культурі університетів України, Російської Федерації (далі – РФ), КНР. Завдання: конкретизувати спільні синтезуючі риси національного менталітету українського, російського і китайського народів з огляду на творення ціннісних смислів політичної культури в університетах, проаналізувати відповідний змістовий компонент на прикладі робочої навчальної програми «Політична культура» у Харківському національному університеті (далі – ХНУ) імені В.Н. Каразіна.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Активна співпраця між закладами вищої освіти України і КНР останніми роками відкрила великі можливості для партнерства і культурної комунікації. Саме цим зумовлені академічні ініціативи і соціокультурна співпраця між закладами вищої освіти наших держав. Цікавим видається вивчення концепту національного менталітету різних країн у формуванні політичної культури в університетах.

Як відомо, національний менталітет є сукупністю сталих, історично, культурно, соціально, географічно, природно-кліматично зумовлених духовних цінностей, навичок, звичок, стереотипів поведінки, символів і способу мислення. Ці утворення відображають уявлення етнічної спільноти людей конкретної епохи, соціального простору про світ і себе у світі. Менталітет визначає мотиви поведінки, учинки людей, виразно простежується у спілкуванні та свідомості. Зазначимо, що національний менталітет українців сформовано упродовж тривалого культурного періоду у сприятливих умовах розвитку етносу, але суперечливих процесах національної ідентифікації. З-поміж розмаїття рис національного менталітету в контексті заявленої теми публікації виокремимо такі з них: кордоцентризм (сердечне ставлення до себе і світу загалом, емоційне чуттєве про-

живання всіх подій), анемізм (олюднення всього довкола, опора в релігійних віруваннях на давні народні традиції), автохтонність (усамітненість, висока автономність, самодостатність, прагнення певного розмежування особистісного і колективного), авантюрно-козацький стиль поведінки, зорієнтований на боротьбу з ворогами, захист віри, щирість у доброму ставленні до жінки, дітей, людей похилого віку; естетизація буденного життя, уміння милуватися красою природи, поезії, пісні. Також виразними для українського менталітету є поетичність, віротерпимість, товариськість, глибоке шанування традицій, обережне ставлення до нового, прагнення постійності, господарювання. Це далеко не повний перелік рис національного менталітету українського народу. Ми зробили спробу виокремити ті, що певною мірою синтезуються з національним менталітетом жителів Піднебесної.

Варто наголосити на тому, що осмислення культурних традицій КНР в Україні в основі багато в чому спирається на результати Ленінградської наукової школи китаїстів на чолі з Л. Гумільовим (2012 р.) [4]. Саме дослідження цього вченого заклали принципові положення розуміння китайського менталітету в контексті традиціоналістичного правотворення кінця ХХ ст. Зокрема, для нас значущі виокремлені вченим принципові положення національного менталітету Піднебесної, а саме: верховенство держаного загального інтересу над індивідуальним; апіорність світоцентричного сприйняття Батьківщини, коли Китай сприймається як центр світу; у системі життєвих ціннісних орієнтирів опора на релігійні течії конфуціанства, даосизму, лугізму, буддизму. Погоджуємося з дослідником В. Кіктенком (2017 р.) [7], який наголосив на принципових особливостях різниці світосприйняття і пізнання у КНР і жителів країн Заходу. Серед особливостей китайської ментальності варто виокремити образність мислення і чуттєвість світосприйняття, що є базисом формування таких рис у жителів КНР, як суворість, практичність, свідомий матеріалізм, конкретно-раціональний підхід за будь-яких життєвих обставин [10]. Для громадянина КНР нормою є свідоме осмислення конкретних речей на тонкому психологічному рівні. Базисом національного менталітету російського народу, за слушним твердженням М. Лосського (1957 р.) [9], є релігія. Однак, на відміну від української і китайської культурних традицій, апіорним для російської культури є компонент страждання – умова духовного очищення і зростання особистості. У російській ментальності так само простежуються спільні риси з українською і китайською культурами, як-от одухотворене сприйняття краси довкілля, прагнення гармонії і відчуття щастя на основі моральної

свідомості. Для національного менталітету російського народу характерними є ознаки суперечностей, антиномій, пограничність категорій і ціннісних понять. У прагненні свободи й автономності, наприклад, росіяни тяжіють до стереотипу підлеглості. У Росії все може стати чинником політичної культури, зокрема й моральні імперативи. У цьому вбачається певна спільність із китайською політичною культурною традицією. Прагнення свободи часто виражається через бунтарство, авантюризм. Зазначимо тут, що релігія слугує основою для екзистенційної єдності європейського та китайського ментального базису мислення. Підтримуємо думку М. Згуровського (2010 р.) щодо констатації факту: релігійні чинники визначають гео економічну модель кожної держави [5].

Концепт національного менталітету в цій контекстній публікації розкриває своєрідний суб'єктивізм політичної культури, а саме: ціннісні орієнтири, які сформувалися під впливом історії, географічних і економічних умов; міфи, стереотипи і символи, національний дух, елементи народної психології, які визначають ціннісні ставлення людини до влади, до себе і визначають рушії громадянської активності особистості. Варто виокремити різницю у розумінні значущості національного менталітету у формуванні політичної культури. Так, це і система духовних явищ в політичному житті народу, держави (С. Верба) [6, с. 208], і компоненти нормативних вимог, стандартизованих правил, певної логіки громадянської активності (С. Уайт) [6, с. 208], взірці поведінки в політичних акціях, процесах (Дж. Плейно) [6, с. 209], важелі управлінського впливу в політичних акціях (М. Дуглас) [6, с. 209], підґрунтя створення політичних переконань та ідеалів (У. Розенбаум) [2]. У процесі розгляду концепту національного характеру у формуванні політичної культури закладів вищої освіти країн зазначимо, що цей концепт дає ціннісне значення і суб'єктивує відчуття громадянськості здобувача вищої освіти. КНР орієнтує світову спільноту на цінності конфуціанської культури (Лі Чуаньжу) [8]. У контексті заявленої проблеми зазначимо, що формування політичної культури в університетах України відбувається наскрізно, у всіх компонентах освітнього процесу. Здобувачі мають змогу глибоко зануритися в дослідження феноменів політичної культури під час опанування філософії політики, політичної культури. Так, у процесі вивчення матеріалів з означеної теми нашу увагу привернула програма навчальної дисципліни «Політична культура» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за напрямом підготовки 6.030104 «Політологія», розробник – Л. Півнева, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна (2021 р.) [11].

Ця програма складена для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «політологія». Предметом визначено політичну культуру як теоретичне явище та її прояви в різних країнах. Виразними є міждисциплінарні зв'язки. Зміст навчальної дисципліни розкриває теоретичні питання концепції політичної культури, приклади національних політичних культур України, Росії, США та Канади. У контексті заявленої в цій публікації теми зазначимо, що розробником зосереджено увагу на ознайомленні студентів із концепцією політичної культури, презентовано алгоритм формування в них відповідного понятійного апарату типів політичної культури, її структури, компонентів, моделей, етапів політичної соціалізації. Відмітимо прагнення розробника програми навчити здобувачів самостійно використовувати методику аналізу політичних культур для вивчення політичної культури України та країн світу. З огляду на змістову частину презентованої навчальної програми концепт національного менталітету представлений у розгляді таких проблем, як: соціокультурна система політичної культури; концепції політичної культури; політична свідомість, поведінка і відповідна соціалізація в парадигмі політичної культури [12]. Трендовими, на наш погляд, є теми, які розкривають актуальні моменти розвитку національного менталітету як базису політичної культури: критерії, за якими громадяни різних країн різняться у своїх політико-культурних перевагах, сприйняття моделі політичної культури своєї країни, виокремлення найважливіших політичних цінностей і поведінкових орієнтацій.

Процес і механізми формування політичної культури в університетах України, РФ і КНР, безумовно, ґрунтуються на національній ідентифікації й осмисленому прийнятті національного менталітету. Алгоритмізоване бачення формування політичної культури в університетах на основі концепту національного менталітету бачиться так. Крок 1. Свідоме засвоєння норм і опанування способів соціальної взаємодії на основі глибокої рефлексії національного менталітету, вироблення системи ментально зумовлених мотивів, очікувань та можливих дій у реаліях політичного життя. Крок 2. Вироблення індивідуальних ціннісно-сміслових орієнтацій щодо політики учасників національної політичної системи, що утворює підстави політичних дій, громадянської активності особистості. Крок 3. Демонстрування ставлення до себе: самоідентифікація як суб'єкта політичної взаємодії, здатного до самостійного відповідального політичного вибору, законослухняного громадянина, здатного обстоювати власні права. Крок 4. Прояви національного менталітету і відповідної рефлексії у ставленнях до

інших людей, а саме: терпимість, повага до політичних прав і свобод інших, готовність до співпраці, довіра і розумний скептицизм, політична відповідальність. Крок 5. Орієнтування на ціннісно-сміслові аспекти національного менталітету у ставленні до політичної системи, проявах почуття громадянства, патріотизму. Крок 6. Опора на кращі позитивні риси національного менталітету у ставленні до владних інституцій (контроль, оцінка, громадянська активність). Крок 7. Ментальна своєрідність і неповторність у проявах ставлення до політичного світу, зокрема: розуміння співвідношення глобального та національного в суспільному житті, прагнення збереження миру й безпеки, готовність до міжкультурної співпраці. Презентований алгоритм успішно синтезується із запропонованою Г. Алмондом (1989 р.) схемою формування політичної культури як системи, процесу, курсу через національну гордість, національну ідентичність, визнання легітимності уряду, принципи його побудови, роль громадян у збереженні політичної стабільності, осмислення пріоритетів політичного курсу тощо [1].

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. У статті презентовано алгоритмізоване бачення формування політичної культури здобувачів вищої освіти з опорою на національний менталітет. Виразно

простежується роль рефлексії і прийняття можливості національної самоідентифікації особистості й активної громадської позиції в політичних реаліях сьогодення. Людяність, естетизація буття, працьовитість, шанування культурних і релігійних традицій – риси національного менталітету, які розкривають сприятливі перспективи інтенціоналізації освіти загалом, політичної культури здобувачів університетів країн, що розглядаються. Об'єднувальними цінностями є людяність, гармонія із природою. Підсумовуючи стислий аналіз концепту національного менталітету у формуванні політичної культури, яка в університетах є наскрізною, концентруємо увагу на національній і громадянській ідентифікації кожної особистості, що виразно підкреслено в навчальній програмі навчальної дисципліни «Політична культура» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за напрямом підготовки 6.030104 «Політологія», розробник – Л. Півнева, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна. Перспективним є дослідження сучасних позицій української і китайської молоді щодо ментальної основи політичних переконань, формування відповідних поведінкових моделей громадянської активності, дослідження процедур зближення і збагачення національних культур і молодих учасників політичних процесів різних держав.

ЛІТЕРАТУРА

1. Almond G., Verba S. *The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Princeton : Princeton University Press, 1989. 562 p.
2. Rosenbaum W. *Political Culture*. New York : Praeger, 1975. 181 p.
3. Ворожбіт-Горбатюк В., Борисенко Н. Козацька педагогіка – характерні ознаки. *Новий колегіум*. 2020. № 2 (100). С. 40–45.
4. Гумилев Л. *Этносфера: история людей и история природы. Этногенез и биосфера земли*. Москва : Эксмо, 2012. 1056 с.
5. Згуровський М. *Геоенкономічні сценарії розвитку і Україна*. Київ : Академія, 2010. 328 с.
6. *История психологии в лицах: Персоналии. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь : в 6 т. / под общ. ред. А. Петровского*. Москва : ПЕРСЭ, 2005. С. 208–209.
7. Кіктенко В. Геоенкономічне зростання Китаю у сучасному світі. *Стенограма наукової доповіді на засіданні Президії НАН України 22 лютого 2017 р.* URL: http://www.visnyk-nanu.org.ua/sites/default/files/files/Visn%202017/4/Visn_4-2017%2B8.pdf (дата звернення: 12.10.2021)
8. Ли Чуаньчжу. Лунь дандай Чжунго гунминь чжэнчжи вэньхуа ды ижисин юй ча'исин (О единстве и различии гражданской политической культуры в современном Китае). *Аньхуэй цзяо'юй сюэюань сюэбао*. 2000. № 2. С. 1–14.
9. Лосский Н. *Характер русского народа*. Frankfurt am Main : Посев, 1957. 152 с.
10. Попков В. Политическая культура современного Китая – новый подход к решению проблем мировой цивилизации. *Тези міжнародної конференції. China. Dalian Forum Annual Meeting*. 2015. С. 154–158.
11. Попков В. Університет як чинник політичної культури. *Ювілейна збірка наукових праць, присвячена 150-річчю Одеського національного університету ім. І.І. Мечникова*. Одеса, 2015. С. 94–103.
12. Робоча навчальна програма «Політична культура». URL: http://philosophy.karazin.ua/ua/kafedra/staff_pol/robocha_programa15_16/pivnevapolkultur.pdf (дата звернення: 12.10.2021).
13. Чжэнчжи чжути лунь (Теория основ политики) / под ред. У. Дайна и др. Тайюань, 2000. 373 с.

REFERENCES

1. Almond G., Verba S. (1989). *The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Princeton : Princeton University Pres. 562 p. [in English].
2. Rosenbaum, W. (1975). *Political Culture*. N. Y. : Praeger. 181 p. [in English].
3. Vorozhbit-Horbatiuk V.V., Borysenko N.O. (2020). Kozatska pedahohika – kharakterni oznaky. [Cossack pedagogy – characteristic features]. *Novyi Kolehium*. № 2 (100). S. 40–45 [in Ukrainian].
4. Gumilev L. (2012). *Etnosfera: istoriya lyudey i istoriya prirody. Etnogenez i biosfera zemli*. [Ethnosphere: the history of people and the history of nature. Ethnogenesis and biosphere of the earth]. M. : EKSMO. 1056 s. [in Russian].
5. Zghurovskyi M. (2010). *Heoekonomichni stsenarii rozvytku i Ukraina*. [Geoeconomic development scenarios and Ukraine]. K. : Akademia. 328 s. [in Ukrainian].
6. Istoriya psihologii v litsah: Personalii (2005). [History of psychology in persons: Personalities]. *Psihologicheskyy leksikon. Entsiklopedicheskyy slovar: [v 6-ti t.]*. Pod obsch. red. A.V. Petrovskogo. Moskva: PERSE. S. 208–209 [in Russian].
7. Kiktenko V. (2017). Heoekonomichne zrostannia Kytaiu u suchasnomu sviti [China’s geoeconomic growth in the modern world]. *Stenohrama naukovoi dopovidi na zasidanni Prezydii NAN Ukrainy 22 liutoho 2017 roku*. URL: http://www.visnyk-nanu.org.ua/sites/default/files/files/Visn%202017/4/Visn_4-2017%2B8.pdf (12.10.2021) [in Ukrainian].
8. Li Chuanchzhu. Lun danday (2000). Chzhungo gunmin chzhenchzhi venhua dyi izhisin yuy cha’isin (O edinstve i razlichii grazhdanskoy politicheskoy kulturyi v sovremennom Kitaye) [On the unity and difference of civic political culture in modern China]. *Anhuey tszyao ’yuy syueyuan syuebao*. № 2. S. 1–14 [in Chinese].
9. Losskij N. (1957). *Harakter russkogo naroda* [The character of the Russian people]. Possev-Verlag, V. Gorachek K.G., Frankfurt am Main. 152 s. [in Russian].
10. Popkov V. (2015). Polytycheskaia kultura sovremennoho Kytaia – novyyi podkhod k resheniyu problem myrovoi tsyvylyzatsyy [The political culture of modern China is a new approach to solving the problems of world civilization]. *Tezy mizhnarodnoi konferentsii. China. Dalian Forum Annual Meeting*. P. 154–158 [in Russian].
11. Popkov V. (2015). Universytet yak chynnyk politychnoi kultury. [University as a factor of political culture]. *Yuvileina zbirka naukovykh prats, prysviachena 150-richchii Odeskoho natsionalnoho universytetu im I.I. Mechnykova*. Odesa. S. 94–103 [in Ukrainian].
12. Robocha navchalna prohrama “Politychna kultura” (2021). [Working curriculum “Political Culture”]. URL: http://philosophy.karazin.ua/ua/kafedra/staff_pol/robocha_programa15_16/pivnevapolkultur.pdf (12.10.2021) [in Ukrainian].
13. Chzhenchzhi chzhuti lun (2000). (Teoriya osnov politiki) [Policy theory]. Pod red. U Dayna i dr. Tayyuan. 373 s. [in Chinese].

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВ У ФРАНЦІЇ**Савенко О. О.**

*кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач сектору наукового та навчально-методичного забезпечення освітньої діяльності
професійної освіти відділу науково-методичного забезпечення професійної освіти
Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти»
вул. Митрополита Василя Липківського, 36, Київ, Україна
orcid.org/0000-0001-6079-025X
defoss@ukr.net*

Кайтановська О. М.

*завідувач сектору наукового та навчально-методичного забезпечення організації освітнього
процесу професійної освіти відділу науково-методичного забезпечення професійної освіти
Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти»
вул. Митрополита Василя Липківського, 36, Київ, Україна
orcid.org/0000-0001-8566-6458
katanoo.m@gmail.com*

Шнюкова І. В.

*науковий співробітник сектору наукового та навчально-методичного забезпечення
організації освітнього процесу професійної освіти відділу науково-методичного забезпечення
професійної освіти
Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти»
вул. Митрополита Василя Липківського, 36, Київ, Україна
orcid.org/0000-0001-7768-7988
shniukovaiv@gmail.com*

Ключові слова: *методи професійної орієнтації у Франції, п'ять педагогічних циклів середньої освіти, радник з питань орієнтації, сучасна концепція профорієнтації у Франції, практика професійної орієнтації.*

У статті розкривається організація професійної орієнтації у Франції. Особлива увага приділена розгляду методів професійної орієнтації в цій країні. Також висвітлена практична організація професійної орієнтації у школах Франції. Доведено, що у практиці консультування учнів часто використовується рекомендація. Згідно з висновками французьких дослідників, вона допомагає вибудувати уявлення про свою проблему й ухвалити рішення щодо навчального і професійного вибору. Рекомендація має діалогову природу, консультант і консультований виступають як рівноправні партнери процесу спілкування. Залежно від характеру труднощів, що виникають під час ухвалення рішення, виділяють кілька підходів, які використовують консультанти: інформативний – якщо необхідно заповнити прогалини у знаннях, що заважають рефлексії учня; методологічний – для складання плану навчального або професійного майбутнього підлітків; біографічний – з метою розгляду ухваленого учням рішення в контексті його власного життя, щодо минулого і, що найбільш важливо, у перспективі професійного майбутнього. Доведено, що практика організації професійної орієнтації базується на взаємодії позашкільної та внутрішньошкільної, її складниках. Позашкільна профорієнтація – це діяльність мережі спеціальних служб різних рівнів (державний, академічний, департаментський, місцевий), що координуються трьома міністерствами: праці, охорони здоров'я й освіти.

Проаналізована діяльність радників з орієнтації – психологів у стінах навчальних закладів, де вони залишаються незалежними фахівцями. Радник-психолог здійснює інформування учнів про професії, навчальні заклади професійної освіти, умови вступу та навчання в них, можливості працевлаштування після їх закінчення; набір учнів до деяких професійних навчальних закладів (професійні ліцеї, морська школа, Інститут прикладних мистецтв); присутній на іспитах, а також на засіданнях шкільного ради з орієнтації. Саме він є сполучною ланкою між позашкільної та внутрішньошкільною професійною орієнтацією, що показує високу значущість його професійної діяльності для системи освіти.

ORGANIZATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF PUPILS IN FRANCE

Savenko O. O.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Sector of Scientific and Educational and Methodological Support of Vocational
Education in the Department of Scientific and Methodological Support of Vocational Education
Institute for Modernization of Educational Content
Metropolitan Vasyl Lypkivsky str., 36, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0001-6079-025X
defoss@ukr.net*

Kaitanovska O. M.

*Head of the Sector of Scientific and Educational and Methodological Support of the Organization
of the Educational Process of Vocational Education of the Department of Scientific and
Methodological Support of Vocational Education
Institute of Modernization of the Content of Education
Metropolitan Vasyl Lypkivsky str., 36, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0001-8566-6458
katanoo.m@gmail.com*

Shniukova I. V.

*Researcher of the Sector of Scientific and Educational-methodical Support of the Organization of
the Educational Process of Professional Education of the Division of Scientific-methodical Support
of Professional Education
Institute of Modernization of the Content of Education
Metropolitan Vasyl Lypkivsky str., 36, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0001-7768-7988
shniukovaiv@gmail.com*

Key words: *methods of professional orientation in France, five pedagogical cycles of secondary education, orientation counselor, modern concept of professional orientation in France, practice of professional orientation.*

The article reveals the organization of professional orientation in France. Particular attention is paid to the consideration of professional orientation methods in this country. It is proved, that practical organization of professional orientation in French schools is covered. In particular, it is noted that the practice of counseling pupils often uses a recommendation. According to French researchers, it helps to build an idea of your problem and make decisions about educational and professional choices. The recommendation has a dialogical nature, the consultant and the consulted act as equal partners in the communication process. Depending on the nature of the difficulties that arise in decision-making, there are several approaches used by counselors:

informative – if you need to fill gaps in knowledge that interfere with the student's reflections; methodological – to plan the educational or professional future of adolescents; biographical – in order to consider the decision made by pupils in the context of his own life, in relation to the past and, most importantly, in the perspective of professional future.

It is proved, that practice of organizing professional orientation is the interaction of out-of-school and in school, its components. Out-of-school professional orientation is a network of special services at various levels (state, academic, departmental, local) coordinated by three ministries: labor, health and education.

Activity of the work of orientation counselors – psychologists is analyzed within educational institutions, where they remain independent professionals. Counselor-psychologist informs pupils about professions, vocational schools, conditions of entry and study in them, employment opportunities after graduation; enrollment of students in some vocational schools (vocational schools, maritime school, Institute of Applied Arts); present at exams, as well as at school board meetings on orientation. He is the link between out-of-school and in-school professional orientation, which shows the high importance of his professional activity for the education system.

Постановка проблеми. Проблема профорієнтації, профвідбору молоді для навчання у вищу школу набула особливо великого значення останніми десятиліттями у зв'язку з розвитком і вдосконаленням виробництва. Сучасний розвиток промисловості, диференціація науки, високий рівень механізації й автоматизації виробничих процесів усе більше підвищують потреби у грамотних, добре підготовлених фахівцях різних професій із вищою спеціальною освітою. У зв'язку із цим посилюється увага до теоретичного розроблення проблем професійної орієнтації та відбору молоді до вищої школи. Більшість західних фахівців вважають, що школи й інші інститути системи освіти повинні тісно співпрацювати з органами з питань працевлаштування і спільно брати участь у всіх етапах організації і здійснення перехідних послуг, відповідати за результати своєї роботи. Французькі вчені обстоюють думку, відповідно до якої не обов'язково головна відповідальність за проведення профорієнтаційної роботи повинна покладатися на систему освіти, особливо на окремі школи і викладачів. Плюси в системі освіти як пріоритетній сфері для профорієнтаційної роботи ґрунтуються на її близькості до знань інтересів і проблем учнів, на те, що профорієнтаційна робота має освітню природу, що молоді люди відчувають потребу в безперервній, індивідуальній допомозі у визначенні свого професійного майбутнього.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання профорієнтації завжди перебувають у центрі уваги держави і суспільства, підлягають дослідженням із боку науковців та фахівців-практиків. Психолого-педагогічним і організаційним основам підготовки особистості до вибору фаху присвятили праці П. Атутов, Г. Бас, Ю. Гіль-

бух, Д. Закатнов, М. Захаров, Г. Костюк, Є. Клімов, О. Мельник, Є. Павлютенков, К. Платонов, М. Пряжников, В. Синявський, М. Тименко, Б. Федоришин, С. Чистякова, М. Янцур. Досвід зарубіжних країн щодо професійної орієнтації вивчали С. Гриншпун (Англія), Г. Дмитрієв (США), М. Кузів (Німеччина), О. Павлова (Франція), С. Павлюк (Німеччина), О. Приступа (Німеччина), Л. Сундукова (Англія) та інші. Водночас нині процеси глобалізації обумовлюють потребу в аналізі та критичному огляді зарубіжного досвіду професійної орієнтації та можливостей його впровадження у вітчизняну практику профорієнтаційної роботи.

Мета статті – дослідження методів професійної орієнтації й організації професійної орієнтації учнів у Франції.

Виклад основного матеріалу. Передусім зупинимось на класифікації методів профорієнтації. Різні автори по-різному їх групують, проте назви основних груп методів співзвучні і співставні. Розглянемо їх докладніше.

До методів інформування Н. Шові та В. Коен-Скалі відносять: знайомство із професіями, екскурсії, обмін досвідом, складання документації, аналіз інформації. Перший метод реалізується в різних формах, як-от: система профорієнтаційних уроків, різноманітні виставки, салони, форуми професій, показ фільмів, відеофільмів, слайдів про професії й установи професійної освіти [3]. Екскурсії на підприємства організуються зазвичай для учнів III класу коледжу у формі інформаційного візиту або сеансу спостереження у професійному середовищі протягом як мінімум одного тижня. Їхньою метою є знайомство учнів із реальним життям підприємств. Обмін досвідом здійснюється у формі зустрічей із колишніми

учнями коледжів і ліцеїв або з фахівцями різних професій [10]. Перші діляться досвідом вирішення проблеми вибору професії або навчального спрямування; другі розповідають про особливості своєї роботи, умови й організацію праці на підприємстві. Складання документації здійснюється у формі письмового або аудіовізуального звіту про візит у професійне середовище, предсодьє про будь-які спеціальності, експозиційне панно про професії [10]. Метод аналізу інформації тісно пов'язаний із методом складання документації. Він здійснюється у формі інформаційно-пошукової системи – банків даних про професії на сайтах в інтернеті або у формі презентаційних компакт-дисків [7]. Перші дуже популярні, про що свідчить їх велика кількість, і поділяються на три групи, як-от: 1) система отримання інформації з банку даних про професії; 2) персоналізовані системи, засновані на підборі професії через уведення особистих даних про індивіда; 3) інтерактивні системи допомоги ухвалення рішення у виборі професії [9]. Окрім того, французькі школярі часто використовують інтерактивні системи в режимі реального часу.

Діагностичні методи. До них належать: чергування, тестування, анкетування, ігровий метод. Перший являє собою низку професійних проб, які здійснюються у формі послідовних виробничих стажувань різної тривалості (від 3 до 16 тижнів) на підприємстві, у професійному ліцеї або в центрі професійного навчання. Велике значення у професійній орієнтації учнів має метод тестування. Французький дослідник Ж. Фріман виділяє три групи тестів у практиці професійної орієнтації підлітків: 1) тести для визначення загальних розумових здібностей, які дозволяють виявити загалом інтелектуальний потенціал дитини; 2) тести-дії (*testes-actions*), що дають уявлення про досягнення учня натепер, що важливо для порівняння з минулими результатами; 3) тести для визначення професійних інтересів, навичок, що дозволяють діагностувати приховані і вже виявлені здібності учня, що допомагає йому більш чітко скласти уявлення про себе й усвідомити свої можливості [8]. У процесі використання тестів французькими фахівцями велике значення надається їх поєднанню [11].

Методи консультування. До цієї групи відносять інформування, діагностування (розглянути вище), а також бесіду, рекомендацію, біографічний метод. Метод бесіди здійснюється у формі групового обговорення будь-якої теми, наприклад, після перегляду фільму про професії [7]. Останнім часом у французькій практиці професійного консультування учнів успішно застосовується автобіографічний метод, або, як його ще називають, метод «історії життя», який спо-

чатку був розроблений для роботи з дорослими. Він дозволяє учню зрозуміти свою мотивацію, свої потреби, можливості, компетенції та здійснюється у формі розповіді у групі, яка виступає в ролі слухача. Водночас консультант залишається стороннім спостерігачем і включається в роботу тільки за необхідності корекції ситуації, що склалася, а також під час підбиття підсумків [11]. Так, учень готує розповідь від імені людини певної професії, що опинилася в тих чи тих життєвих обставинах, що вплинули на її професійну діяльність. Розповідь уважно вислуховується групою, після чого починається дискусія, під час якої кожен може викласти своє бачення ситуації, що склалася, і запропонувати своє рішення. На думку Г. Піно, мета цього методу – навчити учня діяти у складних життєвих ситуаціях (пов'язаних, наприклад, з вимушеним звільненням з роботи або припиненням професійної діяльності за станом здоров'я, або зміною місця роботи), що трапляються в реальному житті кожної людини [9].

У практиці консультування учнів часто використовується рекомендація. Згідно з висновками французьких дослідників, вона допомагає вибудувати уявлення про свою проблему й ухвалити рішення щодо навчального і професійного вибору. Рекомендація має діалогову природу, консультант і консультований виступають як рівноправні партнери процесу спілкування. Залежно від характеру труднощів, що виникають під час ухвалення рішення, виділяють кілька підходів, які використовують консультанти: інформативний – якщо необхідно заповнити прогалини у знаннях, що заважають рефлексії учня; методологічний – для складання плану навчального або професійного майбутнього підлітків; біографічний – з метою розгляду ухваленого учнем рішення в контексті його власного життя, щодо минулого і, що найбільш важливо, у перспективі професійного майбутнього [5].

Особливістю практики організації професійної орієнтації є взаємодія так званих позашкільної та внутрішньошкільної, її складників. Позашкільна профорієнтація – це діяльність мережі спеціальних служб різних рівнів (державний, академічний, департаментський, місцевий), що координуються трьома міністерствами: праці, охорони здоров'я й освіти [9].

Державний рівень являє Національне бюро інформації з освіти і професій (ONISEP), яке підпорядковується Міністерству освіти Франції. Завданням даної служби є управління діяльністю своїх представництв, розроблення та поширення документації й інформації в національному масштабі [11]. На академічному (регіональному) рівні професійну орієнтацію учнів забезпечують регіональне представництво Національного бюро

інформації з освіти і професій і Академічна служба інформації й орієнтації. Завданням першого є збір і поширення документації й інформації щодо професій та напрямів освіти в регіональних навчальних закладах. У другій зосереджені дані щодо стану регіонального ринку праці та зайнятості, регіональних професійних навчальних закладів і правил вступу до них.

Департаментський рівень представлений центрами з інформації й орієнтації, безпосередньо пов'язаними зі школами. Штат цих служб становлять дипломовані фахівці в галузі професійної орієнтації у Франції, радники з орієнтації та психологи.

Місцевий рівень позашкільної професійної орієнтації – це діяльність радників з орієнтації – психологів у стінах навчальних закладів, де вони залишаються незалежними фахівцями. Радник-психолог здійснює інформування учнів про професії, навчальні заклади професійної освіти, умови вступу та навчання в них, можливості працевлаштування після їх закінчення; набір учнів до деяких професійних навчальних закладів (професійні ліцеї, морська школа, Інститут прикладних мистецтв); присутній на іспитах, а також на засіданнях шкільного ради з орієнтації. Саме він є сполучною ланкою між позашкільної та внутрішньошкільною професійною орієнтацією, що вказує на високу значущість його професійної діяльності для системи освіти.

Передусім зазначимо, що середню освіту у Франції розділено на п'ять педагогічних циклів: 1) спостереження й адаптації; 2) центральний; 3) орієнтація; 4) визначення; 5) випускний. Перші три стосуються навчання в коледжі, два останні – у ліцеї. Кожен цикл пов'язаний із вирішенням конкретних педагогічних завдань у галузі професійної орієнтації учнів. У циклі спостереження й адаптації в коледжі (VI клас) практична робота полягає у вивченні особистості учня, визначенні його здібностей, навичок, рівня знань, психофізичних даних, індивідуальних рис характеру. Важлива роль водночас відводиться тестам, результати яких фіксуються в особистому досьє учня [3].

У центральному циклі коледжу (V–IV класи) профорієнтаційна робота доповнюється знайомством учнів із розмаїттям світу професій. З V класу учням пропонується вибрати для вивчення додаткові предмети за своїми інтересами і можливостями. Для вибору пропонуються такі: стародавні мови, поглиблене вивчення іноземної мови, технологічні науки. Із IV класу учні, за бажанням, можуть пройти стажування на підприємстві у формі «ознайомчого візиту» або «сеансу спостереження». Цикл орієнтації коледжу (III клас) є важливим, після його закінчення учень повинен визначити свій подальший навчальний шлях: загальноосвітній і технологічний ліцей; професійний ліцей; центр

професійного навчання. Тому профорієнтаційна робота цього циклу сконцентрована на інформуванні учнів про різні навчальні напрями, профілі, професії, до яких вони готуються.

Наступні два циклу (визначення і випускний) стосуються ліцею. Відомо, що у Франції існує два типи ліцеїв: 1) загальноосвітній і технологічний; 2) професійний. Навчання в них має профільний характер, що передбачає диференціацію учнів за навчальними напрямами, секціями і профілями. Це сприяє зближенню навчальної та професійної орієнтації, де остання постає як стратегія професійного майбутнього учня, а навчальна – як його тактика. Навчальна орієнтація французьких учнів розуміється як комплекс заходів з надання допомоги учням у виборі напряму навчання, а також у подоланні виниклих під час навчання труднощів; професійна – як комплекс заходів із надання учням допомоги у виборі професії.

Цикл визначення в загальноосвітньому і технологічному ліцеї (11 клас) – період допрофільної підготовки учня, після закінчення якого він повинен вибрати навчальний профіль випускного класу відповідно до досягнутих навчальних результатів та можливостей. Так, учні загальноосвітнього напряму філологічної секції (L) вибирають із чотирьох профілів: «філологія – мистецтво», «філологія – математика», «філологія – іноземні мови», «класична філологія»; соціально-економічної секції (ES) – із трьох профілів: «економіка і соціальні науки», «економіка і математика», «економіка й іноземні мови» [11].

Загалом профорієнтаційна робота цього навчального циклу зосереджена передусім на уточненні професійних уподобань учнів. Для цього їм пропонуються стажування на підприємствах, організуються зустрічі з колишніми учнями, які вже стали студентами, а також із фахівцями різних професійних областей.

Випускний цикл загальноосвітнього і технологічного ліцею (з I класу по випускний) – завершальний етап шкільного навчання, протягом якого учні готуються до складання випускних іспитів. Профорієнтаційна робота в цей період сконцентрована на інформуванні про різні навчальні заклади професійної освіти, правила вступу до них, умови навчання, перспективи подальшого працевлаштування. Протягом навчання в I класі учень ще може змінити як навчальний профіль, так і навчальний напрям. Для цього в ліцеях передбачена можливість переорієнтації, тобто переходу з одного напряму навчання на інший відповідно до змінених інтересів, потреб і можливостей учня [3].

Така розстановка акцентів відповідає логіці організації навчання у французькій школі, для якої характерна поступова диференціація учнів спочатку відповідно до навчальних напрямів (після

закінчення коледжу), потім відповідно до навчальних секцій і профілю (I і випускний класи ліцею).

Радників з орієнтації – психологів у Франції готують чотири навчальні заклади:

- Паризький національний інститут вивчення праці та професійної орієнтації (INETOP);
- Університет біометрії людини і професійної орієнтації Екс-Марселя I;
- Університет профорієнтації Лілля III;
- Університет Рейну [4].

Цю спеціальність може отримати особа, яка має ступінь ліцензіата із психології, який пройшов додатково дворічну професійну підготовку. Майбутні фахівці вивчають такі предмети, як загальна і дитяча психологія, психологія орієнтації, соціальна психологія і психологічна педагогіка, біологія і фізіологія людини, загальна патологія і неврологічна психіатрія, психотехнічна і статистична методологія, соціологія, економіка, педагогічні науки (як-от соціальна педагогіка, корекційна педагогіка), а також проходять стажування в одному із центрів інформації й орієнтації.

Після закінчення навчання й успішного складання іспитів випускникам видається диплом державного зразка радника з орієнтації – психолога.

Для обіймання відповідної посади вони проходять конкурсний відбір. Більшість із них мають багаторічний стаж роботи у школах як викладачі або шкільні психологи.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Вивчення досвіду Франції з питань профорієнтації дало змогу зробити висновок, що в цій країні створена система, яка дозволяє учням обрати відповідний заклад освіти для подальшої професійної діяльності. Для цього створені відповідні державні органи. У зв'язку із профорієнтаційною роботою середню освіту у Франції розділено на п'ять педагогічних циклів, під час яких використовуються її різні види. Також наявна належна підготовка фахівців у цій сфері, які використовують різні методи професійної орієнтації для правильного вибору професії учнями.

У цьому питанні Україні потрібно використовувати досвід Франції з організації професійної орієнтації та розвитку кар'єри. Предметом подальших наукових розвідок можуть стати питання організації професійної орієнтації учнів та їх професійної діагностики, порівняльного аналізу проведення профорієнтаційної роботи у Франції й Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Auduc J.-L., Bayard-Pierlot J. Le système éducatif français. Nancy. 2000
2. Caroff A. Orientation des élèves: Problèmes généraux. Rôle des structures et des acteurs de l'orientation. Paris, 1988.
3. Chauvie N., Cohen-Scali V. Hypertexte et pédagogie de l'information. Le support électronique "Itinéraire pour un métier". *Éducation Technologique*. 1998. № 2.
4. Demoulin H., Murphy J. Représentations temporelles et décision dans la relation de conseil en orientation scolaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*. 2005. Vol. 34. № 4.
5. Freeman J. Pour une éducation de base de qualité: comment développer la compétence. UNESCO. 1993.
6. Gauron A. La formation tout au long de la vie: prospective économique. *Conseil d'analyse économique*. Paris, 2000. № 22.
7. Lapostolle G. L'orientation au collège depuis les années 1980: un problème du choix politique entre deux formes de démocratisation. *L'orientation scolaire et professionnelle*. 2005. Vol. 34. № 4.
8. Miass C. L'autobiographie raisonnée, outil des analyses de pratiques en formation. *L'orientation scolaire et professionnelle*. 2005. Vol. 34. № 1.
9. Pineau G. La vie a orienté, quelle histoire. *L'orientation scolaire et professionnelle*. 2005. Vol. 34. № 1.
10. Rechelin M. Orientation scolaire et professionnelle. *Encyclopedia Universalis*. 2002. Corp. 16.
11. Tricot A. Amélioration de l'information sur les métiers: information, orientation, conseil. Document est préparé pour un examen des politiques concernant les services d'information, de l'orientation et de conseil. *Commission Européenne et l'OCDE*. 2002.

REFERENCES

1. Auduc J.-L., Bayard-Pierlot J. Frantsuz'ka systema osvity. Nensi. 2000.
2. Karoff A. Kerivnytvstvo studentamy: Zahal'ni problemy. Rol' kerivnykh struktur ta aktoriv. Paryzh. 1988.
3. Shovi N., Koen-Skali V. Hipertekstova ta informatsiyana pedahohika. Elektronna pidtrymka "Marshrut dlya torhivli". *Tekhnolohichna osvita*. 1998. № 2.
4. Demulen H., Merfi D. Tymchasovi uyavlennya ta rishennya u shkil'nomu konsul'tuvanni. Osvitn'o-profesiyana oriyentatsiya. 2005. Vyp. 34. № 4.
5. Frimen Dzh. Za yakisnu bazovu osvitu: yak rozvyvaty kompetentnist'. YUNESKO. 1993.
6. Hauron A. Neperervne navchannya: ekonomichne prohozuvannya. Rada ekonomichnoho analizu. Paryzh, 2000. № 22.

7. Lapostol H. Kerivnytstvo v koledzhi z 1980-kh rokiv: problema politychnoho vyboru mizh dvoma formamy demokratyzatsiyi. Osvitn'o-profesiyna oriyentatsiya. 2005. Vyp. 34. № 4.
8. Miass S. Arhumentovana avtobiohrafiya, instrument dlya analizu praktyk u navchanni. Osvitn'o-profesiyna oriyentatsiya. 2005. Vyp. 34. № 1.
9. Pino H. Zhyttya zoriyentuvalosya, yaka istoriya. Osvitn'o-profesiyna oriyentatsiya. 2005. Vyp. 34. № 1.
10. Rechelin M. Navchal'no-proforiyentatsiyna. Entsyklopediya Universalis. 2002. Corp. 16.
11. Trico A. Polipshennya informatsiyi pro profesiyi: informatsiya, kerivnytstvo, porady. Dokument pidhotovlenyy dlya perehlyadu polityky shchodo informatsiynykh, konsul'tatsiynykh ta konsul'tatyvnykh posluh. Yevropeys'ka komisiya ta OESR. 2002.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ У 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

№ 4 (40), 2021

Комп'ютерна верстка – С.Ю. Калабухова
Коректура – В.В. Ізак

Підписано до друку: 22.12.2021.
Формат 60×84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 41,15.
Замов. № 0322/102. 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.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.