

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**

№ 2 (42), 2022



Видавничий дім
«Гельветика»
2022

DOI Педагогічні науки: теорія та практика

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

DOI № 2/2022

<https://doi.org/10.26661/2786-5622-2022-2>

Педагогічні науки: теорія та практика. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2022. № 2 (42). 190 с.

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet вченою радою ЗНУ (протокол засідання № 13 від 28.06.2022 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) та ERIH PLUS (Норвегія).

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

РЕДАКЦІЙНА РАДА:

Головний редактор

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

Відповідальний редактор

– Турбар Т. 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

Довга Т. Я.

– 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

Лопес А.

– доктор філософії у педагогічних науках, професор (Португалія)

Марушкевич А. А.

– доктор педагогічних наук, професор

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 2786-5622 (Print)

ISSN 2786-5630 (Online)

© Запорізький національний університет, 2022

ЗМІСТ

РОЗДІЛ I. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Букач М. М. <i>ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ТВОРЧОЇ СПАДЩИНИ Г. С. СКОВОРОДИ У ФОРМУВАННІ НОВОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ УКРАЇНИ</i>	7
Журавель М. В. <i>ДИДАКТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІНФОРМАТИКИ 80-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ</i>	13
Фролов Д. О., Васильченко Л. В., Гребінь С. М. <i>STEM-ОСВІТА ЯК ОСНОВА ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ</i>	19
Швець Т. Е. <i>ГУМАНІСТИЧНИЙ ТА АКсіОЛОГІЧНИЙ ПІДХОДИ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТЬЮТОРИНГУ</i>	26

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

Гнатів З. Я., Чмелик Л. А. <i>ПРОФЕСІЙНІ ОРІЄНТИРИ ХОРМЕЙСТЕРСЬКОЇ ТА КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСЬКОЇ РОБОТИ НА ПРИКЛАДІ ВІДТВОРЕННЯ ЖАНРОВОЇ СПЕЦИФІКИ КАНТАТИ Д. СІЧИНСЬКОГО «ДНІПРО РЕВЕ»</i>	32
Калічак Ю. Л. <i>ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «МЕТОДИКА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ»</i>	38
Самаріна В. В. <i>ЧИТАННЯ ЯК ЧАСТИНА ІНТЕГРОВАНОЇ МОВНОЇ ДИДАКТИКИ</i>	44

РОЗДІЛ III. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Бугера Ю. Ю., Смотровая О. О. <i>АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ</i>	50
Ковальчук І. С. <i>МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ГАЛУЗІ</i>	56
Козловська І. М., Савка І. В., Чернописька О. <i>ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ</i>	64
Martsikhiv K. R. <i>INFLUENCE OF NATIONAL AND INTERNATIONAL ORGANIZATIONS ACTIVITIES ON THE PROCESS OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL JOURNALISTS' TRAINING IN US HIGHER INSTITUTIONS</i>	72
Овсяннікова В. В. <i>ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ</i>	78
Пономаренко О. В. <i>НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА В ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ: ДОСВІД ВЕЛИКОБРИТАНІЇ</i>	84
Рашевська А. А. <i>АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ДЕФІНІЦІЇ «НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ДИЗАЙНЕРА»</i>	91

Ребуха Л. З., Кричківська О. В. <i>РІВНІ ТА ОЦІНКА ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ГУМАНІТАРНИХ ПРЕДМЕТІВ ДО ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ В ОСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ</i>	98
Сіциліцин Ю. О. <i>ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ У ГАЛУЗІ ПАРАЛЕЛЬНИХ ОБЧИСЛЕНЬ</i>	105
Турбар Т. В. <i>РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ</i>	112

РОЗДІЛ ІV. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА

Климус Т. М., Козак М. Я. <i>ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА ВИБІР СТУДЕНТАМИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З НАДАННЯ ПОСЛУГ ЛЮДЯМ ПОХИЛОГО ВІКУ</i>	120
--	-----

РОЗДІЛ V. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Макаренко С. І. <i>АНТИКРИЗОВИЙ МЕНЕДЖМЕНТ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ</i>	126
--	-----

РОЗДІЛ VI. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Потюк С. В. <i>ВИКОРИСТАННЯ ПЕТ-ТЕРАПІЇ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ</i>	133
--	-----

РОЗДІЛ VII. ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Агаманчук В. П., Агаманчук П. С. <i>НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ КРИЗЬ ПРИЗМУ СВИТОГЛЯДНИХ ПАРАМЕТРІВ</i>	139
Довга Т. Я. <i>ІМІДЖ-ДИЗАЙН ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ</i>	146
Луцак І. В., Мельничук Л. В., Римарчук К. М. <i>ЗАСТОСУВАННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У ВИКЛАДАННІ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ОПІКИ</i>	154
Ситник О. І. <i>ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗМІСТІ ДИСЦИПЛІНИ «ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВСТВО»</i>	161

РОЗДІЛ VIII. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Антонюк Д. С., Вакалюк Т. А., Огінський Є. В. <i>ОКРЕМІ АСПЕКТИ ПРОЕКТУВАННЯ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ У ПРАЦЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ НАУКОВЦІВ</i>	166
Дем'янюк В. В., Михасюк К. В. <i>ОСОБЛИВОСТІ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ</i>	176
Тігова О. О. <i>ВИКОРИСТАННЯ ВІЗУАЛЬНОГО ПРОГРАМУВАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ МАТЕМАТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ</i>	181

CONTENTS

SECTION I. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Bukach M. M.	<i>PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT OF THE CREATIVE HERITAGE OF G. S. SKOVORODA IN THE FORMATION OF A NEW EDUCATIONAL PARADIGM OF UKRAINE</i>	7
Zhuravel M. V.	<i>DIDACTIC AND METHODOLOGICAL FEATURES OF SCHOOL TEXTBOOKS OF COMPUTER SCIENCE 80S OF XX CENTURY</i>	13
Frolov D. O., Vasilchenko L. V., Hrebin S. M.	<i>STEM-EDUCATION AS A BASIS FOR IMPROVING THE QUALITY OF NATURAL EDUCATION IN THE CONDITIONS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL</i>	19
Shvets T. E.	<i>HUMANISTIC AND AXIOLOGICAL APPROACH AS METHODOLOGICAL REFERENCES FOR STUDYING TUTORING</i>	26

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

Hnativ Z. Ya., Chmelyk L. A.	<i>METHODOLOGICAL GUIDELINES OF CHOIR AND CONCERTMASTER'S WORK ON THE EXAMPLE OF REPRODUCTION OF GENRE SPECIFICS OF D. SICHINSKY'S CANTATA "THE DNEPER ROARS"</i>	32
Kalichak Yu. L.	<i>TRAINING STUDENTS FOR HEALTH-PRESERVING ACTIVITIES IN THE COURSE OF STUDYING THE METHODS OF PHYSICAL AND VALEOLOGICAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN</i>	38
Samarina V. V.	<i>READING IN THE CONTEXT OF INTEGRATED LANGUAGE DIDACTICS</i>	44

SECTION III. THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Buhera Yu. Yu., Smotrova O. O.	<i>ANALYSIS OF THE PROBLEM OF FORMATION OF INCLUSIVE COMPETENCES IN FUTURE TEACHERS OF PRE-SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS</i>	50
Kovalchuk I. S.	<i>METHODOLOGY OF RESEARCH OF THE PROBLEM OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS OF THE PHARMACEUTICAL INDUSTRY</i>	56
Kozlovskaya I. M., Savka I. V., Chornopyska O.	<i>PEDAGOGICAL CONDITIONS AND PRINCIPLES OF FORMATION OF FUTURE TECHNICAL SPECIALISTS' PROFESSIONAL VALUES PROFILE</i>	64
Martsikhiv K. R.	<i>INFLUENCE OF NATIONAL AND INTERNATIONAL ORGANIZATIONS ACTIVITIES ON THE PROCESS OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL JOURNALISTS' TRAINING IN US HIGHER INSTITUTIONS</i>	72
Ovsiannikova V. V.	<i>FEATURES OF THE FORMATION FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER'S CRITICAL THINKING</i>	78
Ponomarenko O. V.	<i>NON-FORMAL EDUCATION IN THE TRAINING OF SOCIAL WORKERS: THE UNITED KINGDOM'S EXPERIENCE</i>	84
Rashevskaya A. A.	<i>ANALYSIS OF MODERN APPROACHES TO THE DETERMINATION OF THE COMPONENT DEFINITIONS OF "NATIONAL AND PATRIOTIC COMPETENCE OF THE FUTURE DESIGNER"</i>	91

Rebukha L. Z., Krychkivska O. V. <i>LEVELS AND ASSESSMENT OF HUMANITIES TEACHERS' PREPAREDNESS FOR THE CAREER GUIDANCE IN EDUCATIONAL INSTITUTION</i>	98
Sitsylitsyn Yu. O. <i>FORMATION OF THE CONTENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOFTWARE ENGINEERS IN THE FIELD OF PARALLEL COMPUTING</i>	105
Turbar T. V. <i>DEVELOPMENT OF INFORMATION AND DIGITAL COMPETENCE OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING</i>	112
SECTION IV. SOCIAL PEDAGOGY AND INCLUSIVE EDUCATION	
Klymus T. M., Kozak M. Ya. <i>FACTORS INFLUENCING STUDENTS' CHOICE OF SOCIAL WORK TO PROVIDE SERVICES TO THE ELDERLY</i>	120
SECTION V. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION MANAGEMENT	
Makarenko S. I. <i>ANTI-CRISIS MANAGEMENT OF PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION UNDER MARTIAL LAW</i>	126
SECTION VI. THEORY AND METHODOLOGY OF UPBRINGING	
Potiuk S. V. <i>USE OF PET-TERAPIA IN PRIMARY SCHOOL AS CONDITION FOR THE FORMATION OF A HEALTH COMPETENCE</i>	133
SECTION VII. PEDAGOGY OF HIGHER SCHOOL	
Atamanchuk V. P., Atamanchuk P. S. <i>EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY OF PERSONALITY THROUGH THE PRISM OF WORLDVIEW PARAMETERS</i>	139
Dovga T. Ya. <i>PROFESSOR'S PERSONALITY IMAGE DESIGN IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY</i>	146
Lutsak I. V., Melnichuk L. V., Rimarchuk K. M. <i>APPLICATION OF PERSONALITY-ORIENTED APPROACH IN TEACHING PHARMACEUTICAL CARE</i>	154
Sytnyk O. I. <i>PEDAGOGICAL SPECIALTIES STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN THE DISCIPLINE CONTENT "LINGUISTIC AND CULTURAL STUDIES"</i>	161
SECTION VIII. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION	
Antoniuk D. S., Vakaliuk T. A., Ohinskyi Ye. V. <i>SOME ASPECTS OF DESIGNING DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES IN THE WORKS OF DOMESTIC SCIENTISTS</i>	166
Demianyuk V. V., Mikhasyuk K. V. <i>PECULIARITIES OF INFORMATIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION</i>	176
Titova O. O. <i>USAGE OF VISUAL PROGRAMMING FOR DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL SKILLS OF STUDENTS</i>	181

РОЗДІЛ І. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.06+172

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2022-2-01>

ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ТВОРЧОЇ СПАДЩИНИ Г. С. СКОВОРОДИ У ФОРМУВАННІ НОВОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ УКРАЇНИ

Букач М. М.

доктор педагогічних наук,

професор кафедри освітньої політики

Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради

вул. Казанська, 2, Одеса, Україна

orcid.org/0000-0001-9778-2894

nbukach@gmail.com

Ключові слова: *філософія
Г. С. Сковороди, цінності,
демократія, культура, освіта.*

Стаття приурочена до 300-річчя з дня народження видатного філософа, педагога, письменника Григорія Савича Сковороди і спрямована на усвідомлення актуальності його ідей духовно-морального виховання української молоді в умовах військової агресії.

Зроблено спробу через призму ціннісних ідей Г.С. Сковороди розглянути і усвідомити події протистояння України і Росії та впливу на означені процеси культури і освіти. Ключовими цінностями у цій боротьбі автор вважає демократію, культуру і освіту. Акцентується увага на передумовах в обох країнах, які сприяли формуванню як демократичних цінностей, так і авторитарного світогляду, які зіштовхнулися на теренах України.

Обґрунтовується теза про поступовість ціннісних змін у свідомості певної частини українського населення, особливо східних і південних регіонів, у бік демократичних цінностей, що суттєво вплинуло не лише на подальший вектор цього руху, але й на активізацію супротиву агресора. Звертається увага на ментальний бік означеного процесу, який формувався під високим тиском історичних, соціальних, економічних подій боротьби за незалежність і результатом якого стало створення нового іміджу країни – країни-воїна, країни-захисниці, країни-прапороносця.

Через аналіз прояву плагіату в царині пісенної творчості показано, що це аморальне явище було складовою частиною державної політики Росії. Із цього робиться висновок про необхідність перегляду творів російської культури із ціннісної точки зору для виховання підрастаючого покоління. Крім того, пропонується, виходячи зі зростанням попиту у світі на українську культуру, посилити акції з популяризації української культури. Акцентується увага на розбудові нової освітньої політики, зорієнтованої на найвищі світові стандарти. Наголошується, що пріоритетами майбутнього відновлення мають стати: освіта – наука – новітні технології – гармонійне суспільство. Ключовою у цьому переліку є освіта, яка має забезпечити основи для розвитку решти складників, сприяти формуванню вищих духовних цінностей.

PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT OF THE CREATIVE HERITAGE OF G. S. SKOVORODA IN THE FORMATION OF A NEW EDUCATIONAL PARADIGM OF UKRAINE

Bukach M. M.

*Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor at the Department of Educational Policy
Odessa Academy of Continuing Education of the Odessa Regional Council
Kazanskaya str., 2, Odesa, Ukraine
orcid.org/0000-0001-9778-2894
nbukach@gmail.com*

Key words: *G. S. Skovoroda's philosophy, values, democracy, culture, education.*

The article is timed to the 300th anniversary of the birth of the outstanding philosopher, teacher, and writer Hryhoriy Savych Skovoroda, and is aimed at understanding the relevance of his ideas, the spiritual and moral education of Ukrainian youth in conditions of military aggression.

We made an attempt to consider and understand the events of the confrontation between Ukraine and Russia and the impact on these processes of culture and education through the prism of value ideas of G. S. Skovoroda. The author considers democracy, culture, and education to be the key values in this struggle. We tried to focus on the preconditions that contributed to the formation of both democratic values and authoritarian worldview in both countries, which now are clashing in Ukraine.

We substantiated the thesis of gradual value changes in the minds of a certain part of the Ukrainian population, especially in the eastern and southern regions, towards democratic values, which significantly influenced not only the further vector of this movement but also the intensification of the aggressor's resistance. We also pay attention to the mental side of this process, which was formed under the high pressure of historical, social, and economic events of the struggle for independence. The result was the creation of a new image of the country – the country-warrior, the country-defender, the country-flag bearer.

Through the analysis of the manifestation of plagiarism in the field of songwriting, we have shown that this immoral phenomenon was part of Russia's public policy. From this we can conclude that it is necessary to review the works of Russian culture, from a value point of view, to educate the younger generation. In addition, we propose to increase the promotion of Ukrainian culture in connection with the growing demand for it in the world.

We focus on building a new educational policy focused on the highest world standards. We also emphasize that the priorities for future recovery should be: education – science – the latest technologies – a harmonious society. The key in this list is education, which should provide not only the basis for the development of other components but also promote the formation of higher spiritual values.

«Освіта чи віра Божя, милосердя, великодушність, справедливість, постійність та цнотливість... Ось ціна наша й честь!» [3, с. 111–112].

Г.С. Сковорода

Постановка проблеми. Багатьох дивує – чому західні та російські аналітики до початку війни наголошували, що Україна у військовому протистоянні з Російською Федерацією зможе протриматися 3-4 дні? Сьогодні ми бачимо, що їхня помилка була в тому, що вони рахували літаки, системи

протиповітряної оборони, танки, бронетранспортери та ін., не беручи до уваги духовну складову частину українського народу (любов до власної країни, патріотичність, чесність, порядність, взаємодопоміжка та ін.). Багато хто з науковців наголошував, і це підтверджували наукові дослідження, що значна частина населення країни акцентує свою увагу на матеріальних аспектах, нехтуючи духовними цінностями, але життя після 24 лютого 2022 р. показало, що це не зовсім так. Ворог не здатен вбити Дух народу, що яскраво продемонстру-

вали захисники «Азовсталі», мешканці окупованих Херсону, Нової Каховки, Мелітополя, волонтери й громадяни, які надавали притулки біженцям. Можна прорахувати матеріальні втрати і надбання (так звані матеріальні ресурси), але встановити рівень духовної зрілості людини, а тим паче цілого народу, виявилось непростим завданням для аналітиків. Виходячи з вищевикладеного, вважаємо за потрібне акцентувати увагу саме ціннісних аспектах, на яких наголошував Г.С. Сковорода і які чітко проявилися у протистоянні України і Росії.

Аналіз досліджень та публікацій. Дослідницький інтерес до творчості Г.С. Сковороди останнім часом активно зростає. Спадщину Г.С. Сковороди багатоаспектно досліджували. Г. Гребенна, О. Дзевєрин, Н. Дічек, І. Іванько, Н. Калініченко, Т. Кочубей, А. Розенберг, В. Сарбей, М. Ярмаченко та ін. Заслужують на увагу ґрунтовні дослідження педагогічних ідей у працях Г.С. Сковороди такими науковцями, як І. Зязюн, В. Ерн, О. Майструк, Д. Мартиненко, Г. Панасюк, В. Постовий, Д. Прокопова, Г. Сагач, В. Стадніченко та ін. На нашу думку, при всій багатогранності досліджень творчості видатного українського філософа і педагога слід звернути увагу на ті проблемні питання, на які шукав відповіді Г.С. Сковорода і які є актуальними для сучасного українського суспільства в умовах військового протистояння.

Мета статті. Упровадження філософсько-педагогічних ідей Г.С. Сковороди у розбудову нової освітньої політики України, зорієнтованої на національні традиції та загальнолюдські цінності.

Виклад основного матеріалу. Війна – це зло, страждання, хаос, але разом із тим це можливість для кардинальних змін, очищення від зрадників, корупціонерів, пристосуванців, можливість побачити істинне обличчя кожного, з'ясувати болячки, які заповнили наше життя і заважали рухатися у демократичному напрямку. Війна стала тим катализатором, який проявив такі особливі грані притаманні нашому народу, як віра в добро, надія на перемогу, любов до своєї країни, самопожертва та об'єднаність за для досягнення вищої мети. Вона дозволила наочно побачити й відчути значення суспільних цінностей для конкретної людини. Перед кожним постало питання: що є цінністю конкретно для мене – країна, сім'я, друзі, професійна діяльність... І виходячи із цього, поставало питання, а яку ціну «Я» готовий заплатити за те, що ціную?

Аналізуючи події, що відбувалися, ми звернули увагу на прояв різних ціннісних орієнтирів, різного ставлення до особистості і соціального середовища в Україні та в Росії. Проявом ціннісного усвідомлення свого місця в означених подіях стали:

1) в Україні – черги до військкоматів, припинення політичних чвар, активізація волонтерських

рухів, прагнення допомогти країні, близьким і незнайомим, в чому проявилися такі чесноти, як милосердя, великодушність, справедливість, про які говорив Г.С. Сковорода;

2) натомість у Росії в цей час спостерігалися підпали військкоматів, низький рівень волонтерської роботи, байдужість значної частини населення до тих, хто потрапив на війну, і найогидніше – це жорстоке ставлення військових до українського цивільного населення та ін.

Безумовно, з наукової точки зору ці явища багатогранні і очікують серйозних досліджень, але щоб зрозуміти окреслену проблему, давайте подивимося на зазначені явища через призму конкретних цінностей. Г.С. Сковорода казав: «Найбідніші раби народжуються від предків, що жили в калюжі великих статків. І недаремно Платон сказав: «Усі королі – з рабів, а всі раби походять із королів» [3. с. 111]. Ці пророчі слова найбільш наочно проявилися і стали зрозумілими в контексті боротьби українського народу за звільнення з російського поневолення. Сучасні українці є свідками і активними дієвими особами процесу поступового руйнування імперії зла, яка століттями знищувала українську націю. І мабуть, символічним є те, що провідне місце у цьому руйнівному процесі належить саме Україні, яка вистраждала це право тисячами невинно убієнних та сотнями років приниження і знуцання.

Безумовно, ключовою цінністю, за яку йде боротьба, є демократія. У військовому протистоянні на теренах України зіштовхнулися у боротьбі два світоглядних полюси: світу демократичних цінностей зі світом авторитаризму. Російське суспільство протягом останніх десятиліть все більше і більше віддалялося від демократичних цінностей. У суспільстві спостерігалися згортання громадянських свобод, тотальна цензура інакомислення, поліцейське свавілля та ін., що сприяло формуванню в суспільстві тих негативних якостей, які проявили їх вояки на теренах України. Освітня система побудована на приниженні особистості, призводить до того, що коли така людина починає відчувати себе більш-менш вільною, а тим паче отримує зброю, то вона прагне самоствердитись і робить це через ненависть, насильство, морадерство. Це один із показників якості авторитарної освітньої політики, яка виховала саме такі «цінності» у свого молодого покоління.

Українці протипоставили їхній бездуховності і звірствам власну духовність, мужність і цивілізаційність. Хоча робити це, на тлі вбивств дітей, гвалтувань жінок, руйнувань міст і сіл, дуже непросто, як для кожної людини, так і для країни в цілому. І тут ми маємо констатувати, що це відбулося і завдяки нашій освітній галузі, яка зуміла зберегти і передати духовні цінності українського

народу підростаючому поколінню. Це не означає, що в нас в цій царині все гаразд – це означає, що ми на вірному шляху. Адже боротьба за демократичні цінності не припинялася в країні після отримання незалежності. Чого варті лише рішення Конституційного суду про незаконність декларацій про доходи; саботаж реформування економіки, медицини, освіти – все це вказує на непрості процеси, які відбувалися в державі. Українське суспільство знаходилося і продовжує знаходитися у стані перебудови системи цінностей.

Слід наголосити, що відбувається зміна норм та ломка старих стереотипів. У такій ситуації відбуваються суттєві коливання в думках людей, які шукають відповідь на питання – чи потрібна нам та демократія. Але слід зазначити, що в період з 2014 р. (першого вторгнення росіян і захоплення Криму та частини Донецької і Луганської областей) і до 2022 р. (повномасштабних військових дій РФ на теренах України) у свідомості значної частини наших громадян відбулися суттєві зміни. Адже не секрет, що перед певною частиною населення, особливо східних і південних регіонів, стояло питання – куди далі рухатися: у бік Росії, до так званого відродження колишнього СРСР, чи у бік Європи і до демократичних цінностей? З кожним роком вектор цього руху все чіткіше простежувався і носив поступовий еволюційний характер, його прояви вже помічались, і в першу чергу в повсякденному житті. Поглянувши навколо, ми помічали, що на дорогах з'являлося все більше авто західного виробництва, які змінюють російські аналоги. Подібна ситуація складалася і з побутовою технікою, де вибір українців частіше був не на користь Росії. Це відбувалося в першу чергу тому, що країни Заходу пропонували товари вищої якості, більш економічні та комфортні у вжитку, і за відповідну ціну. Якщо подивитися на напрями подорожей наших заробітчан, то й тут відбулися суттєві зміни. За словами президента Всеукраїнської асоціації компаній з міжнародного працевлаштування Василя Воскобойника: «З 2014 року відбувся серйозний перелом, і якщо до 2014 року (до російської окупації Криму) найпопулярнішою була Росія, то з 2014 року ситуація змінилася на протилежну. І зараз лівова частка українців воліють працювати в країнах Європи. У Росії хочуть працювати приблизно 6% українців». І таких прикладів поступового, підсвідомого вибору вектору руху українців можна навести чимало, адже люди побачили у Європі, збудованій на демократичних засадах, дотримання прав людини, стабільності, комфортності, новітніх технологій, високий рівень освіти, а головне – наявність перспективи подальшого розвитку. Щодо Росії, то авторитарна система керівництва державою, яка не дуже переймалася розвитком новітніх технологій і прав

громадян, демонструючи в порівнянні із Заходом нестабільність економічного розвитку та низький рівень забезпечення більшості росіян, сприяла тому, що у суспільній думці все впевненіше почав переважати прозахідний напрямок розвитку.

Крім суспільних та побутових чинників, які вплинули на самовизначення і ціннісні орієнтації українців, слід звернути увагу і на ментальний бік цього процесу. Г.С. Сковорода в байці «Ворон і чиж» наголошував на неосаяжності української душі: «Дерево по плодах пізнається» [3, с. 103]. Останні події показали, наскільки могутнє наше національне дерево, наскільки глибоке його коріння. Адже ми стали свідками, коли звичайні українці в тимчасово окупованих Новій Коховці, Бердянську, Маріуполі та інших містах (люди різних національностей) без зброї, а лише з українськими прапорами, ризикуючи власним життям, виходили проти озброєних окупантів з вимогою звільнити міста від російської чуми. Хочеш бути вільним – маєш проявити активність на шляху до демократичного ладу. Мешканці Херсону, які потерпали від нестачі продовольства, відмовилися від подачок окупантів, щоб довести що вони українці. «Краще вже сухар з водою, аніж цукор із бідною» [3, с. 108].

Саме історична, ментальна, соціальна глибина нашого національного дерева стала основною причиною оголошеного російським керівництвом процесу денаціоналізації, або, іншими словами, знецінення української нації, знищення не лише української культури, але й народу України. Але путінська навала лише пришвидшила процес прозріння українців і сприяла об'єднанню нації. Навіть ті, хто до вторгнення мав симпатію до Росії, після бомбардування наших мирних міст і морадерств загарбників втратили її. Слід зазначити, що процес денаціоналізації під прикриттям фейку про «братерство двох народів», яким часто прикривається російська пропаганда, розпочався задовго до вторгнення 2022 року. Чого ватрі прояви «братерства» в період голодоморів 1925 та 1932–1933 років (за даними різних дослідників, у цей період померло від голоду від 7 до 12 мільйонів людей (для порівняння під час голокосту загинуло від 5 до 5,5 мільйонів людей)). Саме під гаслом такого «братерства» росіяни знищують українські міста і села, вбивають дітей і жінок. Але слід наголосити, що духовно-моральна зрілість українського народу призвела до протилежних результатів оголошеної денаціоналізації. Ми більш стрімко стали наблизатися самі до себе, до справжньої особистісної незалежності. Українська нація подібна до алмазу, піднятого із глибин народної підсвідомості, який своєю чистотою, твердістю і блиском, сформованими під високим тиском історичних, соціальних, економічних

подій боротьби за незалежність, на очах усього цивілізованого світу перетворився на витончений діамант, який засяяв на європейському континенті новими барвами. Таке різнобарв'я стало можливим завдяки променям сонця свободи, які освітили українську землю. Ми побачили, що наші співчуття і допомога постраждалим, рішучість у боротьбі з агресором не лише сприймаються іншими народами, але й конче потрібні їм для отримання впевненості у власних силах. Нам не лише вдалося утворити надтвердий сплав завдяки емоційній стійкості, чесності та прозорості, але й вибороти своє місце серед народів світу. Результатом стало створення нового іміджу країни – країни-воїна, країни-захисниці, країни-прапороносця, що відобразилося у зовсім іншому ставленні з боку інших держав до українців, до країни і до її керівництва.

Найбільш жорстокі ціннісні баталії відбуваються на культурному фронті. Як приклад можна взяти боротьбу усього цивілізованого світу з таким ганебним явищем, як плагіат. Росія або привласнює, або знищує те, що не може привласнити. Щодо української культури, то тут бачимо привласнення творчих здобутків українських діячів науки і культури: Микола Гоголь (Сорочинці Полтавська обл.), Ігор Сікорський (Київ), Ілля Мечников (Харківська обл.), Казімір Малевич (Київ), Сергій Корольов (Житомир) та ін. – це лише деякі українці, яких росіяни записали до видатних діячів російської культури, хоча народжені вони були в Україні. Таку ж саму картину ми спостерігаємо в різних культурних напрямках. Наведу лише деякі приклади привласненої росіянами пісенної творчості українців. Більшості з нас ці пісні подавалися як російські народні пісні, але насправді це українські народні пісні, які були створені набагато раніше: «Ой мороз, мороз, не морозь мене» – виявляється українською народною піснею «Ой мороз, мороз, не студи мене»; «Вот кто-то с горочки спустился» – знову ж таки українська пісня «В саду осіннім айстри білі»; «Как родная меня мать провожала» – вкрадена українська пісня «Ой що ж там за шум учинився». Мабуть, всім знайома пісня великої вітчизняної війни «Вставай, страна огромная» музику якої ніби написав О. Александров, яка ніби народилася у перші дні війни. Насправді мелодію цієї пісні було вкрадено, адже вона народилася ще у 1919 році в лавах криворізьких повстанців Української народної республіки. І, на жаль, таких випадків плагіату багато.

Росія використовувала для власного піару та розвитку інтелектуальні ресурси поневолених народів, їх духовний і культурний потенціал. Привласнення творчих доробків інших народів було складовою частиною державної політики Росії,

адже навіть працювати, якщо можна в інших відібрати. Але вони не усвідомлювали життєву істину, про яку в байці «Чиж та щиглик» попереджав Г.С. Сковорода: «Хто не любить клопоту, мусить навчитися жити просто й убого». І дійсно, така аморальна політика Росії призводить до ізоляції країни-агресорки, а росіяни є небажаними на провідних культурних і спортивних європейських і світових заходах, тобто чітко окреслюється, куди спрямований їхній вектор подальшого розвитку, побудований на привласненні чужої праці.

Висновком із цього культурного протистояння має стати: по-перше, ретельна робота фахівців із кожного конкретного напрямку культури, результатом якої має бути оцінка цінності так званої «російської культури» для виховання підростаючого покоління; по-друге, виходячи з того, що сьогодні суттєво зростає запит у світі на українську культуру та її самобутність, слід посилювати і популяризувати нашу українську культуру, наших українських діячів науки і культури. У контексті висловленого хочу наголосити, що не дивлячись на складність сучасної ситуації в країні, в Одеській академії неперервної освіти прийняли рішення про проведення у жовтні 2022 року Всеукраїнського фестивалю SKOVORODA – FEST.

Вже декілька років на теренах України успішно діє проект Гоголь-фест, коли організують потяг, яким митці пересуваються містами України і популяризують творчість видатного українського письменника. Ми пропонуємо більш амбітний проект, який полягає в тому, щоб у майбутньому міністерства освіти і культури стали засновниками постійно діючого фестивалю SKOVORODA – FEST, основним завданням якого буде поширення ідей Г.С. Сковороди і української культури через переможців фестивалю на теренах не лише України, а й країн Євросоюзу. Зрозуміло, що дану ідею ми не зможемо впровадити в повному обсязі до 300-річчя з дня народження Г.С. Сковороди, але протягом наступних років це цілком ймовірно зробити. Адже це потрібно українському суспільству, нашій молоді. У нас сьогодні для впровадження у життя фестивалю SKOVORODA – FEST є:

1. Ідея та розроблений проект з кошторисом цього заходу.
2. Бажання впровадити у життя дану ідею.
3. Досвід підготовки та проведення міжнародних фестивалів.

Освіта як цінність, освіт як складова частина культури – це одна з актуальніших тем сьогодення. Освіта – це основа розбудови майбутньої держави. Ми зараз розпочинаємо велику перебудову України, країни для людини, тож потребуємо значних зусиль й напруги. Чим більш розвинену у плані духовно-морального та творчого потенціалу країну ми будемо будувати, тим більш тяжка і самовід-

дана праця нас очікує. Тим більші ресурси людські, духовні, економічні ми маємо покласти на олтар історії, щоб досягти поставленої мети. У байці «Змія та жаба» Г.С. Сковорода наголошує: «Чим краще добро, тим глибшим трудом, як ровом, воно обкопане. Хто труда не викладе, той до добра не прийде» [3, с. 110]. Зараз складаються сприятливі умови для реорганізації політичної, адміністративної, економічної, освітньої та ін. систем. Щоб цей процес перетворень носив динамічний характер вже сьогодні, ми, освітяни, маємо дивитися вперед і, не втрачаючи часу, розбудовувати власну освіту і державу, рівняючись на найвищі світові стандарти, адже нам не потрібно щось руйнувати і розчищати майданчик для будівництва, більшість негативів в суспільній свідомості вже зруйновано. Нам потрібно розробити власний різновекторний план відновлення та розбудови освітньої системи. Ми маємо самі, вже зараз, скласти свій план розбудови освітньої системи. Адже ніхто краще за нас не знає нашу ментальність, нашу культуру, наші можливості. Зараз з'являється можливість заявити про себе найталановитішим українцям, які проявили себе під час організації супротиву, і очистити структури від колаборантів, сірості, які заважали, а також запросити найкращих закордонних фахівців для розбудови освіти. Ми маємо розбудовувати країну нашої мрії – Україну! Щоб не залишитися на задвірках цивілізаційних процесів,

слід визначити пріоритети майбутнього відновлення, і вони наочні: освіта – наука – новітні технології – гармонійне суспільство. Безумовно, що ключовим у цьому переліку є освіта, яка має забезпечити основи для розвитку решти складників, сприяти формуванню вищих духовних цінностей, аби не обрікати громадян на вирішення проблем нижчого рівня, які носять матеріальний характер, тим самим обмежуючи розвиток таких життєво необхідних потреб самовираження особистості, як потреби у творчому, естетичному та духовному розвитку.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Кожна людина наділена інтелектуальним, емоційним, творчим, моральним та ін. потенціалом – виходячи із цього, ми маємо створити умови для розкриття даних потенціальних можливостей, але в основу майбутньої освітньої діяльності мають бути покладені цінності, зрощені народною мудрістю. Як наголошував Г.С. Сковорода, «всіх наук голова, око й душа – це навчитися жити порядним життям, заснованим на законі віри й Божого страху, як на відправному пункті. Це і є основа й джерело, що породжує струмки цивільних законів. І є воно каменем для стін тим, хто бажає збудувати благословенне житло. Цього каменя твердість мають у собі для користі всі посади й науки, а вони тримають суспільство в гаразді» [3, с. 110].

ЛІТЕРАТУРА

1. Сагач Г.М. Благословенний Григорій Сковорода. Київ : Інститут генези життя та Всесвіту, 2013. 163 с.
2. Сковорода Г.С. Вибрані твори в українських перекладах. Харків : «Ранок», 2009. 240 с.
3. Сковорода Г.С. Твори у двох томах Поезії. Байки. Трактати. Діалоги. Київ : Український науковий інститут Гарвардського університету, Національна Академія наук України, 1994. Т. 1. 527 с.
4. Янковський О. Трудова міграція: українці поміняли Росію на Європу. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/trudova-mihratsiya-rosiya-yes/31633099.html> (дата звернення: 24.05.2022 р.).

REFERENCES

1. Sahach H.M (2013). Blyahoslovennyi Hryhorii Skovoroda. [Blessed Gregory Skovoroda] Kyiv:Instytut henezy zhyttia ta Vsesvitu,. – 163 s. (in Ukrainian)
2. Skovoroda H.S. (2009)Vybrani tvory v ukrainskykh perekkladakh [Selected works in Ukrainian translations]. Kharkiv: «Ranok»,.- 240s. (in Ukrainian)
3. Skovoroda H.S. (1994) Tvory` u dvox tomax. Poeziyi. Bajky`. Traktaty`. Dialogy` [Works in two volumes. Poetry. Fabels. Treatises. Dialogues] Ukrainian Research Institute of Harvard University, National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv. T. 1.- 527 s. [in Ukrainian]
4. Yankovskyi O. Trudova mihratsiia: ukraintsi pominialy Rosiiu na Yevropu [Labor migration: Ukrainians changed Russia for Europe]. <https://www.radiosvoboda.org/a/trudova-mihratsiya-rosiya-yes/31633099.html> (data zvernennia 24.05.2022 r.).

ДИДАКТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІНФОРМАТИКИ 80-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ

Журавель М. В.

аспірантка

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

пров. Руставелі, 7, Харків, Україна;

учитель інформатики та математики

КЗ «Коротичанський ліцей Пісочинської селищної ради»

вул. Освіти, 59А, смт. Коротич, Харківська область, Україна

orcid.org/0000-0002-7036-5895

juravelmaria3959@gmail.com

Ключові слова: *інформатика, шкільні підручники з інформатики, інформатична освіта, зміст, учитель інформатики, навчальна література.*

Незважаючи на зміни в освіті та суспільстві, підручник залишається одним із найважливіших засобів навчання. Шкільний підручник з інформатики має майже тридцятисемирічну історію свого розвитку, протягом якого зазнавав суттєвих змін у змісті та структурі. Аналіз наукових праць із шкільного підручникотворення засвідчив, що проблема створення підручників з інформатики в 80-х роках ХХ століття залишилися поза увагою вчених. Тому в статті подано результати дослідження дидактичних та методичних особливостей шкільних підручників з інформатики 80-х років ХХ століття. За допомогою структурного аналізу з'ясовано структуру підручників, проаналізовано навчальний текст, блоки контролю, засвоєння знань, практичне засвоєння, ілюстративний матеріал. У ході дослідження проаналізовано підручники, які були впроваджені в українські школи в період з 1985 р. до кінця 80-х рр. ХХ ст. Описано хронологію створення пробних підручників з інформатики для школи. Наведено орієнтовні навчальні програми з курсу «Основи електронно-обчислювальної техніки», що дозволило автору виявити динаміку змін у змісті. Досліджено тенденції при створенні навчальної літератури з інформатики. Виявлено, що з появою електронно-обчислювальних машин у закладах освіти та їх упровадження в навчальний процес було розроблено варіанти навчальних програм машинного та безмашинного курсу інформатики. Також було виявлено, що спільними ознаками у підручниках є орієнтування на програмування та алгоритмізацію, дотримання вимог навчальної програми. Відмінними ознаками є виклад матеріалу, ілюстративний матеріал, послідовність вивчення тем, апарат орієнтування. Загальною тенденцією у створенні навчальної літератури з інформатики у 1980-х роках ХХ ст. було спрямування на вивчення алгоритмізації та програмування, а блоки контролю та перевірки були націлені на практичне вирішення задач із математики та фізики за допомогою алгоритмів.

DIDACTIC AND METHODOLOGICAL FEATURES OF SCHOOL TEXTBOOKS OF COMPUTER SCIENCE 80S OF XX CENTURY

Zhuravel M. V.

Postgraduate Student

Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy"

Kharkiv Regional Council

Rustaveli lane, 7, Kharkiv, Ukraine;

Teacher of Computer Science and Mathematics

Municipal Establishment "Korotich lyceum of PISOCHYN village council"

Education str., 59A, Korotych, Kharkiv region, Ukraine

orcid.org/0000-0002-7036-5895

juravelmaria3959@gmail.com

Key words: *computer science, school textbook of computer science, computer education, content, teacher of computer science, educational literature.*

Despite changes in education and society, the textbook remains one of the most important teaching aids. The school textbook on computer science has almost thirty-seven years of history during which has undergone significant changes in content and structure. The analysis of scientific works on school textbooks showed that the problem of creating textbooks on computer science in the 80s of the XX century remained out of the attention of scientists. Therefore, the article presents the results of a study of didactic and methodological features of school textbooks on computer science in the 80s of XX century. The structure of textbooks was clarified with the help of structural analysis, the educational text, control blocks, knowledge acquisition, practical mastering, illustrative material were analyzed. The study analyzes the textbooks that were introduced in Ukrainian schools in the period from 1985 to the late 80's of XX century. Describes the chronology of the creation of trial textbooks in computer science for schools. Approximate curricula for the course "Fundamentals of Electronic Computer Science" are presented, which allowed the author to identify the dynamics of changes in content. Trends in the creation of educational literature on computer science have been studied. It was revealed that with the advent of electronic computers in educational institutions and their introduction into the educational process, variants of curricula for machine and machine-free computer science courses were developed. It was also found that the common features in the textbooks are the focus on programming and algorithmization, compliance with the requirements of the curriculum. Distinctive features are the presentation of the material, illustrative material, the sequence of studying topics, the apparatus of orientation. The general trend in the creation of educational literature on computer science in the 1980s of the XX century was to study algorithmization and programming, and control and verification units were aimed at the practical solution of problems in mathematics and physics with the help of algorithms.

Постановка проблеми. В умовах реалізації сучасної освітньої парадигми актуальною є проблема оновлення змісту та методів навчання й виховання учнів у закладах загальної середньої освіти. Відповідно до освітніх документів модернізація змісту загальної середньої освіти має здійснюватися на основі компетентнісного підходу. Однією із ключових компетентностей є інформаційно-комунікаційна – опанування основами цифрової грамотності для розвитку й спіль-

кування. Формування цієї компетентності повною мірою реалізовує предмет «Інформатика». Незважаючи на вагомий зміни, підручник продовжує залишатись одним із найважливіших елементів освітньої системи. Процес створення підручників нового покоління потребує аналізу наукових підходів до розробки навчальної книги та врахування досвіду підручникотворення на різних етапах становлення й розвитку інформатики в шкільній освіті. Без переосмислення функціональності

підручника процес підготовки нових не матиме сенсу. Тому шкільний підручник з інформатики потрібно розглядати як провідний засіб навчання, за допомогою якого реалізується мета шкільної інформатичної освіти. Відзначимо, що основну увагу в дослідженні особливостей підручників з інформатики зосереджено на періоді з 1985 до кінця 80-х рр. XX ст., оскільки підручники того періоду стали початковим етапом у вітчизняному підручникотворенні з інформатики. Зауважимо, що досліджуваний нами період припадає на той час, коли Україна була у складі СРСР, тому в ході дослідження нами аналізувалися праці та доробки як радянських, так і українських учених, педагогів і методистів.

У наш час підручник досі розглядається як основний засіб навчання, у зв'язку із цим підручники постійно змінюються, доповнюються та вдосконалюються. Тому дослідники часто аналізують, розроблюють та доповнюють теорію розробки навчальної книги. Так, В. Безпалько розуміє під підручником комплексну інформаційну модель, яка відображає цілі та зміст навчання, вибір та розробку дидактичних процесів [1].

Вагомий внесок у дослідження проблем шкільного підручникотворення зробили такі науковці, як: Л. Басюк, В. Безпалько, Н. Буринська, Г. Гранік, Н. Гупан, О. Жосан, Т. Засекина, Д. Зуєв, В. Редько, Л. Калініна, С. Караман, І. Погонєць, О. Пометун, О. Савченко, І. Смагін, І. Чекрій та інші.

Вивченню методичних основ побудови навчальної книги присвячено праці О. Барни, В. Бондар, М. Бурди, В. Вембер, Л. Височан, Я. Донченко, Ю. Жука, Н. Зубко, Я. Кодлюк, В. Лапінського, Н. Морзе, В. Скаткіна, І. Регейло, Н. Самойленко, Н. Саржинської, Л. Семко та інших.

Проблеми шкільного підручника з інформатики розглядалися у працях таких вітчизняних учених, як: І. Борисюк, В. Вембер, І. Завадський, Г. Ломаковська, М. Попель, Ф. Ривкінд, Н. Самойленко, Н. Саржинська, Л. Семко (особливості змісту і структури шкільного підручника з інформатики) Ю. Пасіхов, М. Самохін, А. Тарара (відповідність підручника до програм з інформатики у базовій школі), В. Лапінський, І. Регейло (Нові підходи до подання навчального матеріалу), Я. Глинський, Я. Донченко, Н. Павлова, В. Ряжська (питання вивчення змісту та послідовності тем у підручнику), Я. Глинський, М. Жалдак, Т. Зарецька, Г. Ломаковська, Н. Морзе, Й. Ривкінд, В. Руденко та ін. (створення підручників з інформатики для загальноосвітніх навчальних закладів).

Аналіз останніх наукових досліджень дає підстави стверджувати, що питання вивчення проблем створення підручників з інформатики у 80-х роках XX століття залишилися поза увагою вчених. Тому **метою** нашої статті є характерис-

тика дидактичних та методичних особливостей шкільних підручників з інформатики 80-х років XX століття.

Виклад основного матеріалу. Під час розробки навчальних підручників особливу увагу потрібно приділяти дидактичним та методичним основам. Дидактична складова частина підручників відповідає за зміст, тобто «чого» навчати. Підручник з інформатики, як і будь-який навчальний підручник, повинен відображати зміст освіти та забезпечувати триєдиний вплив на особистість: розвивати, виховувати, навчати. Немалозначущим є наповнення підручника, тобто вид знань та різноманітні види діяльності для їх засвоєння.

Методична складова частина підручника забезпечує послідовність викладу матеріалу, методологічні підходи до викладання та окремі прийоми для навчання, такі як запитання для аналізу та роздумів, наведені приклади, зміст інструкцій для виконання практичних робіт, різні види навчальних завдань тощо.

Із 1 вересня 1985 року у всіх загальноосвітніх школах СРСР був введений курс «Основи інформатики та обчислювальної техніки» [5], практична реалізація якого зіткнулася з проблемами відсутності підготовлених педагогічних кадрів, посібників та обчислювальної техніки. Через відсутність оснащення закладів загальної середньої освіти навчання інформатики було організоване як безмашинний курс, тобто без можливості практичного ознайомлення з роботою ЕОМ. Єдиним «знарядям праці» для вчителів та учнів став пробний підручник авторів під керівництвом А. Єршова «Основи інформатики та обчислювальної техніки». А. Єршов вбачав завдання курсу в забезпеченні комп'ютерної обізнаності учнів. А оскільки гаслом того часу було «Програмування – друга грамотність», під комп'ютерною обізнаністю мали на увазі вміння програмувати. Саме тому основними поняттями курсу, якими повинні були оперувати учні, стали комп'ютер, алгоритм, програма, виконавець. Зважаючи на слабку матеріально-технічну оснащеність шкіл, курс був спрямований на безмашинне вивчення. На цю дисципліну виділяли по 1 годині на тиждень у 9 та 10 класах. Через відсутність кваліфікованих спеціалістів інформатику викладали вчителі фізики та математики, інколи запрошені інженерні працівники.

Пробний підручник А. Єршова був рекомендований головним управлінням шкіл Міністерства СРСР. Перша частина якого вийшла друком у 1985 р. Зміст підручника складався зі вступу та двох розділів: «Алгоритми. Алгоритмічна мова» та «Побудова алгоритмів для вирішення задач». У вступі коротко описано роль комп'ютерів у сучасному суспільстві та основні відомості про

комп'ютер та його компоненти. Більше половини підручника присвячено вивченню першого розділу. У ньому детально описано поняття алгоритму та його властивості, правила та команди алгоритмічної мови, алгоритми роботи з величинами та допоміжними алгоритмами. Судячи з джерела [2], підручник був перенасичений однотипними завданнями, що, з одного боку, зменшує інтерес до предмета, а з іншого боку, доводить навички роботи з алгоритмами до автоматизму.

Метою другого розділу було ознайомлення з етапами вирішення задач перед безпосередньою роботою на ЕОМ. Ці етапи закінчуються побудовою алгоритму для вирішення конкретних задач. Здебільшого розглядали побудову алгоритмів для вирішення задач з курсу математики та фізики. Після кожного параграфу першого розділу присутні запитання для перевірки теоретичного матеріалу та вправи для практичного застосування знань. Що стосується другого розділу підручника, то запитання для перевірки в ньому відсутні, але значно більше вправ на практичне відпрацювання. Здебільшого вправи однотипні та направлені на обчислення чи побудову алгоритмів, але можна виявити різні рівні складності завдань. При викладі матеріалу автори використовують багато прикладів з математики та фізики. Присутні ілюстративні матеріали, схеми процесора та загальний вигляд ЕОМ, але загалом ілюстративний матеріал на вісімдесят відсотків складається з графіків функцій та таблиць.

Друга частина пробного підручника з основ інформатики та обчислювальної техніки [3] була видана в 1986 р. й рекомендована Управлінням інформатики та електронно-обчислювальної техніки Міністерства освіти СРСР. Його зміст складався з трьох розділів: «Комп'ютерне проектування», «Вступ до програмування» та «Роль комп'ютерів у сучасному суспільстві. Перспективи розвитку комп'ютерної техніки». Перший розділ описує загальну схему комп'ютерного пристрою, алгоритм процесора та фізичні принципи роботи комп'ютера. Другий розділ знайомить учнів з мовами програмування *Papira* і *BASIC* та спирається на знання, отримані з попередньої частини підручника в розділі про алгоритмічну мову. Автори підручника дотримуються послідовного викладу матеріалу, а завдання спрямовані на практичне вирішення конкретних задач, але, на нашу думку, зміст цього підручника був перевантажений основами алгоритмізації та програмування, а розділ «Роль комп'ютерів у сучасному суспільстві. Перспективи розвитку комп'ютерної техніки» доцільно було б вивчати в першій частині. Спираючись на джерело [6, с. 46], розроблена на той час програма включала лінію алгоритмізації та програмування, яка повністю відображалася в цьому підручнику.

Відповідно до основних напрямів реформи загальноосвітньої та професійної школи та Наказу Мінпросвіти СРСР «Про заходи щодо забезпечення комп'ютерної грамотності учнів середніх навчальних закладів та широкого впровадження електронно-обчислювальної техніки в навчальний процес» було оголошено про проведення конкурсу на створення підручника з курсу «Основи інформатики та обчислювальної техніки». Оголошення про конкурс було опубліковано в «Учительській газеті» від 10 квітня 1986 року. Для конкурсу було створено орієнтовну програму курсу [7, с. 49], яка, на відміну від чинної на той час програми, була орієнтована на активне використання ЕОМ у комп'ютерних кабінетах. Тому велика кількість годин відводилася на практичні роботи.

Незабаром у 1987 р. було запропоновано три варіанти вивчення інформатики: безмашинний, з частковим доступом, тобто з періодичним використанням ЕОМ, і машинний. Потім відбулася зміна основного завдання курсу – забезпечення інформаційної культури учнів. Проте, як і раніше, основна увага приділялася основам алгоритмізації (вивчення алгоритмічної мови) та програмування (мова програмування *BASIC*). Крім підручника Єршова, з'явилися й інші підручники, які продовжили лінію основ алгоритмізації у шкільному курсі інформатики: вивчення навчальної алгоритмічної мови та *BASIC* [8, с. 15]. Але загальний і провідний метод залишився пояснювальним і показовим, це пов'язано з тим, що в педагогічній діяльності часто брали участь інженери-програмісти, які не мали педагогічної освіти. Зауважимо, що на той час не було єдиної програми курсу, яка б реалізувалася в усіх трьох підручниках, тому було прийнято рішення створити три різні програми.

У результаті проведеного конкурсу для викладання інформатики в школі був рекомендований підручник «Основи інформатики та обчислювальної техніки» (ОІОТ) [4], написаний авторським колективом під керівництвом В. Кайміна. Підхід до цілей шкільної інформатики авторського колективу під керівництвом В. Кайміна відрізняється від ідей А. Єршова виховати програміста. На думку авторів, викладання ОІОТ має вирішувати триєдине завдання: формування комп'ютерної грамотності, логічного мислення та інформаційної культури учнів. Під комп'ютерною грамотністю мається на увазі «вміння читати та писати, рахувати та малювати, а також шукати інформацію, застосовуючи для цього ЕОМ».

Одразу можна сказати, що підручник В. Кайміна, незважаючи на відмінності змісту, суттєво відрізняється за структурою та поданням навчального матеріалу. Намагаючись рівномірно розподілити час на вивчення матеріалу, автори розподілили зміст підручника на вісім блоків-роз-

ділів: «Вступ до інформатики», «Основні можливості ЕОМ», «Основи алгоритмізації», «Початки програмування», «Вирішення задач на ЕОМ», «Підстави інформатики», «Основи обчислювальної техніки» та «ЕОМ у розвитку суспільства». Кожен із розділів, у свою чергу, складається з восьми параграфів.

Підручник добре ілюстрований, містить як малюнки, так і схеми з графіками. Матеріал, який необхідно запам'ятати, написаний в окремих блоках, виділених рамкою. Це полегшує сприйняття навчального матеріалу та допомагає краще орієнтуватися у підручнику. На полях винесені окремі питання. Як стверджують автори, відповіді на них краще допоможуть зрозуміти зміст тексту. Окремими піктограмами позначаються такі блоки, як питання, вправи та завдання.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Аналіз наукової літератури та нормативно-законодавчих документів засвідчив, що підручники того часу відображали змістовну лінію «Алгоритми та алгоритмічна мова» розробленої програми з курсу «Основи інформатики та обчислювальної техніки». У всіх підручниках, тією чи іншою мірою, присутні завдання для самоперевірки, практичні завдання, питання для самоконтролю. Підручники розроблені згідно з дидактичними вимогами, виклад матеріалу здебільшого чіткий та послідовний. Присутні ілюстративні матеріали у

виділі таблиць та графіків. Проте аналіз підручників показав, що різні авторські колективи відстоювали різні підходи до визначення змісту курсу інформатики, як наслідок – різні очікування від навчання та підходи у викладанні.

Використовуючи метод структурного аналізу, який передбачає дослідження компонентів навчальної книги, ми виявили спільні та відмінні риси пробних підручників В. Кайміна (1987) та А. Ершова (1985). Спільним є дотримання навчальної програми, орієнтування на програмування, деякі типи ілюстративних матеріалів. Відмінними є зміст підручників, виклад навчального тексту, структурні компоненти апарату орієнтування. У ході дослідження виявлено, що з кінця 80-х років ХХ ст. зміст викладання інформатики зазнає суттєвих змін. По-перше, зменшується кількість годин на вивчення програмування, а по-друге, більше уваги приділяється вивченню нових інформаційних технологій. Уперше намітилися протиріччя між офіційно проголошеним та реальним змістом шкільного курсу інформатики; між суспільною потребою, що формується в інформаційній грамотності випускників школи, і реальними можливостями школи.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в аналізі дидактичної складової частини підручників з інформатики за часів початку незалежності України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В.П. Теория учебника: Дидактический аспект. Москва : Педагогика, 1988. 160 с.
2. Ершов А.П., Монахов В.М. Основы информатики и вычислительной техники : проб. учеб. пособие для сред. учеб. заведений. Ч. 1. Москва : Просвещение, 1985. 96 с.
3. Ершов А.П., Монахов В.М. Основы информатики и вычислительной техники : проб. учеб. пособие для сред. учеб. заведений Ч. 2. Москва : Просвещение, 1986. 149 с.
4. Каймин В.А. Основы информатики и вычислительной техники. Пробный учебник для 10-11 классов. Москва : Просвещение, 1989. 272 с.
5. Концептуальные основы обучения и воспитания информатике в школе. URL: <http://surl.li/bztgi> (дата звернення: 05.01.2022).
6. Рекомендации по преподаванию курса «Основы информатики и вычислительной техники». *Информатика и образование*. 1986. № 1. 128 с. URL: <http://surl.li/bzzah> (дата звернення: 10.05.2022).
7. Программа курса «Основы информатики и вычислительной техники». *Математика в школе*. 1986. № 3. С. 49–53.
8. Саган О.В. Методика навчання інформатики в початкових класах: навчально-методичний посібник, друге видання. Херсон : Борисфен-про, 2020. С. 14–15.

REFERENCES

1. Bespal'ko V. P. (1988) Teorija uchebnika: Didakticheskij aspekt [Textbook theory: didactic aspect]. Moscow : Pedagogika, 160 p.
2. Ershov A. P., Monahov V. M. (1985) Osnovy informatiki i vychislitel'noj tehniki : prob. ucheb. posobie dlja sred. ucheb. zavedenij. Vol. I [Fundamentals of Informatics and Computer Engineering: a textbook]. Moscow: Prosveshhenie, 96 p. [in Russian].
3. Ershov A. P., Monahov V. M. (1986). Osnovy informatiki i vychislitel'noj tehniki: Probnoe ucheb. posobie dlja sred. ucheb. Zavedenij. Vol. II [[Fundamentals of Informatics and Computer Engineering: a textbook]. Moscow.: Prosveshhenie, 149 p. [in Russian].

4. Kajmin V.A. (1989) *Osnovy informatiki i vychislitel'noj tehniky*. Probnyj uchebnyk dlja 10-11 klassov [fundamentals of informatics and computer technology: a textbook]. M.: Prosveshhenie, 272 p. [in Russian].
5. *Konceptual'nye osnovy obuchenija i vospitanija informatike v shkole* [Conceptual foundations for teaching and educating computer science at school]. <http://surl.li/bztgi> (accessed 5 January 2022) [in Russian].
6. Programma kursa «Osnovy informatiki i vychislitel'noj tekhniki».. *Informatika i obrazovanie* [Computer science and education] (1986). Vol. 1, 128 p. <http://surl.li/bzzah> (accessed 10 May 2022).
7. Programma kursa «Osnovy informatiki i vychislitel'noj tekhniki».. *Matematika v shkole* [Math in school]. (1986). Vol. 3, P. 46-48.
8. Sahan O.V. (2020) *Metodyka navchannia informatyky v pochatkovykh klasakh: navch.-metod. posibnyk* [Methods of teaching computer science in primary school: a textbook] Kherson: Borysfen-pro. pp.14-15 [in Ukrainian].

STEM-ОСВІТА ЯК ОСНОВА ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Фролов Д. О.

*кандидат сільськогосподарських наук,
старший викладач кафедри дидактики та методик навчання природничо-математичних дисциплін
Комунальний заклад «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»
Запорізької обласної ради
вул. Незалежної України, 57А, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-4539-9903
f0968279387@gmail.com*

Васильченко Л. В.

*кандидат педагогічних наук,
завідувач кафедри дидактики та методик навчання природничо-математичних дисциплін
Комунальний заклад «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»
Запорізької обласної ради
вул. Незалежної України, 57А, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-5392-048X
liliwasil@gmail.com*

Гребінь С. М.

*кандидат філософських наук,
доцент кафедри дидактики та методик навчання природничо-математичних дисциплін
Комунальний заклад «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»
Запорізької обласної ради
вул. Незалежної України, 57А, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-1121-9660
innasg@ukr.net*

Ключові слова: STEM, STEM-освіта, дослідження, учителі, учні, проєкт.

У статті розглядається проблема і перспективи впровадження STEM-освіти як одного з головних факторів підвищення якості природничої освіти. Нині ідеї STEM-підходу в навчанні підтримано багатьма освітніми системами в усьому світі. Відповідно до Концепції Нової української школи випускник має бути особистістю, патріотом та інноватором. Для аналізу потенціалу STEM-освіти та рівня надання її учням нами було проведено дослідження шляхом анкетування 99 вчителів закладів загальної середньої освіти Запорізької області у період з вересня до листопада 2021 року. Анкета для опитування вчителів складалася з 2 тематичних розділів. У першому тематичному розділі було розміщено загальні запитання інтерв'юєра стосовно респондента та середовища його роботи. До другого розділу увійшли питання, які стосуються STEM-освіти, її впливу на зацікавленість здобувачів освіти процесом навчання; комплексного пізнання здобувачами освіти природних процесів і явищ; розвитку загальних компетентностей у здобувачів освіти тощо. Аналіз анкет дозволив авторам сформулювати два загальні тренди проведеного дослідження. Перший тренд полягає в потужному потенціалі впровадження технології STEM задля підвищення

якості природничої освіти. Так, 92,2% опитаних учителів вважають, що застосування STEM-підходу сприяє підвищенню зацікавленості учнів природничими дисциплінами. Другий тренд характеризується повільним накопиченням змісту STEM-дидактики та засобів навчання, бо тільки 18,18% вчителів були задоволені обладнанням свого навчального кабінету. Отже, вбачаючи потенціал STEM-освіти в популяризації предметів природничого циклу, можемо спрогнозувати суттєвий розвиток STEM-дидактики, а впровадження STEM-лабораторій в освітній процес в умовах реалізації Концепції Нової української школи у майбутньому зумовить підвищення якості природничої освіти загалом.

STEM-EDUCATION AS A BASIS FOR IMPROVING THE QUALITY OF NATURAL EDUCATION IN THE CONDITIONS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Frolov D. O.

*Candidate of Agricultural Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Didactics and Methods of Teaching Natural
and Mathematical Disciplines
Municipal Institution “Zaporizhzhia Regional Institute of Continuing Pedagogical Education”
of Zaporizhzhia Regional Council
Nezalezhnoi Ukrainy str., 57A, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-4539-9903
f0968279387@gmail.com*

Vasilchenko L. V.

*Head of the Department of Didactics and Methods of Teaching Natural
and Mathematical Disciplines
Municipal Institution “Zaporizhzhia Regional Institute of Continuing Pedagogical Education”
of Zaporizhzhia Regional Council
Nezalezhnoi Ukrainy str., 57A, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-5392-048X
liliwasil@gmail.com*

Hrebin S. M.

*Associate Professor at the Department of Didactics and Methods of Teaching Natural
and Mathematical Disciplines
Municipal Institution “Zaporizhzhia Regional Institute of Continuing Pedagogical Education”
of Zaporizhzhia Regional Council
Nezalezhnoi Ukrainy str., 57A, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-1121-9660
innasg@ukr.net*

Key words: *STEM,
STEM-education, research,
teachers, students, project.*

The article considers the problem and prospects of introducing the use of STEM-education as one of the main factors in improving the quality of natural education. Today, the ideas of the STEM approach to learning are supported by many educational systems around the world. Thus, according to the Concept of the New Ukrainian School, a school graduate must be an individual, a patriot and an innovator. To analyze the potential and degree of implementation of STEM education, we conducted a survey in September–November 2021, by surveying 99 teachers. Questionnaire for teachers, consisted of 2 thematic sections. The first thematic section included questions about the general information of the interviewer and his/her work environment. The second

section included questions about STEM education and its impact on the interest of students in the learning process; comprehensive knowledge of natural processes and phenomena by students; for the development of general competencies by students, etc. The analysis of the questionnaires allows the authors to form two general trends of the study, the first one in the powerful potential of STEM technology to improve the quality of natural education. Thus, 92.2% of surveyed teachers believe that the involvement of STEM education will increase interest among students in natural sciences. The second trend is characterized by the slow accumulation of STEM didactics and teaching methodics. Only 18.18% of teachers were satisfied with the equipment of their classroom. Thus, seeing the potential of STEM-education in the promotion of natural education we can predict a significant expansion of STEM-didactics and the introduction of STEM-laboratories in the implementation of the Concept of the New Ukrainian School, which will further positively affect the quality of natural education.

Постановка проблеми. Україна прагне розвинути сучасну систему освіти, що відповідатиме потребам ХХІ століття, та вже здійснила низку важливих кроків у цьому напрямі. У багатьох країнах реформування освітньої сфери є постійним, закономірним процесом. Система освіти України протягом усього періоду державної незалежності перебуває в особливо важкому, затяжному стані реформування різних рівнів та аспектів її функціонування [1, с. 104]. Реформи, які було здійснено після Революції Гідності, стали джерелом оптимізму завдяки децентралізації та демократизації системи освіти з одночасним закладенням підвалин для подальшої гармонізації та інтеграції з європейськими нормами та стандартами в освітній сфері [2, с. 5].

Особливого значення набуває підвищення якості природничої освіти в умовах концепції сталого розвитку світу та України. Так, для кожної країни важливими факторами розвитку економіки є наукоємні та високотехнологічні галузі. Фахівці цих галузей роблять вагомий внесок у виробництво внутрішнього валового продукту, і саме їх дефіцит особливо відчутний в Україні і в усьому світі. Основною причиною такого дефіциту є втрата популярності науково-технічних, інженерних професій і, як наслідок, зниження рівня зацікавленості вивченням предметів природничої, технологічної, математичної освітніх галузей у здобувачів освіти, про що свідчить, зокрема, негативна динаміка кількості випускників закладів загальної середньої освіти, які проходять зовнішнє незалежне оцінювання з математики, фізики, хімії та біології [3].

Проблемами підвищення якості освіти та її природничої галузі займалися такі видатні вітчизняні вчені, як: В.Г. Кремень, Я.С. Карпов, В.В. Кисельник, В.В. Ільїн, С.У. Гончаренко, В.Р. Льченко, О.І. Локшина [4–9]. Проблеми природничої освіти у загальноосвітній практиці висвітлювались такими авторами, як: D.S. Rychen та L.H. Salganik [10]. Проведення міжнародного порівняльного аналізу вивчення природничих наук було організовано групою авторів: М. Cohen, J. Graman, М. O'Hara та іншими [11]. Критичні роздуми щодо стану та

розвитку природничої освіти в Європі було здійснено J. Osborne, J. Dillon, S. Sjoberg, C. Schreiner тощо [12].

Наукова грамотність має велике значення як на національному, так і на міжнародному рівні, оскільки людство стикається з багатьма значущими проблемами, пов'язаними із забезпеченням достатньої кількості води та їжі, боротьбою з хворобами, отриманням достатньої кількості енергії й адаптацією до змін клімату. Проте чимало з-поміж цих питань виникають і на місцевому рівні, де люди можуть стикатися з необхідністю прийняття рішень щодо дій, які впливають на їхнє здоров'я та харчування, щодо належного використання матеріалів і нових технологій, використання енергії тощо [13, с. 5]. Аналіз проведеного світового дослідження сприйняття природничої освіти школярами свідчить про те, що, на відміну від гуманітарних дисциплін, у більшості розвинених країн природничі науки у здобувачів освіти не викликають зацікавленості [14].

Так, за віяннями американської освітньої спільноти, інтеграція предметних галузей корисна як для учнів, які починають більш глибоко і свідомо розуміти навколишній світ у його природній цілісності, так і для професійного розвитку вчителів, завдяки отриманню змоги обмінюватися ідеями, спільно планувати й розробляти заняття. Ця думка знаходить своє підтвердження у Звіті експертної групи з питань наукової освіти для європейської комісії «Наукова освіта для відповідальних громадян», де зазначено, що Концепція STEAM-освіти «сприяє виходу за межі науки», дає змогу «охопити сферу творчого потенціалу, де об'єднуються мистецтво (в його широкому розумінні), дослідна та інноваційна діяльність», що дає можливість фахівцям різних галузей «налагоджувати між собою діалог, щоб запропонувати найширший спектр можливостей та ідей в академічній і соціальній сфері для проведення експериментів і розробки інноваційних рішень» [15, с. 21].

Однією з основних форм STEM-навчання є уроки (заняття), спрямовані на встановлення міжпредметних зв'язків, які сприяють формуванню в учнів цілісного, системного світогляду,

актуалізації особистісного ставлення до поставлених питань. Такі практичні заняття можуть проводитися шляхом об'єднання тематики кількох навчальних предметів або формування інтегрованих курсів чи окремих спецкурсів [16].

Нині ідеї STEM-підходу в навчанні підтримано багатьма освітніми системами в усьому світі. Так, відповідно до Концепції Нової української школи випускник має бути особистістю, патріотом та інноватором – «людиною, яка здатна змінювати навколишній світ, розвивати економіку, конкурувати на ринку праці й навчатися впродовж життя». Формула Нової української школи містить дев'ять ключових компонентів, які також покладено до цільових орієнтирів STEM-підходу в навчанні [17].

Основою ефективності впровадження STEM-освіти є чітке визначення мети та планування для забезпечення різнобічного розгляду учнями певного об'єкта, поняття, явища, що вивчаються на різних предметах. Для цього під час занять можна пропонувати: «відкриті» завдання, що націлені на пошук рішень з різних галузей знань, використання усіх можливих шляхів отримання необхідної інформації (Інтернет, книги, власний досвід, експерименти, дослідження тощо); постановку проблеми, що має в основі безліч «правильних» відповідей; перехід від практичних і конкретних завдань до загальних понять, абстрактних ідей і теорій; обговорення рішень глобальних питань економіки, екології, історії, медицини, інженерії, управління тощо.

Мета статті полягає в аналізі відношення вчителів природничих дисциплін щодо ефективності впровадження STEM-освіти як одного із головних факторів підвищення якості природничої освіти в умовах Нової української школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проведене нами дослідження здійснювалося в період з вересня до листопада 2021 року шляхом анкетування із застосуванням програмного інструменту для опитування *Google Forms*. Статистична обробка отриманих результатів зроблена за допомогою електронних таблиць *MS Office Excel*. Всього проаналізовано відповіді 99 учасників, учителів закладів загальної середньої освіти Запорізького регіону.

Анкета для опитування вчителів складалася з 2 тематичних розділів. У першому тематичному розділі були розміщені загальні запитання інтерв'юєра щодо респондента та середовища його роботи, а саме: стать; вік (повних років); місце проживання (місто, селище міського типу, село), ким ви працюєте в сфері освіти; чи є у вашому закладі освіти профільне навчання; чи використовуєте ви глибокі міжпредметні зв'язки на своїх уроках; чи проводили ви бінарні уроки з вчителями інших природничих дисциплін; чи зна-

єте ви значення акроніму «STEM»; чи використовували ви елементи або мініпроекти STEM-технології у своїй педагогічній діяльності; чи брали ви особисто, як вчитель, участь у шкільних заходах зі STEM-розробками або моделями; чи брали ви особисто, як вчитель, участь у позашкільних заходах (наприклад: STEM-весна, всеукраїнські конференції, круглі столи, виставки тощо) зі STEM-розробками або моделями; чи задоволені ви, як облаштовано ваше робоче середовище (STEM-середовище).

До другого розділу були віднесені питання такого змісту: STEM-освіта впливає на зацікавленість здобувачів освіти процесом навчання; розвиток STEM-освіти впливає на комплексне пізнання здобувачами освіти природних процесів та явищ; STEM-освіта впливає на розвиток загальних компетентностей у здобувачів освіти; запровадження окремого міжгалузевого інтегрованого курсу STEM підвищить обізнаність здобувачів освіти у сфері природничих наук; розвиток STEM-освіти впливає на підвищення кількості бажаючих отримати технічні та інженерні спеціальності; чи вважаєте ви достатньою підтримку держави у сфері розвитку STEM-освіти свого регіону? Відповіді на ці питання містили бальну оцінку від 1 до 5, де, за Р. Лайкертом, 1 – повністю не згоден; 2 – не згоден; 3 – десь посередині; 4 – згоден; 5 – повністю згоден.

Під час аналізу анкет відзначено значну асиметрію відповідей за гендерним показником. Так, 86 відповідей належало представникам жіночої статі, а всього 13 – чоловічої, що становило 86,9% та 13,1% відповідно. Розподіл учителів за місцем проживання становив такі частки: 44,4% – місто, 10,1% – селище міського типу, 45,5% – село. Розподіл учителів за віком, що брали участь у дослідженні, був таким: 21–30 років – 5,05%; 31–40 років – 24,24%; 41–50 років – 30,30%; 51–60 років – 11,11%. Частка серед респондентів за посадами в закладі освіти становила: директори шкіл – 3%, заступники директора – 6,1%, учителі – 90,9%. А відповідь стосовно наявності у складі дирекції закладу освіти представників природничих наук сягала 54,4%. Серед учителів, що брали участь у дослідженні, розподіл за фахом був такий: 75,85% – учителі природничих дисциплін, 9,1% – математики, 8,1% – гуманітарії, 3% – інформатики, 1% – психологи, 3% – інші.

На питання «Чи знаєте ви значення акроніму STEM?» 6,1% працівників освіти дали відповідь, що не знають значення цього акроніму. Слід зазначити, що акронім STEM було введено ще з 2001 році, а з 2016 року в Україні діє STEM-коаліція та наявний окремий відділ STEM-освіти Інституту модернізації змісту освіти.

Реалізація національної політики впровадження та розвитку STEM-освіти в умовах

реформи «Нова українська школа» спрямована на використання нових педагогічних технологій та засобів навчання у процесі викладання предметів природничого циклу. Так, 82,2% респондентів відповіли, що вони використовують у своїй діяльності елементи або мініпроекти за технологією STEM. Але на питання «Чи брали ви особисто, як учитель, участь у шкільних заходах зі STEM-розробками або моделями?», тобто з готовими та більш складними STEM-проектами, всього 31,3% учителів відповіли «так». Отже, можна констатувати, що навіть на шкільному рівні досвід популяризації та обмін ідеями між учителями з вказаної проблематики є на низькому рівні. Під час аналізу участі вчителів у позашкільних заходах зі STEM-діяльності (STEM-весна, всеукраїнські конференції, круглі столи, виставки тощо) виявилось, що частка активних педагогів зменшується та становить усього 19,2%.

Оцінка матеріального забезпечення шкільного STEM-середовища вчителями шкіл була такою (рисунок 1). Обладнанням предметного кабінету та дидактичними засобами були задоволені всього 18,18% учителів, ще 7,7% зазначили, що найближчим часом очікується надходження нових засобів навчання. Слід акцентувати увагу на тому факті, що 16,16% учителів використовують у своїй діяльності цифровий вимірвальний комп'ютерний комплекс (цифрову лабораторію), а 5,5% – очікують його найближчим часом. А використання 3-D принтеру для друку можна вважати взагалі поодинокими випадками в закладах загальної середньої освіти, оскільки вони наявні всього у 6,6% опитаних учителів.

Реалізація Концепції Нової української школи, як нової парадигми в освіті, передбачає одним з основних шляхів корінної зміни підходів до

навчання трансформацію навчального середовища. Так, серед опитаних учителів тільки 2,2% підтвердили наявність окремого простору для навчання, а саме наявність STEM-лабораторій, і тільки 3,3% вчителів очікують появу її найближчим часом. Отже, можна констатувати лише початок потужних та корінних змін щодо засобів навчання у процесі впровадження STEM-освіти в навчальних закладах.

Одним із позитивних факторів запровадження STEM-технологій є підвищення зацікавленості серед здобувачів освіти процесом навчання, з чим 92,9% учителів були згодні та повністю згодні. Вплив STEM-освіти на комплексне пізнання здобувачами освіти природних процесів, явищ та цілісне сприйняття природи відзначили 91,9% учителів; не визначилися зі своєю відповіддю 8,1%; відповідей, не згодних з твердженням, не спостерігалось. Такі самі відсотки у відповідях учителів спостерігалися на питання «STEM-освіта впливає на розвиток загальних компетентностей у здобувачів освіти?».

Щодо впровадження окремого міжгалузевого інтегрованого курсу STEM у шкільному навчанні з метою підвищення обізнаності здобувачів освіти природничих предметів результати опитування такі: 5,1% учителів були повністю не згодні та не згодні з цим твердженням; 16,2% – не визначилися з цим питанням; повністю згодні та згодні становили 53,5% та 25,3% відповідно. Тобто більшість учителів вбачає сенс у впровадженні нових курсів та програм, які здатні підвищувати якість навчання предметів природничого циклу. На питання «Чи впливає розвиток STEM-освіти на підвищення кількості бажаючих отримати технічні та інженерні спеціальності» 35,4% та 49,5% респондентів відповіли, що згодні та повністю



Рис. 1. Задоволеність учителем обладнанням власного робочого середовища в школі

згодні відповідно, а 15,2% – було важко визначитись з відповіддю на це питання.

Дещо відмінними від загального тренду були відповіді на питання «Чи вважаєте ви достатньою підтримку держави у сфері розвитку STEM-освіти свого регіону?». Так, 18,2% учителів вважають повністю недостатньою підтримку розвитку STEM-освіти, ще 39,34% були незадоволені такою підтримкою. Відсоток учителів, яким було важко відповісти на це питання, становив 27,3%, і тільки 7,1% та 8,1% визначились як задоволені та повністю задоволені підтримкою державних органів у сфері STEM-освіти.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Аналіз анкет дозволяє сформулювати два загальні тренди проведеного дослідження. Перший тренд полягає в потужному потенціалі використання технології STEM задля підвищення якості природничої освіти. Так, 92,2% опита-

них учителів вважають, що застосування STEM-підходу сприяє підвищенню рівня зацікавленості учнів природничими дисциплінами. Другий тренд характеризується повільним накопиченням змісту STEM-дидактики та засобів навчання, бо тільки 18,18% учителів були задоволені обладнанням свого навчального кабінету. Отже, вбачаючи потенціал STEM-освіти в популяризації природничих предметів, можемо спрогнозувати суттєвий розвиток STEM-дидактики, а використання STEM-лабораторій в умовах реалізації Концепції Нової української школи у майбутньому зумовить підвищення якості природничої освіти взагалі.

Перспективи подальших досліджень щодо підвищення якості природничої освіти та реалізації Концепції Нової української школи вбачаємо в аналізі впровадження інтегрованого курсу «Природничі науки» в освітній процес закладів загальної середньої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Заєць С.В. Освітні індикатори як показники реформ: наявність та моніторинг. *Реформа освіти в Україні: інформаційно-аналітичне забезпечення* : тези доп. І міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ 29 лист. 2017 р.). Київ. С. 104–106. URL: <http://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2018/02/Conf.pdf> (дата звернення: 20.05.2022).
2. Дослідження сфери освіти в Україні. До більшої результативності, справедливості та ефективності (Резюме). URL: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/790931568661644788/pdf/Overview.pdf> (дата звернення: 20.05.2022).
3. Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 5.08.2020 р. № 960-р URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text> (дата звернення: 01.04.2021).
4. Кремень В.Г., Ільїн В.В. Філософія: мислителі, ідеї, концепції : підручник. Київ : Книга, 2005. 528 с.
5. Гончаренко С.У. І все-таки гуманітаризація! *Педагогіка і психологія*. № 1. 1995. С. 3–7.
6. Гуз К.Ж. Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу. Полтава : Довкілля-К, 2004. 472 с.
7. Ильченко В.Р., Гуз К.Ж. Модернизация содержания образования как национальная проблема. *Педагогика*. 2011. № 4. С. 3–8.
8. Ильченко В.Р. Компетентнісна модель освітньої галузі як необхідна умова ефективної освіти. *Український педагогічний журнал*. Київ, 2015. № 1. С. 163–171.
9. Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія. Київ. 2009. 404 с.
10. Rychen D.S., Salganik, L.H. Key Competencies for a Successful Life and a WellFunctioning Society. Göttingen, Germany : Hogrefe & Huber. 2003. P. 6. URL: http://www.netuni.nl/courses/hre/uploads/File/deseco_finalreport_summary.pdf (дата звернення: 20.05.2022).
11. Science syllabus. Primary. 2014. Ministry of Education, Singapore. URL: <https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/syllabuses/sciences/files/science-primary-2014.pdf> (дата звернення: 01.05.2022).
12. Sjoberg S., Schreiner C. How do learners in different cultures relate to science and technology? Results and perspectives from the project ROSE. *Asia Pacific Forum on Science Learning and Teaching*. 2005. Vol. 6. P. 1–16.
13. PISA: природничо-наукова грамотність / уклад. Т.С. Вакуленко, С.В. Ломакович, В.М. Терещенко, С. А. Новікова; перекл. К.С. Шумова. Київ : УЦОЯО, 2018. 119 с.
14. Фролов Д.О. Інтеграція природничих наук у різних системах освіти: світовий досвід. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. Запоріжжя, 2019. № 2 (33), С. 32–35. DOI: <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2019-2-33-06>.
15. Наукова освіта для відповідальних громадян: звіт експертної групи з питань наукової освіти для європейської комісії / Е. Хезелкорн, І. Бернер, К.П. Константину, Л. Дека, М. Гранже, М. Карікорпі та ін. Люксембург : Бюро публікацій ЄС, 2015. 85 с.

16. Importance of STEM education for young minds. London International Youth Science Forum hybrid STEM summer camp. URL: <https://www.liysf.org.uk/blog/what-is-stem-education> (дата звернення: 20.05.2022).
17. Упровадження STEM-освіти в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти обдарованих учнів : методичні рекомендації / Н.І. Поліхун, К.Г. Постова, І.А. Сліпукхіна, Г.В. Онопченко, О.В. Онопченко. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2019. 80 с.

REFERENCES

1. Zaiets, S.V. (2017). Osvitni indykatory yak pokaznyky reform: naiavnist ta monitorynh [Illumination of indicators as indicators of reforms: visibility and monitoring]. *Reforma osvity v Ukraini informatsiino-analitychne zabezpechennia: tezy dop. I mizhnar. nauk.-prakt. konf. (m. Kyiv, 29 lyst. 2017 r.)*. Kyiv. S. 104–106. Retrieved from: <http://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2018/02/Conf.pdf> (Last accessed: 20.05.2022).
2. Doslidzhennia sfery osvity v Ukraini. Do bilshoi rezultatyvnosti, spravedlyvosti ta efektyvnosti (Reziiume) [Research in the field of education in Ukraine. To greater efficiency, fairness and efficiency (Summary)]. Retrieved from: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/790931568661644788/pdf/Overview.pdf> (Last accessed: 20.05.2022).
3. Kabinet Ministriv Ukrainy. Rozporiadzhennia: Kontseptsii rozvytku pryrodnycho-matematychnoi osvity (STEM-osvity) [Concepts of development of natural and mathematical education (STEM-education)] vid 5.08.2020 r. № 960-r. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text> (Last accessed: 01.04.2021).
4. Kremen V.H., Ilin V.V. (2005). Filosofii: myslyteli, idei, kontseptsii [Philosophy: thinkers, ideas, concepts]: Pidruchnyk. Kyiv: Knyha [in Ukrainian].
5. Honcharenko, S.U. (1995). I vse-taky humanitaryzatsiia! [And yet humanization!]. *Pedahohika i psykholohiia*. No. 1. S. 3–7.
6. Huz, K.Zh. (2004). Teoretychni ta metodychni osnovy formuvannia v uchniv tsilisnosti znan pro pryrodu [Theoretical and methodological bases of formation of students' integrity of knowledge about nature]. Poltava [in Ukrainian].
7. Ilchenko, V.R., Huz, K.Zh. (2011). Modernyzatsiia soderzhanyia obrazovanyia kak natsionalnaia problema [Modernization of educational content as a national problem]. *Pedahohyka*. No. 4. S. 3–8.
8. Ilchenko, V.R. (2015). Kompetentnisna model osvithoi haluzi yak neobkhdna umova efektyvnoi osvity [Competence model of the education sector as a necessary condition for effective education]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*. Kyiv. No. 1. S. 163–171.
9. Lokshyna, O.I. (2009). Zmist shkilnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: teoriia i praktyka (druga polovyna XX – pochatok XXI st.) [The content of school education in the European Union: theory and practice (second half of XX – early XXI century)]: monohrafiia. Kyiv [in Ukrainian].
10. Rychen, D.S., Salganik, L.H. (2003). Key Competencies for a Successful Life and a WellFunctioning Society. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber. P. 6. Retrieved from: http://www.netuni.nl/courses/hre/uploads/File/deseco_finalreport_summary.pdf (Last accessed: 20.05.2022).
11. Science syllabus. Primary. 2014. Ministry of Education, Singapore. Retrieved from: <https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/syllabuses/sciences/files/science-primary-2014.pdf> (Last accessed: 01.05.2022).
12. Sjoberg, S., Schreiner, C. (2005). How do learners in different cultures relate to science and technology? Results and perspectives from the project ROSE. *Asia Pacific Forum on Science Learning and Teaching*. Vol 6. P. 1–16.
13. Vakulenko, T.S., Lomakovych, S.V., Tereshchenko, V.M., Novikova, S.A. (2018). PISA: pryrodnycho-naukova hramotnist [PISA: science literacy] / perekl. K.Ie. Shumova. Kyiv [in Ukrainian].
14. Frolov, D.O. (2019). Intehratsiia pryrodnychkh nauk u riznykh systemakh osvity: svitovi dosvid [Integration of natural sciences in different education systems: world experience]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Pedahohichni nauky*. Zaporizhzhia, No. 2 (33), S. 32–35. DOI: <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2019-2-33-06>.
15. Khezelkorn, E., Berner, I., Konstantynu, K.P., Deka, L., Hranzhe, M., & Karikorpi, M. et al. (2015). Naukova osvita dlia vidpovidalnykh hromadian: Zvit ekspertnoi hrupy z pytan naukovoi osvity dlia yevropeiskoi komisii [Scientific education for responsible citizens: report of the expert group on scientific education for the European Commission]. Liuksemburh: Biuro publikatsii Yevropeiskoho Soiuzu.
16. Importance of STEM education for young minds. London International Youth Science Forum hybrid STEM summer camp. Retrieved from: <https://www.liysf.org.uk/blog/what-is-stem-education> (Last accessed: 20.05.2022).
17. Polikhun, N.I., Postova, K.H., Slipukhina, I.A., Onopchenko, H.V., Onopchenko, O.V. (2019). Upravdzhennia STEM-osvity v umovakh intehratsii formalnoi i neformalnoi osvity obdarovanykh uchniv: metodychni rekomendatsii [Introduction of STEM-education in the conditions of integration of formal and non-formal education of gifted students: methodical recommendations]. Kyiv: Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

ГУМАНІСТИЧНИЙ ТА АКсіОЛОГіЧНИЙ ПІДХОДИ ЯК МЕТОДОЛОГіЧНІ ОРіЄНТИРИ ДОСЛіДЖЕННЯ ТЬЮТОРИНГУ

Швець Т. Е.

*кандидат педагогічних наук,
заступник директора з науково-методичної роботи*

*Приватна школа «Афіни»
вул. А. Головка, 13/1, Київ, Україна
orcid.org/0000-0002-9713-7817
taniteshvets@gmail.com*

Ключові слова: *тьюторинг, гуманізм, гуманістичний підхід, аксіологічний підхід, методологія, цінності, індивідуалізація.*

У статті на основі вивчення, аналізу та узагальнення науково-педагогічної та філософської літератури з'ясовано та теоретично обґрунтовано методологічні засади дослідження технології тьюторингу. Автором охарактеризовано основні засади тьюторингу як освітньої технології, здатної забезпечити індивідуалізацію та персоналізацію сучасної освіти, а саме: розвиток потенціалу особистості та характеру учня, спрямування його до самостійної діяльності, зосередження на індивідуальних особливостях учня, налагодження довірливих взаємин. Охарактеризовані основні поняття дослідження, а саме: «підхід», «методологічний підхід», «тьюторинг», «гуманістичний підхід», «аксіологічний підхід», «цінності» тощо. Автором проаналізовано гуманістичний та аксіологічний підходи у процесі дослідження теоретико-методологічних основ тьюторингу. У статті наведено твердження дослідників про визначальні засади сучасного гуманізму, а саме: гармонійне розгортання позитивних людських здатностей, які знаходять вияв у продуктивній суб'єктній активності і конструктивній діалогічній взаємодії суб'єктів, причому діалогу відведено ключове місце. У статті представлена думка, що гуманістичний підхід передбачає урахування індивідуальних особливостей кожного учня, його інтересів, здібностей, талантів, типу темпераменту та рис характеру, що становить основу технології тьюторингу. Автор наголошує, що гуманістичний підхід взаємопов'язаний із аксіологічним, адже саме поняття «гуманізм» означає сповідування загальнолюдських цінностей. Автором наведена думка багатьох дослідників, які сходяться в тому, що сутнісними ознаками аксіологічного підходу є навчання і виховання особистості з максимально можливою індивідуалізацією, створенням умов для саморозвитку і самонавчання учнів, осмисленого визначення ними своїх можливостей і життєвих цілей. Наприкінці статті автор робить висновки, що гуманістичний та аксіологічний підходи є основами, на яких визначаються конкретні методики, засоби, технології, прийоми для моделювання тьюторської діяльності педагога.

HUMANISTIC AND AXIOLOGICAL APPROACH AS METHODOLOGICAL REFERENCES FOR STUDYING TUTORING

Shvets T. E.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Deputy Director for Scientific and Methodological Work
Private School "Athens"
A. Holovka str., 13/1, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-9713-7817
taniteshvets@gmail.com*

Key words: *tutoring, humanism, humanistic approach, axiological approach, methodology, values, individualization.*

The article, based on studying, analysing and generalizing scientific, pedagogical and philosophical literature, clarifies and theoretically substantiates the methodological foundations of the research of tutoring methods. The author describes the basic principles of tutoring as an educational method capable of individualization and personalization of modern education, namely: development of personality and character of the student, directing them to independent activity, focusing on individual characteristics of the student, building trusting relationships. The basic concepts of research are characterized, namely "approach", "methodological approach", "tutoring", "humanistic approach", "axiological approach", "values" and so on. The author analyzes the humanistic and axiological approaches in the process of studying the theoretical and methodological foundations of tutoring. The article presents the statements of researchers about the defining principles of modern humanism, namely: the harmonious development of positive human abilities, which are manifested in productive subjective activity and constructive dialogic interaction of subjects, and dialogue is given a key place. The article presents the opinion that the humanistic approach involves taking into account the individual characteristics of each student, their interests, abilities, talents, temperament and character traits, which is the basis of tutoring methods. The author emphasizes that the humanistic approach is interrelated with the axiological one, because the very concept of "humanism" means the acceptance of universal values. The author gives the opinion of many researchers who agree that the essential features of the axiological approach are teaching and educating the individual with the maximum possible individualization, creating conditions for self-development and self-learning of students, meaningful definition of their capabilities and life goals. At the end of the article the author concludes that humanistic and axiological approaches are the basis on which to determine specific methods, tools, technologies, techniques for modeling the tutoring activities of the teacher.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена процесами реформування освіти в Україні, зазначеними в законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Концепції Нової української школи тощо. Одними з основних напрямів реформування визначені: педагогіка партнерства, яка передбачає, що «кожна дитина – неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями, а місія школи – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками»; «врахування здібностей, потреб та інтересів дитини, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму»; виховання на цінностях, що передбачає орієнтацію на загальнолюдські цінності (гідність, чесність,

справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей), соціально-політичні (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність) [10, с. 18–23].

Євроінтеграційний рух нашої країни ставить перед українськими освітянами питання відповідності нашої системи освіти передовим зарубіжним зразкам, а саме виховання людей, здатних до сприйняття і розуміння одне одного, налагодження ефективної співпраці. Тьюторинг як освітня технологія, яка зародилася в Англії та набула свого поширення у багатьох країнах Європи, США, Нової Зеландії, Австралії, впевнено торує свій шлях в українських школах, зосереджений пере-

дусім на персоналізації та індивідуалізації, орієнтації на учня, на розвитку особистості, здатної до самостійного мислення. Тому виникає необхідність дослідження гуманістичного та аксіологічного підходів як методологічних засад тьюторингу, адже персоналізація та індивідуалізація ґрунтуються на принципах розвитку своєрідного потенціалу особистості та самореалізації особистості у соціальному середовищі.

Питання тьюторингу досліджували багато вітчизняних науковців: А. Бойко, Н. Дем'яненко, К. Осадча, О. Іваніцька, Т. Литвиненко, С. Подпльота; зарубіжних учених: А. Бжежинська (A. Brzezińska), М. Буджинський (M. Budzyński), Д. Вуд (D. Wood), Е. Гордон (E. Gordon), Д. Палфрейман (D. Palfreyman), А. Сарнат-Частко (A. Sarnat-Ciastko), Я. Трачинський (J. Traczyński), К. Чайка-Хелмінська (K. Czayka-Chełmińska), П. Чекерда (P. Czekierda), К. Топпінг (K. Topping), Н. Фальчиков (N. Falchikov). Значення гуманістичного та аксіологічного підходів у педагогіці розглянуто у працях вітчизняних учених: В. Андрущенко, І. Беха, А. Бойко, С. Вітвицької, О. Вознюка, І. Зязюна, В. Кременя, В. Огнев'юка, В. Оржеховської, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської та інших науковців. У контексті тьюторингу звернення до гуманістичного та аксіологічного підходів є в доробках К. Осадчої, О. Степаненко, Ш. Шлезінського (K. Śleziński), Ю. Войчеховської (J. Wojciechowska), Л. Гарсія (L. Garsia). Однак ці роботи стосуються здебільшого проблематики професійної підготовки до тьюторської діяльності. Не розглянуті питання гуманістичного та аксіологічного підходів з точки зору методології дослідження феномену тьюторингу.

Метою статті є обґрунтування гуманістичного та аксіологічного підходів у процесі дослідження теоретико-методологічних основ тьюторингу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перед тим, як почати обґрунтування зазначених нами підходів, варто коротко звернутися до технології тьюторингу. У загальному розумінні тьюторинг можна визначити як освітню технологію, яка особливо ефективна, коли йдеться про розвиток потенціалу молодої людини, а також мотивування її до самостійної діяльності. Полягає у регулярних, індивідуальних зустрічах тьютора з підопічним, у межах яких вони спільно працюють над розвитком учня чи студента. Тьюторинг приділяє увагу конкретному учню, має можливість пристосувати шлях розвитку до його специфічної ситуації. Також ця технологія відома тим, що сприяє розвитку талантів та сильних сторін учня [17, с. 16].

Тьюторинг ґрунтується на трьох стовпах, які визначені психологами, філософами, педагогами – теоретиками та практиками: по-перше, це відносини між учнем та дорослим, які передбачають взаємоповагу, довіру, автономію учня, з одного боку, авторитет тьютора – з іншого; по-друге, це розвиток характеру учня, його позитивних рис, адже розвиток людини має цілісне розуміння: людина існує не тільки для себе, а також для суспільства;

по-третє, це сучасні дослідження в галузі позитивної психології у сенсі ролі людини для інших у процесі особистого зростання, тобто акцент робиться на розвиток талантів та сильних сторін, а також розвиток власного потенціалу. Частіше за все тьюторинг є довготривалим процесом, спрямованим на інтегральний – поєднує знання, вміння та поведінку – розвиток підопічного [17, с. 17].

Звернемося до основних понять у контексті нашого дослідження. У великому тлумачному словнику сучасної української мови «підхід» визначається як сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь [4]. У концепції З. Курлянд «підхід» – це «визначена позиція, що зумовлює дослідження, проектування, організацію будь-якого явища, процесу» [12]. Л. Шипіліна ж визначає як «спосіб вивчення об'єкта, що ставить кордони його пізнання і визначає загальну стратегію дослідження» [18, с. 29]. Є. Юдін визначає «підхід» як «принципову методологічну орієнтацію дослідження, як точку зору, з якої розглядається об'єкт вивчення (спосіб визначення об'єкта), як поняття або принцип, який керує загальною стратегією дослідження» [20, с. 74]. Саме визначення Е. Юдіна ми й будемо дотримуватися у ході дослідження.

На думку О. Попельнюх, гуманістичний підхід насамперед ґрунтується на перебудові особистісних установок учителя, що реалізуються в процесі його міжособистісної взаємодії з учнями [13, с. 143]. Сучасні дослідники відзначають, що гуманізація – це основа нового педагогічного мислення, яке, своєю чергою, передбачає переосмислення самого процесу освіти, де учень виступає як суб'єкт взаємодії. У такому процесі важливі духовні й загальнолюдські пріоритети, спрямованість на особистість як найвищу цінність, розвиток у кожному яскравої, самобутньої індивідуальності. І досвід показує, що це можливо лише у разі звернення до творчого потенціалу особистості, її волевиявлення і всебічного розвитку здібностей [8].

Гуманістичні ідеї застосовуються до всіх людей і будь-яких соціальних систем, можуть виходити за межі національних, економічних, релігійних, расових, ідеологічних відмінностей, а гуманістичні цінності є фундаментальними [9, с. 35]. Гуманістичні ідеї у вітчизняній педагогіці розвивали Г. Сковорода і К. Ушинський, у ХХ ст. найвидатнішим представником гуманістичної педагогіки був В. Сухомлинський. Так, К. Ушинський, писав, що «якщо педагогіка хоче виховати людину в усіх відношеннях, то вона повинна раніше пізнати її теж у всіх відношеннях» [16, т. 5, с. 15]. В. Сухомлинський теж неодноразово підкреслював, що головним і найскладнішим для людини об'єктом пізнання є сама людина, і нічого цікавішого, ніж людина, на світі немає. Кожна дитина, за його словами, – це дуже складний, неосяжний і неповторний світ, без знання і пізнання якого неможливе свідоме творення людини. «Виховати особистість, – писав

він, – сформувати душу людини можна, тільки зрозумівши цей світ, пізнавши всі її тайники» [15, т. 5, с. 204].

Наріжними каміннями гуманістичного підходу є положення, що людина – найбільша цінність та положення про неповторність кожної людини. Тому збільшувати цінність людини означає відкривати й розвивати ці характеристики, сприяти їх виявленню та реалізації в людському житті [1, с. 75]. Кожна людська особистість індивідуально неповторна, тому виховання людини «полягає насамперед у розкритті цієї неповторності, самобутності, творчої індивідуальності. Здійснювати це завдання – означає вести кожного вихованця тією доріжкою, на якій з найбільшою яскравістю може розкриватися сила його розуму й умінь, майстерність і творчість. Скільки учнів – стільки ж доріжок» [15, т. 4, с. 93]. Одне з найважливіших завдань педагога, за визначенням В. Сухомлинського, полягає саме в тому, щоб «розпізнати, виявити, розкрити, виростити, виплекати в кожного учня його неповторно індивідуальний талант» [15, т. 5, с. 96]. Але для того щоб відкрити в кожній дитині «всі її задатки, здібності, сили», знову-таки потрібно знати дитину, «знати здоров'я дитини, знати індивідуальні риси її мислення, знати сильні і слабкі сторони її розумового розвитку» [15, т. 5, с. 217].

Вітчизняний науковець Г. Балл вважає, що визначальними засадами сучасного гуманізму є: гармонійне розгортання позитивних людських здатностей, які знаходять вияв у продуктивній суб'єктній активності і конструктивній діалогічній взаємодії суб'єктів, причому діалогу автор відводить ключове місце, вважаючи, що найважливішим напрямом сучасного гуманізму має бути поширення гуманістичного принципу конструктивного діалогу [2, с. 8]. На думку автора, центральним місцем в освітньому процесі є відносини між вчителями та учнями, що вимагає від педагогів не лише доброго, гуманного ставлення до учнів, а й щирої поваги до них (їхніх індивідуальних особливостей, їхніх прагнень та їхніх думок) і сприяння їхньому становленню як гармонійно розвинених особистостей [2, с. 40].

Гуманістичний підхід передбачає урахування індивідуальних особливостей кожного учня, його інтересів, здібностей, талантів, типу темпераменту та рис характеру, що становить основу технології тьюторингу. Тьюторинг пропонує цілісний погляд на людину як на багатовимірну особистість: мислення, духовність, воля, почуття, тіло. Ідеалом тьюторингу є розвиток усіх цих сторін. Тьютор повинен пам'ятати про цілісність особистості учня (інтереси, здібності, характер, темперамент) та приймати його таким, яким він є. Підґрунтям партнерських відносин є сприйняття кожного як людини, яка має гідність. Тому педагог, як свідомо особа, не може дозволити собі виражати неповагу до учня, навіть якщо він демонструє неприйнятну поведінку. Повага, яку ми виражаємо учням (інколи у складних ситуаціях), часто

стає символом надії того, що може стати для них початком чогось іншого, шансом для вирішення проблем. Відчувши повагу до себе, учні частіше відмовляються від протистояння з учителем, що призводить до покращення спільних контактів, а зрештою, до взаємин у стилі діалогу, результатом чого стають певні позитивні дії, досягнення в учнів [17, с. 16–18].

Гуманістичний підхід взаємопов'язаний із аксіологічним, адже саме поняття «гуманізм» означає сповідування загальнолюдських цінностей: любові до людини, свободи, справедливості, гідності людської особистості, працелюбності, досконалості, милосердя, доброти, шляхетності. Стрижнева ідея говорить про те, що у разі формування особистості не можна застосовувати насильство, хоч би якими благими цілями воно не обґрунтовувалося. Норма людських відносин – принцип рівності, людяності, справедливості. Гуманістичні цінності є фундаментальними. На засадах гуманізму будується демократична, гуманна педагогіка, педагогіка рівноправності, співпраці, партнерства, суб'єктно-суб'єктна педагогіка тощо.

О. Барліт вважає, що аксіологічний (ціннісний) підхід уможливує в педагогічній науці такі напрями діяльності, як: цілісний спосіб розгляду становлення особистості в єдності соціального та екзистенційного; включення в дослідницький простір таких феноменів, як цінність, переживання, ідеал, духовне піднесення, віра тощо; орієнтація на вивчення не абстрактної, а конкретної людини в певних історико-культурних умовах життя, у повсякденних формах існування, зокрема в освіті як невід'ємному атрибуті людського буття та в конкретних геокультурних умовах. Автор вважає, що аксіологічний підхід слід використовувати в розробці програм теоретичної і практичної підготовки, програм виховної роботи, психолого-педагогічного забезпечення діяльності закладів освіти [3, с. 27].

О. Отич зауважує, що «педагогічні установки аксіологічного підходу стосуються ціннісного ставлення до індивідуальності вихованця, віри в його можливості у кожній ситуації навчання і виховання; допомоги йому в усвідомленні власної цінності для себе і соціуму» [12, с. 26].

Зазначимо, що, виходячи з аксіологічних ідей, можна виділити такі гуманістичні функції освіти, як: розвиток духовних сил, здібностей і умінь, які дозволяють людині долати життєві труднощі; формування характеру і моральної відповідальності у ситуаціях адаптації до соціального і природного середовища; забезпечення можливостей для особистісного і професійного росту і здійснення самореалізації; оволодіння засобами для досягнення свободи, особистої автономії, щастя і здоров'я; створення умов для саморозвитку творчої індивідуальності особистості і розкриття її потенціалу [11]. Реалізація аксіологічного підходу забезпечує переведення, трансформацію певних соціально значущих цінностей на рівень конкретних ціннісних пріоритетів особистості [6].

Однак для набуття системою освіти нової якості не досить просто проголосити відданість відповідним цінностям. Необхідно, щоб на основі визнаних пріоритетними цінностей відбувалась аксіологізація освітнього процесу загалом. Більшість дослідників сходяться у тому, що сутнісними ознаками аксіологізації є навчання і виховання особистості з максимально можливою індивідуалізацією, створенням умов для саморозвитку і самонавчання учнів, осмисленого визначення ними своїх можливостей і життєвих цілей [7, с. 51]. Індивідуалізація ж вимагає відповідної системи світоглядно-ціннісного забезпечення, важливими складниками якої є: ставлення до дитини як особистості, що передбачає визнання в кожній дитині особистості, прийняття її індивідуальних особливостей, повагу до її честі і гідності, що своєю чергою вимагає таких освітніх технологій, в основі яких – розвивковий підхід та суб'єкт-суб'єктна стратегія, чим власне і є технологія тьюторингу; ставлення до дитини як індивідуальності, що передбачає вільний вибір дітьми різноманітних видів діяльності, різні ролі

педагога; ставлення до дитини як партнера з педагогічної діяльності, що принципово змінює позиції учнів і вчителів у педагогічній комунікації і передбачає орієнтацію на особистісне спілкування – підтримку, співчуття, дотримання вимог збереження людської гідності та взаємності, міжособистісної довіри; усвідомлення вчителем багатовимірності дитини, багатоваріативності життя і відповідно багатоваріативності способів організації освітнього процесу [19, с. 185].

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Підсумовуючи, можна зазначити, що сучасна освіта вимагає персоналізації та індивідуалізації, що може бути реалізовано через педагогічну технологію – тьюторинг. Досліджуючи цей феномен, варто окреслити основні методологічні підходи, а саме гуманістичний та аксіологічний, завдяки яким можна надалі визначати конкретні методика, засоби, технології, прийоми для моделювання тьюторської діяльності педагога, творення тьюторських програм супроводу учнів, а також програм підготовки педагогів до виконання функцій тьютора.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арцишевський Р.А. Методологічні засади гуманістичної педагогіки. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. С. 69–76.
2. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Житомир : ПП «Рута», Видавництво «Волинь», 2008. 232 с.
3. Барліт О.О. Аксіологічний підхід в управлінні сучасними знаннями про природу. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки* : збірник наукових праць. 2007. Вип. 45. С. 23–28.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
5. Вітвицька С.С. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка. Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки*. Вінниця, 2015. Вип. 10. С. 63–67.
6. Винничук Р.В. Аксіологічний та культурологічний підходи як аспекти методології сучасної підготовки фахівців у вищій школі. *Молодий вчений*. 2018 р. № 2.2 (54.2). С. 93–96.
7. Друкер П. Роль управління в новому світі. *Современные тенденции в управлении капиталистических стран* : збірник статей / пер. с англ. Москва : Прогресс, 1972. С. 172–178.
8. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ : «Знання України», 2010. 520 с.
9. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навчальний посібник. 4-е видання, доповнене. Київ, 2003. 615 с.
10. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи : ухвалено рішенням Колегії МОН України 20.10.2016 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/pova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 21.05.2022).
11. Олейникова О.Д. Образовательные ценности и ценностная инверсия в культуре. *Философия образования для XXI века*. 2001. № 1. С. 69–79.
12. Отіч О.М. Розвиток творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва : монографія . Чернівці : Зелена Буковина, 2011. 248 с.
13. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. / за ред. З.Н. Курлянд. Київ : Знання, 2007. 495 с.
14. Попельнюх О.І. Гуманістична парадигма сучасного виховання в психолого-педагогічній детермінації. *Наукові записки кафедри педагогіки. Харківський державний технічний університет будівництва та архітектури*. 2011. Випуск XXVI. С. 142–148.
15. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5 т. Київ : Рад. шк., 1976–1977. 637 с.
16. Ушинський К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Москва : Педагогика, 1988–1990. 528 с.
17. Швець Т.Е. Тьюторинг: теорія та практики. Київ : «Видавнична група «Шкільний світ», 2021. 168 с.
18. Шипилина Л.А. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учебное пособие. Москва, 2011. 204 с.
19. Філософія освіти : навчальний посібник / за заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. 329 с.

20. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки : монография. Москва : Изд-во «Наука», 1978. 391 с.
21. Wojciechowska J. Humanista w dobrym kontakcie, czyli o tutoringiu akademickim. *Człowiek I Społeczeństwo*. 2020. No. 49. S. 215–222.

REFERENCES

1. Artsyshevskiy, R.A. (2015). Metodolohichni zasady humanistychnoi pedahohiky [Methodological principles of humanistic pedagogy]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*. No. 1. P. 69–76 [in Ukrainian].
2. Ball, H.O. (2008). Oriientyry suchasnoho humanizmu (v suspilnii, osvittinii, psykholohichnii sferakh) [Landmarks of modern humanism (in social, educational, psychological spheres)]. Zhytomyr: PP “Ruta”, Vydavnytstvo “Volyn”. 232 p. [in Ukrainian].
3. Barlit, O.O. (2007). Aksiolohichni pidkhid v upravlinni suchasnymy znanniamy pro pryrodu [Axiological approach in the management of modern knowledge about nature]. *Pedahohika i psykholohiia formuvannia tvorchoi osobystosti: problemy i poshuky*: zb. nauk. prats. Vyp. 45. P. 23–28 [in Ukrainian].
4. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (2001) [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language] / uklad. i hol. red. V.T. Busel. Kyiv: Irpin: VTF “Perun”. 1440 p. [in Ukrainian].
5. Vitvytska, S.S. (2015). Aksiolohichni pidkhid do vykhovannia osobystosti maibutnoho vchytelia [Axiological approach to the education of the future teacher]. *Kreatyvna pedahohika. Akademiia mizhnarodnoho spivrobotnytstva z kreatyvnoi pedahohiky*. Vinnytsia. Vyp. 10. P. 63–67 [in Ukrainian].
6. Vynnychuk, R.V. (2018). Aksiolohichni ta kulturolohichni pidkhody yak aspekty metodolohii suchasnoi pidhotovky fakhivtsiv u vyshchii shkoli [Axiological and culturological approaches as aspects of the methodology of modern training in higher education]. *Molodyi vchenyi*. No. 2.2 (54.2). P. 93–96 [in Ukrainian].
7. Druker, P. (1972). Rol upravleniya v novom myre [The role of governance in the new world]. *Sovremennye tendentsyy v upravlenii kapitalistycheskikh stran*: sb. statei. / per. s anhl. Moskva: Prohress. P. 172–178 [in Russian].
8. Kremen, V.H. (2010). Filosofiia liudynotsentryzmu v osvittomomu prostori [Philosophy of anthropocentrism in the educational space]. Kyiv: “Znannia Ukrainy”. 520 p. [in Ukrainian].
9. Moiseiuk, N.Ie. (2003). Pedahohika: navchalnyi posibnyk. 4-ye vydannia, dopovnene. Kyiv. 615 p. [in Ukrainian].
10. Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly: ukhvaleno rishenniam Kolehii MON Ukrainy 20.10.2016 r. [New Ukrainian school: conceptual principles of secondary school reform: approved by the Board of the Ministry of Education and Science of Ukraine]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (Last accessed: 21.05.2022).
11. Oleynikova, O.D. (2001). Obrazovatelnyie tsennosti i tsennostnaya inversiya v kulture [Educational values and value inversion in culture]. *Filosofiia obrazovaniya dlya XXI veka*. No.1. P. 69–79 [in Russian].
12. Otych, O.M. (2001). Rozvytok tvorchoi individualnosti studentiv profesiino-pedahohichnykh navchalnykh zakladiv zasobamy mystetstva [Development of creative individuality of students of vocational and pedagogical educational institutions by means of art]: monohrafiia. Chernivtsi: Zelena Bukovyna. 248 p. [in Ukrainian].
13. Pedahohika vyshchoi shkoly [Higher school pedagogy]: navchalnyi posibnyk (2007) / za red. Z.N. Kurliand. Kyiv: Znannia. 495 p. [in Ukrainian].
14. Popelniukh, O.I. (2001). Humanistychna paradyhma suchasnoho vykhovannia v psykholoho-pedahohichnii determinatsii [Humanistic paradigm of modern education in psychological and pedagogical determination]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky. Kharkivskiy derzhavnyi tekhnichnyi universytet budivnytstva ta arkhitektury*. Vypusk XXVI. P. 142–148 [in Ukrainian].
15. Sukhomlynskyi V.O. (1976–1977). Vybrani tvory [Selected works]: v 5 t. Kyiv: Rad. shk., 637 p. [in Ukrainian].
16. Ushinskiy, K.D. (1988–1990). Pedagogicheskie sochineniya [Pedagogical essays]: v 6 t. Moskva: Pedagogika. 528 p. [in Russian].
17. Shvets, T.E. (2021). Tiutorynh: teoriia ta praktyky [Tutoring: theory and practice]. Kyiv : “Vydavnycha hrupa “Shkilnyi svit”. 168 p. [in Ukrainian].
18. Shipilina, L.A. (2011). Metodologiya i metody psihologo-pedahogicheskikh issledovaniy: uchebnoe posobie [Methodology and methods of psychological and pedagogical research: a study guide]. Moskva. 204 p. [in Russian].
19. Filosofiia osvity: navchalnyi posibnyk (2009). [Philosophy of Education: textbook] / za zah. red. V. Andrushchenka, I. Peredborskoj. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova. 329 p. [in Ukrainian].
20. Yudin, E.G. (1978). Sistemnyi podhod i printsip deyatelnosti: metodologicheskie problemyi sovremennoy nauki: monografiya [System approach and principle of activity: methodological problems of modern science: monograph.]. Moskva: Izd-vo “Nauka”. 391 p. [in Russian].
21. Wojciechowska, J. (2020). Humanista w dobrym kontakcie, czyli o tutoringiu akademickim [A humanist in good contact, i.e. about academic tutoring]. *Człowiek I Społeczeństwo*. 2020. No. 49. S. 215–222 [in Polish].

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

УДК 78.071.2:784.5

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2022-2-05>

ПРОФЕСІЙНІ ОРІЄНТИРИ ХОРМЕЙСТЕРСЬКОЇ ТА КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСЬКОЇ РОБОТИ НА ПРИКЛАДІ ВІДТВОРЕННЯ ЖАНРОВОЇ СПЕЦИФІКИ КАНТАТИ Д. СІЧИНСЬКОГО «ДНІПРО РЕВЕ»

Гнатів З. Я.

*кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри методики музичного виховання і диригування
Навчально-науковий інститут музичного мистецтва
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, Львівська область, Україна
orcid.org/0000-0002-8321-2767
gnativz@ukr.net*

Чмелик Л. А.

*концертмейстер кафедри вокально-хорової майстерності
Навчально-науковий інститут мистецтв імені Олександра Ростовського
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
вул. Графська, 2, Ніжин, Чернігівська область, Україна
chmelyklina@gmail.com*

Ключові слова: *хормейстер,
концертмейстер, мистецтво,
педагогіка, жанр кантати.*

Сучасний мистецький процес едукції вимагає обґрунтування особливостей успішної його організації та реалізації, що, у свою чергу, передбачає постійний науковий пошук, творчу діяльність, вдосконалення фахових компетентностей тощо. Завдяки змістовному наповненню, методичним підходам, кращим практикам адаптації до нових умов, а також тісній взаємодії та взаєморозумінню учасників навчального процесу можлива повноцінна реалізація педагогічних завдань. Відтак на сучасному етапі актуальною є проблема професійних орієнтирів, зокрема в мистецьких професіях, які вимагають наявності не тільки певних знань, вмінь, навичок, бажання, працьовитості, таланту, вміння зрозуміти, відтворити, інтерпретувати твір мистецтва та втілити в життя його творчий смисл тощо, але і вміння адаптувати весь цей арсенал в сучасних реаліях, зокрема у важких умовах війни та викликах дистанційного навчання. У нашому випадку ми маємо на увазі злагоджену роботу хормейстера, де об'єктом забезпечення функції впливу є людина, та роботу концертмейстера, де таким об'єктом є інструмент. Мистецтво роботи в ансамблі є достатньо складним видом мистецтва, і для його опанування потрібна праця протягом всього професійного шляху. Специфіка успішного мистецького тандему вимагає знання хорової та музичної літератури, гармонії і сольфеджіо, володіння співочим голосом, емоційно-вольовим посилом, необхідними знання літератури, поезії, педагогіки, психології, вмінням проаналізувати те чи інше музичне полотно, розуміння жанрової специфіки, знання відомостей про композитора тощо. У межах нашої статті на прикладі твору Д. Січинського «Дніпро реве» ми висвічуємо особливості хормейстерської та концертмейстерської роботи щодо успішної реалізації педагогічних завдань художнього прочитання та виконання музичного полотна. Відтак увага звертається на особливості жанру кантати, музично-теоретичний аналіз твору Д. Січинського «Дніпро реве», методичні рекомендації роботи концертмейстера в практиці провідних спеціалістів.

METHODICAL GUIDELINES OF CHOIR AND CONCERTMASTER'S WORK ON THE EXAMPLE OF REPRODUCTION OF GENRE SPECIFICS OF D. SICHINSKY'S CANTATA "THE DNIEPER ROARS"

Hnativ Z. Ya.

*Sc. D. (Philosophy), Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Teshnique of Musical Edukation and Conducting
Institute of Music of the Drohodych Ivan Franko State Pedagogical University
Ivan Franko str., 24, Drohodych, Lviv region, Ukraine
orcid.org/0000-0002-8321-2767
gnativz@ukr.net*

Chmelyk L. A.

*Concertmaster at the Department of Vocal and Choral Skills
Alexander Rostovsky Institute of Arts of the Nizhyn Mykola Gogol State University
Grafaska str., 2, Nizhyn, Chernihiv region, Ukraine
chmelyklina@gmail.com*

Key words: *choirmaster,
accompanist, art, pedagogy,
cantata genre.*

The modern artistic process of education requires substantiation of the features of its successful organization and implementation, which, in turn, involves constant scientific research, creative activity, improvement of professional competencies and more. Due to the content, methodological approaches, best practices of adaptation to new conditions, as well as close interaction and mutual understanding of the participants of the educational process, the full implementation of pedagogical tasks is possible. Thus, at the present stage the problem of professional landmarks is relevant, in particular in art professions, which require not only certain knowledge, skills, desires, diligence, talent, ability to understand, reproduce, interpret a work of art and implement its creative meaning, etc. , but also the ability to adapt this whole arsenal in modern realities, in particular in the difficult conditions of war and the challenges of distance learning. In our case, we mean the coordinated work of the choirmaster, where the object of the influence function is the person, and the work of the accompanist, where such object is the instrument. The art of working in an ensemble is a rather complex art form and mastering it requires work throughout the professional path. The specifics of a successful artistic tandem require knowledge of choral and musical literature, harmony and solfeggio, mastery of singing voice, emotional and volitional message, necessary knowledge of literature, poetry, pedagogy, psychology, ability to analyze a canvas, understanding of genre specifics, knowledge of composer etc. In the framework of our article on the example of D. Sichinsky's work "The Dnieper roars" we highlight the features of choir and concertmaster work on the successful implementation of pedagogical tasks of artistic reading and performance of music. Therefore, attention is paid to the peculiarities of the cantata genre, musical-theoretical analysis of D. Sichinsky's work "The Dnieper roars", methodical recommendations of the accompanist's work in the practice of leading specialists.

Постановка проблеми. Мистецтво з давніх часів служить культурно-освітньому поступу людства. Мистецькі професії є особливим у становленні соціальної держави та формуванні громадянського суспільства. Залучення до культурного процесу творчих особистостей розширює діапазон неповторного індивідуального і всезагального, урізноманітнює образ краси та є необхідною складовою частиною духовного досвіду.

Педагогічні пошуки та орієнтири вдосконалення навчального процесу служать лейтмотивом фахової діяльності викладачів мистецьких дисциплін та концертмейстерів. Специфіка творчого тандему педагог-концертмейстер-студент багатогранна та широкомасштабна, що говорить про актуальність піднятої проблеми.

Метою нашої статті є акцентуація уваги на методичних прийомах хормейстерсько-концерт-

мейстерського тандему в розумінні та інтерпретації жанрової специфіки творів задля оптимальної передачі художнього образу (на прикладі кантати Д. Січинського «Дніпро реве»).

Діапазон образно-стильових аспектів у музиці безмежний, тому як викладачу-хормейстеру, так і концертмейстеру необхідно опанувати музику різних епох, напрямків, володіти якомога більшим спектром сприйняття.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В арсеналі вітчизняних та зарубіжних досліджень із даної проблематики є чимало теоретичного та практичного матеріалу, важливого як для хормейстерської, так і для концертмейстерської роботи.

У працях М. Колесси, К. Пігрова, А. Болгарського, К. Ольхова, Н. Тарарак, Л. Бутенко, А. Козир, С. Дацюка, І. Бермес та ін. представлено методичні рекомендації щодо різних аспектів диригентсько-хорового виконавства. Велике значення надається особливостям музично-виконавської діяльності, особливостям підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва: технічній, музично-теоретичній, художньо-естетичній, виконавській та іншим складовим.

Методичним прийомом, які сприяють роботі концертмейстера, присвячено праці багатьох відомих піаністів-практиків, які у своїх дослідженнях дають цінні настанови для концертмейстерів, окреслюючи цю надзвичайно вагомий та різнобічну професію. Відтак сучасна українська дослідниця Т. Молчанова відзначає, що «на сьогодні визріла нагальна потреба ґрунтовного концепційного дослідження цілісного феномену мистецтва піаніста-концертмейстера у контексті історико-культурних процесів і принципів практичного функціонування цього різновиду діяльності зі скеруванням на синтезуючий рівень теоретичних узагальнень. Потребує певного переформатування і дефініційний тезаурус фахового визначення піаніста-концертмейстера, що надасть можливості осмислити та окреслити об'єктивні та суб'єктивні характеристики цієї професії» [4, с. 216].

Відомі викладачі національних музичних академій України, серед яких Л. Ніколаєва, Н. Бабинець, О. Лісова, І. Могилевська та ін., неодноразово звертаються до висвітлення даної проблеми, що складає вагомий науковий доробок даної галузі. Ці та інші дослідження висвічують тонкощі, складнощі та красу диригентської та концертмейстерської майстерності.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Наше дослідження сконцентроване на загальному аналізі підходів до особливостей проведення практичних занять у класі хорового диригування, творчому тандемі його учасників задля об'єднання сукупності знань про суть і специфіку педагогічної роботи,

комплексі відповідних компетентностей, серед яких: здатність проектування навчального контенту, організаторські здібності, конструктивні вміння і навички доцільно відбирати дидактичний, репертуарний матеріал тощо та застосування їх у структурі власної професійної діяльності. На прикладі жанру кантати, що є часто використовуваним у навчальних програмах дисциплін диригентсько-хорового циклу, ми проаналізуємо практику опрацювання твору Д. Січинського «Дніпро реве», а також окреслимо сутність роботи концертмейстера в контексті зазначеної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Працюючи над твором даного жанру, слід згадати, що кантата (італ. cantata, від лат. cantare – співати) – великий вокально-симфонічний твір, переважно для солістів (або соліста), хору та оркестру, циклічної або одночастинної форми. За виконавським складом, структурою, призначенням подібна до ораторії. Відрізняється меншими масштабами, відсутністю драматичного розроблення сюжету, більш камерним, ліричним змістом. Кантата зародилася в Італії наприкінці XVI – поч. XVII ст. під впливом постренесанської культури. До середини XVII ст. так називали вокальні сольні твори наскрізної форми, що містили речитативні й аріозні побудови.

За призначенням кантати поділяють на духовні і світські, за змістом і характером – на ліричні, драматичні, розповідні, урочисто-піднесені, славільні, скорботно-елегійні тощо.

Найбільші досягнення в національній галузі великої хорової композиції пов'язані з іменами М. Лисенка, Д. Січинського, К. Стеценка, С. Людкевича. Із метою розуміння художньо-мистецького задуму жанру кантати, особливостей його інтерпретації в диригентсько-хоровій діяльності в наступному підрозділі проаналізуємо твір Д. Січинського «Дніпро реве».

Кантата «Дніпро реве» Д. Січинського відноситься до раннього періоду творчості композитора, відзначається високою майстерністю завдяки своїй драматичній глибині, простоті і доступності музичної мови.

Кантата написана для мішаного хору з баритоновим соло в супроводі повного складу симфонічного оркестру. Проте вона виконувалася найчастіше з фортепіано, оскільки оркестрів в Галичині майже не було, а композитор за життя так і не почув виконання своїх творів у супроводі справжнього симфонічного оркестру і дуже рідко мав нагоду слухати симфонічні твори інших композиторів.

Аналіз літературного тексту характеризує тяжке становище українського народу кінця XIX ст. Обурений проти насильства з боку поневолювачів польської шляхти та турецько-татарських набігів, народ змушений боронити себе і свою батьківщину. Кращі сини того часу збиралися на

Запорізькій Січі навчатися військової служби для захисту своєї землі та народу.

Свідком цієї події був славний Дніпро, яким на своїх чайках-байдаках не раз відправлялися в похід визволяти з неволі своїх побратимів козаки. Основна тема твору – змальовування величі та могутності Дніпра – підводить до основної ідеї – туга, журба за вільним козацьким життям, що відтворена в таких рядках:

Дніпро реве, тремтить підмита круча / Дніпро реве і плаче, і квилить /

Я плачу з ним слеза моя пекуча / У хвилі йде, і хвилі солонить...

Дніпро показано непокірливим своїми могутніми хвилями, які зливаються зі сльозами народу. Він безмежно обурений знищенням Січі – реве, стогне, плаче.

Твір складається з чотирьох контрастних частин. Перша частина займає 8 тактів – це неподільний квадратний період. Друга частина займає 14 тактів – період, який складається з трьох речень (4+4+6). Вона виконується соло з акомпанементом. Третя частина займає центральне місце – це неподільний 13-тактовий період. Четверта частина близька до попередньої фактурою, ритмічним малюнком, тональним планом та займає 16-тактовий неподільний період.

Основна тональність твору – d-moll. Однак використовуються відхилення в F – dur (такти 15, 39, 54), a – moll (16 такт), F – dur (такти 15, 39, 54), g – moll (такти 14, 41, 43), Es – dur (такт 42)

Фактура кантати – гомофонно-гармонічна. Вона тісно пов'язана зі змістом твору і виражальними засобами. У фактурі виникають тризвуки головних ступенів та їх обернення, D7 та його обернення (в тактах 36, 38-41 і далі), УП 7 і обернення (в тактах 44, 45, 61)

Кращому розкриттю художнього змісту сприяє інструментальний супровід, який підтримує звучання хорових партій і допомагає у створенні художнього образу твору. Своєрідна насичена гармонія, стримана фактура створює контрасти, передаючи глибоку схвильованість, дійовий протест.

У заключному епізоді фактура створює і передає поряд із великою драматичною силою і відтінком незавершеності, і особливо розпачливий характер. Довгі витримані акорди, особлива гармонія квінтового тону в мелодії підкреслюють безвихідь ситуації, невирішеність майбутнього.

Кожна частина має своє темпове позначення: Allegro moderato – помірно швидко; Andantino – швидше, ніж Andante (повільно); Andante grave e religioso – повільно, поважно і релігійно; Piu mosso – більш жваво, рухливо; Adagio – спокійно, повільно.

Кожна частина має свій розмір: 4/4, 9/8, 4/4. Ритмічний малюнок утворений із рівномірного чергування тривалостей.

Кантата «Дніпро реве» написана для мішаного чотириголосного хору з солістом (баритоном) і супроводом фортепіано (оркестру). Супровід фортепіано створює образну сферу (завдяки тремоло імітується ревіння Дніпра), гармонічно підтримує хорові партії.

Дублювань в хорових партіях немає. Зустрічається поділ басової партії на В і В₂. Зустрічаються також місця хорового унісонного звучання.

Мелодія – важливий засіб вираження музичної думки і являє собою складне, різностороннє, організоване ціле, з текстом і іншими засобами музичної виразності визначають загальний настрій твору. Основна тема кантати проходить ще в вступі, її підхоплюють басы, як заспів. Це велична патетична мелодія, побудована на ступенях мінору в пунктирному ритмі.

Важливу роль у розкритті художнього змісту відіграє динаміка. Невеликий вступ починається на «піано», і поступово динаміка наростає і звучить на «форте».

Соло баритона звучить на *mf* – тут передається переживання однієї людини. Третій епізод починається акапельним співом хору, який починається на *p* і далі наростає. Заключний епізод виконується більш з рухом. Починається на *pp*, потім наростає звучання *cresc* і звучить загальне *f*. Кінцева частина епізоду «... і запливли на вік тепер кудись» звучить на *pp*, рухи диригента не великі, але чіткі.

Вступ відтворює природну стихію, що оплакує гірку долю українського народу. Диригентські рухи повинні відтворювати даний образ, спочатку вони невеликі, а далі збільшуються разом із підсиленням динаміки. Основна кульмінація твору знаходиться в заключному епізоді, яка являє собою одну лінію розвитку – наростання до кульмінації, що знаходиться на словах «навік тепер кудись» і її спад.

При диригуванні кантати «Дніпро реве» диригент користується чотиридольною і трьохдольною схемами. У першому, третьому, і четвертому епізодах розмір 4/4, а в другому епізоді – 9/8. У творі зустрічаються такі технічні складності, як: зняття, вступи, фермати, довгі тривалості, штрихи жестів.

Вступ і перший епізод виконуються в темпі *Allegro moderate*, тобто помірно швидко. Другий епізод звучить в більш стриманішому темпі *Andantino*, звучить соло баритона. Акапельна частина хорал виконується повільно, важко, побожно (*andante grave e religioso*). Заключний епізод звучить більше з рухом, тільки до кінця темп поступово сповільнюється.

Сутність концертмейстерської підтримки даного твору полягає у творчій співпраці, взаємодії, мистецтві підпорядкування акомпанементу згідного художнього задуму, водночас без втрати власної художньої індивідуальності.

Відтак специфіка роботи концертмейстера у класі хорového диригування містить декілька складових частин, зокрема це: робота безпосередньо на уроці з викладачем та студентом, окрема робота зі студентом, робота з викладачем і індивідуальна робота. Серед завдань концертмейстера – не тільки розучування тексту, його музично-теоретичний аналіз, але і розуміння диригентських жестів, знання основ диригентської техніки (поняття «точки», «зняття», «ауфтакту», схеми складних та простих розмірів, штрихів й відтінків тощо), контроль якості виконання, шкали гучності фортепіанної партії, ритму, розуміння труднощів художнього відтворення та шляхів їх подолання.

«Провідним аспектом діяльності концертмейстера, – зазначає Ж. Колоскова, – є здатність швидко «читати з аркуша», що дозволить точно підтримати соліста у створенні єдиної з ним виконавської концепції. Гра «з аркуша» є однією з найскладніших форм читання, в якій задіяно слухові, зорові, рухові, розумові й психологічні процеси. До того ж, піаніст має володіти навичками швидкого орієнтування в тексті, відчуттям ритму, розумінням змісту та характеру твору, увагою до фразування й агогіки виконавця. Під час ознайомлення з текстом перевага у виконанні надається проведенню основної мелодійної лінії з точним відтворенням ритмічного малюнку та гармонічного супроводу. У процесі виконання зорове та слухове сприймання нотного тексту мають випереджальний характер, чому сприяють повторення та паузи. Виконання з аркуша завжди є показником розвинутого внутрішнього слуху концертмейстера» [1, с. 263].

Дослідники підкреслюють, що «від концертмейстера потрібно вміння заряджатися чужою волею, приймати її як свою власну і активно включатися в емоційний стан, що диктується хормейстером-викладачем (студентом). На заняттях з диригування студент керує уявним хором під звучання роялю за допомогою концертмейстера. Концертмейстер працює з клавірною версією оркестрової партитури, яку інколи неможливо охопити всіма пальцями піаніста і, нарешті, у своїй роботі він підпорядкований волі викладача-хормейстера, а згодом студента, з яким опрацьовується музичний твір, мануальну техніку якого концертмейстер повинен розуміти як свою власну» [2, с. 345].

Відомий педагог-хормейстер А. Мірошникова подає такі методичні вказівки щодо роботи концертмейстера: «У складних випадках спрощувати партитуру за рахунок випущення витриманих голосів; для проведення більш важливих у даний момент партій коректно розподілити хоровий фактурний матеріал між руками та обрати зручну

аплікатуру [3, с. 6]; під час виконання партитури подумки проспівувати її, наближуючи до звучання співацьких голосів засобом педалі [3, с. 12]; звернути увагу на залежність динаміки й темпу від літературного тексту твору й пам'ятати про те, що просте речення може мати тільки один наголос, якому підпорядковуються інші наголоси в смислових групах слів» [3, с. 13].

Дослідник С. Прокопов, аналізуючи досвід роботи, основні методичні принципи формування професійних якостей у студентів-хормейстерів видатного педагога А.А. Мірошникової, зазначав, що педагог «широко використовує в диригентському класі комплекс методичних прийомів в співдружності з концертмейстером. Один із них – обов'язкова гра концертмейстера на уроці «по руці» диригента, навіть якщо це суперечить композиторському задуму. Тоді учень легше зауважує свої помилки. Якщо цього не відбувається, професор зупиняє його і питає: «Вам подобається таке виконання?» При негативній відповіді задається наступне питання: «Чому?». Таким чином розвивається вміння студента самостійно аналізувати, виховувати в собі якість не пасивного виконавця чужої волі, сліпо наступного за концертмейстером, а активного керівника, організатора виконавської процесу» [5].

Відтак у світлі сучасних бачень діяльність хормейстера та концертмейстера у класі хорového диригування, дивлячись на всю свою різнобічність та широкомасштабність, є однією з найцікавіших спеціалізацій, які мають свою динаміку розвитку, свою специфіку, свої особливості.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Лише за наявності багатьох чинників: знань, вмінь, здібностей, компетенцій, професіоналізму тощо – можливий продуктивний розвиток як освіти, культури, мистецтва, так і суспільства загалом. Творча діяльність педагога-хормейстера, концертмейстера, студента, вплетена в канву музичної педагогіки та музичного мистецтва, дає можливість реалізувати складові частини змісту музичної освіти, наповнює процес едукації унікальними переживаннями, рефлексією, мистецтвом аналізувати і творити. А практичний та методичний досвід провідних мистців, збагачений індивідуальним, інтелектуальним та емоційно-образним колоритом, сприяє вдосконаленню навчального процесу в історичному просторі та часі, становленню національної музичної свідомості, духовним орієнтирам та цінностям на тлі особливих сучасних випробовувань. Подальшому науковому розгляду підлягає висвітлення даної проблеми в умовах дистанційного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Колоскова Ж. Роль концертмейстера в процесі підготовки хорového диригента в умовах мистецького факультету. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер.: Педагогічні науки*. Випуск 139. 2015. С. 262–264.

2. Комаренко Н., Тилик І. Інтерпретаційно-творчі аспекти концертмейстерської діяльності у диригентсько-хоровому класі. *Молодий вчений*. № 11(51). 2017. С. 344–348.
3. Мирошникова А. О работе концертмейстера в классе хорового дирижирования: методические рекомендации для преподавателей и студентов музыкальных вузов. Київ, 1990. 20 с.
4. Молчанова Т.О. Мистецтво піаніста-концертмейстера у соціокультурному контексті сучасності. Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. Рівне, 2013. Випуск 19(1). С. 212–217.
5. Прокопов С. Дирижерская школа наивысших достижений. URL: <http://num.kharkiv.ua/intermusic/vypusk36/vyp36-Prokopov.pdf>.

REFERENCES

1. Koloskova Zh. (2015) Rol kontsertmeistera v protsesi pidhotovky khorovoho dyryhenta v umovakh mystetskoho fakultetu [The role of the accompanist in the process of training a choral conductor in the Faculty of Arts]. *Naukovi zapysky. Ser.: Pedahohichni nauky*. Vol 139. pp.262–264
2. Komarenko N., Tylyk I. (2017) Interpretatsiino-tvorchi aspekty kontsertmeisterskoi diialnosti u dyryhentsko-khorovomu klasi [Interpretive and creative aspects of concertmaster activity in the conducting and choral class]. *Molodyi vchenyi*. Vol 11 (51). pp. 344-348
3. Myroshnykova A. (1990) *O rabote kontsertmeistera v klasse khorovoho dyryzhyrovanyia: metodycheskye rekomendatsyy dlia prepodavatelei y studentov muzykalnykh vuzov* [On the work of an accompanist in the class of choral conducting: methodological recommendations for teachers and students of musical universities]. Kyiv (in Ukrainian)
4. Molchanova T.O. (2013) Mystetstvo pianista-kontsertmeistera u sotsiokulturnomu konteksti suchasnosti [The art of pianist-accompanist in the socio-cultural context of today]. *Ukrainska kultura: mynule, suchasne, shliakhy rozvytku*. Vol 19(1). pp 212–217.
5. Prokopov S. (2012) Dyryzherskaia shkola nauvysshykh dostyzhenyi [Conducting art school of the highest achievement] *Problems of interaction of art, pedagogy and theory and practice of education*, Vol 36. pp77-90. Retrieved from: <http://num.kharkiv.ua/intermusic/vypusk36/vyp36-Prokopov.pdf> (accessed 28 January 2022).

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «МЕТОДИКА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ»

Калічак Ю. Л.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Львівська область, Україна

orcid.org/0000-0003-4348-1740

yukalichak@gmail.com

Ключові слова:

здоров'язбережувальна діяльність, валеологічна освіта, оздоровчі методики, інформаційно-комунікаційні технології, підготовка фахівців дошкільного профілю, діти дошкільного віку.

Стаття висвітлює вплив вивчення дисципліни «Методика фізичного виховання та валеологічної освіти дітей дошкільного віку» на формування здоров'язбережувальної компетентності студентів спеціальності «Дошкільна освіта», а також розглядає основні закономірності процесу опанування знань про здоров'я дошкільників майбутніми педагогами дошкільного профілю.

Охарактеризовано основні шляхи практичного використання інтегративних знань, умінь та навичок, засвоєних під час навчання у закладі вищої освіти задля усвідомленого формування культури здоров'я особистості дитини дошкільного віку, а також успішного формування стійкого інтересу щодо дотримання найелементарніших вимог здорового способу життя у повсякденному житті.

Виокремлено основні складники професіоналізму сучасного вихователя закладу дошкільної освіти, котрі з-поміж інших передбачають сформованість власних ціннісних валеологічних орієнтацій, спроможність добирати доцільний інструментарій фізичного розвитку та оздоровлення дошкільників, імплементацію всієї розмаїтості традиційних, нетрадиційних, нестандартних методик і технологій оздоровчої роботи, відповідність здоров'язбережувальному середовищу конкретного дитячого закладу тощо.

Проаналізовано необхідність вивчення курсу «Методика фізичного виховання та валеологічної освіти дітей дошкільного віку» студентами педагогічного університету з метою забезпечення належного ставлення дошкільників до власного здоров'я.

Доведено актуальність застосування інформаційно-комунікаційних технологій у освітній діяльності майбутніх вихователів на заняттях з фізичного розвитку, а також потребу активного впровадження комп'ютерних технологій у фізичне виховання студентської молоді задля отримання об'єктивних даних щодо показників психофізіологічних особливостей розвитку організму.

TRAINING STUDENTS FOR HEALTH-PRESERVING ACTIVITIES IN THE COURSE OF STUDYING THE METHODS OF PHYSICAL AND VALEOLOGICAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

Kalichak Yu. L.

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Preschool Education

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

Ivan Franko str., 24, Drohobych, Lviv region, Ukraine

orcid.org/0000-0003-4348-1740

yukalichak@gmail.com

Key words: *health preserving activities, valeological education, health improving techniques, information and communication technologies, training preschool specialists, preschool children.*

The article studies the influence of the discipline “Methods of physical and valeological education of preschool children” on the formation of health-preserving competence of students majoring in “Preschool education”, as well as identifying the basic patterns of future preschool teachers’ knowledge about preschoolers’ health.

The main methods of practical use of integrative knowledge, skills and abilities acquired during higher education are characterized in order to consciously form a culture of health of a preschool child, as well as the successful formation of sustainable interest in satisfying the most basic requirements of a healthy lifestyle in everyday life.

The main components of the professionalism of a modern preschool teacher are identified, which, among others, include the formation of their own valeological orientations, the ability to select appropriate tools for physical development and rehabilitation of preschoolers, the implementation of a variety of traditional, unconventional the environment of a particular children’s institution, etc.

The necessity of studying the course “Methods of physical and valeological education of preschool children” by students of pedagogical universities has been analyzed in order to ensure the proper attitude of preschoolers to their own health. The relevance of the use of information and communication technologies in the educational activities of future educators in physical education classes has been proved, as well as the need for active implementation of computer technology in physical education of students to obtain objective data on indicators of psychophysiological features of the body.

Постановка проблеми. Особистісно зорієнтована «концепція професійної педагогічної діяльності передбачає підготовку педагогічних кадрів, спроможних готувати молоде покоління до життєдіяльності в конкретних історичних умовах. Такий підхід вимагає від сучасного педагога окремого вектора особистісного розвитку, пошуку шляхів, засобів, форм, методів виховання в гуманістичному суспільстві» [4, с. 88].

Вища педагогічна освіта «покликана вирішувати цю проблему за рахунок підготовки висококваліфікованого фахівця та розвитку культури його особистості» [10, с. 7]. Нині актуальним є теоретичне обґрунтування інновацій, а також розробка здоров’язбережувального підходу до едукції як одного з актуальних підходів у сучасній педагогіці. Особливої актуальності набуває організація системи профе-

сійної підготовки фахівців дошкільного профілю до здоров’язбережувальної діяльності, адже здоров’я є фундаментом цілісного розвитку особистості дитини дошкільного віку, а також важливим сегментом модернізації системи едукції загалом.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У публікаціях сучасних дослідників з питань фізичного розвитку дітей дошкільного віку Г.П. Барсуковської [6], Е.С. Вільчовського [3], Л.П. Загородньої [6], О.І. Курка [3], С.А. Титаренко [6] відзначається необхідність формування у фахівців з дошкільної освіти знань у галузі здоров’язбереження, усвідомленої потреби дотримання здорового способу життя, а також формування здатності системного розуміння здоров’язбережувальної діяльності в процесі виховання та оздоровлення дітей дошкільного віку,

можливості здійснення інноваційної діяльності у сфері збереження та зміцнення здоров'я дітей.

Науковці Н.М. Букреева [2], Н.Ф. Денисенко [5], Н.В. Левінець [10] та інші переконливо доводять, що задля збереження та зміцнення здоров'я дошкільників педагогам потрібно якнайширше використовувати здоров'язбережувальні технології.

На думку Т.Є. Бойченко [1], А.І. Шамрай [11], вихователю в роботі з дітьми дошкільного віку необхідно активно застосовувати опановані впродовж навчання знання й навички щодо формування культури здоров'я особистості дитини, дотримання звички до здорового способу життя [1].

Метою статті є з'ясування специфіки здоров'язбережувальної діяльності та сутності підготовки до неї студентів у процесі вивчення дисципліни «Методика фізичного виховання та валеологічної освіти дітей дошкільного віку».

Виклад основного матеріалу. Готовність до здоров'язбережувальної діяльності визначається рівнем розвитку науково-педагогічної свідомості, сформованістю ціннісних орієнтацій, обізнаністю з основами культури здорового способу життя, набутої відповідальності за власне здоров'я та здоров'я вихованців-дошкільників [1].

Метою здоров'язбережувальної діяльності вважаємо насамперед розвиток особистості. Підготовка студентів до її здійснення продиктована, зокрема, комплексним забезпеченням освітнього процесу. Методичне забезпечення, котре уможливує залучення до здоров'язбережувальної культури особистості, потребує напрацювання новітнього інструментарію, методів його реалізації. Актуалізація процесів інтеграції навчальних дисциплін потребує детальнішого аналізу проблеми підготовки вихователів до здоров'язбережувальної діяльності, котра здійснюється спеціальними дисциплінами [6].

Зміст дисципліни «Методика фізичного виховання та валеологічної освіти дітей дошкільного віку» спрямований на «теоретичну, практичну і методичну підготовку фахівців дошкільного профілю, котра зосереджена на вмінні організувати та здійснювати керівництво системою фізичного виховання в ЗДО, вмінні навчати дошкільників фізичних вправ, застосовуючи адекватні методи, форми, засоби фізичної культури, проводити різноманітні фізкультурно-оздоровчі форми роботи з дітьми дошкільного віку» [7, с. 10]. Стосовно керівництва системою фізичного виховання дошкільників, то такий курс в основному орієнтується на традиційну систему фізичного виховання дітей, науково обґрунтовану та перевірену на практиці. Проте натепер є потреба переосмислення педагогічних цінностей ЗДО, пріоритетність створення здоров'язбережувального середовища у сучасному дитячому садку [11].

Здоров'язбережувальне середовище вважаємо «комплексом організаційних, психолого-педагогічних, соціальних, гігієнічних, екологічних, фізкультурно-оздоровчих, навчально-виховних умов, що спрямовані на збереження різних видів здоров'я, забезпечення психічного комфорту та зручних побутових умов у закладі дошкільної освіти» [8, с. 88].

Звідси завданням професійної підготовки фахівця дошкільного профілю вважаємо спроможність організувати та реалізовувати власну здоров'язбережувальну діяльність у дитячому садку, оскільки вихователь є активним комунікатором з дітьми, їхніми батьками, колегами, а також добре поінформованим консультантом, просвітителем тощо [6].

Аналіз підготовки до здійснення здоров'язбережувальної діяльності студентів спеціальності «Дошкільна освіта» дозволяє стверджувати про наявність певних протиріч між теорією формування культури здоров'я особистості і практикою, котра потребує наукового обґрунтування, а також пошуку нових шляхів її застосування. Дисципліна «Методика фізичного виховання та валеологічної освіти дітей дошкільного віку» дозволяє поліпшити поінформованість студентів у сфері здоров'язбереження, однак відчутного позитивного впливу на процес його практичної реалізації не забезпечує [2].

Студент отримує певну сукупність теоретичних знань, що уможливають пропаганду здорового способу життя згідно з вимогами роботи з родинами вихованців. Проте перебування на педагогічній практиці в закладі дошкільної освіти дозволяє йому констатувати відсутність дієвих практичних механізмів реалізації оздоровчих методик. Величезне розмаїття новітніх оздоровчих методик, на нашу думку, носить або виключно теоретичний характер, або яскраво демонструє формальний підхід до формування особистості педагога дошкільного профілю.

Прищеплення культури здоров'я й усвідомленого прагнення до здорового способу життя – пріоритетне завдання закладу вищої педагогічної освіти. Дисципліни, котрі забезпечують професійну підготовку фахівця, здатного реалізовувати соціальне замовлення суспільства – плекання здорової особистості, зобов'язані підготувати студентів до здійснення здоров'язбережувальної діяльності з різним контингентом дошкільників.

Курс «Методика фізичного виховання та валеологічної освіти дітей дошкільного віку» не сповна уможливує готовність студентів до подібної діяльності. Опанування дисципліни наштовхується на протиріччя об'єктивного та суб'єктивного характеру. Автономне викладання вищезначеного предмета не забезпечує постійної інтеграції з іншими дисциплінами, котрі пов'язані

із вирішенням проблем здоров'я, абсолютно не враховано той факт, що здоров'я – це ще і соціальна проблема, а отже, суспільні науки повинні брати дієву участь у її розробці, а не лише валеологія. Після опанування вказаного курсу студенти, зрештою, не усвідомлюють особистої відповідальності за власне здоров'я, а за здоров'я дошкільників і поготів [3].

Лекційні та семінарські заняття зазначеного курсу мали б забезпечувати необхідне наукове обґрунтування використання оздоровчих методик в умовах сучасного ЗДО, ознайомлення з педагогічним досвідом здоров'язбережувальної діяльності, практичним вирішенням завдань оздоровлення дошкільників. Окремої уваги потребують навички моделювання педагогічної діяльності з обґрунтуванням необхідних умов, засобів, конкретної методики. Така робота здійснюється на практичних заняттях, що проводяться виключно на базі закладу дошкільної освіти. Вивчення курсу передбачає самостійну дослідницьку діяльність студентів (аналіз побаченого у закладах дошкільної освіти, пошук кращих і доступних зразків здоров'язбережувальної діяльності дитячих садків за кордоном, аналіз новітніх методик тощо) [10].

Студенти вчать здійснювати аналіз роботи вихователя, комплексну діагностику фізичного розвитку дошкільників, аналізувати державні й авторські програми з формування тілесності, інноваційні здоров'язбережувальні методики, готувати матеріал для фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми в дитячому садку. Вивчення окремих тем курсу дозволяє здійснювати перегляди відеоматеріалів різних форм роботи з фізичного розвитку та оздоровлення дітей у сучасних зарубіжних і вітчизняних закладах дошкільної освіти.

Головний акцент у викладанні дисципліни передбачає забезпечення у студентів справжнього дієвого інтересу до здоров'язбережувальної діяльності впродовж фахової підготовки, котра передбачає такі складники, як:

- формулювання вектора здійснення здоров'язбережувальної діяльності;
- засвоєння сутності здоров'язбереження дошкільників;
- навчання дошкільників на особистому прикладі;
- опанування інструментарію здоров'язбережувальної діяльності;
- вміння планувати здоров'язбережувальну діяльність залежно від специфіки та матеріально-технічної бази ЗДО [9].

Серед величезної кількості розмаїтих оздоровчих технологій фахівець дошкільного профілю повинен уміти вибрати властиві з них, проаналізувати ефект їх застосування, вільно володіти методикою навчання дітей різних способів оздо-

ровлення, сприяти створенню відповідного середовища задля збереження здоров'я дітей. При цьому необхідно дбати про формування особистості дошкільника, про його фізичне та психічне здоров'я, випромінювати повагу до вихованця, справжній інтерес до його проблем, бадьорий настрій і оптимізм після кожного заняття [6].

Таким чином, фаховість і майстерність вихователя продиктована вмінням знаходити адекватний інструментарій фізичного виховання та оздоровлення дошкільників, послуговуватися великим арсеналом різних стандартних і нестандартних форм роботи, відповідати здоров'язбережувальному середовищу конкретного ЗДО (взаємодія з вихованцями та їхніми родинами, колегами задля пропедевтики, діагностики й виправлення стану здоров'я і фізичного розвитку дітей, наявність власних ціннісних орієнтацій тощо).

Підготовка вихователів до здійснення здоров'язбережувальної діяльності у сучасному дитячому садку передбачає:

- наявність ґрунтовних наукових уявлень про здоров'я та здоровий спосіб життя;
- опанування навичок збереження здоров'я дітей;
- здатність добирати доступні, властиві засоби вдосконалення здоров'я;
- наявність аналітичних здібностей щодо практичного впровадження оздоровчих методик у дитячому садку [9, с. 115].

Зміст дисципліни «Методика фізичного виховання та валеологічної освіти дітей дошкільного віку» забезпечує теоретичну, практичну та методичну підготовку фахівців дошкільного профілю (загальне керівництво системою фізичного розвитку в ЗДО, навчання дошкільників фізичних вправ, проведення різноманітних форм фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми дошкільного віку тощо). Зазначений курс зорієнтований на використання традиційної системи фізичного розвитку дошкільників, а тому не сповна дозволяє реалізувати повноцінний процес створення здоров'язбережувального середовища у сучасному закладі дошкільної освіти, а лише в площині рухової активності [8; 9].

Вивчення зазначеної дисципліни, ґрунтуючись на знаннях з інших предметів, особливо валеології, дозволяє розширити обізнаність студентів у сфері здоров'язбереження, однак практичного наповнення потреби дотримання здорового способу життя не формує [2].

Проблема виховання культури здоров'я є однією зі складових частин підготовки фахівця, спроможного виконати соціальне замовлення суспільства – виховання здорової особистості, носія здорового способу життя та здійснення здоров'язбережувальної діяльності загалом.

Сучасне інформаційне суспільство диктує вимоги щодо вміння здійснювати пошук необхідної інформації, а також застосування нових технологій задля вдосконалення рухових навичок. Нині значна кількість комп'ютерних технологій застосовується у фізичному вихованні студентської молоді (діагностика здоров'я, фізичного розвитку, педагогічний контроль).

Нині, на жаль, студенти все рідше відвідують спортивні зали, бібліотеки, а проводять левову частку вільного часу за комп'ютерами, планшетами, смартфонами. Тому з'явилася реальна можливість використовувати таку тенденцію з користю для освітнього процесу, тобто прийшов час застосувати інформаційно-комунікативні технології задля фізичної підготовки студентів, переглянути застаріле навчально-методичне забезпечення в бік використання мультимедійних дидактичних засобів навчання та електронних підручників нового покоління.

Широкі перспективи відкриваються у використанні комп'ютерних тестів та електронних програм задля визначення успішності студентської молоді. Цьому сприяє розмаїття сучасних спортивних браслетів, фітнес-браслетів, старт-годинників, котрі уможливають незаангажовану оцінку параметрів розвитку тілесності студентів. Нова дидактична організація інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти вимагає модернізації джерел інформації, а не створення уявлень про виконання різноманітних фізичних вправ упродовж самостійної діяльності за допомогою текстового опису чи

статичного малюнку. Такі засоби навчання відірвані від реальності, позбавлені наочності, сповільнюють сприйняття матеріалу. Під час демонстрації викладач повинен мати можливість змінити послідовність дій, змоделювати власну траєкторію навчання тощо, а студент – сприймати й інтерпретувати масив інформації задля подальшого програмування своїх дій, прийняття швидких рішень, враховуючи наявні психофізіологічні особливості розвитку власного організму.

Нині наявність цілого розмаїття спорт-браслетів, фітнес-браслетів, розумного годинника та всіляких багатофункційних додатків у смартфонах уможливорює їх застосування на заняттях фізичною культурою у студентів задля ведення постійного контролю за різноманітними функціональними показниками організму (ЧСС, артеріальний тиск, насиченість крові киснем, інтенсивність навантаження (кількість кроків, відстань, енерговитрати тощо)).

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Отже, очевидною є необхідність використання інформаційно-комунікаційних технологій у освітній діяльності студентів на заняттях з фізичного розвитку. Для максимальної ефективності їх застосування є потреба в розробці мультимедійних дидактичних засобів навчання студентів. Потенціал такого інструментарію належить комп'ютерним програмам визначення ефективності рухових дій, оперативному контролю за їх перебігом, методичним матеріалам оцінки отриманих результатів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойченко Т.Є. Валеологія – мистецтво бути здоровим. *Здоров'я та фізична культура*. 2005. № 2. С. 1–4.
2. Букрєєва Н.М. Створення здоров'язбережувального середовища в дошкільному закладі. *Дошкільна освіта*. 2007. № 3. С. 54–61.
3. Вільчковський Е.С., Курок О.І. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку. Суми : Університетська книга, 2017. 428 с.
4. Гаращенко Л.В. Підготовка майбутніх вихователів до впровадження сучасних оздоровлювальних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти. *Народна освіта*. 2019. Вип. 2. С. 86–92.
5. Денисенко Н.Ф. Освітній процес має бути здоров'язбережувальним. *Дошкільне виховання*. 2007. № 7. С. 8–10.
6. Загородня Л.П., Тітаренко С.А., Барсуковська Г.П. Фізичне виховання дітей дошкільного віку. Суми : Університетська книга, 2018. 272 с.
7. Інструктивно-методичні рекомендації «Щодо організації фізкультурно-оздоровчої роботи у ДНЗ». URL: <https://imzo.gov.ua/2016/09/08/list-mon-vid-02-09-2016-1-9-456-shhodo-organizatsiyi-fizkulturno-ozdorovchoyi-roboty>.
8. Калічак Ю.Л. Методика фізичного виховання дітей : навчально-методичний посібник. Модуль 1. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ ім. І. Франка, 2013. 198 с.
9. Калічак Ю.Л. Методика фізичного виховання дітей : навчально-методичний посібник. Модуль 2, 3. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ ім. І. Франка, 2014. 192 с.
10. Левінець Н.В. Впровадження здоров'язберігаючих технологій як актуальний напрям сучасної дошкільної освіти. *Вісник інституту розвитку дитини : збірник наукових праць. Серія «Педагогіка»*. Вип. 16. Київ, 2011. С. 25–27.

11. Шамрай А.І. Організація фізкультурно-оздоровчої роботи в ДНЗ. *Дошкільний навчальний заклад*. 2007. № 10. С. 8–10.

REFERENCES

1. Boichenko, T.Y. (2005). Valeolohiia – mystetstvo buty zdorovym [Valeology is the art of being healthy]. *Zdorovia ta fizychna kultura*, No. 2, pp. 1–4.
2. Bukreeva, N.M. (2007). Stvorennia zdorovyazberezhual'noho seredovyscha v doshkil'nomu zakladi [Creating a healthy environment in preschool]. *Pre-school education*, No. 3, pp. 54–61.
3. Vilchkovsky, E.S., Kurok, O.I. (2004). Teoriya i metodyka fizychnoho vykhovannya ditey doshkil'noho viku [Theory and methods of physical education of pre-school children]. Sumy: VTD “University Book” [in Ukrainian].
4. Harashchenko, L.V. (2019). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do vprovadzhennia suchasnykh ozdorovliuvalnykh tekhnolohii v osvitnomu protsesi zakladiv doshkilnoi osvity [Preparation of future educators for the introduction of modern health technologies in the educational process of preschool education]. *Narodna osvita*, Vyp. 2, pp. 86–92.
5. Denisenko, N.F. (2007). Osvitnyi protses maye buty zdorov'yazberezhual'nym [The educational process must be healthy]. *Doshkil'ne vykhovannya*, No. 7, pp. 8–10.
6. Zagorodnya, L.P., Titarenko, S.A., Barsukovskaya, G.P. (2018). Fizychno vykhovannya ditey doshkil'noho viku [Physical education of preschool children]. Sumy: University Book [in Ukrainian].
7. Instruktyvno-metodychni rekomendatsiyi “Orhanizatsiya fizkul'turno-ozdorovchoyi roboty u doshkil'nykh navchal'nykh zakladakh”. [Instructional and methodical recommendations “Organization of physical culture and health work in preschool educational institutions”]. Mon.gov.ua. Retrieved from: <https://imzo.gov.ua/2016/09/08/list-mon-vid-02-09-2016-1-9-456-shhodo-organizatsiyi-fizkulturno-ozdorovchoyi-roboty-u-doshkilne-navchalnih-zakladah> (Last accessed: 25.05.2022).
8. Kalichak, Yu.L. (2013). Metodyka fizychnoho vykhovannia ditei. Modul 1 [Methods of physical education of children. Module 1]. Drohobych: RVV DDPU im. I. Franka [in Ukrainian].
9. Kalichak, Yu.L. (2014). Metodyka fizychnoho vykhovannia ditei. Moduli 2, 3 [Methods of physical education of children. Module 2, 3]. Drohobych: RVV DDPU im. I. Franka [in Ukrainian].
10. Levinets, N.V. (2011). Vprovadzhennia zdoroviazberihaiuchykh tekhnolohii yak aktualnyi napriam suchasnoi doshkilnoi osvity [Introduction of health-preserving technologies as an actual direction of modern preschool education]. *Visnyk instytutu rozvytku dytyny*, Vol. 16, pp. 25–27.
11. Shamrai, A.I. (2007). Orhanizatsiya fizkul'turno-ozdorovchoyi roboty v doshkil'nomu navchal'nomu zakladi [Organization of physical culture and health work in preschool education]. *Doshkil'nyy navchal'nyy zaklad*. No. 10, pp. 8–10.

ЧИТАННЯ ЯК ЧАСТИНА ІНТЕГРОВАНОЇ МОВНОЇ ДИДАКТИКИ

Самаріна В. В.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри німецької філології та перекладу
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
пл. Свободи, 4, Харків, Україна
orcid.org/0000-0003-1794-4879
samarinaviktoria@ukr.net*

Ключові слова: *інтегрована лінгводидактика, розуміння прочитаного, довідник, багатомовний розумовий лексикон.*

Розглянуто концептуальні засади навчання іноземних мов в умовах багатомовності сучасного європейського суспільства. Сучасні суспільства дедалі більше характеризуються багатомовністю, що є відправною точкою для зусиль у мовній політиці та мовній дидактиці, метою яких є впровадження концепцій багатомовного навчання на практиці. Значна увага приділяється аналізу тенденцій іншомовної освіти європейських країн, що спрямовані на формування багатомовної особистості. На основі аналізу наукової літератури з проблеми дослідження виявлено і висвітлено нові концептуальні ідеї щодо навчання іноземних мов, інтегрованих у межах так званої дидактики багатомовності, яка проголошується методологічною парадигмою сучасної іншомовної освіти. Встановлено, що вихідним положенням цієї концепції є трактування багатомовності як єдиної комунікативної компетентності особистості, комплексної системи мовних і соціокультурних знань, умінь і навичок, яка розширюється і поглиблюється з освоєнням кожної нової мови. Розкрито ключові принципи дидактики багатомовності, серед яких – опора на наявні лінгвістичні і комунікативні знання, вміння, навички, зважання на її індивідуальні потреби у вивченні мов, раціональне використання попереднього досвіду освоєння іноземних мов. Дослідження базується на психолінгвістичних дослідженнях процесу розуміння прочитаного та (багатомовному) ментальному лексиконі. Мета цієї статті – розглянути інтегрований дидактичний підхід, який фокусується на розумінні читання, зокрема, на відновленні референтних ланцюжків. Психолінгвістичні дослідження процесу читання, а також (багатомовного) ментального лексикону показують, як багатомовна дидактика може сприяти зміцненню зв'язків у ментальному лексиконі та передачі навичок читання та граматичної компетенції.

READING IN THE CONTEXT OF INTEGRATED LANGUAGE DIDACTICS

Samarina V. V.

*Candidate of Philology Science, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of German Philology and Translation
V. N. Karazin Kharkiv National University
Svobody Sq., 4, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-1794-4879
samarinaviktoria@ukr.net*

Key words: *integrated language didactics, reading comprehension, reference, multilingual mental lexicon.*

The article is focused on the conceptual foundations of foreign language teaching in the multilingual environment of modern European society. Today's societies are increasingly shaped by multilingualism, that forms the starting point for language policy and language didactic efforts aimed at putting multilingual-oriented teaching concepts into practice. Special emphasis is placed on the analysis of trends in foreign language teaching in European countries directed towards the formation of a multilingual identity. Based on the analysis of the papers of famous foreign scholars, a number of new conceptual ideas on foreign language teaching have been identified and analyzed, which are integrated into the framework of the so-called didactics of multilingualism, which is the methodological paradigm of modern foreign language teaching. It has been shown that the starting point of this concept is the interpretation of multilingualism as a unique communicative competence of the individual, an integrated system of linguistic and socio-cultural knowledge and skills that expands and deepens with the development of each new language. The article highlights the main principles of multilingualism didactics, under which existing linguistic and communicative knowledge, skills and abilities, individual language learning needs and rational use of previous language learning experiences are taken into account. The aim of this paper is to review the integrated didactic approach, which focuses on reading comprehension, in particular on the reconstruction of reference chains. Based on the results of psycholinguistic studies on the reading comprehension process as well as on the (multilingual) mental lexicon, it will be shown how a multilingual task can promote a networking of entries in the mental lexicon as well as a transfer of reading competence and grammatical competence.

Постановка проблеми. Нейрофізіологічні дослідження представлення кількох мов у мозку, а також психолінгвістичні тести на багатомовний ментальний лексикон дають інформацію про те, що мови в нашому мозку не зберігаються окремо одна від одної, а пов'язані різними способами і впливають одна на одну [12]. Це усвідомлення разом із тим, що сучасні суспільства дедалі більше характеризуються багатомовністю, є відправною точкою для зусиль у мовній політиці та мовній дидактиці, метою яких є впровадження концепцій багатомовного навчання на практиці [5]. В останні два десятиліття багатомовна дидактика набуває все більшого значення і розвивається по-різному. Згідно з публікаціями з вищої мовної дидактики, що перекладені з німецької на англійську, яка має на меті зробити засвоєння німецької мови як тре-

тьої мови більш ефективним та економним, використовуючи наявні знання англійської мови. Нині можна виявити зусилля щодо більш комплексної багатомовної дидактики, тобто інтегрованої мовної дидактики. Термін «інтегрована мовна дидактика» у контексті шкільного викладання означає, що «різні мови у навчальному середовищі більше не розглядаються в окремих людях, у навчальних програмах окремо, але, керуючись результатами досліджень у галузі оволодіння мовою, сприймаються як частини єдиного цілого, єдине ціле» [6, с. 9]. Для дидактичної практики це означає: а) що існують спільні міждисциплінарні етапи і вчителям різних мов доводиться звертатися до іншої мови (мов) на своїх заняттях; б) щоб учителі іноземних мов розробляли завдання, які дають змогу учням справлятися з багатомовними

ситуаціями та спонукати їх до порівняння мов; в) що вчителі іноземних мов сприяють розвитку мовного навчання обізнаності та стратегій перехресного вивчення мови [10, с. 14–15].

У цій статті представлена спроба навчання інтегрованої мовної дидактики, яка зосереджується на уривку з процесу розуміння прочитаного, а саме на реконструкції довідкових ланцюжків, і розглядається конкретна роль, яку багатомовна ментальна лексика відіграє у розумінні тексту. **Мета** дослідження – показати, якою мірою багатомовна модель навчання може сприяти читанню кількох мовами та стимулювати розвиток усвідомлення міжмовної подібності та відмінності. Дослідження базується на психолінгвістичних дослідженнях процесу розуміння прочитаного та (багатомовному) ментальному лексиконі [13].

Виклад основного матеріалу дослідження.

З моменту появи лінгвістики тексту читання та розуміння розглядалися як складні когнітивні процеси, які виходять далеко за рамки простого сприйняття слів, що містяться в тексті, та їх лінійної послідовності. У комунікативному навчанні іноземної мови читання, відповідно, розглядається вже не як «пасивна» навичка, а як активний процес, у якому читач активно працює з текстом, активізуючи попередні знання та інтерпретуючи текст [4; 14; 9; 2].

У процесі читання задіяно кілька рівнів обробки як рідною, так і іноземною мовами, які вказуються тут у порядку зростання: а) графофонічний рівень, б) лексичний рівень, в) синтаксичний рівень і г) семантичний рівень [9, с. 977–979]. У рамках інтерактивної моделі процесу читання передбачається, що всі рівні системи обробки є активними одночасно, при цьому передбачається взаємодія між даними (знизу вгору) та процесами, керованими очікуваннями (зверху вниз) [9, с. 976].

Графофонічний рівень включає у себе первинні процеси сприйняття, тобто ідентифікацію букв і візуальне розпізнавання образів.

Розпізнавання слів відбувається на лексичному рівні, тобто доступ до форми слова в ментальному лексиконі. Під терміном «ментальна лексика» розуміють структуру ментальних одиниць, що відповідають основним лексичним одиницям мови [11, с. 60]. Ментальний лексикон має центральну функцію в обробці мови і містить у собі всі знання людини про відомі їй слова, тобто значення, важливу граматичну інформацію, різні кодування та їх культурну специфіку. Нині передбачається, що ментальний лексикон має вигляд мережі, елементи якої пов'язані між собою багатьма шарами [13, с. 136]. Словоформи зберігаються в ментальному лексиконі у двох одиницях: лема та лексема. Лема – основна форма слова в ментальному лексиконі, що містить синтаксичні властивості слова.

Морфологічні та фонологічні форми реалізації зберігаються в лексемі [11, с. 60]. У разі лексичної обробки словоформи мають бути ідентифіковані як символи певної мови та присвоєні значення (поняття), що стоять за ними. Слова у відповідному контексті розпізнаються швидше, ніж ізольовані слова, оскільки здійснюється доступ до представлення слова, також активізуються сусідні місця в ментальному лексиконі, що прискорює подальшу обробку [9, с. 978].

За лексичним рівнем слідує синтаксична обробка, яка здійснюється на основі послідовності слів та певної морфологічної інформації (наприклад, флективні морфеми для відмінка, конгруентність). Речення поділяються на групи слів, кожній з яких відведена синтаксична функція (підмет, присудок, об'єкт тощо). Передбачається, що багато синтаксичних індикаторів (включаючи частину мови, валентність дієслова) зберігаються як інформація в ментальному лексиконі (запис лема) [9, с. 978].

Семантична обробка, фактичне розуміння тексту виникає внаслідок взаємодії результатів процесів декодування, керованих даними (графофонічний, лексичний, синтаксичний рівень) з обробкою, керованою очікуваннями, яка регулюється попередніми знаннями про зміст (знання про світ і типи тексту на основі схеми). За результатами процесів декодування будується пропозиційна репрезентація змісту речення. Пропозиційні репрезентації означають зміст, який викладається у висловлюванні, але вони абстрагуються від деталей формулювання. Зокрема, це означає, що певна інформація не закодована, тобто інформація про часи або дійсний/недійсний спосіб втрачається, займенники переходять у повні форми тощо [11, с. 67]. Пропозиційні уявлення формують основу для побудови ментальної моделі змісту тексту, що складається зі стиснутої текстової інформації та загального знання [9, с. 978].

У психолінгвістиці умовивід – це процес активізації знання, який явно не розглядається в інформації, що підлягає обробці [11, с. 72]. Це означає, що читачі роблять подальші висновки, які виходять за рамки того, що явно сказано в тексті, і формують гіпотези на основі мови, тексту та знання про світ. Чим нижчі знання мови та більші труднощі на лексичному та синтаксичному рівнях, тим більше людей в іноземній мові покладаються на умовиводи. З цієї причини умовиводи використовуються, особливо у випадку низького мовного рівня, не лише щодо імпліцитного в тексті, а й щодо розшифровки невідомих форм слів і морфосинтаксичних структур [2, с. 20–26; 1].

Важливою частиною семантичної обробки є формування референціальних посилань. Референція – це термін із семантики, який означає

«посилання лінгвістичного виразу до об'єкта (референтного об'єкта) у позамовному середовищі» [8, с. 306]. Об'єкти, на які посилаються, називаються референтами. У більш широкому сенсі референтів можна розглядати як ментальні об'єкти, яких партнери по спілкуванню придумують разом з метою розуміння. Фатер [15, с. 71], засновник референтної лінгвістики, розрізняє посилання на ситуацію, посилання на речі (люди, об'єкти), посилання на місце та посилання на час.

Текст сприймається як зв'язний, отже, значущий, лише якщо він вводить список референтів, потім знову відтворює їх і інтегрує в упорядковану мережу відносин. Якщо два або більше лінгвістичних виразів стосуються одного і того ж референта, тобто того самого позамовного об'єкта, говорять про кореференцію. Дві або більше появи референта в тексті називаються ланцюгом посилань. Щоб зробити текст більш читабельним і відповідати принципу "variatio delectat" (різноманітність приносить задоволення), один і той же референт знову піддається не лише буквальному повтору, а й різним мовним виразами. Посилання на особу, яке являє особливий інтерес для цієї статті, зазвичай реалізується номінальними групами, які представлені різними іменними повними формами (наприклад, синоніми, гіпероніми, гіпоніми) або проформами (наприклад, особові займенники, присвійні займенники) [3, с. 27–36].

Займенники (наприклад, він, йому, його) спонукають читача шукати референт у ментальній моделі, яка раніше була введена власною назвою або певною чи невизначеною групою іменників. Правильне віднесення антецедента керується різними факторами і переважно контролюється семантично та концептуально [15, с. 99]. Таким чином, віднесення референтних виразів до ментальних об'єктів (референтів) здійснюється на рівні ментальної моделі з доступом до загальних знань (семантична обробка), але керується морфологічними посиланнями в тексті та вимагає доступу до лексеми в ментальний лексикон (лексична обробка). Це можна проілюструвати на такому прикладі: Dieter hat seinen **Hund** heute Morgen zum Tierarzt gebracht. Er hat **ihm** eine Spritze gegeben. Сьогодні вранці Дітер привів свого **собаку до лікаря-ветеринара**. Він зробив **йому** укол.

Незважаючи на потенційну двозначність, референти Дітер, собака та ветеринар – чоловічого роду, читач може розв'язати займенники таким чином: займенник «він» відноситься до ветеринара, оскільки власники зазвичай приводять свого собаку до ветеринара, щоб він міг зробити тварині ін'єкцію. Займенник «йому» відноситься до собаки, оскільки лікарі зазвичай роблять ін'єкції собакам, а не їхнім власникам. Однак такий

висновок можливий лише в тому випадку, якщо в ментальному лексиконі також зберігаються відповідні поняття для лексем собака, ветеринар і шприц.

Під час дослідження багатомовного ментального лексикону головне питання полягає в тому, чи зберігаються слова та поняття різних мов разом чи окремо в мозку багатомовного мовця [12, с. 39–48; 13, с. 139–148]. Хоча ще немає жодної остаточної інформації про багатомовний ментальний лексикон, є певні явища, які вказують на те, що мови в мозку тісно взаємопов'язані і що інші мови (особливо перша мова) активуються одночасно, коли обробляється конкретна мова [12, с. 29]. Це включає, наприклад, той факт, що ви шукаєте слово на іноземній мові, і воно вам спадає на думку іншою, або що ви активуєте обидва значення одночасно, коли слова пишуться однаково або мають схожий звук і мають різні значення [12, с. 49].

Зокрема, результати психолінгвістичних експериментів (наприклад, крослінгвістичних праймінгових тестів) свідчать про те, що багатомовні носії мають спільну семантико-концептуальну систему для всіх мов. У тестах праймінгу досліджується вплив попереднього стимулу на активацію значення або розпізнавання слів. Вдалось довести, що споріднені поняття прискорюються, з чого можна зробити висновок, що коли значення активується, активізуються і взаємопов'язані значення. Лексеми в іноземній мові, пов'язані з поняттям, мають такий самий ефект прискорення, як і відповідні лексеми в першій мові [12, с. 29].

З точки зору оволодіння іноземною мовою зв'язки між словоформами та семантико-понятійною системою в ментальному лексиконі слід розглядати як динамічні, оскільки вони змінюються зі збільшенням засвоєння другої мови та залежать від типу навчальної ситуації (природної). Ця позиція буде представлена у переглянутій ієрархічній моделі [7], яка зображує зв'язки між словоформами та поняттями як асиметричні. На початковому етапі словоформи другої мови пов'язані з поняттями лише через перекладні еквіваленти форми слова першої мови (лексичні посилання). На просунутому етапі засвоєння другої мови словоформи мають прямий доступ до концептуального рівня (концептуальних зв'язків), але зв'язки між формами та поняттями залишаються сильнішими в першій мові, ніж у другій.

Навчальний блок має такі цілі:

а) Багатомовний аналіз тексту має на меті сприяти розвитку навичок читання учнів. Читання та порівняння перекладів на етапі семантичної обробки повинне полегшити побудову ментальної моделі, включаючи реконструкцію ланцюжків посилань, і привести до кращого розуміння тексту загалом.

б) Мережі в багатомовному ментальному лексиконі повинні бути розширені та інтенсифіковані. На рівні словоформи еквіваленти перекладу, які слугують референтними виразами, мають бути більш тісно пов'язані, і це не лише для етимологічно споріднених, а і для неспоріднених слів. На концептуальному рівні посилання має бути між словоформами другої мови і третьої мови і відповідні поняття посилюються, асоціюючи одного мовця з референтними виразами на кількох мовах. На морфосинтаксичному рівні відсутня інформація про ознакові вузли та комбінаторні вузли лексем, які функціонують як референтні вирази (особливо займенники), повинна бути доповнена в ментальному лексиконі та пов'язана одна з одною.

в) Необхідно розвивати текстово-граматичну компетенцію, а також відповідні метамовні навички. За допомогою багатомовного аналізу студенти повинні усвідомити, що три мови утворюють ланцюжки посилань з однаковими засобами відновлення і таким чином створюють узгодже-

ність тексту. Однак довідкові ланцюги можуть мати специфічні для мови відмінності, які в такому разі в основному стосуються форми та використання про-форм.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Інтегрована дидактика важлива для розвитку лінгвістичної компетенції студентів. Багатомовний підхід має позитивний вплив як на окремі цільові мовні області, такі як розуміння прочитаного німецькою мовою L3, так і на міжмовні області, такі як усвідомлення багатомовності, металінгвістична компетенція та здатність порівнювати мови та переклади. Мета навчання – багатомовна та плюрикультурна компетенція, до якої закликають у багатьох місцях, може бути досягнута тільки в тому разі, якщо викладання іноземних мов відмовиться від «стереотипного мислення», а двомовним та багатомовним підходам буде приділено більше уваги в навчальній практиці, повинні бути розроблені модулі для різних вікових і цільових груп.

ЛІТЕРАТУРА

1. Berthele Raphael. Leseprozessmodell. / In: Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hrsg.), *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*, 2014, Aachen : Shaker, s. 271–283.
2. Blühdorn Hardarik & Foschi Marina. *Leseverstehen für Deutsch als Fremdsprache. Ein Lehrbuch für die Lehrerbildung*. Pisa : Pisa University Press. 2012.
3. Brinker Klaus. *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin : Erich Schmidt. 2010.
4. Ehlers, Swantje. *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Tübingen : Narr. 1998.
5. Hepp Marianne & Nied Curci, Martina (Hrsg.) *Educazione plurilingue: ricerca, didattica e politiche linguistiche*. Rom : Studi Germanici. 2018.
6. Hufeisen Britta. *Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge*. / In: Hufeisen, Britta & Lutjeharms, Madeline (Hrsg.), *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum*. Tübingen : Narr, 9–18. 2005.
7. Kroll Judith F. & Stewart Erika. Category interference and picture naming: evidence for asymmetric connections between bilingual memory representation. *Journal of Memory and Language*. 1994. No. 33, pp. 149–174 URL: <http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/Kroll%20&%20Stewart.pdf> 17.1.2017.
8. Linke Angelika & Nussbaumer Markus. *Rekurrenz*. / In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang & Sager, Sven F. (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Bd. 1, Berlin, New York : De Gruyter, 2000. Pp. 305–315.
9. Lutjeharms Madeline & Schmidt Claudia (Hrsg.) *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*, Tübingen: Narr. Lutjeharms, Madeline (2010), *Vermittlung der Lesefertigkeit*. / In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York : De Gruyter, 2010. S. 976–982.
10. Reich Hans H. & Krumm Hans-Jürgen. *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster, New York, München, Berlin : Waxmann. 2013.
11. Rickheit Gert, Sichelschmidt Lorenz & Strohn Hans. *Psycholinguistik*, Tübingen : Stauffenburg. 2002.
12. Riehl Claudia M. *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 2014.
13. Roche Jörg & Suñer Ferran. *Sprachenlernen und Kognition. Grundlagen einer kognitiven Sprachendidaktik*. Tübingen : Narr Francke Attempto. 2017.
14. Schramm, Karen. *L2-Leser in Aktion. Der fremdsprachliche Leseprozess als mentales Handeln*. Münster : Waxmann. 2001.
15. Vater Heinz. *Referenz-Linguistik*. München : Wilhelm Fink. 2005.

REFERENCES

1. Berthele, Raphael (2014). Leseprozessmodell. In: Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hrsg.), *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*, Aachen: Shaker, 271–283.
2. Blühdorn, Hardarik & Foschi, Marina (2012). *Leseverstehen für Deutsch als Fremdsprache. Ein Lehrbuch für die Lehrerausbildung*. Pisa: Pisa University Press.
3. Brinker, Klaus (2010). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt.
4. Ehlers, Swantje (1998). *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Tübingen: Narr.
5. Hepp, Marianne & Nied Curcio, Martina (Hrsg.) (2018). *Educazione plurilingue: ricerca, didattica e politiche linguistiche*. Rom: Studi Germanici.
6. Hufeisen, Britta (2005). Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge. In: Hufeisen, Britta & Lutjeharms, Madeline (Hrsg.), *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum*. Tübingen: Narr, 9–18.
7. Kroll, Judith F. & Stewart, Erika (1994), Category interference and picture naming: evidence for asymmetric connections between bilingual memory representation. *Journal of Memory and Language* 33, 149–174
Retrieved from: <http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/Kroll%20&%20Stewart.pdf>17.1.2017.
8. Linke, Angelika & Nussbaumer, Markus (2000). Rekurrenz. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang & Sager, Sven F. (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Bd. 1, Berlin, New York: De Gruyter, 305–315.
9. Lutjeharms, Madeline & Schmidt, Claudia (Hrsg.) (2010). *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*, Tübingen: Narr. Lutjeharms, Madeline (2010), Vermittlung der Lesefertigkeit. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: De Gruyter, 976–982.
10. Reich, Hans H. & Krumm, Hans-Jürgen (2013), *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
11. Rickheit, Gert; Sichelschmidt, Lorenz & Strohner, Hans (2002). *Psycholinguistik*, Tübingen: Stauffenburg.
12. Riehl, Claudia M. (2014). *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
13. Roche, Jörg & Suñer, Ferran (2017), *Sprachenlernen und Kognition. Grundlagen einer kognitiven Sprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
14. Schramm, Karen (2001). *L2-Leser in Aktion. Der fremdsprachliche Leseprozess als mentales Handeln*. Münster: Waxmann.
15. Vater, Heinz (2005). *Referenz-Linguistik*. München: Wilhelm Fink.

РОЗДІЛ ІІІ. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.147:373.2.011.3-051

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2022-2-08>

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Бугера Ю. Ю.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

вул. Огієнка, 61, Кам'янець-Подільський, Україна

orcid.org/0000-0002-0361-0811

juLIAJU@gmail.com

Смотрова О. О.

асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

вул. Огієнка, 61, Кам'янець-Подільський, Україна

orcid.org/0000-0003-4592-3899

oksanasmotrova25@gmail.com

Ключові слова: *майбутні вихователі, здобувачі вищої освіти, дошкільна інклюзивна освіта, інклюзивна компетентність, структура готовності майбутніх фахівців, діти з особливими освітніми потребами.*

Стаття присвячена актуальній проблемі особливостей формування інклюзивних компетентностей майбутніх вихователів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах дошкільної інклюзивної освіти. Зокрема, наголошується на важливості професійної підготовки вихователя у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами; вказується на взаємозв'язок між успішністю впровадження інклюзивної освіти та якістю підготовки майбутніх педагогів до роботи в інклюзивних групах; здійснено аналіз літературних джерел та нормативно-правових документів щодо поставленої проблеми; визначено важливу роль вихователів у команді психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Описано зміст підготовки здобувачів вищої освіти, а саме: ознайомлення з психофізичними особливостями дітей з особливими освітніми потребами та врахування цих особливостей в навчально-виховному процесі; знання про вплив психофізичного порушення та клінічного діагнозу на поведінку, спілкування; обізнаність зі спеціальними методами, прийомами, доступними технічними і дидактичними засобами навчання; знання особливостей критеріїв оцінювання; знання змісту та методів реалізації індивідуального підходу до дітей з особливими освітніми потребами; вміння реалізувати корекційні цілі в освітньому процесі; вміння співпрацювати із членами мультидисциплінарної команди закладу, а також із сім'ями дітей як із типовим розвитком, так і з особливими освітніми потребами. Розглянуто основні види фахової підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти в умовах інклюзії; наголошується на важливості психологічної підготовки здобувачів вищої освіти Спеціальності 012 Дошкільна освіта до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; зазначено і проаналізовано структуру готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти та визначено етапи формування інклюзивної компетентності майбутніх фахівців; розглянуто вимоги до формування таких професійних компетентностей вихователя. За результатами проведеної роботи проводяться підсумки, формулюються висновки, визначаються перспективні напрямки дослідження.

ANALYSIS OF THE PROBLEM OF FORMATION OF INCLUSIVE COMPETENCES IN FUTURE TEACHERS OF PRE-SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

Buhera Yu. Yu.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Psycho-Medical-Pedagogical Foundations of
Correctional Work
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University
Ohiienko str., 61, Kamianets-Podilskyi, Ukraine
orcid.org/0000-0002-0361-0811
jyliajy@gmail.com*

Smotrova O. O.

*Assistant at the Department of Special and Inclusive Education
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University
Ohiienko str., 61, Kamianets-Podilskyi, Ukraine
orcid.org/0000-0003-4592-3899
oksanasmotrova25@gmail.com*

Key words: *future educators, applicants for higher education, inclusive preschool education, inclusive competence, readiness structure of future specialists, children with special educational needs.*

The article is devoted to the topical problem of the peculiarities of the development of inclusive competencies in future educators to work with children with special educational needs in the context of inclusive preschool education. In particular, it emphasizes the importance of professional training of educators in working with children with special educational needs; the relationship between the success of the implementation of inclusive education and the quality of training of future teachers to work in inclusive groups; the analysis of the literature sources and normative-legal documents concerning the posed problem is carried out; the important role of educators in the team of psychological and pedagogical support of a child with special educational needs is determined. The essence of training of higher education student is described, specifically: familiarization with psychophysical features of children with special educational needs and taking them into account in the process of education; understanding the impact of psychophysical disorders and clinical diagnosis on behavior, communication; awareness of special methods, techniques, available technical and didactic teaching aids; proficiency at the peculiarities of evaluation criteria; expertise in the content and methods of implementing an individual approach to children with special educational needs; ability to implement corrective goals in the educational process; competence in working with members of the multidisciplinary team of the institution, as well as with families of children with both typical development and special educational needs. The main types of professional training of future teachers of preschool education in the conditions of inclusion are considered; the importance of psychological training in applicants for higher education Specialty 012 Preschool education to work with children with special educational needs is emphasized; the structure of readiness for work in the conditions of inclusive education is indicated and analyzed, and the stages of development of inclusive competence in future specialists are determined; the requirements for the development of such professional competencies in the educator are considered. According to the outcomes of the work, the results are conducted, conclusions are drawn, perspective directions of research are determined.

Постановка проблеми. Упровадження інклюзії в закладах дошкільної освіти висуває нові вимоги до професійних якостей педагогів цих закладів. У «Концепції розвитку інклюзивної освіти» передбачено модернізацію освітнього процесу в Україні, вона вимагає спеціальної підготовки і перепідготовки фахівців закладів освіти для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Вихователь – це основна ланка в організації дошкільної інклюзивної освіти. Тому для роботи в закладах дошкільної освіти в умовах інклюзії у педагогів мають бути сформовані професійні й моральні якості, ціннісні орієнтації, а також психологічна готовність до навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досвід багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців свідчить, що успішність дошкільної інклюзивної освіти буде залежати саме від професійної компетентності педагогів. Так, В. Бондар, І. Демченко, Н. Лалак, І. Кузава, О. Мартинчук, С. Миронова, І. Садова та ін. вважають, що лише за умов спеціальної підготовки педагогів можливе інклюзивне навчання, зокрема: оволодіння ними основними методиками, прийомами та засобами навчальної і виховної діяльності в інклюзивному середовищі [4; 5; 6; 7]. Проте наявний стан практики вказує на недостатню компетентність працюючих вихователів у роботі з дітьми з ООП. Тому важливу роль відіграє підготовка майбутніх фахівців, що має відповідати сучасним тенденціям теорії та практики, і створення таких педагогічних умов, які будуть забезпечувати успішний перехід майбутнього фахівця від навчальної діяльності до професійної.

На значущість підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзії вказують у своїх працях такі вчені, як: М. Буйняк, І. Возняк, І. Демченко, В. Коваленко, А. Колупасва, І. Кузава, С. Миронова, Н. Софій та ін. Зокрема, І. Кузава розглядає деякі аспекти формування професійної готовності майбутніх вихователів до впровадження інклюзивної освіти; М. Буйняк, С. Миронова висвітлюють умови ефективного формування професійних компетентностей у майбутніх фахівців в галузі інклюзивної освіти. Вчені наголошують, що дошкільна інклюзивна освіта можлива лише за наявності спеціальної підготовки педагогічних працівників. Проте наявний стан практики засвідчує про недостатню компетентність вихователів у роботі з дітьми з ООП. Тому важлива роль належить підготовці майбутніх педагогів до оволодіння інклюзивними компетентностями для виконання своїх обов'язків у роботі з дітьми з ООП.

Мета роботи – висвітлення особливостей формування інклюзивної компетентності у майбутніх педагогів Спеціальності 012 Дошкільна освіта.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вихователі є членами команди психолого-педагогічного супроводу дитини, яка навчається у групі в умовах інклюзії, а це вимагає формування відповідної складової частини їхньої професійної компетентності. Це передбачає, насамперед, формування професійно-особистісної готовності усіх учасників педагогічного процесу, в тому числі і адміністрації, і вихователів до роботи в умовах дошкільної інклюзивної освіти. Тому саме цілеспрямована підготовка здобувачів вищої освіти Спеціальності 012 Дошкільна освіта сприятиме успішному розв'язанню проблеми інклюзивної освіти дошкільників з ООП.

Зазначимо, що формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми з ООП є важливим фактором розвитку особистої професійної компетентності та підвищення якості освіти, за умови якщо: підготовка здобувачів вищої освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами буде функціонувати як цілісна система, що оптимально включена в навчально-виховний процес закладу, і будуть чітко визначені і науково-обґрунтовані знання та вміння щодо організації роботи з цієї категорією дітей в умовах інклюзії як необхідна складова частина професійної педагогічної компетентності.

С. Миронова визначає такі складові частини професійної компетентності педагогів в галузі інклюзивної освіти, які включають: участь педагогів у виборі типу закладу й форми навчання для дітей з ООП; психологічні та фізичні особливості розвитку дітей цієї категорії; вплив психофізичного порушення та клінічного діагнозу на засвоєння дитиною навчальних навичок, поведінку, спілкування; спеціальні освітні стандарти та особливості критеріїв оцінювання; зміст та методи реалізації індивідуального підходу до дитини з ООП; корекційна спрямованість навчання; форми та методи безконфліктної соціальної взаємодії вихованців з ООП; співробітництво із спеціалістами психолого-педагогічного супроводу інклюзивних дітей, волонтерами, громадськістю; зміст і форми співробітництва з сім'ями дітей з типовим розвитком і учнів з ООП; особливості планування роботи та ведення ділової документації в інклюзивному закладі [6].

Перелік вищезазначених поглядів на інклюзивну освіту вказує, що майбутні фахівці Спеціальності 012 Дошкільна освіта повинні мати спеціальну підготовку, до змісту якої має входити: ознайомлення з психофізичними особливостями дітей з ООП та врахування цих особливостей в навчально-виховному процесі, обізнаність зі спеціальними методами і прийомами навчання і виховання, доступними технічними і дидактичними засобами навчання та виховання, ергономічними

нормами і вимогами до організації і здійснення процесу їхнього навчання та виховання.

Інклюзивний підхід в освіті покликаний стерти негативні стереотипи та установки, які заважають сприймати дитину з ООП як цілісну особистість, сформувати позитивну педагогічну мотивацію майбутніх вихователів, повноцінного члена суспільства.

Аналіз літературних джерел та наявний стан практики дозволяє зробити висновок, що для успішного виховання та навчання дітей педагог повинен оволодіти такими необхідними компетентностями:

1. Ознайомитися з анамнезом учнів, особливостями їхнього психофізичного розвитку.
2. У процесі навчально-виховної діяльності вивчати особливості уваги, працездатності, темпу роботи дітей з ООП.
3. Враховувати стан зору, слуху, загальної та дрібної моторики дітей.
4. Навчитися адаптувати методи роботи, навчальні плани, дидактичний матеріал до індивідуальних потреб дітей.
5. Забезпечувати оптимальні умови для спілкування, сприяти налагодженню дружніх стосунків між дітьми, формування колективу.
6. Формувати у дітей досвід стосунків у соціумі, навички адаптації до соціального середовища.
7. Підготувати дітей групи до того, що поряд із ними перебуватимуть такі, що мають ООП, навчити їх налагоджувати дружні стосунки, щоб діти з ООП відчували себе членами колективу.
8. Не допускати зневажливого ставлення до дітей з ООП [1; 3; 4; 5; 6].

Успішність впровадження інклюзивної освіти залежить не лише від професійних компетентностей, але і від особистості самого педагога. Тому важливою складовою частиною готовності майбутніх фахівців до роботи в умовах інклюзії є оволодіння такими особистісними якостями, як: терпіння, витримка, доброта, доброзичливість, любов до дітей, уміння знайти індивідуальний підхід до дитини, уміння співпрацювати з іншими спеціалістами та використовувати їх поради, уміння зрозуміти дитину тощо.

Ю. Шуміловська визначила структуру готовності майбутніх фахівців до роботи в умовах інклюзивної освіти, що складається з 4-х компонентів:

– мотиваційний – сукупність стійких мотивів до роботи в умовах інклюзії, спрямованість на здійснення ефективного навчально-виховного процесу, визнання кожної дитини суб'єктом навчально-виховної діяльності, формування внутрішньої готовності до позитивного сприймання дітей з ООП;

– когнітивний – система знань і уявлень про проблему інвалідності, особливості психофізичного розвитку осіб з ООП й специфіку побудови навчально-виховного процесу, у якому вони беруть участь, знання з питань формування сприятливого психологічного клімату життя суб'єктів педагогічного процесу та попередження кризових, екстремальних ситуацій;

– креативний – творча активність і особистісні якості педагога, які дозволяють створювати нові матеріальні та духовні цінності, а також розвивати творчий потенціал дітей із ООП, враховуючи їхні спроможності;

– діяльнісний – прийоми і способи реалізації професійно-педагогічних знань у роботі з дітьми з ООП, а також формування у майбутніх педагогів відповідних професійних компетенцій [8].

О. Мартинчук охарактеризувала такі компетентності професійно-особистісної готовності майбутнього педагога з дошкільної освіти до роботи в умовах інклюзивної освіти:

1) дидактична – готовність визначати конкретні і загальні завдання розвитку, навчання і виховання дітей з ООП, здатність враховувати в навчально-виховному процесі психологічні, вікові, індивідуальні особливості вихованців, а також особливості порушення, готовність здійснювати, враховуючи спеціальні дидактичні принципи, керівництво пізнавальною діяльністю дітей, давати адекватну оцінку їхньої діяльності;

2) виховна – можливість аналізувати і здатність давати психолого-педагогічне трактування поведінки, реакцій, вчинків вихованців, готовність використовувати адекватні віковим, психологічним і компенсаторним можливостям прийоми, способи виховання, залучати їх до культури;

3) комунікативна – встановлення з дітьми довірливих стосунків, вирішення і запобігання конфліктних ситуацій, що виникають між вихованцями, установлення позитивного контакту з батьками;

4) методична – готовність до проектування, цілевизначення, планування, реалізації і діагностики навчального процесу та професійного коригування результатів навчання;

5) трансформаційна – перетворення і відбір дидактичного, навчального та методичного матеріалу [5].

На думку С. Миронової, формування психологічної готовності педагогів є однією з умов запровадження інклюзивної освіти, її ефективності та шляхом до суспільної інтеграції різних верств населення [6].

О. Гноевська виділила такі етапи формування інклюзивної психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців.

Перший етап передбачає теоретичну підготовку за допомогою лекцій, а характер навчальної

діяльності фахівця переважно репродуктивний. Результатами діяльності педагога на цьому етапі є відтворення отриманої інформації та демонстрація засвоєних навичок розв'язання завдань.

Другий етап – спеціально змодельована ситуація професійної діяльності, яка вимагає аналізу та прийняття рішень на основі теоретичної інформації, наприклад, під час ділових ігор та інших інтерактивних форм. Характер такої діяльності – репродуктивно-творчий, частково-пошуковий. Результатами діяльності є предметні дії, основна мета яких – практичне перетворення імітованих професійних ситуацій.

Третій етап – це проблемні ситуації або фрагменти професійної діяльності творчого характеру. Наприклад, перебування на виробничій практиці, виконання курсових та дипломних проєктів [2].

Ефективність формування корекційно-педагогічної компетентності майбутнього вихователя може забезпечуватися дотриманням таких вимог:

- 1) розробка змісту, методів, форм і засобів корекційно-педагогічної компетентності вихователя;
- 2) насиченням занять корекційним змістом;
- 3) дотримання умов, спрямованих на активізацію пізнавальних можливостей дітей з ООП;
- 4) максимальне використання у навчально-виховному процесі корекційно-виховних можливостей, що впроваджуються в закладі загальної середньої освіти;
- 5) урізноманітнення видів навчальної та корекційної діяльності дітей;
- 6) формування ключових навчально-корекційних компетенцій вихователя;
- 7) активне залучення дітей з типовим розвитком у навчально-виховну діяльність разом з дітьми з ООП та їхніх батьків [2, с. 29].

Д. Шульженко зазначає, що діяльність фахівців в інклюзивних закладах освіти має бути підпорядкована принципу гнучкості навчальних програм, які задовольняють потреби дітей з різними можливостями та здібностями, та розрахована на

постійну творчу активність. Якісний професійний супровід дитини з ООП забезпечує формування необхідних компетентностей, мінімізацію впливу фізичних та психічних обмежень дітей в навчально-виховному процесі, розкриття їхнього потенціалу і виховання необхідних якостей характеру [8].

М. Буйняк зазначає, що формування інклюзивної компетентності педагогів передбачає роботу у двох напрямках: формування психологічної готовності до роботи в умовах інклюзії; підвищення методичної компетентності педагогів у галузі інклюзивної освіти, навчання та виховання дітей з ООП [1].

Підсумовуючи все вище висвітлене, можна зробити висновок, що структуру інклюзивної компетентності науковці визначають на основі мотиваційної, когнітивної та діяльнісної сфер особистості.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Отже, успішна та ефективна практична реалізація процесу інклюзії залежить насамперед від ставлення до нього фахівців як суб'єкта навчально-виховної діяльності. Якщо особливості психофізичного розвитку дитини – це, майже завжди, незмінний фактор, то спроможність вихователів щодо свідомої зміни свого ставлення до них, розширення компетентностей у навчанні та вихованні дітей з ООП, використанні ними різноманітних форм, методів і прийомів роботи мають змогу змінитись на краще. Саме за таких умов є можливим ефективне запровадження інклюзії у практику роботи закладів дошкільної освіти. Тому формування в освітньому процесі у здобувачів вищої освіти інклюзивних компетентностей забезпечать міцний фундамент успішної реалізації майбутньої професійної діяльності вихователя.

Перспективним напрямом дослідження буде розробка психолого-педагогічного забезпечення підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта до роботи в умовах інклюзії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буйняк М.Г. Вплив мотиваційних чинників на формування інклюзивної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі*. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2018. С. 425–428.
2. Гноєвська О.Ю. Інклюзивна школа: реалії та перспективи. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. 19. С. 41–44.
3. Кузава І.І. Формування професійної готовності майбутніх вихователів до впровадження інклюзивної освіти. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки*. Педагогічні науки. 2016. № 2(2). URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvvnup20162%282%2914> (дата звернення: 10.06.2021).
4. Лалак Н.В. Підготовка майбутніх педагогів до роботи в закладах освіти з інклюзивною формою навчання. Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи: збірник наукових праць. 2013. Т. 1. URL: https://pedagogy.lnu.edu.ua/departments/pedagogika/periodic/pedos3t/tom1/23_lalak.pdf (дата звернення: 7.06.2021).
5. Мартинчук О.В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Вісник психології і педагогіки*. Київ, 2012. № 7 URL: <https://www.psyh.kiev.ua/Мартинчук>

чук_О.В._Підготовка_майбутніх_педагогів_до_професійної_діяльності_в_умовах_інклюзивної_освіти (дата звернення: 25.05.2022).

6. Миронова С.П. Особливості інклюзивної дошкільної освіти. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2010. № 11. С. 8–15.
7. Садова І.І. Особливості підготовки майбутнього вчителя до навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. Вип. 14. URL: http://www.apfn-journal.in.ua/archive/14_2015/45.pdf (дата звернення: 10.06.2021).
8. Шульженко Д.І. Психологічна технологія підготовки майбутніх фахівців до проведення бінарних уроків в інклюзивному класі загальноосвітньої школи. *Наук. часопис Нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2016. № 32(2). С. 302–307.

REFERENCES

1. Buiniak, M.H. (2018). Vplyv motyvatsiinykh chynnykiv na formuvannya inkliuzyvnoi kompetentnosti vchyteliv zakladiv zahalnoi serednoi osvity [The influence of motivational factors on the development of inclusive competence in teachers of general secondary education]. *Correctional and rehabilitation activities: development strategies in the national and global dimensions*. Sumy: Published by Sumy State Pedagogical University named after AS Makarenko
2. Hnoivska, O. Yu. (2011). Inkliuzyvna shkola: realii ta perspektyvy. [Inclusive school: realities and prospects]. *Scientific journal of NPU named after MP Dragomanova*. Kyiv: NPU named after M.P. Dragomanova.
3. Kuzava I.I. (2016). Formuvannya profesiinoi hotovnosti maibutnikh vykhovateliv do vprovadzhennia inkliuzyvnoi osvity. [Development of professional readiness in future educators for the implementation of inclusive education]. *Scientific Bulletin of the Eastern European National University named after Lesya Ukrainka*. Retrieved from <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvvnup20162%282%2914> (дата звернення: 10.06.2021)
4. Lalak, N.V (2013). Pidhotovka maibutnikh pedahohiv do roboty v zakladakh osvity z inkliuzyvnoiu formoiu navchannia. [Preparation of future teachers to work in educational institutions with inclusive education]. *Pedagogical education and science in the conditions of classical university: traditions, problems, prospects: collection of scientific works*. Retrieved from https://pedagogy.lnu.edu.ua/departments/pedagogika/periodic/pedos3t/tom1/23_lalak.pdf
5. Martynchuk, O. V. (2012). Pidhotovka maibutnikh pedahohiv do profesiinoi diialnosti v umovakh inkliuzyvnoi osvity. [Preparation of future teachers for professional activity in the conditions of inclusive education]. *Bulletin of psychology and pedagogy*.
6. Myronova, S.P. (2010). Osoblyvosti inkliuzyvnoi doshkilnoi osvity. [Features of inclusive preschool education]. *Educator-methodologist of preschool institution*.
7. Sadova, I.I (2015). Osoblyvosti pidhotovky maibutnoho vchytelia do navchannia ditei z osoblyvymy osvitimy potrebamy v umovakh inkliuzyvnoi osvity. [Features of preparation of the future teacher for training children with special educational needs in the conditions of inclusive education]. Retrieved from http://www.apfn-journal.in.ua/archive/14_2015/45.pdf
8. Shulzhenko, D.I (2016). Psykholohichna tekhnolohiia pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv do provedennia binarnykh urokiv v inkliuzyvnomu klasi zahalnoosvitnoi shkoly. [Psychological technology of preparation of future specialists for conducting binary lessons in an inclusive classroom of a secondary school]. *Science. magazine Nat. ped. University named after M.P Dragomanova*. Kyiv.

МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ГАЛУЗІ

Ковальчук І. С.

аспірантка

Житомирський державний університет імені Івана Франка

вул. Велика Бердичівська, 40, Житомир, Україна;

викладач хімічних дисциплін

Житомирський базовий фармацевтичний фаховий коледж

вул. Чуднівська, 99, Житомир, Україна

orcid.org/0000-0001-9700-8399

kovalchuk.iryna@pharm.zt.ua

Ключові слова: професійна підготовка фахівців фармації, підхід, системний, діяльнісний, інтегративний, компетентнісний, технологічний підходи, педагогічна технологія.

Стаття присвячена методології дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців фармації. Здійснено аналіз сучасних наукових пошуків удосконалення професійної підготовки майбутнього фахівця галузі фармація. На основі аналізу виокремлено низку провідних методологічних підходів щодо дослідження цієї проблеми: системний, діяльнісний, інтегративний, компетентнісний, технологічний. Визначено роль і місце кожного з підходів до дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців фармацевтичної галузі. Зазначено, що системний підхід використано до вивчення проблеми формування професійної компетентності майбутніх фармацевтів у процесі фахової підготовки. Означений підхід спрямовує дослідження на розгляд проблеми як системи. Проаналізовано аспекти системного підходу, які реалізуються у професійному становленні та розвитку фахівця фармації. Розглянуто важливість діяльнісного підходу до організації дослідження, професійного навчання та зв'язку змісту фахової підготовки і навчання з трудовою діяльністю майбутніх фармацевтів. З'ясовано роль інтегративного підходу до проблеми формування професійної компетентності у процесі підготовки фахівців фармації. Розглянуто професійну компетентність майбутніх фармацевтів на засадах інтегративного підходу як характеристику особистості, яка формується через інтеграцію різних видів діяльності в процесі теоретичного і практичного навчання та поєднує особистісні якості, професійні знання, досвід роботи, які забезпечують здатність майбутнього фахівця до ефективної професійної діяльності у фармацевтичній галузі. Охарактеризовано функції, основні завдання компетентнісного підходу щодо проблеми формування професійної компетентності фахівця. Зазначено можливості технологічного підходу, який передбачає ефективні зміни в організації освітнього процесу, його удосконалення й гарантує певний рівень сформованості професійної компетентності. Окреслено перспективи подальших досліджень, які полягають в обґрунтуванні моделі формування професійної компетентності майбутніх фармацевтів на засадах визначених підходів. На основі науково обґрунтованої моделі розроблено технологію її реалізації.

METHODOLOGY OF RESEARCH OF THE PROBLEM OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS OF THE PHARMACEUTICAL INDUSTRY

Kovalchuk I. S.

Postgraduate Student

Zhytomyr Ivan Franko State University

Velyka Berdychivska str., 40, Zhytomyr, Ukraine;

Educator of Chemical Disciplines

Zhytomyr College of Pharmacy

Chudnivska str., 99, Zhytomyr, Ukraine

orcid.org/0000-0001-9700-8399

kovalchuk.iryina@pharm.zt.ua

Key words: *professional training of pharmacy specialists, approach, system, activity approach, integrative approach, competence, technological approaches, pedagogical technology.*

The article is devoted to the analysis and review of methodology of research of the problem of formation of professional competence of future pharmacy specialists. Proper analysis of modern scientific sources dedicated to the improvement of professional training of the future specialist of the pharmaceutical industry is carried out, based on which a number of leading methodological approaches to the study of the issue under discussion are identified as follows: systemic, activity, integrative, competence, technological. The role and place of each of the approaches to the study of the problem of formation of professional competence of future specialists in the pharmaceutical industry is determined. It is noted that a systemic approach was used to study the problem of forming the professional competence of future pharmacists in the process of professional training. It allows to consider the problem under discussion as a system. Aspects of the systemic approach, which are realized in professional formation and development of the specialist of pharmacy, are analyzed. The importance of the activity approach to the organization of research, professional training and connection of the content of professional training and education with the work of future pharmacists is considered. The role of the integrative approach to the problem of formation of professional competence in the process of training pharmacy specialists through the integration of different activities in the process of theoretical and practical training is clarified. The professional competence of future pharmacists on the basis of an integrative approach is considered as a characteristic of personality that combines personal qualities, professional knowledge, work experience that ensure the ability of future professionals to effective professional activity in the pharmaceutical field. The functions, the main tasks of the competence approach to the problem of formation of professional competence of a specialist are described. Possibilities of the technological approach which provides effective changes in the organization of educational process, its improvement and guarantees a certain level of formation of professional competence are specified. Prospects for further research, which are to substantiate the model of formation of professional competence of future pharmacists on the basis of certain approaches, are outlined. Thus, the mechanism of implementation of a scientifically sound model can be developed.

Постановка проблеми. Професійна підготовка фахівців фармацевтичної галузі у сучасних умовах набуває пріоритетного значення та становить значний науковий інтерес, оскільки істотно сприяє подальшому розвитку охорони здоров'я населення, збереженню й зміцненню здоров'я людей та запобіганню різноманітним захворюванням. Це зумовлює актуальність та необхідність пошуку, наукового обґрунтування методології, наукових підходів до проблеми професійної підготовки майбутніх працівників фармації, формування у них професійної компетентності.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблему методології педагогічних досліджень вивчали відомі вітчизняні та зарубіжні науковці: Ю. Бабанський, П. Воловик, С. Гессен, О. Дубасенюк, В. Журавльов, Т. Завгородня, В. Загвязинський, І. Зязюн, А. Кочетов, В. Краєвський, М. Лаврук, І. Лернер, А. Новіков, Я. Скалкова, М. Скаткін, В. Сластенін, І. Стражнікова, С. Шаповаленко, В. Штофф та ін. Філософсько-методологічне обґрунтування проблем теорії і практики освіти знайшло відображення у працях І. Блауберга, С. Вітвицької, В. Садовського, В. Тушевої, Е. Юдіна та ін.

Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю відображено у працях сучасних науковців: І. Бойчук, І. Є. Булах, Л. Буданової, Б. Зіменковського, Л. Кайдалової, В. Черниха. Питання розвитку системного підходу у вищій школі розглядали О. Березюк, В. Беспалько, Ю. Бех, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, В. Краєвський, І. Подласий, А. Хуторський, Ю. Шабанова та ін. Засади діяльнісного підходу були закладені у психології науковцями Л. Виготським, О. Леонтьєвим, С. Рубінштейном, Б. Ананьєвим, які розглядали особистість як суб'єкт діяльності, яка формується у діяльності і спілкуванні з іншими людьми. Проблема удосконалення освітнього процесу шляхом застосування компетентнісного підходу започатковане у працях І. Зимньої, І. Зязюна, О. Овчарук, Р. Пастушенка, Дж. Равена, С. Сисоевої, А. Хуторського та інших вітчизняних і закордонних науковців. Аналіз наукової педагогічної літератури засвідчує, що впровадження технологічного підходу в освітній процес відображено в працях Ю. Бабанського, Дж. Блока, Т. Гілберта, В. Євдокимова, М. Кларіна, Н. Кузьміної, Р. Мейджера, І. Прокопенка, М. Чошанова та інших науковців. Вагомий науковий внесок у розроблення теоретико-методологічних основ інтегративного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти здійснили О. Антонова, Н. Божко, О. Вошук, І. Гузій, О. Дубасенюк, А. Коломієць, Ю. Прищупа, та ін.

Аналіз педагогічних наукових джерел дозволив виявити нові напрями, коло нових проблем,

різні науково-методологічні підходи до формування професійної компетентності майбутнього фахівця, що потребує узагальнення, уточнення методології, наукових підходів до дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців фармацевтичної галузі.

Мета статті полягає у визначенні та обґрунтуванні методології дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутніх фармацевтів у закладах фахової передвищої освіти. В якості матеріалів дослідження були вивчені наукові праці сучасних педагогів, психологів, фахівців галузі фармація. Для досягнення мети використані методи аналізу, синтезу, узагальнення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «методологія» має багатозначні і навіть дискусійні тлумачення. Сам термін походить від грецького *methodos* – спосіб, метод і *logos* – наука, знання і означає «вчення про метод». У наукових працях С. Гончаренко визначено методологію як сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в якійсь науці; вчення про методи пізнання та перетворення дійсності [5]. Д. Чернілевський розглядає функції методології в науці та робить висновок, що «методологія – це концептуальний виклад мети, змісту, методів дослідження, які забезпечують отримання максимально об'єктивної, точної, систематизованої інформації про процеси та явища» [12, с. 168]. В. Ягупов вважає, що методологія у широкому значенні – «це філософська вихідна позиція наукового пізнання, загальна для всіх наукових дисциплін», а у вузькому значенні «це теорія наукового пізнання в конкретних наукових дисциплінах» [14].

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови зазначено, що «методологія дослідження – вчення про науковий метод пізнання й перетворення світу; його філософська, теоретична основа; сукупність методів дослідження, що застосовуються у будь-якій науці відповідно до специфіки об'єкта її пізнання» [3, с. 664]. Згідно з тлумачно-термінологічним словником із методології наукового педагогічного дослідження «методологія – вчення про правила мислення при створенні теорії науки. Вчення про науковий метод пізнання, система наукових принципів, на основі яких базується дослідження і здійснюється вибір сукупності пізнавальних засобів, методів, прийомів дослідження» [11].

Під методологією педагогічного дослідження розуміють вчення про принципи побудови, форми і способи науково-пізнавальної педагогічної діяльності. Основними методологічними принципами педагогічного дослідження виступають принципи об'єктивності, доказовості, всебічності, сутнісного аналізу, єдності історичного і логічного, наступності, системності, особистісно зорієнтованого навчання.

У дослідженні проблеми професійної компетентності майбутніх фахівців фармації будемо розглядати методологію у вузькому сенсі як методологію наукового пізнання в зазначеній предметній області; а в широкому значенні – як методологію, яка орієнтує педагогічне дослідження на практику, на її вивчення і перетворення.

Складність, багатогранність і міждисциплінарний статус проблеми дослідження професійної компетентності майбутніх фахівців фармації спрямовує до необхідності її вивчення у площинах різних рівнів методології науки. Науковці виокремлюють чотири рівні методологічного знання: *філософська методологія* (визначає світоглядні підходи до процесу пізнання і перетворення дійсності; є вищим рівнем методологічного знання, зміст якого складають загальні принципи пізнання та підхід до вивчення проблеми); *загальнонаукова методологія* (базується на теоретичних концепціях, що застосовуються до більшості наукових дисциплін; характеристика різних типів наукових досліджень, їх етапи й елементи: гіпотеза, об'єкт і предмет дослідження, мета, завдання тощо); *конкретно-наукова методологія* (сукупність методів, принципів дослідження, які застосовуються в певній науковій дисципліні; це наукові концепції, на які спирається дослідник. Методологія конкретної науки включає в себе як проблеми, специфічні для наукового пізнання в цій галузі, так і питання, висунуті на більш високих рівнях методології, наприклад, як проблема моделювання в педагогічних дослідженнях); *технологічна методологія* (методика і техніка дослідження, що забезпечують отримання достовірного емпіричного матеріалу і його первинну обробку, після якої він може включатися в масив наукового знання. На цьому рівні методологічне знання носить чітко виражений нормативний характер) [6, с. 498–499; 8, с. 14; 12, с. 168–173]. Усі рівні методології взаємопов'язані, підпорядковані один одному та утворюють складну систему.

Вагомою складовою частиною дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців фармації було визначення методологічних підходів. У Великому тлумачному словнику української мови термін «підхід» означає сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь; замасковані прийоми, виверти, до яких удаються з якоюсь метою [3, с. 969]. На думку Л. Овсієнко, «підхід є тим підґрунтям, що дозволяє цілісно формувати ту чи іншу компетентність студента» [10].

У дослідженні проблеми формування професійної компетентності майбутніх фармацевтів є доцільним розглядати методологічний підхід як інструмент, основою якого є положення пев-

ної теорії, яка визначає спрямування наукового пошуку щодо предмета дослідження.

Розглядаючи процес формування професійної компетентності майбутніх фахівців фармації в контексті фахової передвищої освіти, можна зазначити здобуття майбутніми фахівцями фахових знань, умінь і навичок, необхідних компетентностей, які становлять основу професійної діяльності у сфері охорони здоров'я; формування наукового світогляду, мотивації до професії та забезпечення подальшого неперервного професійного розвитку у фармацевтичній галузі буде успішно здійснюватися за умови дотримання методологічних підходів: системного, діяльнісного, інтегративного, компетентнісного, технологічного. Визначальними у дослідженні проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців фармацевтичної галузі є системний та діяльнісний наукові підходи. Щодо організації освітнього процесу з метою формування професійної компетентності майбутніх фармацевтів визначено інтегративний, компетентнісний, технологічний підходи.

Загальним методологічним підходом, який застосовується у різноманітних наукових дослідженнях, є *системний підхід* (англ. *systems thinking* – системне мислення). У філософському розумінні системний підхід означає формування системного погляду на світ, який бере за основу ідеї цілісності, складної організованості досліджуваних об'єктів та їхньої внутрішньої активності та динамізму [13, с. 28].

Поділяємо думку, що системний підхід – це напрям методології досліджень, який полягає у вивченні об'єкта як цілісної множини елементів в сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто розгляд об'єкта як системи. Системний підхід орієнтує нас підходити до проблеми дослідження професійної компетентності майбутнього фахівця фармації у процесі фахової підготовки як до системи, компонентами якої є ключові, предметні та загальногалузеві компетентності, які становлять основу професійної діяльності у сфері охорони здоров'я, формують науковий світогляд, мотивацію до професії та забезпечують подальший неперервний професійний розвиток у фармацевтичній галузі.

У формуванні професійної компетентності майбутнього фахівця фармації у закладах фахової передвищої освіти та наступному його професійному становленні та розвитку реалізуються такі аспекти системного підходу: *системно-елементний*, або *системно-комплексний*, який полягає у виявленні, формуванні та удосконаленні компетенцій та компетентностей, які необхідні для формування професійно компетентного фахівця; *системно-цільовий* визначає необхідність наукового визначення цілей і підцілей системи, їх

взаємних зв'язків між собою; *системно-структурний* дозволяє з'ясувати внутрішні зв'язки і залежності між компетенціями та компетентностями у структурі професійної компетентності, що дає можливість отримати уявлення про внутрішню організацію досліджуваної системи; *системно-функціональний*, який потребує виявлення функцій, для виконання яких сформовані відповідні компетентності; *системно-ресурсний* полягає у виявленні ресурсів, необхідних для функціонування системи, для вирішення системою певної проблеми; *системно-інтеграційний* реалізується у визначенні сукупності якісних властивостей системи, що забезпечують її цілісність і особливість; *системно-комунікаційний* передбачає виявлення зовнішніх зв'язків даної системи з іншими; *системно-історичний*, який дозволяє з'ясувати умови в часі, що вплинули на виникнення досліджуваної системи, пройдені нею етапи, сучасний стан, а також можливі перспективи розвитку професійної підготовки фахівців фармацевтичної галузі в Україні.

Діяльнісний підхід ґрунтується на твердженні, що діяльність є основою, засобом та провідною умовою розвитку особистості. Згідно з Великим тлумачним словником сучасної української мови: «Діяльність – застосування своєї праці до чого-небудь; праця, дії людей у якій-небудь галузі» [3, с. 306]. Діяльність людини в широкому значенні цього слова – це динамічна система взаємодії людини із довкіллям, а у вузькому значенні – конкретна професійна, наукова, навчальна форма активності людини, у якій вона досягає свідомо поставлених цілей, що формуються в результаті появи певних мотивів і потреб.

Діяльнісний підхід передбачає вивчення таких складових частин діяльності, як мета, засоби, процес та результат; розглядає педагогічні явища та процеси у логіці цілісного вивчення основних компонентів діяльності: її потреб, мотивів, цілей, дій, операцій, способів регулювання, контролю та аналізу результатів; виявляє структуру діяльності, умови формування [9, с. 37].

Відповідно до діяльнісного підходу професійна компетентність майбутнього фахівця фармації не лише формується, розвивається і виявляється в діяльності, а даний підхід вимагає формування певних способів діяльності особистості, переведення її в позицію суб'єкта пізнання, діяльності та спілкування, навчання плануванню, організації й регулюванню, контролю, самоаналізу й оцінці результатів діяльності. Діяльнісний підхід, привносячи свої характеристики у цілі та завдання педагогічного процесу, перебудовує його процесуально-технологічну сторону у такий спосіб, щоб суб'єкти освітнього процесу оволоділи діяльністю у її цілісному уявленні, що і забезпечує

перехід від навчально-пізнавальної діяльності в професійну з відповідною зміною мотивів, цілей, дій, засобів, предмета і результатів.

На засадах діяльнісного та системного підходів обґрунтовано використання сучасних інформаційних технологій у професійній підготовці фахівців фармації.

Наступний підхід, який розглядаємо до дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутнього фахівця галузі фармація, – **інтегративний**. О. Антонова відзначає, що розвиток інтегративних тенденцій як суттєвої ознаки сучасного наукового та прикладного знання набуває особливого значення за умов інформаційного перенавантаження сучасного навчально-пізнавального процесу [1].

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови зазначено, що «інтеграція» – об'єднання в ціле будь-яких окремих частин; об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи; а «інтегративний» – такий, що стосується до інтеграції (об'єднання частин в ціле), об'єднувальний [3, с. 500]. Поділяємо думку науковців О. Вознюк та О. Дубасенюк, що в результаті інтеграції раніше самостійні елементи поєднуються та певним чином синтезуються у цілісну систему на основі встановлення функціональних взаємозв'язків, взаємного переходу та доповнення, керування, зближення теорій навчання і виховання, об'єднання в системах організації освіти та його змісту. Сукупність теоретичних положень, що пояснюють сутність феномена інтеграції у сучасній педагогіці, об'єднані загальним поняттям «інтегративний підхід».

Професійну компетентність майбутніх фахівців фармації на засадах інтегративного підходу розглядаємо як характеристику особистості, що поєднує особистісні якості та професійні знання, вміння, навички, досвід роботи, які забезпечують здатність майбутнього фахівця фармацевтичної галузі до ефективної професійної діяльності в реальних умовах. Інтегративний підхід орієнтує на якість професійної освіти і досягнення гарантованого результату навчання, націлений на формування особистості майбутнього фахівця через інтеграцію різних видів діяльності в процесі теоретичного і практичного навчання, максимально наближеного за змістом до умов професійної діяльності.

У науковому пошуку щодо формування професійної компетентності майбутніх фармацевтів ми дотримуємось концепції **компетентнісного підходу**. Компетентнісний підхід виявляється у засвоєнні на високому рівні змісту предметної галузі, яка пов'язана з майбутньою професійною діяльністю; оволодінні способами діяльності, необхідними для успішної соціалізації на початку

трудової діяльності. Компетентнісний підхід у фаховій підготовці повинен скеровувати освіту на формування цілого набору компетентностей, якими мають оволодіти майбутні фахівці під час навчання в закладах освіти. Компетентність – це певний рівень обізнаності майбутнього фахівця, це здатність ефективно діяти та використовувати знання, уміння, навички, власний досвід у різних професійних ситуаціях в реальному житті, відповідально ставитися до своїх обов'язків.

Принцип безперервної, пожиттєвої освіти вимагає від кожного здобувача фахової передвищої освіти навчитися самостійно розвивати свої можливості відповідно до потреб ситуації. Здатність до самонавчання є однією з важливих компетенцій, яка має формуватися у фаховому коледжі. Компетентнісний підхід вимагає посилення особистісної спрямованості освіти, забезпечення реальної активності здобувача освіти у професійній підготовці.

Погоджуємось з дослідником О. Жуком, яким визначено функції компетентнісного підходу в освіті: *операціональну*, що передбачає виявлення системи знань, умінь і навичок, видів готовності студента, які визначають його компетентність і гарантують результативність вирішення професійних, соціальних та особистісних завдань; *діяльнісно-технологічну*, що забезпечує конструювання змісту навчання діяльнісного типу, максимальне наближення до майбутньої сфери діяльності здобувача освіти, розроблення й упровадження в освітній процес завдань, способи вирішення яких відповідають технологіям професійної діяльності; *виховну*, яка передбачає формування у здобувачів освіти організаторського та управлінського досвіду, культури особистісного та професійного спілкування; *діагностичну*, що виражається у моніторингу якості фахової підготовки, зокрема діагностики досягнутих рівнів сформованості компетенцій та компетентностей [7, с. 100].

На нашу думку, розглядаючи процес формування професійної компетентності майбутніх працівників фармації з позицій компетентнісного підходу, можна зазначити, що професійна компетентність є комплексною характеристикою особистості, яка має фахові знання у фармацевтичній галузі; вміє орієнтуватися в нормативно-правовій базі медичної сфери; знає тенденції ринку фармацевтичних послуг, неухильно дотримується етичних норм професійної поведінки та відповідальності; обґрунтовує найважливіші напрямки наукових досліджень; постійно підвищує власну професійну кваліфікацію; досягає основних завдань професійної фармацевтичної діяльності (профілактика захворювань, збереження та зміцнення здоров'я людини).

В основу компетентнісного підходу формування професійної компетентності майбутніх фахівців фармації покладено прагнення до реалізації двох основних завдань:

1. Фахова освіта повинна формувати у здобувачів якості, необхідні для реалізації професійної діяльності у фармацевтичній галузі, тобто має формувати якості, які необхідні роботодавцю та сучасному ринку праці.

2. Критерії та параметри оцінки результатів сучасної фармацевтичної освіти повинні бути уніфіковані і виражатися у термінах і результатах, які можуть бути інтерпретовані та враховані в будь-якому освітньому закладі будь-якої країни.

Формулювання результатів освіти у формі компетенцій та компетентностей, здатностей випускників виконувати ті чи інші професійні обов'язки дозволяє відповідати сучасній тенденції професійної освіти – формування фахівця, здатного швидко адаптуватись до умов праці, що змінюються навіть у рамках професії [2, с. 15].

У дослідженні проблеми формування професійної компетентності майбутніх фармацевтів важливим є *технологічний підхід*, який характеризується застосуванням поняття «технологія» до освітньої галузі, до педагогічного процесу.

Поняття «педагогічна технологія» використовують як послідовну систему дій педагога, спрямовану на досягнення конкретної педагогічної мети. Педагогічна технологія включає в себе три важливі аспекти: *науковий* (педагогічна технологія – складова частина педагогічної науки, що проектує педагогічні процеси в педагогічних системах), *процесуально-описовий* (опис, алгоритм процесу, сукупність цілей, змісту методів і засобів для досягнення гарантованих результатів, запланованої мети), *процесуально-дійовий* (здійснення технологічного процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів) [4, с. 27]. Важливою властивістю педагогічних технологій є їх ефективність, оптимальність та раціональність.

Педагогічна технологія є науковою організацією освітнього процесу, що включає найбільш раціональні й ефективні методи та способи, які сприяють практичній підготовці майбутніх фахівців. Тому метою педагогічних технологій є підвищення ефективності освітнього процесу, гарантування досягнення здобувачами освіти запланованих результатів навчання, а в професійній освіті – формування професійного компетентного фахівця.

Згідно з нашими переконаннями, педагогічну технологію формування професійної компетентності майбутніх фахівців фармації слід розглядати як систему концептуальних положень, цілей, методів, засобів, способів взаємодії, яка передбачає прогресивні зміни в організації освітнього процесу, його

вдосконалення з урахуванням сучасного рівня розвитку педагогічної науки, змін, інновацій у галузі фармації й гарантує певний рівень сформованості професійної компетентності.

Професійна компетентність майбутнього фахівця фармації є складним цілісним особистісним утворенням, всебічне дослідження якого не можливе засобами одного методологічного підходу.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. У методології дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців фармацевтичної галузі визначено ефективність системного, діяльнісного, інтегративного, компетентнісного, технологічного підходів. Системний підхід орієнтує підходити до проблеми дослідження як до системи, компонентами якої є ключові, предметні та загальногалу-

зеві компетентності. Діяльнісний підхід бере за основу особистість як суб'єкт діяльності. Інтегративний підхід розглядає професійну компетентність майбутніх фармацевтів як характеристику особистості, яка формується через інтеграцію різних видів діяльності в процесі теоретичного і практичного навчання. Компетентнісний підхід визначає результативну та цільову спрямованість освіти. Технологічний підхід передбачає прогресивні зміни в організації освітнього процесу, що гарантує певний рівень сформованості професійної компетентності.

Наступним кроком досліджень є обґрунтування моделі формування професійної компетентності майбутніх фармацевтів на засадах визначених підходів. На основі науково обґрунтованої моделі розроблено технологію її реалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова О.Є., Ващук О.В. Інтегративний підхід до побудови моделі формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості учнів. *Професійна освіта в умовах інтеграційних процесів: теорія і практика* : зб. наук. праць. / за заг. ред. проф. С.С. Вітвицької, доц. Н.Є. Колесник. Житомир : ФОП «Н. М. Левковець», 2017. Ч. 1. С. 174–182.
2. Антонюк Л.Л., Василькова Н.В., Ільницький Д.О., Кулага І.В. Компетентнісний підхід у вищій освіті: світовий досвід. Київ : КНЕУ, 2016. 61 с.
3. Бусел В.Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD). Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
4. Вітвицька С.С. Інноваційні педагогічні технології у системі неперервної професійної освіти : монографія. Житомир : «Полісся», 2015. 368 с.
5. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям : посіб. Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. 308 с.
6. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
7. Жук О.Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход : монография. Минск : РИВШ, 2009. 336 с.
8. Завгородня Т.К., Стражнікова І.В. Методологічні засади педагогічних досліджень : навч.-метод. посіб. Івано-Франківськ : ПНУ, 2021. 120 с.
9. Лаврук М.М. Методика науково-педагогічних досліджень : навч.-метод. посіб. Львів : ЛНУ, 2021. 148 с.
10. Овсієнко Л.М. Сутність понять «компетенція», «компетентність», «компетентнісний підхід», «якість освіти» у світлі сучасної освітньої парадигми. *Електронне наукове фахове видання «Науковий вісник Донбасу»*. 2013. № 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_2_32 (дата звернення: 14.01.2022).
11. Тлумачно-термінологічний словник з методології наукового педагогічного дослідження / упоряд. Н.Н. Чайченко, І.В. Ярмач. Суми : СОППО, 2012. 36 с.
12. Чернілевський Д.В. Методологія наукової діяльності : навч. посіб. 2-ге вид., доп. Вінниця : АМСКП, 2010. 484 с.
13. Шабанова Ю.О. Системний підхід у вищій школі : підруч. для студ. магістратури. Дніпропетровськ : НГУ, 2014. 120 с.
14. Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посібник. Київ : Либідь, 2002. 560 с.

REFERENCES

1. Antonova O. Je., Vashhuk O. V. (2017) Integhratyvnyj pidkhid do pobudovy modeli formuvannja ghotovnosti vchyteliv do rozvytku akademichnoji obdarovanosti uchniv [Integrative approach to building a model of teachers' readiness to develop students' academic talent] *Profesijna osvita v umovakh integracijnykh procesiv: teorija i praktyka* [Vocational education in the context of integration processes: theory and practice]. Zhytomyr : FOP «N. M. Levkovecj», Ch. 1. pp. 174-182.

2. Antonjuk L. L., Vasylykova N. V., Iljnyckyj D. O., Kulagha I. V., Turchaninova V. Je. (2016) *Kompetentnisnyj pidkhid u vyshhij osviti: svitovyj dosvid* [Competence approach in higher education: world experience]. Kyjiv: KNEU. (in Ukrainian)
3. Busel V. T. (2009) *Velykyj tлумachnyj slovnyk suchasnoji ukrajinsjkoji movy (z dod., dopov. ta SD)* [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language (with appendices, supplements and CD)]. Kyjiv; Irpinj : VTF «Perun». (in Ukrainian)
4. Vitvycjka S. S. (2015) *Innovacijni pedaghoghichni tekhnologhiji u systemi neperervnoji profesijnoji osvity* [Innovative pedagogical technologies in the system of continuing professional education]. Zhytomyr : «Polissja». (in Ukrainian)
5. Ghoncharenko S. U. (2010) *Pedaghoghichni doslidzhennja: Metodologhichni porady molodym naukovcjam* [Pedagogical research: Methodological advice for young scientists]. Kyjiv-Vinnycja : TOV firma «Planer». (in Ukrainian)
6. Kremenj V. Gh. (2008) *Encyklopedija osvity* [Encyclopedia of Education]. Kyjiv : Jurinkom Inter.
7. Zhuk O. L. (2009) *Pedagogicheskaya podgotovka studentov: kompetentnostnyj podkhod* [Pedagogical training of students: competence approach]. Minsk. (in Russian)
8. Zavghorodnja T. K., Strazhnikova I. V. (2021) *Metodologhichni zasady pedaghoghichnykh doslidzhenj* [Methodological principles of pedagogical research]. Ivano-Frankivsjk : PNU. (in Ukrainian)
9. Lavruk M. M. (2021) *Metodyka naukovy-pedaghoghichnykh doslidzhenj* [Methods of scientific and pedagogical research]. Ljviv : LNU (in Ukrainian)
10. Ovsijenko L. M. (2013) Sutnistj ponjatj «kompetencija», «kompetentnistj», «kompetentnisnyj pidkhid», «jakistj osvity» u svitli suchasnoji osvitnjoji paradyghmy [The essence of the concepts of "competence", "competency", "competence approach", "quality of education" in the context of modern educational paradigm]. *Naukovyj visnyk Donbasu* (electronic journal), no. 2. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_2_32 (accessed 14 January 2022)
11. Chajchenko N. N., Jarmak I. V. (2012) *Tlumachno-terminologhichnyj slovnyk z metodologhiji naukovogho pedaghoghichnogho doslidzhennja* [Explanatory-terminological dictionary on the methodology of scientific pedagogical research]. Sumy : SOIPPO.
12. Chernilevsjkyj D. V. *Metodologhija naukovoji dijaljnosti* [Methodology of scientific activity]. Vinnycja : AMSKP. (in Ukrainian)
13. Shabanova Ju. O. (2014) *Systemnyj pidkhid u vyshhij shkoli* [System approach in higher education]. Dnipropetrovsjk : NGhU. (in Ukrainian)
14. Jaghupov V. V. (2002) *Pedaghoghika* [Pedagogy]. Kyjiv : Lybidj. (in Ukrainian)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Козловська І. М.

*доктор педагогічних наук,
провідний науковий співробітник
Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою
Національного університету «Львівська політехніка»
вул. Степана Бандери, 12, Львів, Україна
orcid.org/0000-0002-8610-8594
irinakozlovska476@gmail.com*

Савка І. В.

*доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземної мови
Львівський національний університет імені Івана Франка
вул. Університетська, 1, Львів, Україна
orcid.org/0000-0002-3213-0921
savka68@meta.ua*

Чорнописька О.

*кандидат педагогічних наук,
заступник директора з навчальної роботи
Державний навчальний заклад «Вище професійне училище № 8 м. Стрия»
вул. Ольги Кобилянської, 4, Стрий, Львівська область, Україна
orcid.org/0000-0002-3468-1081
vpri8@ukr.net*

Ключові слова: професійні цінності, професійна підготовка, педагогічні умови, принципи, формування, майбутні фахівці, технічний профіль.

У статті обґрунтовано педагогічні умови та принципи формування професійних цінностей майбутніх фахівців технічного профілю. На основі аналізу систем загальнолюдських та професійних цінностей загалом та систем цінностей фахівців різного профілю зокрема встановлено, що цілеспрямованому дослідженню системи професійних цінностей майбутніх фахівців технічного профілю достатня увага не приділяється, хоча існує значний потенціал для підвищення їхнього духовного світогляду. Педагогічні умови формулюються як визначення змісту аксіологічної складової частини професійної підготовки; забезпечення мотивації формування професійних цінностей; розвиток активної професійної позиції на основі аксіологічної складової частини професійної підготовки; розвиток позитивного ставлення до професійних цінностей у складі професійної підготовки; усвідомлення власних професійних ціннісних орієнтацій. Ці умови базуються на таких провідних положеннях, як ідея інтеграції спеціальної та аксіологічної складових частин як цілепокладаючий чинник у професійній підготовці; виявлення та урахування чинників впливу на формування професійних цінностей, зумовлених специфікою професійної діяльності; неперервність формування професійних цінностей як поетапне включення професійних цінностей у систему загальнолюдських цінностей особистості, причому кожен наступний етап є логічним продовженням попереднього; інструментальним засобом формування професійних цінностей є інтегративний підхід на методологічному етапі та диференційований

підхід на етапі побудови моделей та конкретизації концептуальних засад для визначеної спеціалізації. Виокремлено відповідні принципи: гуманізації (формування професійних цінностей майбутнього фахівця технічного профілю сприяє становленню та розвитку гуманістичної парадигми професійної освіти), акмеологічності (сформованість професійних цінностей фахівця дозволяє суттєво підвищити якість професійної підготовки та уможливило досягнення творчих вершин особистості у професійній діяльності), професійної спрямованості формування професійних цінностей майбутнього фахівця технічного профілю (має бути орієнтованим на професійно-практичні потреби студентів, їхні інтереси і запити і слугувати ефективним засобом підвищення якості професійної підготовки), інтегрального цілепокладання (спеціальна професійна підготовка та формування особистості професіонала є інтегральною ціллю професійної освіти, що передбачає формування та розвиток аксіологічної складової частини професійної підготовки).

PEDAGOGICAL CONDITIONS AND PRINCIPLES OF FORMATION OF FUTURE TECHNICAL SPECIALISTS' PROFESSIONAL VALUES PROFILE

Kozlovskaya I. M.

Doctor of Pedagogical Sciences,

Leading Researcher

International Institute of Education, Culture and links with the Diaspora

of the Lviv Polytechnic National University

Bandery str., 12, Lviv, Ukraine

orcid.org/0000-0002-8610-8594

irinakozlovskaya476@gmail.com

Savka I. V.

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Foreign Language

Ivan Franko National University of Lviv

Universytetska str., 1, Lviv, Ukraine

orcid.org/0000-0002-3213-0921

savka68@meta.ua

Chornopyska O.

Candidate of Pedagogical Sciences,

Deputy Director for Academic Affairs

State Educational Institution "Stryi Higher Vocational School № 8"

Olhy Kobylianskoi str., 4, Stryi, Lviv region, Ukraine

orcid.org/0000-0002-3468-1081

vpu8@ukr.net

Key words: *professional values, professional training, pedagogical conditions, principles, formation, future specialists, technical profile.*

The article substantiates the pedagogical conditions and principles of formation of professional values of future technical specialists. Based on the analysis of existing systems of universal and professional values in general and value systems of specialists of various profiles, it is established that purposeful research of the system of professional values of future technical specialists is not given enough attention, although there is significant potential to improve their spiritual outlook. Pedagogical conditions are formulated as determining the content of the axiological component of professional training; providing motivation for the formation of professional values; development of an active professional position on the basis of the axiological component of professional training; development of a positive attitude to professional values as part of professional training; awareness of their own professional values. These conditions are based on such leading positions as the idea of integration of special and axiological components as a goal-setting factor in training;

identification and consideration of factors influencing the formation of professional values due to the specifics of professional activity; continuity of formation of professional values as a gradual inclusion of professional values in the system of universal values of the individual, and each subsequent stage is a logical continuation of the previous one. An instrumental tool for the formation of professional values is an integrative approach at the methodological stage and a differentiated approach at the stage of building models and specifying the conceptual framework for a particular specialization. Relevant principles are highlighted: humanization (formation of professional values of the future technical specialist contributes to the formation and development of the humanistic paradigm of vocational education), acmeological (formation of professional values of the specialist can significantly improve the quality of training), values of the future technical specialist should be focused on the professional and practical needs of students, their interests and needs and serve as an effective means of improving the quality of training), integrated goal setting (special training and professional personality formation is an integral goal of professional education axiological component of training).

Постановка проблеми. Завданням вищої школи на сучасному етапі є якісна підготовка конкурентноздатного на ринку праці фахівця. У зв'язку із цим зростає необхідність дослідження чинників, які впливають на якість професійної підготовки майбутнього спеціаліста. Особливістю навчання є те, що студенти повинні отримати якісні фахові знання, виробити за час навчання ціннісні орієнтири, які засвідчують їхній професійно-творчий розвиток у майбутній професійній діяльності. Тому одним із аспектів освоєння професії не лише на прагматичному, але й професійно-нальному, якісному рівні, усвідомлення професійної відповідальності за діяльність та її результати є формування професійних цінностей студентів.

За сучасних умов реформування система технічної освіти має забезпечувати підготовку висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівців на рівні світових стандартів. Разом із тим вищі технічні заклади освіти мають формувати гармонійно розвиненого, соціально активного, національно свідомого громадянина. Цьому процесу повинні сприяти певні організаційно-педагогічні умови виховної діяльності.

Разом із тим у студента повинні бути сформовані висока культура, гуманістичний і демократичний світогляд, високі моральні якості. Особливого значення набуває національно-громадянське виховання студентської молоді, від якої залежить розвиток демократичного громадянського суспільства в Україні.

Аналіз останніх публікацій. Формування особистості фахівця, що здійснюється у закладах вищої освіти, передбачає підготовку фахівців високої кваліфікації, соціально активної і професійно компетентної особистості з високою духовною культурою. У працях таких авторів, як Д. Чернілевський, О. Пшеничнюк, Н. Сідячева [9], вказується, що основними завданнями формування духовної культури у майбутніх фахівців є розвиток пізнавальних інтересів, поглядів, переконань, моральних та естетичних почуттів, ідеологічних поглядів та інших духовних цінностей,

які характеризують їх ставлення до себе, інших людей, праці, природи тощо. Близькими за проблематикою є дослідження про моральні цінності сучасної молоді (В. Козир, [5]), християнство як підґрунтя духовного виховання майбутніх вчителів (А. Самбор, [6]), мистецтво любові (Е. Фромм [8]), релігійно-духовні цінності як умотивовані потреби розвитку особистості студентів (Г. Груць [3]) та ін.

С. Гончаренко стверджує, що невідкладною методичною проблемою сучасної педагогіки є створення навчальних програм, в основу яких покладено всі необхідні умови для оволодіння такими видами діяльності, які дають студентам широку орієнтацію в системі професійних цінностей: «Це вимагає значного поглиблення і розширення досліджень методичних проблем інтегрованого навчання, методів і способів інтеграції знань в наукову картину світу. Надзвичайна важливість методичних досліджень проблем інтегрованого підходу до навчання зумовлена ще й тим, що при такому підході змінюється уявлення про навчальне (соціокультурне) середовище» [2, с. 27].

Співзвучними є положення, викладені в роботах В. Семиченко щодо пріоритетів професійної підготовки, де за основу взято схему ієрархії цінностей професійної підготовки: «Формування особистісних пріоритетних смисложиттєвих цінностей (рівень загального); формування орієнтацій майбутніх фахівців на базові професійні цінності, допомога в усвідомленні сутності педагогічних цінностей та створенні умов переживання їх значущості (рівень особливого); становлення індивідуальної системи професійних цінностей майбутнього фахівця, їх ствердження у професійній діяльності, формування професійного типу особистості фахівця гуманістичної спрямованості (рівень одиничного)» [7, с. 200].

У дослідженні ми спиралися на практичні розробки, які висвітлюють організаційно-педагогічні умови виховної діяльності у закладах вищої освіти (А. Галєєва, [1]), організацію позанавчальної діяльності (В. Жук, [4]) та ін.

Загалом, аналіз наявних систем загальнолюдських та професійних цінностей підтвердив факт існування історично-сформованих та теоретично-обгрунтованих систем цінностей різного профілю фахівців. Разом із тим було встановлено, що дослідженню системи професійних цінностей майбутніх фахівців технічного профілю засобами професійних дисциплін достатня увага не приділяється. Отже, складається парадоксальна ситуація, коли наявні ґрунтовні знання не знаходять належного практичного застосування. На перший погляд, вузька область насправді має широкий потенціал для підвищення морального, культурного та духовного світогляду майбутнього фахівця технічного профілю.

Мета статті – обґрунтувати принципи та педагогічні умови формування професійних цінностей майбутніх фахівців технічного профілю

Виклад основного матеріалу. У науково-педагогічній літературі конкретизовані цілі та виховні завдання, що забезпечують формування загальнолюдських та професійних цінностей студентів. Зокрема, в дисертаційній роботі А. Галєєвої вказано, що такими завданнями є: формування у майбутніх спеціалістів громадянської культури, патріотизму, національної свідомості; виховання у студентів правової культури, поваги до Конституції України, законодавства, державної мови, поваги до державної символіки та відповідальності; виховання культури поведінки студентів у сім'ї, колективах підприємств, з колегами по роботі; підготовка професійно компетентного фахівця з почуттям відповідальності, зі стійкими моральними переконаннями та трудовою активністю; формування інтеркультурного менталітету, сприйнятливості до культурного плюралізму, загальнолюдських цінностей (правди, справедливості, доброти), толерантного ставлення до інших культур і традицій; формування у студентів високої мовленнєвої культури, вдосконалення знань з української мови; виховання у студентів поваги до батьків, жінки-матері, до культури та історії рідного народу; розвиток талантів та здібностей, створення студентам умов для опанування надбаннями національної та світової культури; формування естетичного смаку у студентів, екологічне виховання; фізичний розвиток студентів, оволодіння основами фізичної культури та екологічне виховання; формування почуття господаря і господарської відповідальності, підприємливості та ініціативи, підготовка студентів до життя в нових соціально-економічних умовах [1, с. 138].

Педагогічні умови формування професійних цінностей майбутніх фахівців технічного профілю формулюються як визначення змісту аксіологічної складової частини професійної підготовки; забезпечення мотивації формування професійних цінностей;

розвиток активної професійної позиції на основі аксіологічної складової частини професійної підготовки; розвиток позитивного ставлення до професійних цінностей у складі професійної підготовки; усвідомлення власних професійних ціннісних орієнтацій.

Ці умови базуються на таких провідних положеннях, як ідея органічної інтеграції спеціальної та аксіологічної складових частин як цілепокладаючому чиннику у професійній підготовці майбутнього фахівця технічного профілю; виявлення та урахування чинників впливу на формування професійних цінностей, зумовлених специфікою професійної діяльності фахівця технічного профілю; неперервність формування професійних цінностей майбутнього фахівця технічного профілю як поетапне включення професійних цінностей у систему загальнолюдських цінностей особистості, причому кожен наступний етап є логічним продовженням попереднього; інструментальним засобом формування професійних цінностей майбутнього фахівця технічного профілю є інтегративний підхід на концептуально-методологічному етапі та диференційований підхід на етапі побудови моделей та конкретизації концептуальних засад для визначеної спеціалізації фахівця технічного профілю.

Не менш важливими вважаємо виокремлення **принципів формування професійних цінностей** майбутніх фахівців технічного профілю, до яких відносимо такі.

Принцип гуманізації. Формування професійних цінностей майбутнього фахівця технічного профілю сприяє становленню та розвитку гуманістичної парадигми професійної освіти. Принцип гуманізації в освіті регулює кожний структурний компонент процесу навчання. Щодо цільового компоненту, то принцип гуманізації вимагає повної переоцінки цінностей, зокрема, відходу від одностороннього погляду на студента як об'єкт впливу, де основою було озброєння його знаннями, вміннями і навичками, перенесення акценту на набування знань, на становлення людяності. Знання повинні бути основою, але аж ніяк не метою процесу вивчення гуманітарних дисциплін. Найважливішою ланкою гуманістичної стратегії є людина, тому доцільно розробляти передумови для утвердження нового її типу. У зв'язку із цим необхідний пошук ціннісних і смисложиттєвих установок, поведінкових принципів, визначення перспектив розвитку, які набувають сьогодні цілком іншого виміру, вирішуючи в кінцевому результаті проблему збереження особистості в сучасному світі. Думається, що величезну роль у вирішенні цієї задачі може зіграти залучення людини до духовних джерел своєї країни. Бо міра оволодіння культурними цінностями завжди була показником освіченості і інтелігентності.

Принцип акмеологічності. Сформованість професійних цінностей фахівця дозволяє суттєво підвищити якість професійної підготовки та уможливити досягнення творчих вершин (акме) особистості у професійній діяльності. Акмеологічна парадигма орієнтує викладання на допомогу суб'єкту учіння в досягненні вершини його можливостей, в найбільш повній реалізації ним потенціалу своєї особистості. Назва парадигми походить від грецького слова *акме* – вершина, розквіт. В акмеологічних дослідженнях головною метою акмеології вважається досягнення суб'єктом вчення вершини професійної майстерності. Це було цілком природно в умовах орієнтації освіти на підготовку необхідних для держави фахівців і при розгляді професійної освіти як головної цінності, однак за такого підходу ця парадигма також орієнтується на соціальні норми і фактично дублює андрагогічну. Цей напрям можна назвати професійною акмеологією. В нових умовах при акмеологічному підході до освітніх процесів і навчання природніше орієнтуватися на потенціал суб'єкта учіння, на його індивідуальність. При цьому у кожного індивіда виявляється своя вершина, або ж визнана в суспільством вершину професійної майстерності індивід досягнути нездатний, однак його потенціал дозволяє досягнути значних висот специфічної діяльності.

Принцип професійної спрямованості. Формування професійних цінностей майбутнього фахівця технічного профілю має бути орієнтованим на професійно-практичні потреби студентів, їхні інтереси і запити і слугувати ефективним засобом підвищення якості професійної підготовки. Орієнтація усіх навчальних дисциплін на особистісно-ціннісні потреби передбачає нове бачення циклів навчання у системі неперервної освіти, формування світогляду майбутнього фахівця у вищих технічних навчальних закладах, в основу якого покладені загальнолюдські та професійні цінності. Така професійна спрямованість у підготовці майбутнього фахівця технічного профілю передбачає науково обгрунтовану інтеграцію: безпосередню через включення у зміст навчання аксіологічних знань та опосередковану через акцентування аксіологічних аспектів протягом усього навчального процесу. Використання терміна «інтеграція професійних цінностей» підкреслює, що професійному спрямуванню підпорядковується не лише зміст професійної підготовки студентів, але й увесь навчальний процес, ураховуючи суб'єктивний чинник в професійній діяльності фахівця, зв'язуючи професійну діяльність з умовами формування і розвитку особистості, а також культурологічними вимогами сучасного суспільства.

Принцип інтегрального цілепокладання. Спеціальна професійна підготовка та формування

особистості професіонала є інтегральною ціллю професійної освіти, що передбачає формування та розвиток аксіологічної складової частини професійної підготовки. Загальні цілі передбачають формування ефективних методик формування професійних цінностей. Близькими до них є культурологічні цілі, що забезпечують формування повноцінної особистості, здатної творчо використовувати отримані знання, уміння та навички у професійній діяльності. Педагогічні цілі визначаються системою засобів для передачі соціального та фахового досвіду студентам. Психологічні цілі включають дотримання умов розвитку розумових здібностей, індивідуальних характеристик та формування творчо мислячого фахівця. професійні цілі спрямовані на ефективне виконання соціального замовлення та підготовку фахівця згідно з освітньо-кваліфікаційними програмами даної галузі виробництва. Науково-технічні цілі спрямовані на гнучку професійну підготовку, коли фахівець спроможний сприймати, адаптувати та ефективно використовувати здобутки науки та техніки на нових етапах науково-технічного прогресу. Особистісні цілі спрямовані на всебічний розвиток особистості фахівця, врахування індивідуальних особливостей студентів та пошук шляхів максимально можливої реалізації кожної особистості.

Вивчення ціннісної орієнтації людини має не тільки пізнавальне, але і практичне значення. Цінності виступають як бажаний, переважний для суб'єкта стан суспільних зв'язків, зміст ідей; є критерієм оцінки подій і явищ; визначають сенс цілеспрямованої діяльності; регулюють суспільні взаємодії; внутрішньо спонукають до дій. Таким чином, цінності є підставою для осмислення, пізнання і конструювання цілісності об'єктивної реальності, а отже, і для регуляції поведінки людини у разі вибору при ухваленні рішення. Професійні цінності можуть розглядатися як похідні від загальнолюдських, національних (групових, організаційних) і особистих цінностей. Загальнолюдські цінності і цінності якого-небудь соціуму формуються у людини в сім'ї, школі, в процесі стихійної соціалізації, професійні цінності - в ході професійної освіти і діяльності. Усвідомлення ціннісних установок дозволяє фахівцеві співвідносити конкретні професійні ситуації, в яких він діє, із системою цінностей.

Це передбачає урахування особливостей професійних цінностей майбутнього інженера; визначення компонентного складу формування професійних цінностей майбутнього інженера; опору на методологічні передумови, педагогічні умови, аспекти формування професійних цінностей майбутнього інженера та визначені на цій основі концептуальні засади; опору на інтегративний, аксіологічний, диференційований та діяльнісний

підходи; урахування особливостей неперервної професійної освіти; виявлення сутності професійних ціннісностей майбутнього інженера відповідно до функцій професійної діяльності та уточнення поняття упрофесійні ціннісні майбутнього інженера»; опору на принципи формування та критерії сформованості професійних цінностей майбутнього інженера; апробацію експериментальної навчальної програми та змісту спецкурсу «Професійна аксіологія інженера».

Експериментальною програмою спеціального курсу передбачено поетапний розвиток професійних цінностей майбутнього інженера протягом навчання з урахуванням первісного стану (початок першого курсу) та можливих перспектив у післядипломній освіті. Експериментальна навчальна програма побудована за принципами поєднання соціокультурного контексту педагогічної діяльності та контексту особистісного самовизначення майбутнього інженера; взаємодоповнення і взаємозбагачення загальнолюдських і професійних цінностей; інтеграції знання у єдину духовну систему; єдності свідомості та діяльності; максимального звернення до суб'єктивного досвіду студентів; комплексного використання активних методів навчання; спрямованості на допомогу в подальшому саморозвитку. Передбачена організація спільної роботи на принципах колективного обговорення проблем аксіологічного характеру, стимулювання активних висловлювань та оцінювання різних точок зору та ціннісно-орієнтаційних систем, включення суб'єктивного ціннісно-смиислового досвіду фахівців.

Реалізація експериментальної програми передбачала використання таких активних форм навчання, як проблемні лекції-діалоги, семінари-дискусії, семінари з обговорення протилежних точок зору, проблемно-позиційні семінари, елементи дискусій-експромтів у ході лекцій, практичні заняття з використанням вправ, які є формою вияву ціннісно-смиислової свідомості та визначення особистісного смислу; завдань на порівняння кількох оцінних суджень, їх узагальнення, розв'язання проблемно-оцінних ситуацій, завдань навчально-ігрового проектування та цілепокладання, аналізу професійних інцидентів з елементами рольової гри, аналізу конкретних професійних ситуацій, актуалізації цілей на подальшу роботу, завдань, що спонукають до роздумів про ціннісно-смислові аспекти життєдіяльності та професійної діяльності тощо.

Нижче наводимо декілька прикладів реалізації педагогічних умов та принципів.

Розвиток доброчинності. Історичне коріння доброчинності в Україні сягає давнини, поступово переростаючи у стійкі традиції, що жили століттями й переходили із покоління в поко-

ління як найкращі здобутки людства. У давні часи доброчинність існувала у формі парафіяльної та особистої доброчинності. Центром парафіяльної доброчинності була місцева церква чи монастир, на базі яких створювалися братства. Вони ставали як об'єктами, так і суб'єктами доброчинності, роблячи пожертви для підтримки жебраків і нужденних. Церковна форма благодійності переважала до початку XVIII століття. Із часом жваву участь у доброчинності брали громадські організації українського міщанства – знову-таки, братства. Доброчинність була одним із головних завдань їхньої діяльності. Братства різним способом допомагали нужденним і постійно закликали до цього своїх членів. Із кінця XVIII століття доброчинність в Україні поступово змінюється від церковно-громадської до державно-громадської.

Із 60-х років XIX століття змінюється система моральних цінностей. Виникають різноманітні добровільні товариства: професійні та філантропічні, просвітницькі та кооперативні. На перший план виходить не особисте благополуччя, а служіння народу. Доброчинність кінця XIX – початку XX століття набула поширення, яке, за визнанням сучасників, перевершило усі сподівання, вона стала невід'ємним атрибутом суспільства, складовою частиною суспільної свідомості. В Україні на початку XX століття статус найбільшого доброчинного центру мав Київ. Наприклад, у 1913 р. тут налічувалося 86 доброчинних організацій та товариств. Громадські організації стають носіями ідеї доброчинності й ініціаторами її впровадження. Зі встановленням радянської влади доброчинність перестає вважатись позитивним явищем в суспільстві і поступово занепадає. Влада не вбачала необхідності в цьому інституті. Хоча водночас широко застосовувався механізм шефства підприємств над закладами культури, освіти, громадськими організаціями. Проте така допомога була обов'язковою (примусовою), за «рознарядкою», відповідно до рішень партійних органів. Тобто така допомога не мала ознак філантропії, не впливала на особисту свідомість благодійників, хоча відіграла певну позитивну роль у підтримці громадських ініціатив та бюджетних закладів.

Новий етап розвитку доброчинності розпочав формуватися в Україні з часу здобуття державної незалежності. Із цього напряму можна створити клуб «Людина і світ» [4, с. 154], де пропонується така орієнтовна тематика засідань:

1. Що таке духовні цінності? Єдність національних та загальнолюдських цінностей. Свобода – одна з найбільших цінностей.

2. Починаймо будувати храм із себе. Моральний ідеал та його місце в житті людини. Природа і зміст морального вибору. Моральні устої української родини.

3. Історія і особистість. Що таке світогляд людини. Як ми ставимося до людей. Світогляд українського народу

4. Загальнолюдські духовні цінності. Хочеш жити для себе – живи для інших. Духовні цінності українського народу. Посієш добро – збереш золото.

5. Родовід – духовний діалог поколінь. Обереги України (звичаї та обряди). Козацькому роду нема переводу. Рід приходить і рід відходить, а земля застається навек. Пізнай свій рід – побачиш свій шлях у житті

6. Благородство та інтелігентність людської душі. Суспільство і людина.

7. Культурні цінності України. Скарби духовної культури українського народу.

8. Мова рідна, мово солов'їна. Мова і національна свідомість народу.

9. Українське національне відродження та Церква. Сім'я та українські виховні традиції..

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Визначено педагогічні умови формування професійних цінностей майбутніх фахівців технічного профілю: виявлення змісту аксіологічної складової частини професійної підготовки майбутнього фахівця технічного профілю та забезпечення мотивації формування професійних цінностей; розробка варіативних методик формування професійних цінностей в

процесі навчання та організація позанавчальної діяльності учнів; розробка спеціального курсу професійної аксіології для конкретної спеціальності (на прикладі інженерних спеціальностей). Виокремлено відповідні принципи, а саме: гуманізації (формування професійних цінностей майбутнього фахівця технічного профілю сприяє становленню та розвитку гуманістичної парадигми професійної освіти), акмеологічності (сформованість професійних цінностей фахівця дозволяє суттєво підвищити якість професійної підготовки та уможливило досягнення творчих вершин (акме) особистості у професійній діяльності), професійної спрямованості (формування професійних цінностей майбутнього фахівця технічного профілю має бути орієнтованим на професійно-практичні потреби студентів, їхні інтереси і запити і слугувати ефективним засобом підвищення якості професійної підготовки), інтегрального цілепокладання (спеціальна професійна підготовка та формування особистості професіонала є інтегральною ціллю професійної освіти, що передбачає формування та розвиток аксіологічної складової частини професійної підготовки). Аксіологічний компонент усіх навчальних дисциплін інтегровано у спеціальному курсі.

До подальших напрямів дослідження відносно розробку відповідного науково-методичного забезпечення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галєєва А.П. Організаційно-педагогічні умови виховної діяльності у вищому аграрному навчальному закладі : дис... канд. пед. наук : 13.00.07. Дрогобич, 2009. 256 с.
2. Гончаренко С.У. Методика як наука. Хмельницький : Вид-во ХГПК, 2000. 30 с.
3. Груць Г. Релігійно-духовні цінності як умотивовані потреби розвитку особистості студентів: історичний аспект. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. № 35(2). С. 238–247.
4. Жук В.П. Організація позаурочної діяльності учнів професійно-технічних закладів освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 1997. № 3-4. С. 151–155.
5. Козир В. Моральні цінності сучасної молоді. *Проблема духовності сучасної молоді: реалії та перспективи*: матеріали Міжрегіон. наук.-практ. конф. молодих дослідників, м. Житомир, 8 листоп. 2007 р. Житомир, 2007. С. 43–46.
6. Самбор А.М., Самбор М.А. Християнство як підґрунтя духовного виховання майбутніх вчителів. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. 2014. № 2. С. 12–19.
7. Семиченко В.А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? *Неперервна професійна освіта: проблеми пошуку, перспективи*. Київ, 2000. С. 176–203.
8. Фромм Е. Мистецтво любові. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2017. 192 с.
9. Чернілевський Д.В., Пшеничний О.В., Сідячева Н.В. Духовна культура особистості : навч. посіб. Київ; Вінниця : Академія креативної педагогіки, 2009. 384 с

REFERENCES

1. Halieieva A. P. (2009). *Orhanizatsiino-pedahohichni umovy vykhovnoi diialnosti u vyshchomu ahrarnomu navchalnomu zakladi*. [Organizational and Pedagogical Conditions of Educational Activity in a Higher Agricultural Educational Institution] (PhD Thesis), Drohobych: Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University. (in Ukrainian)
2. Honcharenko S. U. (2000). *Metodyka yak nauka* [Methodology as a Science]. Khmelnytskyi : Vyd-vo KhHPK, 30 p. (in Ukrainian)

3. Hruts H. (2021). Relihiino-dukhovni tsinnosti yak umotyvovani potreby rozvytku osobystosti studentiv: istorychnyi aspekt. [Religious and Spiritual Values as Motivated Needs of Students' Personality Development: Historical Aspect]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. № 35 (2). pp. 238-247. (in Ukrainian)
4. Zhuk V. P. (1997). Orhanizatsiia pozaurochnoi diialnosti uchniv profesiino-tekhnichnykh zakladiv osvity [Organization of Vocational Schools Students' Extracurricular Activities]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoy osvity*. № 3-4. pp. 151-155. (in Ukrainian)
5. Kozyr V. (2007). Moralni tsinnosti suchasnoi molodi. Problema dukhovnosti suchasnoi molodi: realii ta perspektyvy [Moral Values of Modern Youth. The Problem of Spirituality of Modern Youth: Realities and Prospects]. *Proceedings of the Mizhrehion. nauk.-prakt. konf. molodykh doslidnykiv* (Ukraine, Zhytomyr, November, 8, 2007), Zhytomyr,. pp. 43–46. (in Ukrainian)
6. Sambor A. M., Sambor M. A. (2014). Khrystyanstvo yak pidgruntia dukhovnoho vykhovannia maibutnikh vchyteliv [Christianity as the Basis of Future Teachers' Spiritual Education]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia*. № 2. pp. 12–19. (in Ukrainian)
7. Semychenko V. A. (2000). Prioritytety profesiinoy pidhotovky: diialnisnyi chy osobystisnyi pidkhid? [Training Priorities: Activity or Personal Approach?] *Neperervna profesiina osvita: problemy poshuky, perspektyvy*. Kyiv, pp. 176-203. (in Ukrainian)
8. Fromm E. (2017). *Mystetstvo liubovi* [The Art of Lov]. Kharkiv : Klub simeinoho dozvillia, p. 192 (in Ukrainian)
9. Chernilevskyi D. V., Pshenychniuk O. V., Sidiacheva N. V. (2009). *Dukhovna kultura osobystosti* [Spiritual culture of personality]: navch. posib. Kyiv; Vinnytsia: Akademiia kreatyvnoi pedahohiky, p. 384 (in Ukrainian)

INFLUENCE OF NATIONAL AND INTERNATIONAL ORGANIZATIONS ACTIVITIES ON THE PROCESS OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL JOURNALISTS' TRAINING IN US HIGHER INSTITUTIONS

Martsikhiv K. R.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
Lviv Polytechnic National University
Stepan Bandera str., 55, Lviv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-4637-6604
khrystyna.hrytsko@gmail.com*

Key words: *journalism
education, USA, professional
training, organizations,
international activity.*

Peculiarities of media organizations functioning in the US system of higher education are considered. It is proved that international and national organizations significantly influence the formation and development of journalism education. Based on research, it is concluded that the organizations play an important role in forming the professional activities of future journalists, namely monitoring the quality of education, considering accreditation in accordance with international standards and introducing the latest methods of quality education.

According to the results of the study of professional journalist's training, five provisions analyzing the achievement of a high level of information literacy proposed by the Association of Research Libraries have been analyzed.

The activity of US universities in educational and professional media organizations is described. The main functions of these organizations are highlighted, namely the development of normative documents that form the national policy of professional education and requires institutions to comply with clear criteria and principles for ensuring the quality of education; introduction of educational laws and provision of financial assistance to students; promotion of the university research activities and results, defending the ideas of the states and the federal government.

It has been studied that each state in the United States has its own ministries or departments of education and is divided into counties where educational organizations operate to solve problems that arise at the local level. Depending on the state, these councils are overseen by inspectors, education secretaries, or public members elected by the local population. Legislation in the states is represented by educational acts, laws, and regulations of local councils or commissions.

ВПЛИВ ДІЯЛЬНОСТІ НАЦІОНАЛЬНИХ ТА МІЖНАРОДНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ НА ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЖУРНАЛІСТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ США

Марціхів Х. Р.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов*

Національний університет «Львівська політехніка»

вул. Степана Бандери, 55, Львів, Україна

orcid.org/0000-0003-4637-6604

khrystyna.hrytsko@gmail.com

Ключові слова:

*журналістська освіта, США,
професійна підготовка,
організації, міжнародна
діяльність.*

Розглянуто особливості функціонування медійних організацій у системі вищої освіти США. Доведено, що міжнародні та національні організації значною мірою впливають на формування та розвиток журналістської освіти. На основі досліджень зазначено, що організації відіграють важливу роль у формуванні професійної діяльності майбутніх фахівців у галузі журналістики, а саме здійснюють контроль над показниками якості освіти, розглядають питання акредитації відповідно до світових стандартів та запроваджують новітні методи забезпечення якості освіти у закладах вищої освіти США.

За результатами дослідження професійної підготовки журналістів проаналізовано п'ять положень, що визначають досягнення високого рівня інформаційної грамотності, запропонованих Асоціацією дослідницьких бібліотек. Охарактеризовано діяльність університетів США в освітніх та професійних медійних організаціях. Виокремлено основні функції цих організацій, а саме розробка нормативних документів, що формують національну політику з питань професійної освіти та вимагає від закладів дотримання чітких критеріїв та принципів для забезпечення якості освіти; запровадження освітніх законів та надання фінансової допомоги студентам; пропаганда науково-дослідної діяльності університетів та популяризація результатів наукових досліджень, відстоюючи ідеї штатів та федерального уряду.

Досліджено, що кожен штат у США має власні міністерства чи департаменти освіти та поділений на округи, де функціонують освітні організації для розв'язання проблем, які виникають на локальному рівні. Залежно від штату ці ради контролюються інспекторами, секретарями освіти або представниками громадськості, яких вибирає місцеве населення. Законодавство у штатах представлене освітніми актами, законами та положеннями місцевих рад або комісій.

Formulation of the problem. It is important to emphasize on the fact that globalized processes taking place around the world considerably influence all spheres, namely education. It has been researched that the US appeared to be one of the leading countries where journalism education is of high quality.

On the basis of the research it is proved that international and national organizations significantly impact the development of journalism education in the United States, help overcome cultural barriers in the professional training of future journalists, introduce innovative teaching methods, monitor

education quality indicators, consider accreditation and international recognition of educational courses and programs, develop terminology according to international standards.

Analysis of recent research and publications. It is necessary to point out that the theme regarding functioning of national and international organizations in the US journalism higher education has been studied by foreign and domestic scholars. Significant contribution to the analysis of integrational and globalized processes has been done by such modern scientists O. Barabash, M. Busko, K. Istomina, I. Lytovchenko, and N. Mukan.

The issues of professional journalists' training in the US are considered to be a concern of T. Khitrova, V. Rizun, S. Maier, I. Mykhailyn, and S. Tucker. Comparative aspect of the US journalism higher education has been researched by M. Bratko, O. Lytsenko, L. Polyvana, and O. Tarasova. Practical aspects of professional training in the sphere of journalism are a matter of C. Berret & C. Phillips, B. Gyori & M. Charles, and D. Hallin & P. Mancini.

The peculiarities of various media organizations in the US have been analyzed by A. Bykov, J. Folkerts, D. Lynch, V. Vynnychenko, L. Shesterkina and others.

It is important to stress on the fact that the role and influence of various organizations on the development of professional journalist's training has not been thoroughly investigated yet.

The purpose of the article is to analyze peculiarities of organizations' functioning in the US journalism higher education.

Main material. To start with, it is significant to note that in the US there are a lot of various media institutions, organizations that tightly cooperate with educational system and greatly influence the professional journalist's training.

Initially, it is worth paying attention to the Association of College & Research Libraries which has established information literacy standards for future journalists in the United States and other countries. According to the results of research and analysis of professional training of bachelors in journalism, the Association of Research Libraries has proposed five provisions that determine the achievement of a high level of information literacy. First of all, the standard provides the necessary knowledge, skills and abilities to implement the work plan of future journalists during the search and material processing, presentation of a report covering current issues. The provision on the use of effective search strategies implies the availability of skills and abilities necessary to expand the range of research through the use of thematic vocabulary of a certain direction and consideration of certain concepts and terms in their narrow and broad sense. Particular attention is paid to the ability and skills of future journalists to find the main facts in the collected information check their accuracy, truthfulness and relevance, convey messages in clear and accessible language, synthesis of basic ideas for new knowledge. It is important to have knowledge, skills and abilities to prepare a report, the content of which corresponds to its format and purpose, to effectively apply the principles of graphic design and visual communication. Equally important is the observance of ethical and legal norms by journalists, namely the recognition and application of intellectual property rights, participation in online discussions on a particular topic, seeking expert opinion through various mechanisms, legal receipt, preservation and

dissemination of text, data etc. Understanding the problem of plagiarism is thought to be significant, so future journalists are faced with the task of never presenting work that doesn't belong to them [7].

It is needed to state that improving the quality and efficiency of the educational process for bachelors in journalism is carried out, mainly through the latest forms and methods of teaching and application of an individual approach. As a result, in the 21st century a lot of media organizations appeared in the US and started to cooperate with higher establishments: Center for Media Education, Center for Media Literacy, Educational Video Center, Strategies for Media Literacy, National Alliance for Media Arts and Culture [2].

Analyzing the US higher journalism education, it is necessary to stress on the role of organization that participate in the accreditation of education quality. The Accrediting Council for Education in Journalism and Mass Communication at the University of Kansas accredits its journalism program at US universities. According to static data from 2012, there are 109 accredited programs in journalism and communication in 40 US states [8].

The system of higher education in the United States is the most diverse in the world and is characterized by autonomy and independence of institutions. The United States do not have a centralized Department of Education to implement national standards, quality assurance in education is provided by federal and state agencies, government NGOs, and commercial services.

The quality of education in the United States has traditionally been assessed by a "triad" that includes the federal government, regional accreditation agencies, and state governments. To effectively assess the quality of higher education institutions in the United States, the National Assessment of Education Progress Council has been established, which is responsible for providing the appropriate technical conditions for testing students' knowledge. This organization reports on student achievement most often in the following subjects: mathematics, reading, science and writing. At the University of Manchester, there is "Assessment Management Group" division, whose main responsibilities are the organization and monitoring of the student assessment system. Oregon State University also has a University Assessment Council, which seeks to involve all faculties in the evaluation of student learning outcomes [11].

In 2006, the head of the US Department of Education established the Commission for the Study of Higher Education Prospects. In its report, the Commission criticized accreditation and the higher education system. However, it should be noted that it was the Commission's report that had a significant impact on further empowerment through the Higher

Education Act and the decisions taken in 2009, 2010 and 2011. As a result of the revision of the law, the government's powers to conduct the accreditation process have been expanded [4].

The Accrediting Council on Education in Journalism and Mass Communication hosted a congress to discuss the state of journalism education at the present stage and what changes will take place by 2025. For example, representatives of Allbright College asserted that the key professional qualities of a journalist are the ability to listen, observe events, show curiosity, determination, not be afraid to ask difficult questions, work with information until the individual understands it completely, correctly apply messaging techniques, etc. La Salle University highlighted the following traits that a future journalist needs to master: "meticulousness" about the facts; the ability to interview anyone, communicate and write clearly and accurately, use the latest technology and realize their limitations. Representatives of Hiram College assured that the ability to write their own report on a real event that happened to them is considered to be important in the training of future journalists. Editing and publishing this information is central and key in journalism education. Students-journalists must also have a deep understanding of the laws and ethics of the media, the basic legal principles of the media and how to apply them in professional activities [10, p. 11–18].

Summing up the work of the Congress of Representatives of various US universities, it can be stated that in 2025, the future journalist should be able to properly organize information, clearly, accurately and concisely convey it to the audience. This is the main component of the model of professional competence of journalists, which was proposed by American Professor David Mold: the European professional model, which is based on writing a thesis, includes practical courses related to the rules of professional ethics, legislation for journalists, promotes the development of skills in working with various types of information; short courses that develop skills for university graduates with an educational level in other subject areas; two types of master's programs: one covers courses that help develop intercultural communication skills and respect for different nations, the other is designed mainly for experienced journalists and is based on political, social, economic and cultural aspects of journalism, provides theoretical understanding of media and interconnected media effects, develops academic research skills; conducting trainings, lectures, seminars for journalists with the participation of various media organizations, such as UNESCO's International Development and Communication Program (IPDC), the BBC, Internet news and others [3].

Researching the US education system, it is proved that American universities are members of various educational and professional associations that support and ensure the quality of education at a high level in accordance with modern norms and standards. The Association of American Universities plays an important role in developing regulations that shape national professional education policy and requires institutions to adhere to clear criteria and principles for ensuring the quality of education. Also, influential organizations are the American Association of State Colleges and Universities, the National Association of Independent Colleges and Universities, which deal with taxation, implementation of educational laws and financial assistance to students. The National Research Council promotes university research by advocating for state and federal government ideas [1].

On the basis of the research it is significant to draw attention to The Strategic Plan for the Development of Higher Education in America "Goal 2025" proposed by Lumina Foundation in 2015. According to the plan, the country's economy requires Americans to develop the skills necessary for a globalized and competitive environment. As a result, increasing the number of students pursuing higher education is important for the country's economy. For a long time, the United States provided employment for the middle class, from whom society did not require a high level of knowledge, skills and abilities. Due to globalization, the middle class remained unemployed. As a result, people who do not have the skills cannot get high-paid jobs, quality health care services and the opportunity to provide higher education for their own children. That is why the completion of a higher education institution is now necessary for the middle class [5].

Taking into consideration the fact that reporting to the public on achievements in higher education will become increasingly important, a number of changes need to be made in the field of accreditation. If government control extends to academia, it will reduce the role of higher education institutions themselves. Therefore, higher education is faced with the question of how to ensure public accountability while maintaining the benefits of accreditation, which will be based on a system of peer review, institutional autonomy and academic freedom [5].

Lumina's goal is to make education more accessible to all, including adults and low-income students, and to increase the percentage of students who obtain a university degree from 39% to 60%. The mission of this organization is called the "big goal" is based on achieving three results. The first is high-quality academic training for students, which is possible if states and institutes create "transparency" in the higher education system: improving educational standards and assessment, supporting successful strategies to overcome

cultural and social barriers for students from other countries. It is also success, which consists in the study of the development of alternative career opportunities, providing truthful information about the quality of education in particular higher institution establishments, determining and measuring student learning outcomes, their adaptation to the labor market. The last, no less important point of the strategy is productivity, which is based on the introduction of new approaches, innovative methods to improve professional education in higher education institutions [9].

Finally, it is necessary to state that education is viewed as a powerful resource used for political, economic, social and cultural development of society. That is why the United States is reviewing existing standards in the professional education system. The National Committee on Educational Standards and Education Improvement has been established to rethink national educational goals. The committee reviews and approves standards based on specific quality criteria. The National Committee under the President, the State Department of Education, and the US Congress has also been established. The tasks of the committee are also to study and analyze the

work related to the standardization of education in the country. The US government's legislative documents describe the role of local education authorities in creating regional standards quite clearly [6, p. 8–13].

Conclusions. Based on the analysis of regulations and legislation, we conclude that the US higher education system is characterized by decentralization and autonomy of institutions. There is no single system of unified national standards in the United States that regulates the educational process and the provision of educational services. It has been studied that the federal government, regional agencies and state administrations monitor the quality of education in accordance with educational and professional standards. It was also found that educational standards are formed on the basis of state laws and university decisions, and professional standards in turn outline the requirements for a particular profession and clearly define the knowledge, skills and abilities that a specialist must have to perform his duties.

Functioning and cooperation of various organizations with US higher education has been analyzed and for the future should be investigated in a detailed way.

BIBLIOGRAPHY

1. Лунячек В.Е. Публічне управління освітою в США: проблеми підготовки фахівців. *Теорія та практика державного управління*, № 4(35). 2011. С. 416–423.
2. Лунячек В.Е. Деякі практичні питання управління освітою США. *Нова педагогічна думка*. 2008. № 1. С. 16–20.
3. Моулд Д. Вызовы и новые направления образования в области журналистики. Сборник VI Южно-кавказкой конференции СМИ «Журналистское образование – повышение качества и новые технологии». 2009. С. 47–50.
4. Eaton J.S. The future of accreditation. *Planning for higher Education*. 2012. No. 40(3). P. 8–15.
5. Eaton J.S. What future for accreditation: The challenge and opportunity of the accreditation–federal government relationship. *Inquiry, evidence, and excellence: The promise and practice of quality assurance*. 2012. P. 77–88.
6. Hegji A. An overview of Accreditation of Higher Education in the United States. Congressional research service. 2020. 20 p. URL: <https://crsreports.congress.gov/product/pdf/R/R43826>.
7. Information Literacy Competency Standards for Higher education. 2000. Chicago, Illinois, USA : American Library Association.
8. International student. 2019. URL: <https://www.internationalstudent.com/study-journalism/top-us-journalism-schools/>.
9. Lumina Foundation's Strategic Plan. Goal 2025. 2009. URL: <https://www.luminafoundation.org/about/strategic-plan/>.
10. Lynch D. Above & Beyond. Looking at the future of Journalism Education. A report in 6 parts, Knight Foundation. 2015. 35 p.
11. University Assessment Council. Oregon State University. 2017. URL: <https://studentaffairs.oregonstate.edu/saa/assessment-council>.

REFERENCES

1. Luniachek, V.E. (2011). Publichne upravlinnia osvitoiu v SShA: problemy pidhotovky fakhivtsiv [Public education management in the United States: training problems]. *Theory and practice of public administration*. Vol. 4(35). P. 416–423.
2. Luniachek, V.E. (2008). Deiaki praktychni pytannia upravlinnia osvitoiu SShA [Some practical issues of US education management]. *New pedagogical thought*. Vol. 1. P. 16–20.

3. Mould, D. (2009). Vyizovyi i novye napravleniya obrazovaniya v oblasti zhurnalistiki [Challenges and new directions of education in field of journalism]. Compilation of the VI South Caucasus Media Conference “Journalism Education Quality – Improvement and New Technologies”. P. 47–50.
4. Eaton, J.S. (2012). The future of accreditation. *Planning for higher Education*. Vol. 40(3). P. 8–15 [in English].
5. Eaton, J.S. (2012). What future for accreditation: The challenge and opportunity of the accreditation–federal government relationship. *Inquiry, evidence, and excellence: The promise and practice of quality assurance*. P. 77–88 [in English].
6. Hegji A. (2020) An overview of Accreditation of Higher Education in the United States. Congressional research service. 20 p. Retrieved from: <https://crsreports.congress.gov/product/pdf/R/R43826> [in English].
7. Information Literacy Competency Standards for Higher education (2000). Chicago, Illinois, USA: American Library Association [in English].
8. International student (2019). Retrieved from: <https://www.internationalstudent.com/study-journalism/top-us-journalism-schools/> [in English].
9. Lumina Foundation’s Strategic Plan. Goal 2025 (2009). Retrieved from: <https://www.luminafoundation.org/about/strategic-plan/> [in English].
10. Lynch, D. (2015) Above & Beyond. Looking at the future of Journalism Education. A report in 6 parts, Knight Foundation. 35 p. [in English].
11. University Assessment Council. Oregon State University (2017). Retrieved from: <https://studentaffairs.oregonstate.edu/saa/assessment-council> [in English].

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Овсяннікова В. В.

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-9068-6629
pedpsy@ukr.net*

Ключові слова: критичне мислення, навички критичного мислення, педагогічний процес, учитель початкової школи, студент, викладач.

У статті досліджено особливості формування критичного мислення у майбутнього вчителя початкової школи. З'ясовано, що нині концепція формування критичного мислення особистості є визнаною в усьому світі та впроваджується на всіх рівнях освіти. На основі вивчення низки наукових праць встановлено, що аналітичний складник критичного мислення вчителя початкової школи органічно присутній на всіх етапах роботи з молодшими школярами, він дозволяє відслідковувати позитивні і негативні зміни, а так само виявляти помилки і неточності в процесі вирішення професійних проблем. Зауважено, що для розвитку критичного мислення у студентів необхідна така організація навчальної роботи, яка буде спрямована на стимулювання осмислення матеріалу та формування власних суджень і вироблення самостійних підходів до вирішення різних наукових проблем. Розглянуто методи і прийоми формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи. Зауважено, що методичними засобами і прийомами формування критичного мислення є робота з різними видами текстів, наочні методи і прийоми організації інформації, постановка запитань, навчальна дискусія, методи рефлексії. Основними методами і прийомами формування критичного мислення майбутнього вчителя початкової школи виділено: кластер («гроно»), «мозковий штурм», Інсерт (інтерактивна система позначок для ефективного читання і мислення), метод ментальних карт, «письмову дискусію», проектну методику. Зазначено, що формувати у студентів навички критичного мислення – завдання всіх навчальних дисциплін освітньої програми підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Визначено, що достатні можливості для формування критичного мислення вбачаються у включенні у навчальний процес таких форм самостійної роботи, як складання структурно-логічних схем, анотацій, написання та захист рефератів, рецензування рефератів колег, наукових статей, творчі роботи, творчі звіти, проектна діяльність та ін. Встановлено, що є безліч методів і прийомів формування критичного мислення і залежно від специфіки дисципліни, що вивчається, і цілей, які переслідує викладач, можливе використання тих чи інших видів цих прийомів, а також їх комбінування.

FEATURES OF THE FORMATION FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER'S CRITICAL THINKING

Ovsiannikova V. V.

*Candidate of Psychological 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/0000-0002-9068-6629
pedpsy@ukr.net*

Key words: *critical thinking, critical thinking skills, pedagogical process, primary school teacher, student, teacher.*

The article investigated the features of the formation future primary school teacher's critical thinking. Currently it was found the concept of forming critical thinking of the individual is recognized worldwide and implemented at all levels of education. Based on the study of a number of scientific papers, it is established that the analytical component of primary school teacher's critical thinking is organically present at all stages of work with younger students, it allows to track positive and negative changes, as well as identify errors and inaccuracies in solving professional problems. It is noted that the development of critical thinking among students requires such an organization of educational work, which will be aimed at stimulating the understanding of the material and the formation of their own judgments and creation independent approaches to solving various scientific problems.

Methods and techniques of formation future primary school teacher's critical thinking are considered. It is noted the methodical ways and methods of forming critical thinking are working with different types of texts, visual methods and techniques of organizing information, asking questions, educational discussion, methods of reflection. The main methods and techniques for forming critical thinking of future primary school teachers are: cluster ("bunch"), "brainstorming", Insert (interactive tag system for effective reading and thinking), mental map method, "written discussion", project techniques . It is noted to form students' skills of critical thinking – the task of all disciplines of the educational program of training future primary school teachers. It is determined that sufficient opportunities for the formation of critical thinking are seen in the inclusion in the educational process of such forms of independent work as compiling structural and logical schemes, annotations, writing and defending essays, reviewing essays by colleagues, scientific articles; creative works, creative reports, project activities, etc.

It is established that there are many methods and techniques for forming critical thinking and depending on the specifics of the discipline being studied and the goals pursued by the teacher, it is possible to use certain types of these techniques, as well as their combination.

Постановка проблеми. В умовах розвитку сучасного суспільства актуальним є формування людини демократичного суспільства з розвиненим критичним мисленням.

Уміння майбутніх поколінь критично мислити визначатиме вектор розвитку країни, а формування такого вміння необхідно розпочати з модернізації системи професійної підготовки фахівців, зокрема майбутніх учителів початкової школи.

Адже учитель початкових класів працює з учнями саме у той період шкільного навчання, який є найбільш сприятливим для педагогічного впливу на особистість дитини. Тому від того, якими особистісними якостями володітиме педагог, чи повідомлятиме учням готові істини, чи, навпаки, сприятиме самостійному мисленню школярів, залежить процес становлення молодого покоління.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблема формування критичного мислення людини загалом і критичного мислення у навчальному процесі зокрема – далеко не нова проблема. Вона ставилася і вирішувалася як зарубіжними, так і українськими вченими (Дж. Андерсон, Дж. Брунер, Т. Воропай, Д. Клустер, В. Козира, К. Костюченко, Л. Куземко, М. Ліпман, С. Міллер, Д. Надлер, Л. Пироженко, О. Пометун, І. Сущенко, Л. Терлецька, С. Терно та ін.). Проте, незважаючи на актуальність та значущість, питання формування критичного мислення саме у майбутніх учителів початкової школи є малодослідженим.

Мета статті – на основі аналізу наукових джерел розглянути методи і прийоми, які сприяють формуванню критичного мислення майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Нині концепція формування критичного мислення особистості є визнаною в усьому світі та впроваджується на всіх рівнях освіти. В Україні активне впровадження концепції почалося з 2018 року на рівні початкової освіти з уведенням державних стандартів відповідно до Концепції нової української школи.

Згідно з концепцією Нової української школи, критичне мислення належить до тих наскрізних умінь, якими повинен оволодіти кожен учень поряд з десятьма ключовими компетентностями, покладеними в основу формування випускника української школи як цілісної, всебічно розвинутої особистості, патріота з активною громадянською позицією, інноватора, здатного змінювати навколишній світ [5]. А це можливо лише за участю педагога, який сам володіє навичками критичного мислення.

Критичне мислення вчителя початкової школи, спрямоване на вирішення проблем учня, може містити помилки, що виникли в ході аналізу вихідних даних, виявлення яких, своєю чергою, можливе шляхом аналізу самого процесу критичного мислення. Разом із тим аналітичний складник критичного мислення вчителя початкової школи органічно присутній на всіх етапах роботи з молодшими школярами, він дозволяє відслідковувати позитивні і негативні зміни, а так само виявляти помилки і неточності в процесі вирішення професійних проблем. За виправлення наслідків помилок і облік зміни обставин, що виникають у процесі критичного мислення вчителя, відповідає логічність, яка присутня на кожному етапі критичного мислення, дозволяючи зберегти його структуру.

Критичне мислення – основний і універсальний інструмент у професійній діяльності вчителя. Підтверджує цю тезу й Проект Стандарту вищої освіти України в галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» для спеціальності 013 «Початкова освіта», який перед-

бачає, зокрема, формування у студентів таких компетентностей, як: а) здатність виявляти, ставити та вирішувати проблеми; здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел (загальні компетентності); б) здатність до організації освітнього процесу в початковій школі з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, розвитку в них критичного мислення та формування ціннісних орієнтацій; здатність до збору, інтерпретації та застосування даних у сфері початкової освіти із використанням методів наукової діяльності до формування суджень, що враховують соціальні, наукові та етичні аспекти (спеціальні (фахові) компетентності).

Нормативні вимоги до підготовки майбутніх учителів початкової школи (результати навчання), серед іншого, передбачають здатність критично оцінювати достовірність та надійність інформаційних джерел; збирати, інтерпретувати та застосовувати дані у сфері початкової освіти із використанням методів наукової діяльності; застосовувати методи та прийоми навчання, інновації, міжпредметні зв'язки та інтегрувати зміст різних освітніх галузей у стандартних і нестандартних ситуаціях професійної діяльності в школі, оцінювати результативність їх застосування [7].

Основою всіх перелічених компетентностей і результатів навчання є критичне мислення; самі ж компетентності (здатності, готовності, уміння тощо) – характеристичні ознаки критичного мислення.

Формувати у студентів навички критичного мислення – завдання всіх навчальних дисциплін освітньої програми підготовки майбутнього вчителя початкової школи. І кожна з них має для цього свої можливості, засоби та інструменти.

Як зазначає М. Починкова, педагогічний процес формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи ґрунтується на загальних і специфічних закономірностях педагогічного процесу: динаміки, розвитку особистості, управління освітнім процесом стимулювання, єдності чуттєвого, логічного і практики, єдності зовнішньої (педагогічної) і внутрішньої (пізнавальної) діяльності; а також на принципах: суспільно-ціннісної цільової спрямованості педагогічного процесу, принципі зв'язку навчання з життям, науковості змісту виховання й навчання; доступності, врахування вікових та індивідуальних особливостей здобувачів; систематичності, послідовності; міцності, усвідомленості і дієвості результатів навчання, виховання і розвитку; комплексного підходу до навчання й виховання; свідомості, активності, самодіяльності, творчості здобувачів у педагогічному процесі; колективного характеру виховання і навчання; поваги до особистості дитини в поєднанні з розумною вибагливістю до неї; зв'язку навчання й виховання із суспільно

корисною, продуктивною працею; вибору оптимальних методів, форм, засобів навчання і виховання; наочності [6, с. 225–226].

Загальний рівень формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи залежить від ступеня сформованості кожного з його компонентів. Тому в навчальному процесі закладу вищої освіти потрібно використовувати такі методи, засоби, форми навчання, створювати умови, які б забезпечували формування всіх компонентів критичного мислення, впливаючи на інтелектуальну, мотиваційну, емоційну, вольову сфери діяльності студентів.

Загальновідомо, що професія вчителя початкових класів належить до професій типу «людина – людина». Досліджуючи особливості мислення в професіях такого типу, І. Болотнікова, спираючись на роботи В. Сластьоніна, наголошує, що «вміння мислити самостійно – це найвищий рівень педагогічної майстерності. Використовуючи вже відомі педагогічні прийоми, вчитель повинен уміти збагачувати їх особистою думкою, власним баченням проблеми»; а слідом за Ю. Кулукініним, відзначає, що «центральною моментом діяльності вчителя, моментом, у якому найяскравіше виявляється внутрішня єдність інтелектуальних, емоційних та вольових якостей особистості, є процес прийняття рішень» [2, с. 92].

Побудова методики формування критичного мислення у майбутніх учителів початкової школи має спиратися на основні чинники: цілі навчання, засоби, зміст, метод, форму, стиль навчання, метод контролю; а також на засади психології професійної освіти, які полягають у врахуванні принципів організації професійної освіти, дотримання вимог щодо навчальної інформації, оптимальності співвідношення її обсягу і знань, професійних вимогах до особистості вчителя. Крім того, критичне мислення є основним складником професійного мислення майбутніх учителів початкової школи і потребує цілеспрямованої роботи з його розвитку.

Методика формування критичного мислення заснована на творчому співробітництві студента і викладача, на розвитку в майбутніх педагогів аналітичного й творчого підходів до будь-якого матеріалу, орієнтується не на запам'ятовування фактологічного матеріалу, а на постановку проблеми і пошук її розв'язання.

Розглянемо методи і прийоми формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи.

Методичними засобами і прийомами формування критичного мислення є робота з різними видами текстів (метод опорних слів, подвійний щоденник, припущення на основі запропонованих слів, спрямоване читання або читання із зупинками, читання з маркуванням тексту, читання в

парах та ін.), наочні методи і прийоми організації інформації (асоціативний куш, бортовий журнал, діаграма Венна, дерево передбачень, картографування тексту, кластер, порівняльна таблиця, Т-таблиця та ін.), постановка запитань («почережні запитання», «товсті» та «тонкі» запитання, уточнювальні запитання, «читаємо і запитуємо» та ін.), навчальна дискусія (вирішення проблеми, «два кола», дерево рішень, дискусія, займи позицію, неперервна шкала думок та ін.), методи рефлексії (есе, «лінія цінностей», листи самооцінювання, метод «6 капелюхів», метод МПЦ, сенквейн, твір-п'ятихвилина та ін.) [4].

Як основні методи і прийоми формування критичного мислення майбутнього вчителя початкової школи можна виділити такі.

Кластер («гроно») полягає у визначенні смислових елементів тексту та їх зображенні в графічному вигляді грона. Кластери можуть використовувати як на етапах виклику і рефлексії, так і як стратегії протягом усього заняття. Такий прийом спрямований на систематизацію отриманої інформації для подальшого графічного оформлення, що сприяє спрощенню запам'ятовування студентами матеріалу. У разі використання кластерів студенти отримують більшу кількість інформації, ніж у проведенні звичайної письмової роботи.

Мозковий штурм – це методичний прийом, застосування якого сприяє розвитку вищого рівня мислення, допомагає знаходити нові рішення через вияв індивідуальних здібностей кожного студента, спонукає до розвитку творчості, критичності, вчить застосовувати набуті знання на практиці.

Механізм проведення його простий і доступний. Викладач об'єднує студентів у групи, учасники яких ознайомлюються з конкретними завданнями і проблемою, над розв'язанням якої вони будуть працювати. Пізніше кожен зі студентів пропонує свої ідеї, шляхи розв'язання того чи іншого питання, що було поставлене перед ними. Під час мозкового штурму ніхто не коментує думки і не дає їм оцінок. Кожен учасник групи вільно висловлює власну ідею або декілька ідей.

Ефективним та важливим складником вивчення дисципліни й формування критичного мислення у студентів є використання методики Інсерт (інтерактивна система позначок для ефективного читання і мислення), що спонукає студентів до відстеження власного розуміння прочитаної інформації, використовуючи певне маркування, виражене у символах [8]. Вона стимулює концентрацію уваги студентів не тільки на відомому матеріалі, а й на новому, вчить сумніватися та виокремлювати неправдиву інформацію, ставити питання, що виникають у процесі роботи над текстом.

Однією зі складових частин формування критичного мислення майбутніх педагогів є метод ментальних карт, який можна використовувати на різних типах і формах заняття: вивчення нового матеріалу, закріплення й узагальнення матеріалу, написання доповіді, реферату, науково-дослідницької роботи, підготовки проєкту, презентації, конспектування.

Складання ментальних карт покликане наочно і переконливо продемонструвати студентам не просто приріст наукових знань, але розвиток, прогрес наукового світогляду. Воно спрямоване на те, аби допомогти сформуванню цілісного сприйняття освітнього процесу, а також систематизувати пройдений матеріал [3, с. 70].

Достатні можливості для формування критичного мислення Л. Ткаченко вбачає у самостійній роботі студентів. Передбачається включення у навчальний процес таких форм самостійної роботи, як складання структурно-логічних схем, анотацій, написання та захист рефератів, рецензування рефератів колег, наукових статей, творчі роботи, творчі звіти, проєктна діяльність та ін. [8].

Ще одним ефективним методом формування критичного мислення у майбутніх учителів початкової школи вважаємо «Письмову дискусію».

На початку заняття викладач вивішує аркуші, на яких зазначені протилежні позиції щодо обговорюваної теми. Студенти, рухаючись по аудиторії, залишають на аркушах свої письмові відповіді, аргументації, зауваження, питання. Процес безмовного обговорення триває до того часу, поки учням є що написати [1, с. 10].

У процесі формування критичного мислення на заняттях розвиваються такі здібності студентів: формуються вміння аналізувати інформацію з позиції логіки; ставити нові питання; приймати незалежні продумані рішення; приймати обґрунтовані оцінки; застосовувати отримані результати до стандартних і нестандартних ситуацій; вміння зайняти власну позицію з обговорюваного питання і обґрунтувати її; вислухати співрозмовника, ретельно обміркувати аргументи і проаналізувати їхню логіку.

Всі перераховані вище методи та прийоми допомагають викладачеві формувати розвинену особистість, здатну до творчого осмислення, освоєння і застосування наукового досвіду попередніх поколінь; готової до свідомого вибору подальшої професії; такої, що вміє адаптуватися у світі швидко мінливих технологій; здатної прогнозувати наслідки своєї діяльності і критично її оцінювати; такої, що зберігає інтерес до світу природи і готовність до отримання нового знання.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Таким чином, є безліч методів і прийомів формування критичного мислення і залежно від специфіки дисципліни, що вивчається, і цілей, які переслідує викладач, можливе використання тих чи інших видів цих прийомів, а також їх комбінування. Не виключається і виправдана модифікація вже наявних прийомів. Безперечним є те, що у своїй професійній діяльності кожному викладачеві слід застосовувати вже перевірені часом методи і прийоми формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Багай Б.М. Технологія розвитку критичного мислення. Броди : «ПРОСВІТА», 2017. 16 с.
2. Болотнікова І.В. Особливості мислення та уяви фахівців професії типу «людина – людина» на різних етапах професійного становлення. *Актуальні проблеми психології*. 2012. № 12 (5). С. 3–8.
3. Єрко Г., Луцюк Ю. Формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи при вивченні дисципліни «Методика навчання освітньої галузі «Суспільствознавство». *Педагогічний часопис Волині*. 2018. № 2 (9). С. 68–74.
4. Навчаємо мислити критично : посібник / авт.-уклад. О.І. Пометун, І.М. Сущенко. Донецьк : Ліра, 2016. 144 с.
5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
6. Починкова М.М. Формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Старобільськ, 2021. 572 с.
7. Стандарт вищої освіти України. Ступінь – бакалавр. Спеціальність 013 «Початкова освіта». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/013-Pochatk.osvita-bakalavr.28.07.pdf>.
8. Ткаченко Л.І. Теоретичні засади технології формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи. 2012. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2012_7_45.

REFERENCES

1. Bahai, B.M. (2017). *Tekhnolohiia rozvytku krytychnoho myslennia* [Technology of development of critical thinking]. Brody: "PROSVITA", 16 p.

2. Bolotnikova, I.V. (2012). Osoblyvosti myslennia ta uiavy fakhivtsiv profesii typu “liudyna – liudyna” na riznykh etapakh profesiinoho stanovlennia [Features of thinking and imagination of professionals such as “man – man” at different stages of professional development]. *Current issues of psychology*. Vol. 12 (5). P. 3–8.
3. Yerko, H., Lutsiuk, Yu. (2018). Formuvannia krytychnoho myslennia maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly pry vyvchenni dystsypliny “Metodyka navchannia osvitoi haluzi “Suspilstvoznastvo” [Formation of critical thinking of future primary school teachers in the study of the discipline “Methods of teaching education “Social sciences”]. *Pedagogical magazine of Volyn*. Vol. 2 (9). P. 68–74.
4. Pometun, O.I., Sushchenko, I.M. (2016). Navchaiemo myslyty krytychno [We teach to think critically]. Donetsk: Lira, 144 p.
5. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary school reform]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
6. Pochynkova, M.M. (2021). Formuvannia krytychnoho myslennia maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly u protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of critical thinking of future primary school teachers in the process of professional training]: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04. Starobilsk, 2021. 572 p.
7. Standart vishchoyi osviti Ukrayini. Stupin’ – bakalavr. Special’nist’ 013 “Pochatkova osvita” [Standard of higher education of Ukraine. Degree – bachelor. Specialty 013 “Primary education”]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/013-Pochatk.osvita-bakalavr.28.07.pdf>.
8. Tkachenko, L.I. (2012). Teoretychni zasady tekhnolohii formuvannia krytychnoho myslennia maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly [Theoretical foundations of the technology of forming critical thinking of future primary school teachers]. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2012_7_45.

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА В ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ: ДОСВІД ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

Пономаренко О. В.

*доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності*

*Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна*

orcid.org/0000-0001-5147-1732

olgadin08@gmail.com

Ключові слова: *відкрите навчання, традиційне навчання, викладач, студент, підручник, мотивація, емоційний клімат, інтеракція.*

Стаття присвячена розгляду досвіду Великобританії щодо підготовки соціальних працівників в умовах неформальної освіти. У статті наголошується, що будь-яка форма освіти, яка підвищує можливості отримання та розширення знань та професійних вмінь і не зосереджена на освітньому закладі, може вважатися неформальним, або відкритим навчанням. Таке визначення використовують у Великобританії.

У статті надана характеристика системи відкритого/неформального навчання у Великобританії. Проаналізовано розбіжності між традиційним та відкритим навчанням. Традиційне навчання: зосереджене на викладачеві, студент залежить від викладача, побудоване на специфіці предмету, викладач вчить, а студент учить у нього; відкрите навчання зосереджене на інтересах студента, стверджує автономність студентів, побудоване на потребах студента, викладач полегшує студентам процес самостійного вивчення предметів. Також визначено подібності традиційного та відкритого навчання у Великобританії.

Розглянуто матеріали для неформального, або відкритого навчання. Зазначено, що при відкритому навчанні використовують спеціально підготовлені підручники (матеріали), відмінні від традиційних академічних посібників та підручників. У відкритому навчанні важливою є мотивація студента до навчання, його бажання вчитися. Такої мотивації досягають оцінюванням власного рівня знань на початку та наприкінці навчання, самостійним визначенням того, що вчити, можливістю планувати навчання, створенням позитивного емоційного клімату, підкресленням переваг такого навчання. Розкрито особливості стилю підручників для неформального, або відкритого навчання.

Наголошується, що в контексті досвіду європейських країн особливої актуальності набуває ідея реформування вітчизняної системи соціальної освіти, що сприятиме підвищенню престижу соціальної роботи та соціальної освіти в країні, конкурентоздатності випускників закладів вищої освіти та розширенню можливостей їх працевлаштування.

NON-FORMAL EDUCATION IN THE TRAINING OF SOCIAL WORKERS: THE UNITED KINGDOM'S EXPERIENCE

Ponomarenko O. V.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Educational Activity
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0001-5147-1732
olgadin08@gmail.com*

Key words: *open education, traditional education, teacher, student, textbook, motivation, emotional climate, interaction.*

The article is devoted to the UK's experience in the training of social workers during the non-formal education. The article notes any form of education that increases the opportunities for acquiring and expanding knowledge and professional skills, which is not focused on the educational institution, can be considered non-formal or open learning. This definition is used in the UK. The article describes the system of open / non-formal education in the UK. The differences between traditional and open education are analyzed: traditional education: focused on the teacher, the student depends on the teacher, it is built on the specifics of the course, the teacher teaches, and the student studies from him; open education focuses on the student's interests, asserts the students' autonomy, built on the student's needs, the teacher facilitates the process of students' unaided studying. Similarities between traditional and open learning in the UK have also been identified.

Materials for non-formal or open education are considered. It is noted that open education uses specially prepared textbooks (materials), which differ from traditional academic manuals and textbooks. Open education assumes the important role student's motivation for learning, his desire learning during the open education. Such motivation is achieved by assessing their own level of knowledge at the beginning and ending of training, self-determination of what to study, the ability to plan studying, creating a positive emotional climate, emphasizing the benefits of such training. The peculiarities of the style of textbooks for non-formal or open education are revealed.

The article stresses that in the context of the experience of European countries the idea of reforming the national social educational system is especially relevant, which will increase the prestige of social work and social education in the country, competitiveness of higher education graduates and expand their employment opportunities.

Аналіз дослідницьких матеріалів щодо європейського досвіду соціальної освіти дає підстави для висновку, що у Європі не існує єдиної моделі освіти у сфері соціальної роботи та єдиних підходів щодо освітньо-кваліфікаційних рівнів. Система підготовки соціальних працівників у різних країнах Європи відрізняється варіативністю: існують різні підходи до визначення освітньо-кваліфікаційних рівнів освіти, спеціальностей і спеціалізацій, побудови програм професійної підготовки, змісту освіти, тривалості навчання, технологій навчання тощо. Підготовкою кадрів займаються як державні, так і приватні заклади.

У результаті аналізу практики впровадження європейського досвіду здійснення професійної підготовки соціальних працівників з певною долею умовності можна назвати такі загальні підходи щодо побудови моделі соціальної освіти:

1) опора у процесі професійної підготовки на етику, ідеали, цінності соціальної роботи;

2) наявність системи вимог до претендентів навчатися соціальній роботі (наявність соціального життєвого досвіду, практики соціальної взаємодії, загального рівня розвитку, особистісних нахилів, відповідність психологічним вимогам тощо);

3) прагнення досягати єдності теоретичного та практичного компонентів освіти: навчальними

планами передбачено від 40 до 50% навчального часу на практику в соціумі, на розробку та створення студентами різноманітних соціальних проєктів, програм і впровадження їх у практику;

4) прагнення побудувати процес професійного навчання в контексті неперервної освіти;

5) підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з особистістю і в особистісно-зорієнтованому контексті.

Будь-яка форма освіти, яка підвищує можливість отримання та розширення знань та професійних вмінь і не зосереджена на освітньому закладі, може вважатися неформальним, або відкритим навчанням. Таке визначення використовують, наприклад, у Великобританії. Йдеться про систему педагогічних методів та адміністративних процедур, яка збільшує доступ до навчання та підготовки студентів, фізично віддалених від освітнього закладу. Таке розуміння відмінне від уявлення, що склалося у багатьох людей, нібито відкрите навчання – це навчання тільки заочне.

Заочне навчання, як видно із самої назви, означає, що студенти мають обмежені контакти з представниками навчального закладу. Очевидно, що заочне навчання може бути частиною неформального, або відкритого навчання, оскільки також підвищує доступність навчання як такого. Але заочна форма навчання не є придатною для всіх предметів. Зокрема, люди, які навчаються соціальної роботи, потребують обговорення досвіду, якого вони набувають під час роботи з людьми, з викладачем та іншими студентами. Тому заочне навчання, яке виключає зустрічі з іншими студентами, не є адекватною формою для соціальної роботи. Відкрите навчання соціальної роботи передбачає опрацювання студентами спеціальних підручників замість відвідування лекцій. Студенти витрачають набагато менше часу на відвідування коледжу і можуть працювати. Це дає можливість людям, які не мають часу або коштів на освіту, отримувати освіту.

І у Великобританії, і в Україні є величезна кількість людей, які не мають доступу до освіти та підвищення кваліфікації. У Великобританії це компенсується через систему неформального, або відкритого навчання. Існують різноманітні програми, сертифіковані й несертифіковані, можуть навіть видавати посвідчення про те, що ви пройшли не повний курс, а певну його частину.

Деякі студенти не спроможні щодня відвідувати навчальний заклад та перебувати на заняттях упродовж цілого дня. Тому проблема доступу студентів до навчання починається з урахування того, хто такі студенти та в чому полягають їхні потреби. Їм пропонуються навчальні курси в різних формах – відкритого або заочного навчання, місцевих курсів, вечірніх або денних форм

навчання з тим, щоб студенти могли вибрати таку, яка найбільше відповідає їхнім потребам. Отже, той, хто навчається, може вибирати зручний час і місце для навчання, денну та інші форми навчання, які можуть реалізуватися як традиційне викладання, а також за допомогою спеціально розроблених посібників та комп'ютерних програм.

Вірогідно, це звучить по-новому для України і також залишається невідомою концепцією для деяких університетів Великобританії. Ідея зводиться до визнання того факту, що люди навчаються в повсякденному житті, зокрема, на роботі, багато чого, що їм потім викладають в університеті. Наприклад, якщо людина працювала протягом 10 років у дитячому будинку або державному науково-дослідному інституті, то вона, очевидно, познайомилася з практикою догляду за дітьми чи, відповідно, проведення досліджень. Отже, таким студентам зовсім не потрібно вивчати повну програму догляду за дитиною чи повну програму теорії та практики досліджень, оскільки вони вже знають чимало про обраний предмет.

Забезпечується безпосереднім консультуванням з викладачем, групою рівних, а також по телефону, з використанням Інтернету і роботи в бібліотеці. Під час заочного, неформального або відкритого, навчання інтенсивну підтримку студентів забезпечують за допомогою різних засобів: проведення лекцій чи семінарів, залучення студентів до участі у зборах освітнього закладу, а також використання сучасних засобів телекомунікації. Необхідно згадати також про зустрічі студентів, в яких викладачі можуть і не брати участі.

Коли неформальне навчання організують у місці, віддаленому від центрального університету, зростає значення бібліотеки. Завжди виникає запитання «Як студенти зможуть працювати в бібліотеці?». Центральний університет може домовитися з іншим навчальним закладом, розташованим у регіоні, де перебувають студенти, і вони зможуть користуватися його бібліотекою.

Адміністрування є життєво важливим для такої форми організації навчання. Якщо воно не буде достатньо ефективним, щоб, наприклад, забезпечити своєчасне надсилання підручників для відкритого навчання, це означатиме руйнування всієї освітньої програми. Так само необхідна налагоджена діяльність адміністрації і для отримання завдань, які студентам, швидше за все, надсилатимуть поштою.

У Політехнічному університеті «Англія» (Кембридж) відпрацьовано модель неформального, або відкритого навчання: реєстрація, сплата за навчання, отримання підручника і навчання за ним (він містить майже всю інформацію, необхідну для проходження курсу, подану у вигляді цікавих вправ, завдань та коментарів до них, інфор-

маційних блоків доступного змісту). Щоправда, передбачено зустрічі з групою та викладачами для консультацій. Це не виключає також консультації по телефону та електронне листування з викладачем і колегами. Проходження курсу визначається успішним виконанням залікової роботи.

Таблиця 1
Розбіжності між традиційним та відкритим навчанням

Традиційна форма	Неформальна, або відкрита форма
– зосереджене на викладачеві	– зосереджене на студенті
– залежність студента	– автономія студента
– побудоване на спеціалізації предмету	– побудоване на потребах студента
– викладач вчить	– викладач полегшує навчання

Традиційне навчання, як правило, є центрованим на освітньому закладі. Це означає, що студенти повинні приходити до навчального закладу згідно з розкладом, у якому зазначено, як вивчатиметься предмет упродовж певного проміжку часу, як розподілятиметься час та в якому порядку викладатимуть окремі дисципліни. Досвід та ритм життя студентів повністю визначені університетом, який проводить сотні курсів одночасно, навчаючи тисячі студентів. Очевидно, що для цього потрібна відповідна організація, але така організація не є «студентоцентрованою», а відбиває інтереси самого університету.

Неформальне, або відкрите навчання повинне зосереджуватися на інтересах студента. Ідея такого навчання полягає в тому, що доступність навчання можна збільшити тільки шляхом задоволення потреб студентів, які перебувають поза межами університету. Студент взагалі може не приходити до університету, або, як у випадку навчання соціальної роботи, приходити набагато рідше, оскільки значну частину інформації, яку необхідно засвоїти, надано у відповідно підготовлених підручниках.

У процесі традиційного навчання викладач вирішує, який аспект предмета він збирається обговорювати зі студентами. Неформальне навчання передбачає, що студент, озброєний підручником, самостійно прийматиме рішення, що й коли йому потрібно вивчити, де саме вивчати. Наприклад, студент може вивчити частину підручника під час перерви на роботі.

У традиційному навчанні студент залежить від викладача (викладач вчить, а студент учиться у нього). Неформальне навчання побудоване на іншому принципі. Воно стверджує автономність студентів, які повинні навчитися відповідати за власне навчання, і їм не варто очікувати, що хтось у визна-

чений час і у визначеному місці вклатиме знання в їхні голови. Відкрите навчання стимулює почуття особистої відповідальності, що є цінною навичкою, а в соціальній роботі – абсолютною необхідністю. Студенти навчаються тому, що вони є відповідальними спеціалістами і повинні приймати самостійні рішення. Процес навчання соціальної роботи з використанням неформального, або відкритого навчання стимулює саморозвиток особистості.

У традиційному навчанні викладач, коли йдеться про порядок вивчення певної дисципліни, прагне дотримуватися жорстокої схеми викладання предмета. Неформальне навчання передбачає, що студенти самі обирають порядок вивчення матеріалу. І це залежить від їхнього знайомства з предметом. Вони можуть, скажімо, пропустити розділ підручника, відчувачи, що вже знайомі з цією темою. З цієї точки зору відкрите навчання залишає студентам набагато більше самостійності та контролю, відкриваючи шляхи до повнішого вивчення предмета.

Відрізняється також і роль викладача. При традиційному навчанні вчитель вчить, що іноді сприймають як диктат. Це можна спостерігати у будь-якому університеті чи коледжі. У неформальному навчанні роль викладача дещо інша. Замість того, щоб просвіщати та навчати студентів, викладачі, котрі працюють у системі відкритого навчання, полегшують студентам процес самостійного вивчення предметів.

Подібність традиційного та неформального навчання:

- Більшість матеріалу студенти засвоюють самостійно.
- Студенти визначають ритм навчання.
- Студенти часто пропускають лекції.
- Погані викладачі значною мірою заважають навчанню, так само як і погані підручники.

Більшу частину знань студенти набувають самостійно. Навіть у традиційних університетах студенти лише 20% часу проводять на заняттях. Знання здобувають переважно під час навчання вдома чи в бібліотеці, і тільки досить незначну частину знань набувають безпосередньо на формальних заняттях.

Студенти фактично самі визначають ритм власного навчання: наприклад, вирішують, коли проводити підготовку до іспитів, залишаючи це майже завжди на останню хвилину. Певне, ми як викладачі не можемо сказати, що це добра ідея, але це реальність. Отже, й при традиційному навчанні студенти керують розподілом процесу навчання в часі. Не секрет, що студенти в традиційних університетах часто пропускають лекції. І знову ми, як викладачі, не можемо схвалювати цього. Але пропуск занять – ще один, неформальний, спосіб встановлення власного ритму навчання.

Коли говорять, що неформальне навчання менш якісне, то часто забувають, що далеко не всі лекції та заняття відповідають найвищим стандартам якості. Лекції низької якості так само шкідливі, як і невдалі підручники для відкритого навчання. Тому відповідь на запитання, чи завжди неформальне навчання поступається за якістю традиційному, щонайменше далеко не однозначна.

Отже, беручи до уваги всі ці спільні риси різних форм навчання, можемо дійти висновку, що насправді звернення до нових форм навчання, зокрема до неформального, не настільки важке.

У неформальному навчанні важливою є мотивація студента до навчання, його бажання вчитися. Такої мотивації досягають оцінюванням власного рівня знань на початку та наприкінці навчання, самостійним визначенням того, що вчити, можливістю планувати навчання, створенням позитивного емоційного клімату, підкресленням переваг такого навчання.

Підручник для неформального навчання повинен стимулювати *внутрішню мотивацію*. Насамперед, визнавати особисті цілі студента.

Важливо також створити *позитивний емоційний клімат*. Спосіб написання підручника повинен посилювати почуття задоволення студентів від досягнень внаслідок засвоєння окремих частин підручника.

Заохочення активного навчання означає залучення студентів до процесу навчання. Потрібно стимулювати їх працювати над тими вправами, які наведені в підручнику, і шукати знань і поза ним.

Існує кілька способів заохочення активності. Ми стимулюємо активну участь студентів, зокрема пропонуючи їм написати план їхнього навчання.

Ще один спосіб – *звернення до особистого досвіду студента*. Можна запропонувати студентові визначитися з тим, що він уже знає, а отже, сконцентруватися на тих напрямках навчання, які потребують більших зусиль. Це добре співвідноситься з інтеграцією навчання з практикою.

Аби стимулювати процес неформального навчання, необхідно також *посилювати здатність до критичної рефлексії*. Найчастіше студенти, які навчаються за відкритою формою, не мають можливості для відкритого обговорення чи дискусій. Тому при написанні підручника необхідно передбачити певну компенсацію цього аспекту студентського життя. Можна, наприклад, запропонувати студентові висловити критичні зауваження щодо певного уривка підручника або запросити його до дискусії з автором. Тобто необхідно заохочувати студентів до критичної рефлексії матеріалів підручника.

Підтримка інтеракцій, заохочення до спілкування з іншими. Відкрите навчання призначене для

тих, хто проводить значну частину часу на роботі. Тому підручник повинен заохочувати студентів ділитися знаннями та досвідом зі своїми колегами, друзями або родичами й одночасно вчитися в них.

Якщо йдеться про неформальне навчання, то це завдання не видається надто легким, оскільки студенти набувають знань, вивчаючи переважно підручник, і не відвідують лекцій та не спілкуються з групами інших студентів. Але є й інші способи, за допомогою яких студенти можуть спілкуватися з іншими, не відвідуючи університету. Вправи, вміщені в підручнику, можуть передбачати залучення колег, родичів або друзів. Якщо, наприклад, йдеться про проблему бідності, можна включити вправу, яка вимагатиме від студента знайти 10 приятелів та поставити їм кілька запитань, що стосуються проблеми бідності в суспільстві. У такий спосіб вбивають двох зайців: з одного боку, студенти дізнаються більше про проблему бідності та ставлення до неї в суспільстві, з іншого, вони поглиблюють досвід спілкування з іншими людьми, що, на наш погляд, посилює мотивацію до відкритого навчання.

Другий момент – *навчання на робочому місці*. Це означає, як правило, пошук колеги, спроможного підтримати та заохотити студента до опрацювання підручника. Скажімо, студент, який вивчає соціальну роботу, працює в інтернаті. Отже, викладачі можуть допомогти студентові визначитися в тому, які проблеми є для нього найцікавішими та як саме інтернат міг би підтримати студента в його навчанні. Такий підхід може виявитися корисним і для інтернату, адже його працівники його також отримують доступ до матеріалів відкритого навчання і можуть користуватися ними для проведення засідань персоналу та для підвищення рівня освіти працівників, які не беруть участі у формальному процесі навчання.

Іншим способом спілкування для студентів є *комп'ютерні конференції*. Зараз все більше людей мають доступ до комп'ютерів та сучасних засобів комунікації, студенти можуть спілкуватися між собою, беручи участь у комп'ютерних обговореннях.

Надійним засобом спілкування є телефон, за допомогою якого студенти можуть спілкуватися не тільки один з одним, але й отримати консультацію з конкретного питання.

Стиль матеріалів відкритого навчання відрізняється від стилю традиційних академічних підручників. Адже студент працює з підручником самостійно, і це позначається на стилі та структурі, а також на форматі підручника.

Необхідно завжди пам'ятати, що пишемо для студентів, а не для вчених. Зазвичай, коли готують академічний підручник, то пишуть його для колег. Підручник для неформального, або відкритого навчання – суто для учнів. Це має позначатися на

мові, яку використовують, у неформальному стилі викладання тощо. Отже, стиль матеріалів для відкритого/ дистанційного навчання можна визначити як «розмову з людиною». Досить незвично звучать такі фрази: «Можливо, ви думаєте так або так», або «Під час виконання наступної вправи ви можете відчутися...». Тобто ми намагаємось говорити безпосередньо з читачем, щоб зробити його досвід навчання приємнішим та більш особистим.

Починаючи написання підручника, варто знати, хто найвірогідніше його читатиме. Наприклад, у Великобританії студенти відкритої форми навчання – це люди старше 30 років. Ця вікова група, звичайно ж, відрізняється від 18-річних студентів, котрі вступають до університетів. Тому необхідно знати, хто саме користуватиметься підручниками для навчання, оскільки пам'ятаємо про доцільність включення особистого досвіду студента. Отже, чи маємо звертатися до досвіду сімейного життя, виховання дітей чи досвіду роботи? Не варто робити припущень щодо їхнього віку, раси чи фізичного стану (деякі із студентів можуть бути особами з інвалідністю, неспроможними подолати відстань до університету або виконати певну вправу).

Необхідно також уникати професійного жаргону. Потрібно пояснювати будь-який технічний термін або складне поняття. У підручнику не можна звертатися до концепцій, не розтлумачених простою та доступною мовою. Те ж стосується й використання довгих слів та речень. Іншими словами, йдеться про написання приємного та легкого для засвоєння тексту.

Інколи матеріали для відкритого навчання критикують за надмірну спрощеність, оскільки предмет подають у виразній та однозначній формі. Автори підручників для неформального, або відкритого навчання не погоджуються з такою критикою, адже завжди можна описати складну концепцію простими словами, і немає ніяких причин навмисне ускладнювати підручник, роблячи його незрозумілим.

Використовують і такий спосіб пояснення складних концепцій, як посилання на відповідні джерела. До підбору рекомендованої літератури потрібно підходити обережно, намагаючись забезпечити формування послідовного уявлення про предмет.

Стиль підручника для неформального, або відкритого навчання повинен зберігати послідовність викладу, хоча й допускати повтори, яких уникають у традиційних підручниках. Але у неформальному, або відкритому навчанні повтори набувають особливого педагогічного змісту, зв'язуючи матеріал окремих уроків. Можна використовувати коментарі на кшталт: «Як зазначалося в розділах...», після чого наводити опис нової ідеї, пов'язаної з попередньою.

Ефективною є візуальна стимуляція студентів. На кожній сторінці повинно бути щонайменше

два чи три заголовки або підзаголовки. Крім того, текст необхідно розділити на окремі абзаци або параграфи. Звичайно, існують різні способи для візуального оформлення тексту – виділення окремих речень у рамках, відведення місця для нотаток студента тощо. Якщо є можливість надрукувати кольоровий підручник, то це чудово.

При нагоді варто вмістити також діаграми та малюнки, які б ілюстрували ключові моменти викладу. Крім того, малюнки пожвавлюють атмосферу навчання. Корисно також включити до підручника «Глосарій академічних термінів», що їх не використовують у повсякденній мові.

Варто відзначити важливість постійного зворотного зв'язку щодо стилю. Підготовка підручника для неформального, або відкритого навчання є груповою роботою. Автор готує матеріал, співпрацюючи з кількома іншими спеціалістами, які постійно намагаються поліпшувати стиль написання підручника, забезпечують дотримання автором цілей навчання. Неоціненним джерелом зворотного зв'язку щодо стилю є студенти, колеги, а також друзі. Від них можна почути обґрунтовані зауваги щодо формальності стилю, важкості розуміння деяких тез тощо.

Написання підручників для неформального, або відкритого навчання не відбувається у вакуумі. Звичайно, йдеться про підготовку кількох курсів (а отже і кількох підручників) або навіть цілої програми. Тому необхідно дотримуватися певної стратегії, яка має два рівні. Один із них – це стратегія, якої дотримується автор, інший – стратегія всієї робочої групи з розробки та друкування необхідної кількості підручників та впровадження програми.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Відкрите навчання – це не тільки техніка нового підходу до викладання та підготовки кадрів, а й нова соціальна філософія. Одна з найбільших проблем переходу до неформального навчання полягає саме в тому, щоб відмовитися від тотального контролю за процесом навчання, властивого для традиційної його форми, та передати студентів прийняття рішень щодо його власної підготовки. Такий підхід досить непросто сприйняти багатьом викладачам. Для цього важливо усвідомлювати, що неформальне навчання має насамперед відмінну філософію і забезпечує збереження головної ідеї – збільшення доступності навчання для тих, хто прагне опанувати знання.

У контексті досвіду європейських країн особливої актуальності набуває ідея реформування вітчизняної системи соціальної освіти, що сприятиме підвищенню престижу соціальної роботи та соціальної освіти в країні, конкурентоздатності випускників ЗВО та розширенню можливостей їх працевлаштування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін) / упоряд. М.Ф. Степко та ін. Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. 52 с.
2. Впровадження Болонського процесу. URL: <http://www.osvita.org.ua/bologna/vprov/>.
3. Семигіна Т. Професіоналізація соціальної роботи : перерваний політ? *Соціальний захист*. 2007. № 5. С. 41–44.
4. Степаненко В.В., Чорнуха Н.М. Чи потрібні Україні євростандарти освіти? URL: <http://www.osvita.org.ua/bologna/vprov/articles/04.html>.
5. Реймонд Джек. Відкрите навчання в підготовці соціальних працівників. *Соціальна політика і соціальна робота*. 2000. № 3, 4. С. 70–86.

REFERENCES

1. Stepko M. F. ta in. (2003) Bolonskyi protses u faktakh i dokumentakh (Sorbonna-Bolonia-Salamanka-Praha-Berlin) [Bologna process in facts and documents (Sorbonne-Bologna-Salamanca-Prague-Berlin)]. Ternopil : Vyd-vo TDPU im. V. Hnatiuka. 52 p.
2. Vprovadzhennia Bolonskoho protsesu [Implementation of the Bologna Process]. URL: <http://www.osvita.org.ua/bologna/vprov/>.
3. Semyhina T. (2007) Profesionalizatsiia sotsialnoi roboty: perervanyi polit? [Professionalization of social work: interrupted flights?]. *The social protection*. Vol. 5. P. 41-44.
4. Stepanenko V. V., Chornukha N. M. Chy potribni Ukraini yevrostandarty osvity? [Does Ukraine need European education standards?]. URL: <http://www.osvita.org.ua/bologna/vprov/articles/04.html>.
5. Reimond Dzhek (2000) Vidkryte navchannia v pidhotovtsi sotsialnykh pratsivnykiv. [Open training in the training of social workers]. *Social policy and social work*. Vol. 3, 4. P. 70-86.

АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ДЕФІНІЦІЇ «НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ДИЗАЙНЕРА»

Рашевська А. А.

викладач кафедри дизайну

*Запорізький національний університет,
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна*

orcid.org/0000-0002-3388-2375

ann.rashevskaya@gmail.com

Ключові слова: *національно-патріотичне виховання, громадянське виховання, педагогіка, бакалаври дизайну, дизайн-освіта.*

Стаття присвячена науково-теоретичному обґрунтуванню важливості формування національно-патріотичної компетентності майбутніх дизайнерів та теоретичному аналізу значення національно-патріотичної компетентності. Досліджено нормативно-правову базу, яка засвідчила стратегічну спрямованість національної освіти в напрямку формування національно-патріотичної свідомості молоді. Здійснено контент-аналіз щодо основних підходів у дослідженнях вітчизняних науковців з визначення таких понять, як «національна компетентність», «патріотична компетентність», «національно-патріотична компетентність» та споріднене до них поняття «громадянська компетентність» у системі професійної підготовки фахівця. Здійснено висновок щодо актуальності проблеми формування національно-патріотичної компетентності майбутніх дизайнерів, яка виражається в розумінні глобалізації світу і освоєння національної культури та української ідентичності, культури етнодизайну в науково-дослідницькій та творчо-проектній діяльності та її застосування, спираючись на вітчизняний досвід у цій сфері через культуру етнодизайну. Автор акцентує увагу на актуальності проблеми формування національно-патріотичної компетентності в системі сучасної дизайн-освіти в контексті щодо формування в майбутнього дизайнера любові до Батьківщини, патріотизму, вірності та поваги до державних символів. Робиться висновок, що формування національно-патріотичної компетентності через культуру етнодизайну у проектній творчій діяльності майбутніх дизайнерів є пріоритетним напрямом педагогічного дослідження та для досягнення стратегічної мети держави щодо популяризації української автентичної дизайн-продукції, яка стане об'єктом вітчизняної і закордонної економіки та ринку, сприятиме єднанню українського народу, зміцненню соціально-економічних, духовних, культурних основ розвитку українського суспільства і держави, що є пріоритетним під час воєнної агресії.

ANALYSIS OF MODERN APPROACHES TO THE DETERMINATION OF THE COMPONENT DEFINITIONS OF “NATIONAL AND PATRIOTIC COMPETENCE OF THE FUTURE DESIGNER”

Rashevskaya A. A.

*Lecturer at the Department of Design
Zaporizhzhia National University,
Zhukovsky str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-3388-2375
ann.rashevskaya@gmail.com*

Key words: *national-patriotic education, civic education, pedagogy, bachelors of design.*

The article is devoted to scientific and theoretical substantiation of the importance of forming national-patriotic competence of future designers and theoretical analysis of the importance of national-patriotic competence. In the article, the author researches the regulatory and legal framework, which proves the strategic direction in national-patriotic education. A content analysis was also carried out regarding the main approaches in the research of domestic scientists to define such concepts as “national competence”, “patriotic competence”, “national-patriotic competence” and the related concept of “civic competence” in the system of professional education of specialists. The article reveals one of the problems of education future designers – the formation of national-patriotic competence, which is manifested in the understanding of the globalization of the world and the development of national culture and Ukrainian identity, the culture of ethnodesign in scientific research and creative project practices and its application, based on domestic experience in this area through the culture of ethnodesign. An attempt is made to determine the place and role of the problem of the formation of national-patriotic competence in the system of modern design education in the context of the formation of the future designer’s love for the Motherland, patriotism, loyalty and respect for national symbols. In article revealed that the formation of national-patriotic competence through the culture of ethnodesign in the project creative practices of future designers is a priority direction of pedagogical research, and in order to achieve the strategic goal of the state to popularize authentic Ukrainian design products, which will become an object of the domestic and foreign economy and market, will contribute to the unity of the Ukrainian people, the strengthening of the socio-economic, spiritual, cultural foundations of the development of Ukrainian society and the state, which is a priority during military aggression.

Постановка проблеми. Сьогодні надзвичайно гостро стоїть проблема формування національно-патріотичної свідомості молоді, що є складовою частиною національної безпеки України. Разом із проблемою глобалізації світу й освіти XXI ст. ми повинні донести студентам, що для нас є проблемою і час національного мислення. Гарантією індивідуального буття людини, його осмисленості постають інтереси суспільства і прийдешніх поколінь: передаючи останнім результати своєї матеріальної та духовної діяльності та культури, індивід засвідчує тим самим, що існував не даремно, і забезпечує собі єдиною можливою формою виходу за емпіричні часові межі свого існування. Ми маємо вдумливо поставитись до цінностей власної спіль-

ноти, власної культури, власної країни, що єднає нас із нашими ближніми, якщо ми прагнемо до їхнього розвитку і благополуччя.

Нагальність проблеми новітнього державотворення в контексті формування національно-патріотичної свідомості молоді знайшло відображення у низці нормативних документів. Зокрема, спрямованість на формування національно-патріотичної свідомості засвідчено постановою Верховної Ради від 23.02.2017 № 1908-VIII «Про Рекомендації парламентських слухань про становище молоді в Україні на тему: «Ціннісні орієнтації сучасної української молоді»; указом Президента України «Про Стратегію національно-патріотичного виховання від 18 травня 2019 року № 286/2019»

[15]; розпорядженням Кабінету Міністрів України від 09 жовтня 2020 р. № 1233-р «Про схвалення Концепції Державної цільової соціальної програми національно-патріотичного виховання на період до 2025 року»; розпорядженням Кабінету Міністрів України від 3 жовтня 2018 р. № 710-р «Про схвалення Концепції розвитку громадянської освіти в Україні»; рішенням Комітету Верховної Ради України «Про затвердження Рекомендацій слухань у Комітеті ВРУ з питань сім'ї, молодіжної політики, спорту та туризму від 22 грудня 2015 року на тему: «Формування патріотизму та національної свідомості дітей та молоді в сучасних умовах» та постановою Кабінету Міністрів України від 9 жовтня 2020 р. № 932 «Про затвердження плану дій щодо реалізації Стратегії національно-патріотичного виховання на 2020 – 2025 роки» [12].

Зокрема, було утворено Український державний центр національно-патріотичного виховання, краєзнавства і туризму учнівської молоді – державний заклад позашкільної освіти, серед основних напрямків діяльності якого є реалізація державної політики щодо національно-патріотичного виховання дітей та молоді і координація процесу національно-патріотичного виховання дітей та молоді в системі освіти. Посилаючись до Концепції національно-патріотичного виховання, патріотичне виховання – складова частина національного виховання, головною метою якого є становлення самодостатнього громадянина-патріота України, гуманіста і демократа, готового до виконання громадянських і конституційних обов'язків, до успадкування духовних і культурних надбань українського народу, досягнення високої культури взаємин [8].

Відповідно до плану дій щодо реалізації Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2020–2025 роки визначено «вивчення вітчизняних та зарубіжних сучасних виховних систем, узагальнення та поширення найкращого досвіду з національно-патріотичного виховання; забезпечення проведення наукових досліджень з питань національно-патріотичного виховання» [12].

Важливим у контексті дослідження формування національно-патріотичної компетентності майбутніх фахівців є Рішення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти від 21 червня 2022 р. про історико-культурну складову освітнього процесу. Таким чином, зважаючи на стратегічну спрямованість держави щодо формування національно-патріотичної свідомості молоді та беручи до уваги те, що дизайнери є провайдерами у світі візуальних комунікацій, вважаємо за доцільне формування національно-патріотичної компетентності майбутнього дизайнера для продукування дизайну товарів з

урахуванням цінностей та національного колориту власної спільноти, власної культури, власної країни. Саме з огляду на новітнє державотворення важливим є виявлення історичного коріння, яке відбилосся у пам'ятках культури, та відображення національної ідентичності у сучасних продуктах дизайну. Таким чином, можемо констатувати, що формування в майбутнього дизайнера національно-патріотичної компетентності сприяє єднанню українського народу, зміцненню соціально-економічних, духовних, культурних основ розвитку українського суспільства і держави і є пріоритетним під час воєнної загрози [8].

Аналіз досліджень та публікацій. Проводячи аналіз наукових досліджень, ми дійшли висновку, що різноманітним аспектам проблеми формування національної, патріотичної та громадянської компетентностей присвячена досить велика кількість праць та наукових досліджень. Фундаментальним у теорії національно-патріотичного виховання є робота В. Сухомлинського, який вважав, що патріотичне виховання – це сфера духовного життя – до чого прагне, що любить і ненавидить людина, яка формується [14, с. 39].

Зокрема, значна увага дослідників приділялась питанням впровадження етнодизайну в сучасну дизайн-освіту. Фундаментальним дослідженням в цій галузі є робота Є. Антоновича, що розглядає особливості естетичного виховання підлітків засобами народного образотворчого мистецтва [1]. Ґрунтовною також є праця А. Бровченко, присвячена питанню формування фахової компетентності в майбутніх учителів трудового навчання з дисципліни «Основи етнодизайну» [2]. Теоретичні і методичні засади навчання етнодизайну студентів у вищих мистецьких навчальних закладах розглядає у своїй дисертації А. Руденченко [13]. Процес становлення дизайн-освіти в Україні у своїх наукових працях розглядає В. Даниленко [4]. Зокрема, питання перспектив впровадження компетентнісного підходу в дизайн-освіті розглядалось у дослідженні С. Чирчика [17]. Шляхи впровадження етнодизайну в освітню практику майбутніх дизайнерів аналізувалось у роботах Ю. Дідовець [5]. Деякі проблеми етнічного та національного аспекту у практиці майбутніх дизайнерів було висвітлено в дослідженнях В. Кардашова та Г. Чемерис [6; 16].

Щодо національно-патріотичної компетентності, то її складові частини, патріотична та громадянська компетентність досліджуються в працях таких українських науковців, як Н. Лазуріна [7], О. Пометун [10] та ін. А. Гаврилук підходить до національно-патріотичної компетентності як складової частини професійних компетентностей студентів туризмознавчих спеціальностей [3]. Аналіз наукових праць засвідчив відсутність

досліджень із формування національно-патріотичної компетентності в майбутніх дизайнерів саме засобами художньої творчості, етнодизайну, що сприятиме формуванню художнього мислення, розвитку творчих здібностей та зростання патріотичної свідомості.

Метою статті є формулювання дефініції «національно-патріотична компетентність майбутнього дизайнера» на основі аналізу сучасних підходів до тлумачень її складових визначень у науковій психолого-педагогічній літературі та нормативних документах.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Відповідно до концепції національно-патріотичного виховання формування національно-патріотичної свідомості має реалізовуватись протягом всього навчально-виховного процесу, метою якого є утвердження патріотичних цінностей, поваги до культурного та історичного минулого України; виховання поваги до державної символіки, знання Конституції та Законів України; формування толерантного ставлення до культури і традицій інших народів; утвердження гуманістичної моральності та мовленнєвої культури; культивування кращих рис української ментальності – працелюбності, свободи, справедливості, доброти, чесності, бережного ставлення до природи тощо [8].

Для визначення дефініції «національно-патріотична компетентність майбутнього дизайнера» здійснимо контент-аналіз визначень базових понять у доробку науковців. Під компетентністю ми розуміємо у спеціальний спосіб структурований (організований) набір знань, умінь, навичок і ставлень, що дають їй змогу ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних стандартів у професії або діяльності [9, с. 23]. Проаналізувавши ряд статей та наукових праць, можна дійти висновку, що загальноприйнятого терміна «національно-патріотична» компетентність не існує. Науковці з різних аспектів підходять до тлумачення даного визначення: через педагогічний аналіз сутності, структури, критеріїв сформованості компетентності, підхід до громадянської компетентності як особистісної характеристики тощо.

У трактуванні О. Порохнавець національна і патріотична компетентність визначається як сукупність знань, умінь, навичок, переконань, переживань, орієнтацій, які сприяють усвідомленню відповідальності і обов'язку перед співвітчизниками і державою. В основі національно-патріотичної компетентності лежить національно-патріотичне виховання, яке є основним напрямком національно-виховної діяльності [11, с. 397].

Акцентуючи увагу на пошуку та оновлення націєтворчих смислів та світоглядних орієнтирів виховання молодого покоління країни, А. Гаврилюк в процесі дослідження підходів до національно-патріотичної компетентності як складової частини професійних компетентностей студентів вводить до наукового обігу поняття «патріотичної компетентності». Відповідно до основи моніторингу ціннісних професійних орієнтирів студентської молоді автор робиться висновок про актуальність проблеми формування національно-патріотичної компетентності. Зокрема, автор акцентує увагу на тому, що на сприятливому ґрунті формування професійної патріотичної самосвідомості та патріотичної діяльності утверджуються і зміцнюються патріотичні почуття: любові до Батьківщини, народу, держави; національної гордості за її досягнення, історичні перемоги; україномовної обізнаності як національної цінності; міжетнічної толерантності; національної гідності; дієвої професійної відданості справі й країні; суспільної солідарності; обізнаності в духовних цінностях українського народу; активної громадянської позиції; гуманістичної моральності тощо [3, с. 105].

Розглядаючи підходи до питання формування національно-патріотичної свідомості за Н. Лазуріною, надається визначення спорідненої дефініції «громадянська компетентність особистості», яка є ключовою компетентністю особистості, формується через патріотизм та національну ідею, які виступають одночасно як мотивуючі чинники розвитку сучасної української держави і ціннісні складові частини громадянської компетентності особистості тому, що це певний стан людського індивіда, громадянське буття якого є адекватним стану соціуму, в якому цей індивід здійснює власну життєдіяльність [7, с. 33].

Відповідно до дослідження формування національно-патріотичної свідомості О. Пометун також надається визначення дефініції «громадянська компетентність», яка є здатністю, спроможністю людини активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права і обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства. Дослідник наголошує на тому, що формування громадянської та соціальної компетентностей є надзвичайно важливим для підтримки національної ідеї. Три компоненти є основою компетентності, на думку вченого: ціннісний (ставлення, ціннісні орієнтації, переживання і т. п.), діяльнісний (уміння і навички) і процесуальний, або особистісно-творчий (стосується сфери самореалізації) [10, с. 18].

Виходячи з вищезазначеного, можна визначити національно-патріотичну компетентність майбутнього дизайнера як сукупність знань, умінь і навичок, що формують всебічно розвинену особи-

стість, яка через проектну культуру етнодизайну може реалізовувати та здійснювати концептуальне проектування об'єктів дизайну з урахуванням історичних, культурних та етнічних особливостей, усвідомлюючи культурно-історичні зв'язки та популяризуючи українську культуру та мистецтво. З цього ми робимо висновок, що формування національно-патріотичної компетентності через культуру етнодизайну у проектній творчій діяльності майбутніх дизайнерів є пріоритетним напрямом педагогічного дослідження, у результаті чого українські товари стануть об'єктами вітчизняної і закордонної економіки та ринку.

Щодо формування національно-патріотичної компетентності у майбутніх бакалаврів дизайну, то тут необхідний комплексний підхід для вирішення поставлених завдань. Перш за все, слід збагатити професійну підготовку за рахунок включення в зміст наскрізних навчальних програм елементів етнодизайну, а також створення спецкурсів та, в їх рамках, практичних занять, метою яких є формування національної ідентичності, свідомості та почуття патріотизму із подальшим втіленням у дизайн-продукції.

Не менш важливим є вплив культурних, історичних, традиційних чинників і в позааудиторному виховному процесі. Дуже важливо залучати студентів-дизайнерів до участі в різноманітних акціях, що дають змогу глибше вивчити історію та культуру України. Поставлені завдання можна реалізувати за певних умов, зокрема при використанні сучасних педагогічних інноваційних та інтерактивних технологій, шляхом підбору ефективних методів, прийомів, принципів та форм навчання.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. У результаті дослідження було здійснено аналіз нормативно-правової бази, що засвідчує стратегічну спрямованість формування національно-патріотичної компетентності. Було здійснено контент-аналіз сучасних підходів щодо виокремлення складових частин дефініції

«національно-патріотична компетентність майбутнього дизайнера» в дослідженнях вітчизняних науковців.

Зокрема, було проаналізовано визначення «національно-патріотична компетентність» у дослідженні О. Порохнавець, питання формування національно-патріотичної свідомості в роботах Н. Лазуріної та О. Пометуна, підходи до національно-патріотичної компетентності як складової частини професійних компетентностей студентів у А. Гаврилюка. Було акцентовано увагу на важливості формування національно-патріотичної компетентності у студентів-дизайнерів. Актуальність питання щодо формування національно-патріотичної компетентності через культуру етнодизайну у проектній творчій діяльності майбутніх дизайнерів було зроблено на основі робіт Є. Антоновича. Зокрема, на основі аналізу нормативної документації було зроблено висновок щодо пріоритетності напрямку даного педагогічного дослідження для досягнення стратегічної мети держави в популяризації української автентичної дизайн-продукції, яка стане об'єктом вітчизняної і закордонної економіки та ринку.

Представлене авторське бачення щодо визначення поняття «національно-патріотична компетентність майбутніх дизайнерів» як сукупності знань, умінь і навичок, що формують всебічно розвинену особистість, яка через проектну культуру етнодизайну може реалізовувати та здійснювати концептуальне проектування об'єктів дизайну з урахуванням історичних, культурних та етнічних особливостей, усвідомлюючи культурно-історичні зв'язки та популяризуючи українську культуру та мистецтво.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні змісту та компонентів національно-патріотичної компетентності майбутніх дизайнерів та визначенні змістового наповнення процесу професійної підготовки майбутнього дизайнера для її формування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонович Є.А. Естетичне виховання підлітків засобами народного образотворчого мистецтва : автореф. дис. к пед. н. 13.00.02 – теорія та історія педагогіки. Івано-Франківськ, 1997. 28 с. URL: http://www.library.lviv.ua/fondy/ICZ/PDF_AREF/PDF_AREF_clip_1997/aref38421.pdf.
2. Бровченко А.І. Формування фахової компетентності з основ етнодизайну у майбутніх учителів трудового навчання : автореф. дис. к пед. н. 13.00.02 – теорія та методика трудового навчання. Київ, 2011. 24 с. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/5199/Brovchenko.pdf>.
3. Гаврилюк А.М. Національно-патріотична складова професійних компетентностей студентів туризмознавчих спеціальностей. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць*. Інститут проблем виховання НАПН України. Вип. 20. Кн. 1. Київ. 2016. С. 99–112.
4. Даниленко В.Я. Становлення дизайн-освіти в Україні. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*. Вип 4. Харків : ХДАДМ, 2002. С. 27–39.
5. Дідовець Ю. Розвиток технології етнодизайну в європейській художньо-промисловій освіті та виробництві. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. Київ : НАКККІМ, 2020. Т. 1. №. 24. С. 61–67.

6. Кардашов В.М., Чемерис Г.Ю. Етнокультурна спадщина півдня України—актуальна тематика дослідно-експериментальної роботи та дипломних проектів майбутніх дизайнерів. *Гуцульщина – XXI століття: проблеми та перспективи збереження гірської природи та етнічної культури в гуцульському регіоні українських карпат в умовах глобалізації* : Мат. наук.-пр. конф. XXV Міжнар. гуцульського фестив. Яремче, 2018. С. 43–47 URL: <http://eportfolio.kubg.edu.ua/data/conference/3704/document.pdf#page=43>.
7. Лазуріна Н.П. Патріотизм та національна ідея як ціннісні складові громадянської компетентності особистості. *Вісник Житомирського державного університету*. Вип. 6(72). Філософські науки. Житомир : ЖДУ, 2013. С. 32–35.
8. Наказ МОН України від 16.06.2015 р. № 641 «Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5d5/279/7ca/5d52797ca746c359374718.pdf>.
9. Овчарук О.В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики. Київ : К.І.С., 2004. С. 23.
10. Пометун О.І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2005. № 23. С. 18.
11. Порохнавець О.М. Наукова інтерпретація сутності поняття «національно-патріотична компетентність» в психолого-педагогічній літературі. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. Вип. 67. Херсон : ХДУ, 2015. С. 397. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znprrn_2015_67_75.
12. Постанова Кабінету Міністрів України від 9 жовтня 2020 р. № 932 «Про затвердження плану дій щодо реалізації Стратегії національно-патріотичного виховання на 2020–2025 роки». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/932-2020-п>.
13. Руденченко А.А. Теоретичні і методичні засади навчання етнодизайну студентів у вищих мистецьких навчальних закладах : автореф. дис. к пед. н. 13.00.02 – теорія та методика навчання. Київ, 2017. 44 с. URL: <http://elib.nakkkim.edu.ua/bitstream/handle/123456789/3404/Rudenchenko.pdf>.
14. Сухомлинський В.О. Виховання громадянина. Вибр. твори : в 5-ти. Київ : Рад. школа, 1997. Т. 3. С. 39
15. Указ Президента України «Про Стратегію національно-патріотичного виховання» від 18 травня 2019 року № 286/2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286/2019>.
16. Чемерис Г.Ю. Етнічний та національний аспект у цифровій ілюстрації в освітній практиці майбутніх дизайнерів. *Методологічні та практичні проблеми професійної підготовки акторів і дизайнерів: матеріали V науково-методичного семінару*. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2021. С. 15–17.
17. Чирчик С.В. Перспективи впровадження компетентнісного підходу в дизайн-освіті. *Мистецтво і дизайн : традиції, пошук, перспективи : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф.* Мистецький інститут художнього моделювання та дизайну ім. С. Далі, 2011. С. 97–102.

REFERENCES

1. Antonovych E. A. (1997) *Estetychne vykhovannya pidlitkiv zasobamy narodnoho obrazotvorchoho mystetstva [Aesthetic education of teenagers by means of folk art]* : PhD tesis. Ivano-Frankiv'sk. 28 p. URL: http://www.library.lviv.ua/fondy/ICZ/PDF_AREF/PDF_AREF_clip_1997/aref38421.pdf
2. Brovchenko A. I. (2011) *Formuvannya fakhovoyi kompetentnosti z osnov etnodyzaynu u maybutnikh uchyteliv trudovoho navchannya [Formation of professional competence on the basics of ethnodesign in future teachers of labor education]* : PhD tesis. Kyiv. 24 p. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/5199/Brovchenko.pdf>
3. Gavrilyuk A. M. (2016) Natsional'no-patriotychna skladova profesyinykh kompetentnostey studentiv turyzmoznavchykh spetsial'nostey [Patriotic and civic education: point of contact and dividing line]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannya ditey ta uchnivs'koyi molodi: zb. nauk. prats'*. Instytut problem vykhovannya NAPN Ukrayiny. Vyp. 20. Kn. 1. Kyiv. P. 99-112.
4. Danylenko V. YA. (2002) Stanovlennya dyzayn-osvity v Ukrayini [Development of design education in Ukraine]. *Visnyk Kharkivs'koyi derzhavnoyi akademiyi dyzaynu i mystetstv*. Vol. 4. Kharkiv : KHDADM. Pp. 27-39.
5. Didovets' Y. U. (2020) Rozvytok tekhnolohiyi etnodyzaynu v yevropeys'kiy khudozhn'o-promysloviy osviti ta vyrobnytstvi [Development of ethnodesign technology in European art and industrial education and production]. *Visnyk Natsional'noyi akademiyi kerivnykh kadriv kul'tury i mystetstv*. Kyiv : NAKKKIM. Vol. 1. №. 24. Pp. 61-67.

6. Kardashov V. M., Chemerys H. Yu. (2018) Etnokul'turna spadshchyna pivdnyia Ukrainy – aktual'na tematyka doslidno-eksperymental'noyi roboty ta dyploimnykh proektiv maybutnikh dyzayneriv [Ethno-cultural heritage of the south of Ukraine – topical subject of research and experimental work and diploma projects of future designers]. *Hutsul'shchyna – KHKHI storichchya: problemy ta perspektyvy zberezhenyia hirs'koyi pryrody ta etnichnoyi kul'tury v hutsul'skomu rehioni ukrayins'kykh karpat v umovakh hlobalizatsiyi* : Mat. nauk.-pr. konf. XXV Mizhnar. hutsul's'koho festyv. Yaremche. Pp. 43-47 URL: <http://eportfolio.kubg.edu.ua/data/conference/3704/document.pdf#page=43>
7. Lazurina N. P. (2013) Patriotyzm ta natsional'na ideya yak tsinnisni skladovi hromadyans'koyi kompetentnosti osobystosti [Patriotism and the national idea as valuable components of a person's civic competence]. *Visnyk Zhytomyrs'koho derzhavnoho universytetu. Filosofs'ki nauky*. Vol. 6 (72). Zhytomyr : ZHDU. Pp. 32-35.
8. Nakaz MON Ukrainy vid 16.06.2015 r. № 641 «Pro zatverdzhennya Kontseptsii natsional'no-patriotychnoho vykhovannya ditey ta molodi». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5d5/279/7ca/5d52797ca746c359374718.pdf>
9. Ovcharuk O. V. (2004) *Kompetentnisnyy pidkhid u suchasnyy osviti: svitovyy dosvid ta ukrayins'ki perspektyvy: biblioteka z osvith'oyi polityky* [Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives: library of educational policy]. Kyiv : K.I.S. Pp. 23
10. Pometun O. I. (2005) Formuvannya hromadyans'koyi kompetentnosti: pohlyad z pozytsiyi suchasnoyi pedahohichnoyi nauky [Formation of civic competence: a view from the position of modern pedagogical science]. *Visnyk prohram shkil'nykh obminiv*. № 23. Pp. 18.
11. Porokhnavets' O. M. (2015) Naukova interpretatsiya sutnosti ponyattya «natsional'no-patriotychna kompetentnist'» v psykholoho-pedahohichniy literaturi [Scientific interpretation of the essence of the concept of "national-patriotic competence" in psychological and pedagogical literature]. *Zbirnyk naukovykh prats' Kherson's'koho derzhavnoho universytetu. Pedahohichni nauky*. Vol. 67. Kherson : KHDU. Pp. 397 URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2015_67_75
12. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 9 zhovtnya 2020 r. № 932 «Pro zatverdzhennya planu diy shchodo realizatsiyi Stratehiyi natsional'no-patriotychnoho vykhovannya na 2020 – 2025 roky» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/932-2020-p>
13. Rudenchenko A. A. (2017) *Teoretychni i metodychni zasady navchannya etnodyzaynu studentiv u vyshchyykh mystets'kykh navchal'nykh zakladakh* [Theoretical and methodical principles of studying ethnic design of students in higher art educational institutions] : PhD tesis. Kyiv. 44 p. URL: <http://elib.nakkkim.edu.ua/bitstream/handle/123456789/3404/Rudenchenko.pdf>
14. Sukhomlyns'kyy V. O. (1997) *Vykhovannya hromadyanyna. Vybr.tvory* [Education of a citizen. Selected works]. Kyiv : Rad. shkola. Vol. 3. Pp. 39
15. Ukaz Prezydenta Ukrainy «Pro Stratehiyu natsional'no-patriotychnoho vykhovannya» vid 18 travnya 2019 roku № 286/2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286/2019>
16. Chemerys H. Yu. (2021) Etnichnyy ta natsional'nyy aspekt u tsyfrovyy ilyustratsiyi v osvitniy praktytsi maybutnikh dyzayneriv [Ethnic and national aspect in digital illustration in the educational practice of future designers]. *Metodolohichni ta praktychni problemy profesiynoyi pidhotovky aktoriv i dyzayneriv: materialy V naukovo-metodychnoho seminaru*. Zaporizhzhya: Zaporiz'kyy natsional'nyy universytet. Pp. 15-17
17. Chyrchuk S. V. (2011) Perspektyvy vprovadzhennya kompetentnisnoho pidkhodu v dyzayn-osviti [Prospects for the implementation of the competence approach in design education]. *Mystetstvo i dyzayn : tradytsiyi, poshuk, perspektyvy* : materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf. Mystets'kyy instytut khudozhn'oho modelyuvannya ta dyzaynu im. S. Dali, 97-102

РІВНІ ТА ОЦІНКА ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ГУМАНІТАРНИХ ПРЕДМЕТІВ ДО ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ В ОСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ

Ребуха Л. З.

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри освітології і педагогіки
Західноукраїнський національний університет
вул. Львівська, 11, Тернопіль, Україна
orcid.org/0000-0001-6900-6513
L_Rebukha@ukr.net*

Кричківська О. В.

*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри освітології і педагогіки
Західноукраїнський національний університет
вул. Львівська, 11, Тернопіль, Україна
orcid.org/0000-0003-3007-0248
oknysem@ukr.net*

Ключові слова: *учні, вчителі,
професія, профорієнтаційна
робота, освітній процес,
майбутні фахівці.*

Актуалізовано вибір професії як складне та відповідальне життєво важливе завдання, котре потрібно вирішувати сучасній людині. Наголошено, що комплексне зреалізування професійної орієнтації вчителем закладу загальної середньої освіти вимагає від старшокласників осмисленого підходу до вибору майбутньої професії та розуміння соціальної і професійної ролі такого фаху у суспільстві. Акцентовано увагу на феномені профорієнтаційної роботи як цілісної системи з професійного відбору, адаптації, виховання та консультування; сукупності заходів організаційного та наукового характеру у роботі з учнями; консолідації професійних інтересів суб'єктів системи на рівні школа, коледж, вища школа, організація. Описано сутність поняття «профорієнтація», яке щораз розвивається із постійною зміною уявлення суспільства про цілі, завдання, методи та форми профорієнтаційної роботи.

Для проєктування профорієнтаційних цілей та їх зреалізування педагогам потрібно бути готовими до проведення ефективної профорієнтаційної роботи. Представлено та охарактеризовано рівні готовності педагога до профорієнтаційної роботи зі школярами в освітньому процесі: інтуїтивний (низький) із властивою відсутністю у педагога профорієнтаційних умінь і навичок; репродуктивний (середній), де профорієнтаційна діяльність здійснюється вчителем на основі прикладів та певних взірців; продуктивний (високий) із успішним виконанням учителем основних профорієнтаційних дій та творчий (вищий) із успішним виконанням учителем основних профорієнтаційних дій. Дано оцінку рівнів готовності вчителів гуманітарних предметів до профорієнтаційної роботи з учнями та визначено методи дослідження рівневих компонентів готовності педагогів в умовах профільного навчання, таких як спостереження, опитування, аналіз документів.

LEVELS AND ASSESSMENT OF HUMANITIES TEACHERS' PREPAREDNESS FOR THE CAREER GUIDANCE IN EDUCATIONAL INSTITUTION

Rebukha L. Z.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Educology and Pedagogy Department
West Ukrainian National University
Lvivska str., 11, Ternopil, Ukraine
orcid.org/0000-0001-6900-6513
L_Rebukha@ukr.net*

Krychkivska O. V.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Educology and Pedagogy Department
West Ukrainian National University
Lvivska str., 11, Ternopil, Ukraine
orcid.org/0000-0003-3007-0248
oknysem@ukr.net*

Key words: *students, teachers, profession, career guidance work, educational process, future specialists.*

The choice of profession as a complex and responsible vital task that needs to be solved by modern man is actualized. It is emphasized that the comprehensive implementation of career guidance by teachers of general secondary education requires high school students to take a sensible approach to choose a future profession and understand the social and professional role of this profession in society. Emphasis is placed on the phenomenon of career guidance work as a holistic system of professional selection, adaptation, education and counselling; a set of organizational and scientific activities in working with students; consolidation of professional interests of the subjects of the system at the level of the school, college, higher school, organization. The essence of the concept of "career guidance" is described, which is constantly evolving with the constant change of society's perception of the goals, objectives, methods and forms of career guidance work.

To design career guidance goals and their implementation, teachers need to be prepared for effective career guidance work. The levels of readiness of the teacher for the career guidance work with students in the educational process are presented and characterized: intuitive (low) with the teacher's inherent lack of career guidance skills; reproductive (secondary), where career guidance activities are carried out by the teacher on the basis of examples and certain patterns; productive (high) with a successful performance by the teacher of the basic career guidance actions and creative (higher) with a successful performance by the teacher of the main career guidance actions. The assessment of the levels of readiness of teachers of humanities for career guidance work with students is given and the methods of research of level components of readiness of teachers in the conditions of profile training such as observation, interrogation, and analysis of documents are defined.

Постановка проблеми. Кардинальні зміни, що відбуваються у суспільстві, підвищили вимоги до випускників закладів загальної середньої освіти, які усвідомлено здійснюють свій професійний вибір з урахуванням реальних потреб сучасного ринку праці. Відповідно, одним із провід-

них завдань освітніх організацій є використання здатностей учителів гуманітарних предметів до профорієнтаційної роботи зі старшокласниками для їхнього професійного самовизначення у разі забезпечення педагогом наступності етапів професійної освіти. Гнучкість змісту загальноорозви-

ваючих програм гуманітарних предметів дозволяє вчителю залучити різнопрофільних фахівців різного рівня та типу організацій, що сприяє більш повній побудові старшокласниками індивідуальних освітньо-професійних траєкторій.

У відповідності до Закону «Про освіту» заклади загальної середньої освіти отримали автономію, яка дає змогу кожній школі розробляти власні освітні програми, які включають наскрізні підходи до професійного орієнтування в освітньому процесі та майбутньому фаху [11]. Однак у реальній освітній практиці, яка завжди передбачає умови, необхідні для оптимізації профорієнтаційної роботи з учнями старшої школи, вчителю не досить використовувати освітні можливості у підготовці до професійного самовизначення учнів, йому потрібно самому бути готовим до проведення такої роботи під час уроків та в позаурочний час.

Аналіз досліджень та публікацій. Шляхи пошуку нових теоретичних підходів до організації профорієнтаційної роботи та розробки проблем профорієнтаційної періодизації зі школярами активізували необхідність вивчення та розгляду ефективних засобів її здійснення науковцями Б. Ананьєвим, Г. Баллом, І. Бехом, М. Боришевським, І. Зязюном, Н. Ничкало, В. Семиченко та ін. Профорієнтаційну роботу як складник педагогічної діяльності вчителя технологій розглядали Н. Носовець та Т. Белан, котрі наголошували на важливості змістового наповнення навчального матеріалу із різних предметів, що можна використовувати з метою професійної орієнтації та професійного самовизначення старшокласника [8]; впровадження нових підходів до входження вчителів у профорієнтаційну роботу в закордонних країнах вивчали Т. Кучай [6], О. Лученко та ін. [7.]; науковці В. Бойчук, Л. Коношевський, О. Сагадіна здійснили експериментальну перевірку ефективності організаційно-педагогічних умов підготовки вчителів до профорієнтаційної роботи [1]; Н. Пономарьова виокремила практичні проблеми здійснення вчителями професійної орієнтації школярів у сучасних умовах та охарактеризувала специфіку роботи класного керівника та вчителя-предметника з професійної орієнтації учнів загальноосвітніх шкіл [10]; Є. Клімов розглядає професійну орієнтацію як дієве керування процесом вибудовування учнями власних професійно-життєвих планів та обранням ними оптимального майбутнього фаху [4]. Науковці (Н. Пономарьова, Л. Білоусова [10], Д. Закатнов, В. Паржницький [2], Л. Ребуха [13; 14], Л. Федунчик [15]) аналізують профорієнтаційну роботу як практико-орієнтовану, котра є ефективною за спільної діяльності вчителів, старшокласників, їхніх батьків та профільних фахівців. Разом із тим, попри наявність ґрунтовних теоретичних

напрацювань у цьому напрямі, практична реалізація професійної орієнтації зі старшокласниками залишається вельми утрудненою. Тому постають невирішеними питання сучасного переосмислення профорієнтації загалом та відповідної готовності вчителів гуманітарних предметів до її ефективного проведення з учнями зокрема, що потребує описання рівнів цієї готовності до профорієнтації.

Мета статті полягає в обґрунтуванні рівнів готовності вчителів гуманітарних предметів до профорієнтаційної роботи з учнями в закладах загальної середньої освіти.

У процесі наукової розвідки використовувалися такі **методи**, як: теоретичний аналіз і систематизація з метою визначення рівнів готовності вчителів гуманітарних предметів до профорієнтаційної діяльності; синтез та узагальнення результатів із запропонованої теми дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вибір професії – одне зі складних та відповідальних життєво важливих практичних завдань, які доводиться вирішувати сучасній людині. Кожен бажає отримати цікаву, добре оплачувану роботу. Крім того, актуально, щоб сама професія користувалася попитом у суспільстві й відповідала здібностям, уподобанням та навичкам індивіда. Вагомо у цьому напрямі здійснювати ефективну професійну орієнтацію, що є системою підготовки учнів закладів загальної середньої освіти до вільного, свідомого вибору життєвого шляху, заснованого на знаннях індивідуальних особливостей особистості та потреб ринку праці як свого регіону, так і країни загалом.

Комплексне зреалізування професійної орієнтації є одним із чинників успішного виконання цілей і завдань сталого розвитку України на період до 2030 р. у напрямі «забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти» для заохочення особистості навчатися впродовж усього свідомого життя та для сприяння повній, результативній зайнятості і достойній праці для кожного» [12, с. 7]. Тому сповна осмислений підхід до вибору майбутньої професії слугує дієвим чинником розуміння соціальної і професійної ролі такого фаху у громадянському суспільстві.

Нині у вітчизняній науці феномен профорієнтаційної роботи розробляється як: система, що інтегрує професійну освіту, професійний відбір, соціально-професійна адаптація, професійне виховання, професійне консультування, надання індивідуальної допомоги суб'єкту освіти (Т. Кочубей, М. Міщенко [5.]); сукупність заходів організаційного характеру, наукової роботи з учнями, навчання суб'єктів освіти та шляхів рекламування ЗВО та спеціальностей, що відповідають мотивам сучасного абітурієнта (Г. Пономарьова [10]); консолідація професійних інтересів

суб'єктів системи «школа – коледж – вища школа – підприємство/організація» для профорієнтаційної підтримки старшокласників у процесі оволодіння ними необхідними якостями та здібностями для усвідомленого вибору профілю навчання та майбутньої професійної діяльності (З. Охріменко [9]).

Проблематика профорієнтаційної роботи відображена в дослідженнях закордонних науковців, котрі здійснили представлення та на теоретико-методологічному рівні описали:

а) концептуальні ідеї, базисні підходи, провідні моделі, стратегічні орієнтири, принципи, методи і форми профорієнтаційної діяльності, методологію розкриття особистісних ресурсів і творчого потенціалу для осмислення образу та вибору учнями професії [20];

б) узагальнюючі сучасні концепції профорієнтаційної роботи за глобалізації та зростання інформаційних технологій, що визнають значимість інтеграції теорії та практики у реалізації профорієнтаційної роботи [19];

в) сукупність технологій та стратегій для допомоги учасникам профорієнтаційної роботи з питань кар'єрного професійного становлення учнів, планування їхнього майбутнього способу життя [18].

Отже, вибір професії – складний та тривалий процес. Він здійснюється під впливом профорієнтаційної роботи, спрямованої на активізацію діяльності особи за професійним самовизначенням відповідно до профорієнтаційної мети, що полягає у допомозі школярам зробити усвідомлений правильний вибір професії, формуванні психологічної готовності до здійснення усвідомленого професійного вибору, що відповідає індивідуальним особливостям кожної особи, та підвищенні компетентності учнів у галузі планування кар'єри [14]. Однак досить часто вибір профільного класу, а відтак і майбутньої професії учень робить під впливом батьків, друзів, системи матеріальних та духовних цінностей, які є пріоритетними в такому часі у суспільстві та пропагуються засобами масової інформації. При цьому на інтереси, схильності та здібності самого школяра мало звертається уваги науковців. Тому виникає ймовірність помилкового вибору як напряму профільної підготовки, так і майбутньої професії. Завдання вчителів гуманітарних предметів – допомогти їм порівняти свої особистісні можливості із вимогами майбутньої професії та правильно вибрати профіль навчання.

Поняття «профорієнтація» розвивається у міру того, як змінюється уявлення суспільства про цілі, завдання, методи, форми і сутність профорієнтаційної роботи. Кожне із запропонованих науковцями понять відображає ті чи інші аспекти профорієнтації, що вказує на практичний чи тео-

ретичний рівень її розвитку і розглядається з позицій педагогіки, психології, теорії управління та ін. Тому для його визначення важливо уточнити три основні складники, без яких не може обійтися профорієнтація. Це – «діяльність», «професія» та «орієнтація».

У філософському енциклопедичному словнику діяльність визначається як специфічна форма активності людини у навколишньому світі, зміст якої становить її доцільну зміну та перетворення [16, с. 163]. Поняття «діяльність» взаємопов'язане із поняттям «професійна орієнтація», що дозволяє розглядати профорієнтацію як практику і як теоретичну діяльність із включенням у неї не тільки певної суми знань, скільки самої діяльності з отримання цих знань. Утворившись як практична діяльність, профорієнтація поступово збагачується теорією, що дозволяє розглянути профорієнтацію в єдності теоретичної та практичної діяльності.

У перекладі з латинської мови дефініція «професія» (*professio* – офіційно вказане заняття, спеціальність, від *profiteor* – оголошую своєю справою) дослівно означає «повідомляю своєю справою» і слугує певним родом занять трудової діяльності, що вимагають належної підготовки, та є надійним джерелом існування особи. На переконання Е. Зеєра, професія містить спеціальні професійні знання, набуті навички, індивідуальні здібності та розвинуті важливі особистісні якості [3].

Поняття «орієнтація» так чи інакше пов'язане з визначенням місцезнаходження в професії та з вибором напряму руху за фахом і дає уявлення особистості про особливості майбутньої діяльності і відповідності професії її життєвим устремлінням. Для проектування профорієнтаційних цілей та їх зреалізування педагогам не досить знати особливості та форми такої роботи, їм необхідно бути готовими до проведення її належним чином. Для цього необхідно знати рівні такої готовності (сформованості) цих якостей у вчителя.

Питання визначення рівнів сформованої готовності до діяльності, а також особистісних властивостей і якостей завжди привертала увагу науковців, що працюють у царині педагогіки і психології (М. Чумак [17]). Поняття «рівень» співвідноситься із процесом розвитку особистості для пізнання його властивостей, зв'язків і взаємин. Процес формування рівнів готовності майбутніх гуманітарних предметів до профорієнтаційної роботи з учнями закладів загальної середньої освіти в умовах «навчання є розгорнутою в часі послідовністю її різних станів, зумовлених внутрішньою структурою і тими можливими переходами (перетвореннями), які містяться в цій структурі» [17, с. 95].

Готовність майбутніх учителів до профорієнтаційної роботи зі школярами в умовах профілізації

навчання складається із таких чотирьох рівнів їх сформованості у педагогів, як:

а) інтуїтивний (низький). Для цього рівня характерна відсутність профорієнтаційних умінь і навичок у педагога, а її здійснення в умовах профільного навчання є інтуїтивним;

б) репродуктивний (середній). На зазначеному рівні відбувається свідоме прагнення педагогом застосувати особисті знання із профорієнтації на практиці (у роботі зі школярами старшої школи). Проте помилками та недоліками, що трапляються у профорієнтаційній роботі, засвідчують відсутність системності та гнучкості мисленнєвої діяльності педагогів, відповідно, профорієнтаційна діяльність в умовах профілізації освітнього процесу здійснюється на основі прикладів та зразків;

в) продуктивний (високий). Цьому рівню властива самостійність в обранні та належному здійсненні профорієнтаційної роботи в умовах профілізації освітнього процесу на основі теоретичних знань та практичних зразків, що віддзеркалюється на успішному виконанні вчителем основних профорієнтаційних дій;

г) творчий (вищий). Професійній роботі вчителя цього рівня властива направленість та прагнення здійснювати профорієнтацію на основі власних моделей, які мають наукове обґрунтування. Їм притаманне успішне виконання вчителем основних профорієнтаційних дій.

Оцінка рівнів готовності вчителів гуманітарних предметів до профорієнтаційної роботи з учнями передбачає використання суб'єктивних методів, позаяк унеобхідненою є власна про-

фесійна самооцінка. Її здійснення спричинює стимулювання до самоосмислення педагогом профорієнтаційних проблем, які мають місце у профорієнтаційній педагогічній діяльності. Процес самопізнання, самовдосконалення і самоактуалізації є суто особистісним, що залежить тільки від самого педагога [17, с. 96]. Не менш важливими є методи дослідження рівневих компонентів готовності вчителів в умовах профільного навчання, таких як спостереження та опитування. Актуалізується проведення співбесід, дискусій, інтерв'ю як із самими студентами, так і з педагогами та адміністрацією закладів вищої освіти; вагомим стає аналіз усіх документів (письмових контрольних робіт, рефератів та ін.), анкетування, тестування та ін.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Виокремлення та сутнісний розгляд змістового наповнення рівнів готовності вчителів гуманітарних предметів до профорієнтаційної роботи дає змогу більш ефективно ставити профорієнтаційні цілі та надавати повну педагогічну підтримку тим педагогам, у яких вони не досить сформовані. Готовність учителя до профорієнтаційної роботи з молоддю у закладах загальної середньої освіти розглядаємо як рівневий цілеспрямований процес, де перехід від одного рівня до іншого вимагає конкретних дій у цьому напрямі як самого педагога, так і педагогічного колективу загалом. Подальші наші дослідження будуть пов'язані із дослідженням особливостей організації професійного самовизначення учнівського колективу у старшому шкільному віці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойчук В.М., Коношевський Л.Л., Сагадіна О.Ю. Експериментальна перевірка ефективності організаційно-педагогічних умов підготовки вчителів до профорієнтаційної роботи. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : збірник наукових праць. Київ. 2017. С. 67–72.
2. Закатнов Д.О., Паржницький В.В. Підготовка учнівської молоді до вибору робітничих професій : методичний посібник. Київ. 2015. 48 с.
3. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. Профориентология: теория и практика : учебное пособие для высшей школы. Москва : Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2004. 192 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения : учебное пособие. Москва : Академия, 2010. 304 с.
5. Кочубей Т.Д., Міщенко М.С. Сучасні підходи до проблеми профорієнтаційної роботи. *Габітус*. 2021. № 26. С. 85–88.
6. Кучай Т. Програма входження у професію учителів-початківців Японії – систематизація процесу переходу від студента ЗВО до вчителя школи. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 17 «Теорія і практика навчання і виховання»* : збірник наукових праць. Київ, 2014. Вип. 24. С. 125–130.
7. Лученко О.О. Передумови запровадження програми входження вчителів у професію в Японії. *Педагогіка та психологія*. 2016. № 55. С. 254–265.
8. Носовець Н.М., Белан Т.Г. Профорієнтаційна робота як складник педагогічної діяльності вчителя технологій. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» ім. Т.Г. Шевченка*. 2021. С. 63–66.

9. Охріменко З.В. Соціальне партнерство як умова ефективного професійного консультування старшокласників. *Профорієнтація: стан і перспективи розвитку* : збірник матеріалів VIII психолого-педагогічних читань, присвячених пам'яті Б.О. Федоришина (м. Київ, 17 травня 2018 р.). Київ : ДКС «Центр». 2018. С. 37–40.
10. Пономарьова Н.О., Білоусова Л.І. Специфіка професійної орієнтації молоді у сучасний період розвитку суспільства. *Народна освіта. Електронне наукове фахове видання*. Київ, 2016. № 2 (29). С. 19–24.
11. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
12. Професійна орієнтація у новій українській школі. URL: https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/konczepczija-profori%D1%94ntaczii%CC%88-dlyagromadaskogo-obgovorennuya-16_12_20-.pdf.
13. Ребуха Л.З. Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: проблемні підходи. *Проблеми реформування педагогічної науки та освіти* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 1–2 грудня 2017 р.). Херсон : Видавничий дім «Гельветика». 2017. С. 124–125.
14. Ребуха Л.З., Кізіма Т.О., Гомотюк О.Є. Професійна освіта: принципи формування професійної грамотності у майбутніх фахівців економічних спеціальностей. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 25, Т. 2. С. 153–156.
15. Федунчик Л.Г. Ринок праці в Україні: проблеми та напрями їх вирішення. *Ринок праці та зайнятість населення*. 2016. № 2. С. 31–34.
16. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В.І. Шинкарук. Київ : Абрис. 2002. 742 с.
17. Чумак М.Є. Рівні сформованості готовності до профорієнтаційної роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів в умовах профілізації навчання та методи їх визначення. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна*, 2012. № 18. С. 94–97.
18. Career counseling : foundations, perspectives, and applications / edited by David Capuzzi and Mark D. Stauffer. 2012. 45 p.
19. Mudulia M.A., Ayiro L.P. & Kipsoi E. Relationship between Forms of Career Guidance, Academic Performance and Subsequent Career Choice of High School Girls: A Case of Vihiga County, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 2017. No. 8(15). 194–206.
20. Reid H. Cultural Formations in Text-Based Virtual Realities. Thesis submitted in fulfilment of the requirements for the degree of Master of Arts. Cultural Studies Program. Department of English. University of Melbourne. Melbourne. 1994.

REFERENCES

1. Boichuk, V.M., Konoshevskiy, L.L., Sagadina, O.U. (2017). Eksperymentaljna perevirka efektyvnosti orghanizacijno-pedagoghichnykh umov pidghotovky vchyteliv do proforijentacijnoji roboty. Suchasni informacijni tekhnologhiji ta innovacijni metodyky navchannja u pidghotovci fakhivciv: metodologhija, teoriya, dosvid, problemy [Experimental verification of the effectiveness of organizational and pedagogical conditions for training teachers for career guidance work. Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems]. Kyiv. P. 67–72.
2. Zakatnov, D.O., Parzhnitsky, V.V. (2015). Pidghotovka uchnivsjkoji molodi do vyboru robitnychykh profesij [Preparing student youth for the choice of working professions]. Kyiv. 48 p.
3. Zeer, E.F., Pavlova, A.M., Sadovnikova, N.O. (2004). Proforyentologhyja: teoriya y praktyka: uchebnoye posobyje dlja vyisshej shkolyi. [Professional orientation: theory and practice: manual for high school]. Moscow: Academic Project; Ekaterinburg: Business Book. 192 p.
4. Klimov, E.A. (2010). Psykhologhyja professyonaljnogho samoopredelenyja [Psychology of careerself-determination]. Academy. 304 p.
5. Kochubey, T.D., Mishchenko, M.S. (2021). Suchasni pidkhody do problemy proforijentacijnoji roboty [Modern approaches to the problem of career guidance work]. *Habitus*. No. 26. P. 85–88.
6. Kuchai, T. (2014). Prohrama vkhodzhennja u profesiju uchyteliv-pochatkivciv Japoniji – systematyzacija procesu perekhodu vid studenta ZVO do vchytelya shkoly [The program of entry into the profession of novice teachers in Japan – systematization of the process of transition from student ZVO to school teacher]. Kyiv Ed. 24. P. 125–130.
7. Luchenko, O.O. (2016). Peredumovy zaprovadzhennja prohramy vkhodzhennja vchyteliv u profesiju v Japoniji [Prerequisites for the introduction of the program of teachers in the profession in Japan]. *Pedagogy and psychology*. No. 55. P. 254–265.

8. Nosovets, N.M., Belan, T.G. (2021). Proforijentacijna robota jak skladnyk pedagoghichnoji dijalnosti vchytelja tekhnologhij [Career guidance work as a component of pedagogical activity of a teacher of technology]. *Bulletin of the National University "Chernihiv Collegium" named after T. Shevchenko*. P. 63–66.
9. Okhrimenko, Z.V. (2018). Socialjne partnerstvo jak umova efektyvnogho profesijnogho konsultuvannja starshoklasnykiv. Proforijentacija: stan i perspektyvy rozvytku [Social partnership as a condition for effective professional counseling of high school students. Career guidance: state and prospects of development]. Kyiv: DKS "Center". P. 37–40.
10. Ponomareva, N.O., Bilousova, L.I. (2016). Specyfika profesijnoji orijentaciji molodi u suchasnyj period rozvytku suspiljstva [Specifics of professional orientation of youth in the modern period of society development]. *Public education*. Kyiv, No.2 (29). P. 19–24.
11. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 No. 2145-VIII [On education: Law of Ukraine № 2145-VIII (05.09.2017)]. Retrieved from: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
12. Profesijna orijentacija u novij ukrajinskij shkoli [Career orientation in the new Ukrainian school]. Retrieved from: https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/konczepczya-profori%D1%94ntaczii%CC%88-dlyagromadskogo-obgovorennja-16_12_20-.pdf.
13. Rebukha, L.Z. (2017). Profesijna pidghotovka fakhivciv socialjnoji sfery: problemni pidkhody. Problemy reformuvannja pedagoghichnoji nauky ta osvity [Professional training of social specialists: problem approaches. Problems of reforming pedagogical science and education]. Kherson: "Helvetyka". P. 124–125.
14. Rebukha, L.Z., Kizima, T.O., Gomotyuk, O.E. (2020). Profesijna osvita: pryncypy formuvannja profesijnoji ghramotnosti u majbutnikh fakhivciv ekonomichnykh specialjnostej [Career education: principles of professional literacy formation in future specialists of economic specialties]. *Innovative pedagogy*. Ed. 25, Vol. 2. P. 153–156.
15. Fedunchik, L.G. (2016). Rynok praci v Ukraini: problemy ta naprjamy jikh vyrishennja. Rynok praci ta zajnjatistj naselennja [Labor market in Ukraine: problems and solutions. Labor market and employment]. No. 2. P. 31–34.
16. Filozofskij encyklopedychnyj slovnyk (2002) [Philosophical Encyclopedic Dictionary] / ed. V.I. Shinkaruk. Kyiv: Abris. 742 p.
17. Chumak, M.E. (2012). Rivni sformovanosti ghotovnosti do proforijentacijnoji roboty z uchnjamy zaghaljnoosvitnikh navchaljnykh zakladiv v umovakh profilizaciji navchannja ta metody jikh vyznachennja [Levels of readiness for career guidance work with students of secondary schools in terms of training profiling and methods of determining them]. No. 18. P. 94–97.
18. Career counseling: foundations, perspectives, and applications / edited by David Capuzzi and Mark D. Stauffer. 2012. 45 p.
19. Mudulia, M.A., Ayiro, L.P. & Kipsoi, E. (2017). Relationship between Forms of Career Guidance, Academic Performance and Subsequent Career Choice of High School Girls: A Case of Vihiga County, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 8(15). 194–206.
20. Reid, H. (1994). Cultural Formations in Text-Based Virtual Realities. Thesis submitted in fulfilment of the requirements for the degree of Master of Arts. Cultural Studies Program. Department of English. University of Melbourne. Melbourne.

ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ У ГАЛУЗІ ПАРАЛЕЛЬНИХ ОБЧИСЛЕНЬ

Сіциліцин Ю. О.

PhD, старший викладач кафедри інформатики і кібернетики

Мелітопольський державний педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького

вул. Гетьманська, 20, Мелітополь, Запорізька область, Україна

orcid.org/0000-0002-3888-5575

yurarud@gmail.com

Ключові слова: паралельні обчислення, паралельне програмування, професійна підготовка, навчання паралельного програмування, технології паралельного програмування.

У статті описується формування змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у галузі паралельних обчислень за матеріалами іноземних фундаментальних робіт. Автор висвітлює проблеми, які виникають у разі формування змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у галузі паралельних обчислень. Складність формування змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у галузі паралельних обчислень пояснюється постійним швидким розвитком теоретичної бази використання паралельних обчислень та інструментальних засобів розробки паралельних і розподілених програм. Для формування змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів з паралельних і розподілених обчислень були використані такі основні джерела, як: рекомендації щодо складу предметної галузі паралельних і розподілених обчислень проекту ACM і IEEE-CS, рекомендації щодо складу предметної галузі паралельних і розподілених обчислень за підтримки наукового фонду NSF та комітету IEEE-TCPP, фундаментальні праці з паралельних обчислень. На основі описаних вище джерел виокремлено п'ять основних галузей знань, які охоплюють весь спектр проблематики паралельних обчислень: математичні основи паралельних обчислень, паралельні обчислювальні системи (комп'ютерні основи), технології паралельного програмування, паралельні алгоритми розв'язання задач, паралельні обчислення, великі завдання і конкретні предметні галузі. Був сформований зведений зміст професійної підготовки у вигляді переліку тематичних розділів з паралельних обчислень, у якому вказується наявність або відсутність відповідної теми. В результаті аналізу парадигм глобальної комп'ютерної освіти від ACM за декілька років та матеріалів фундаментальних праць закордонних авторів був сформований зміст професійної підготовки у вигляді списку тем для навчання майбутніх інженерів-програмістів паралельних обчислень, а також рекомендована послідовність їх вивчення у вигляді траєкторії навчання.

FORMATION OF THE CONTENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOFTWARE ENGINEERS IN THE FIELD OF PARALLEL COMPUTING

Sitsylitsyn Yu. O.

*PhD, Senior Lecturer at the Department of Computer Science and Cybernetics
Bogdan Khmelnsky Melitopol State Pedagogical University
Hetmanska str., 20 Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine
orcid.org/0000-0002-3888-5575
yurarud@gmail.com*

Key words: *parallel calculations, parallel programming, professional training, training in parallel programming, parallel programming technologies.*

The article describes the formation of the content of professional training of future software engineers in the field of parallel computing based on foreign fundamental works. The author highlights the problems that arise in shaping the content of professional training of future software engineers in the field of parallel computing. The difficulty of forming the content of professional training of future software engineers in the field of parallel computing is due to the constant rapid development of the theoretical basis for the use of parallel computing and tools for developing parallel and distributed programs. The following main sources were used to form the content of professional training of future software engineers in parallel and distributed computing: recommendations on the subject area of parallel and distributed computing of the ACM and IEEE-CS project, recommendations on the subject area of parallel and distributed computing with the support of NS. and the IEEE-TCPP Committee, fundamental work on parallel computing. Based on the sources described above, five main areas of knowledge were identified, covering the full range of parallel computing issues: mathematical foundations of parallel computing, parallel computing systems (computer basics), parallel programming technologies, parallel problem-solving algorithms, parallel computing, big tasks and specific subject areas. A consolidated content of professional training was formed in the form of a list of thematic sections on parallel calculations, which indicates the presence or absence of the relevant topic. ACM's analysis of the paradigms of global computer education over the years and the work of foreign authors has led to a list of topics for training future software engineers in parallel computing and a recommended sequence of study paths.

Постановка проблеми. Одним з методів підвищення конкурентоспроможності ІТ-підприємств є зниження собівартості розробки програмного забезпечення та підвищення його ефективності. Слід відзначити, що розробка програм, які використовують тільки одне ядро процесора, спираючись на класичні послідовні алгоритми, не дає необхідного приросту продуктивності порівняно з тими, що використовують у своєму коді паралельні багатоядерні рішення.

Поточний рівень розвитку суперкомп'ютерних технологій на основі паралельних обчислень, розповсюдження багатоядерних процесорів зумовлює актуальність вивчення паралельного програмування. Обчислювальна паралельність діє в різних специфічних формах залежно від фази програмування, складності паралельних фрагментів і характеру зав'язків між ними. Паралельне

програмування включає всі особливості класичного послідовного.

У процесі вивчення паралельної технології програмування формується паралельний стиль мислення, що передбачає наявність здатностей: до попереднього умоглядного «розпаралелювання» поставленого завдання – його аналізу з метою виділення підзадач, які можуть виконуватися паралельно; до «розпаралелювання» потоків даних – виділення потоків даних, якими будуть обмінюватися підзадачі, що виконуються паралельно; утримування в пам'яті дій усіх підзадач у певний проміжок часу для правильного керування їхньою спільною роботою.

За досить високого рівня розвитку паралельного стилю мислення інженер-програміст здатний передбачити специфічні проблеми, що виникають у роботі паралельних алгоритмів, проявляються

не кожен раз і суттєво ускладнюють налагодження програм. Лише досягнення певного рівня розвитку паралельного стилю мислення дозволить інженеру-програмісту ефективно реалізовувати паралельні обчислення. Отже, освоєння паралельного програмування може бути успішним за умови зміни характеру розумової діяльності, формування паралельного стилю мислення, що своєю чергою допоможе формуванню професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у галузі паралельних обчислень.

Для досягнення цієї мети необхідно спроектувати зміст професійної підготовки у вигляді списку тем для навчання майбутніх інженерів-програмістів паралельних обчислень, а також рекомендовану послідовність їх вивчення.

Натепер є декілька фундаментальних робіт, у яких розглядається зміст професійної підготовки, але вони мають між собою багато розбіжностей.

Мета статті – сформулювати зміст професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у галузі паралельних обчислень за матеріалами іноземних фундаментальних робіт.

Аналіз досліджень та публікацій. Фундаментальні дослідження у галузі підготовки майбутніх інженерів-програмістів у закладах вищої освіти здійснюють В. Биков, В. Осадчий, З. Сейдаметова, О. Спирін, Ю. Триус. Також науковці висвітлюють окремі аспекти зазначених проблем, зокрема: питання якості професійної підготовки програмістів (А. Власюк, В. Круглик, К. Осадча, А. Стрюк); вимоги до професійних якостей майбутніх інженерів-програмістів (Н. Длугунович, А.І. Ко, P.L. Li, J. Zhu); організацію навчання майбутніх інженерів-програмістів у вищих інших країнах світу – В. Круглик. Огляд та вибір засобів паралельного програмування здійснили С. Лупін, М. Посипкін, В. Воеводін, Е. Уїльямс та інші вчені. Н. Скопін досліджує навчання паралельного програмування, науковець А. Шеметова робить огляд методичних прийомів навчання паралельного програмування.

Складність такого аналізу змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у галузі паралельних обчислень пояснюється постійним швидким розвитком теоретичної бази використання паралельних обчислень та інструментальних засобів розробки паралельних і розподілених програм.

Виклад основного матеріалу. Проблематика паралельних обчислень має відношення перш за все до однієї зі складових частин комп'ютерної науки (Computer Science) [2; 1; 4]. Вперше аспекти паралелізму стали згадуватися в редакції Computing Curricula від 2001 р., але і в 2001 р. [3], і в 2008 р. [2] паралелізм не було виділено в окрему галузь знань: проблематика паралельних обчислень включалася як окремі

розділи в декількох різних частинах рекомендацій з вивчення комп'ютерних наук. І тільки в 2013 р. була розроблена перша редакція рекомендацій з вивчення комп'ютерних наук, де створено окрему галузь знань «Паралельні і розподілені обчислення» (Parallel and Distributed Computing) [1]. У рекомендаціях 2020 р. зміст розділів галузі знань «Паралельні і розподілені обчислення» було суттєво оновлено.

Для формування змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів з паралельних і розподілених обчислень доцільно використовувати такі основні джерела:

1) Рекомендації щодо складу предметної галузі паралельних і розподілених обчислень (Зміст 1), що підготовлені в межах спільного проєкту ACM і IEEE-CS з розробки навчальних планів галузі комп'ютеринг [4].

2) Рекомендації щодо складу предметної галузі паралельних і розподілених обчислень (Зміст 2), що розроблені в межах проєкту, який виконувався за підтримки наукового фонду NSF (США) та комітету IEEE-TCPP [6].

Сутність підходу до визначення змісту професійної підготовки з паралельних і розподілених обчислень полягає в такому:

1. Набір знань і умінь, який повинен засвоїти фахівець для успішної професійної діяльності, визначається набором окремих галузей знань, що являють собою окремі частини відповідної сфери діяльності.

2. Далі галузі знань діляться на менші структури, звані розділами, які являють собою окремі тематичні модулі всередині галузі.

3. Кожен розділ своєю чергою складається з набору тем, що являють собою нижній рівень цієї ієрархії у відповідній сфері діяльності. Кожна тема супроводжується вказівкою, чи є вона обов'язковою або факультативною, а також рекомендованим обсягом навчального часу, необхідним для її вивчення.

Важливо відзначити, що подібна структура галузей, розділів і тем визначає набір знань, необхідний для освоєння відповідної сфери діяльності, а не перелік навчальних курсів. Навчальні плани й відповідні навчальні курси розробляються далі вже на основі змісту.

Спроектуємо зміст професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у галузі паралельних обчислень, використовуючи документи, вказані вище як Зміст 1 [4] та Зміст 2 [6] для визначення предметної галузі паралельних обчислень, розглянемо фундаментальну працю з паралельних обчислень «Структурне паралельне програмування: шаблони ефективних обчислень» (автори: М. МакКул, Дж. Рейндерс, А. Робісон) [5]. Обозначимо цю працю як Зміст 3.

На верхньому рівні Змісту виокремлено п'ять основних галузей знань, які охоплюють весь спектр проблематики паралельних обчислень:

- 1) математичні основи паралельних обчислень;
- 2) паралельні обчислювальні системи (комп'ютерні основи);
- 3) технології паралельного програмування;
- 4) паралельні алгоритми розв'язання задач;
- 5) паралельні обчислення, великі завдання і конкретні предметні галузі.

Представимо зміст професійної підготовки у вигляді переліку тематичних розділів (табл. 1). У правих стовпцях таблиці вказується наявність (+) або відсутність (-) відповідних тем Змісту в альтернативних розробках, тобто у Змісті 1 [4] і у Змісті 2 [6] відповідно. Відмітка «+/-» означає, що

тема представлена значною мірою, відмітка «-/+» говорить про те, що тема розкривається частково.

Розглянемо складники змісту професійної підготовки з паралельних обчислень, що запропоновані Змістом 1 (Рекомендації ACM 2020) [4], Змістом 2 (Рекомендації проекту NSF / IEEE-TCPP) [6] та Змістом 3 (М. МакКул, Дж. Рейндерс, А. Робісон) [5].

У Змісті 3 [5] науковці виділяють такі методи та технології розробки паралельних програм, як:

- 1) традиційні мови програмування та компілятори, що можуть розпаралелювати. Векторизація програм;
- 2) програмні бібліотеки для розробки паралельних програм: Shmem, Linda, MPI, PVM, Intel TBB (Thread Building Blocks), Microsoft TPL (Task Parallel Library);

Таблиця 1

Зведений зміст професійної підготовки з паралельних обчислень

№	Галузь знань, розділ	Зміст 1	Зміст 2
1	Математичні основи паралельних обчислень		
1.1	Графіки моделей програм	-	-
1.2	Поняття необмеженого паралелізму	-	-
1.3	Тонка інформаційна структура програм	-	-
1.4	Еквівалентні перетворення програм	-	-
1.5	Моделі обчислень для комп'ютерних систем	+	+
1.6	Математичні моделі паралельних обчислень	-/+	-/+
2	Паралельні обчислювальні системи (комп'ютерні бази)		
2.1	Основи машинного комп'ютера	-	+
2.2	Основи побудови комп'ютерних систем	-/+	+/-
2.3	Паралельні обчислювальні системи	-/+	+/-
2.4	Багатопроцесорні обчислювальні системи	+/-	+/-
2.5	Багатопроцесорні обчислювальні системи зі спільною пам'яттю	-/+	+
2.6	Багатопроцесорні обчислювальні системи з розподіленою пам'яттю	+	+
2.7	Графічні процесори	-/+	-
2.8	Обчислювальні системи транспетафлопу та ексмасштабних характеристик	-	-
2.9	Розподілені обчислювальні системи	+	-/+
2.10	Виклики суперкомп'ютерів і дата-центру	-	-
3	Технології паралельного програмування (основи програмної інженерії)		
3.1	Загальні принципи паралельного програмування	-/+	-/+
3.2	Основи паралельного програмування	-/+	+/-
3.3	Методи і технології розробки паралельних програм	-	+/-
3.4	Паралельні проблемно-орієнтовані бібліотеки та програмні пакети	-	-
3.5	Інструменти для паралельної розробки програм	-	-
3.6	Методи підвищення ефективності паралельних програм	-	-
4	Паралельні алгоритми вирішення задач		
4.1	Загальні принципи розробки паралельного алгоритму	-/+	+/-
4.2	Навчальні алгоритми паралельного програмування	-	+
4.3	Паралельні алгоритми матричних обчислень	-	+/-
4.4	Паралельні алгоритми сортування та пошуку даних	-/+	+
4.5	Алгоритми паралельної обробки графів	-/+	+
4.6	Паралельні алгоритми розв'язку диференціальних рівнянь у часткових похідних	-	-
4.7	Паралельні алгоритми вирішення задач оптимізації	-	-
4.8	Паралельні алгоритми Монте-Карло	-	-
4.9	Паралельні алгоритми для інших класів обчислювально-трудомістких задач	-	-

3) надмовні засоби для організації паралелізму: Cray Fortran, DVM, OpenMP, HPF, Cilk;

4) паралельні розширення традиційних мов програмування: CAF, UPC;

5) паралельні мови програмування: Occam, SISAL, HOPMA;

6) паралельні мови програмування для систем з розподіленою спільною пам'яттю на основі моделі розділеного глобального адресного простору (partitioned global address space, PGAS): Chapel, X10;

7) паралельні мови програмування для графічних процесорів: CUDA, OpenCL;

8) функціональні мови паралельного програмування: Parallel Haskell, Parlog, Erlang, T-Система;

9) засоби і технології для підтримки метакомп'ютингу і розподілених обчислень: Globus, gLite, UNICORE, BOINC, X-Com, Map / Reduce;

10) технології програмування FPGA-комп'ютерів;

11) автоматизація розпаралелювання і оптимізації програм;

12) елементи схемотехніки, мови опису електронних схем, VHDL.

Перелік розділів галузі знань «Паралельні і розподілені обчислення» за матеріалами досліджень [4; 5] наведено в табл. 2.

Виконане порівняння (табл. 2) показує, що рекомендації 2020 р. [4] практично повністю перекриваються варіантами з двох інших розглянутих підходів. Можна відзначити, що в рекомендаціях [4] більш ґрунтовно розкрито розділи, що пов'язані з розподіленими системами, хмарними обчисленнями та формальними моделями і семантикою.

Визначення предметної галузі паралельних і розподілених обчислень було виконано також у межах проекту, підтриманого науковим фондом NSF (США) і комітетом IEEE-TCPP [6]. Перший варіант рекомендацій був підготовлений у 2010 р., остання робоча редакція була опублікована у 2020 р.

Відповідно до цих рекомендацій у галузі паралельних і розподілених обчислень виділено такі чотири галузі знань, як:

1) архітектура (Architecture);

2) програмування (Programming);

3) алгоритми (Algorithms);

4) додаткові розділи (Cross Cutting and Advanced Topics).

Як можна помітити, виділені галузі знань багато в чому повторюють структуру змісту професійної підготовки, запропоновану у Змісті 3. Разом з цим дві галузі знань («Математичні основи» та «Паралельні обчислення, великі завдання і конкретні предметні галузі»), що наявні у Змісті 3, відсутні в рекомендаціях проекту NSF/IEEE-TCPP. З іншого боку, галузь «Додаткові розділи» розглянутих рекомендацій як така відсутня і розподілена в інших галузях знань Змісту 3.

У рекомендаціях проекту NS /IEEE-TCPP структурні елементи другого рівня – розділи – в явному вигляді не виділено. Фактично склад галузей знань визначається відразу в темах, що ускладнює використання такого визначення предметної галузі. В окремих випадках запропоновані теми об'єднано у групи, з використанням яких структура предметної галузі в межах підходу, який розглядається, має такий вигляд (табл. 3).

Спираючись на матеріали фундаментальних праць, охарактеризованих вище, можна сформулювати список тем для навчання майбутніх інженерів-програмістів паралельних обчислень, а також рекомендовану послідовність їх вивчення (рис. 1):

- поняття паралельних обчислювальних систем;
- види паралелізму в архітектурі EOM;
- параметри архітектури ПОС;
- параметри архітектури РОС;
- парадигми паралельного програмування;
- моделі складності та продуктивності паралельних обчислень;
- методи розробки паралельних алгоритмів;
- програмування паралельних процесів із загальною пам'яттю (паралельні обчислення);
- технологія OpenMP;
- технологія Parallel Virtual Machine;
- класи та бібліотеки мов програмування;

Таблиця 2

Розділи галузі знань «Паралельні і розподілені обчислення» (Зміст 1)

№	Галузь знань, розділ	Зміст 3	Зміст 1
1	Основи паралелізму (Parallelism Fundamentals)	+	+
2	Паралельне розкладання (Parallel Decomposition)	+	+
3	Зв'язок та координація (Communication and Coordination)	+	+
4	Паралельні алгоритми, аналіз і програмування (Parallel Algorithms, Analysis, and Programming)	+	+
5	Паралельна архітектура (Parallel Architecture)	+	+
6	Паралельна продуктивність (Parallel Performance)	+	+
7	Розподілені системи (Distributed Systems)	-/+	-/+
8	Хмарні обчислення (Cloud Computing)	-/+	-/+
9	Формальні моделі та семантика (Formal Models and Semantics)	+/-	-/+

Розділи галузі знань «Паралельні і розподілені обчислення» (Зміст 2)

№	Галузь знань, розділ	Зміст 3	Зміст 2
1	Архітектура		
1.1	Паралелізм даних та керування	+	-/+
1.2	Спільна та розподілена пам'ять	+	-/+
1.3	Ієрархія пам'яті	+	-/+
1.4	Показники ефективності	+	-/+
1.5	Представлення з рухомою комою	+	-
2	Програмування		
2.1	Паралельні парадигми програмного забезпечення	+	-/+
2.2	Проблеми семантики і правильності	+	+
2.3	Проблеми з продуктивністю	+/-	-/+
3	Алгоритми		
3.1	Моделі та оцінки складності	+	+/-
3.2	Алгоритмічні парадигми	+	-/+
3.3	Алгоритмічні задачі	+	-/+
4	Додаткові теми (немає тематичних груп)	-/+	-/+

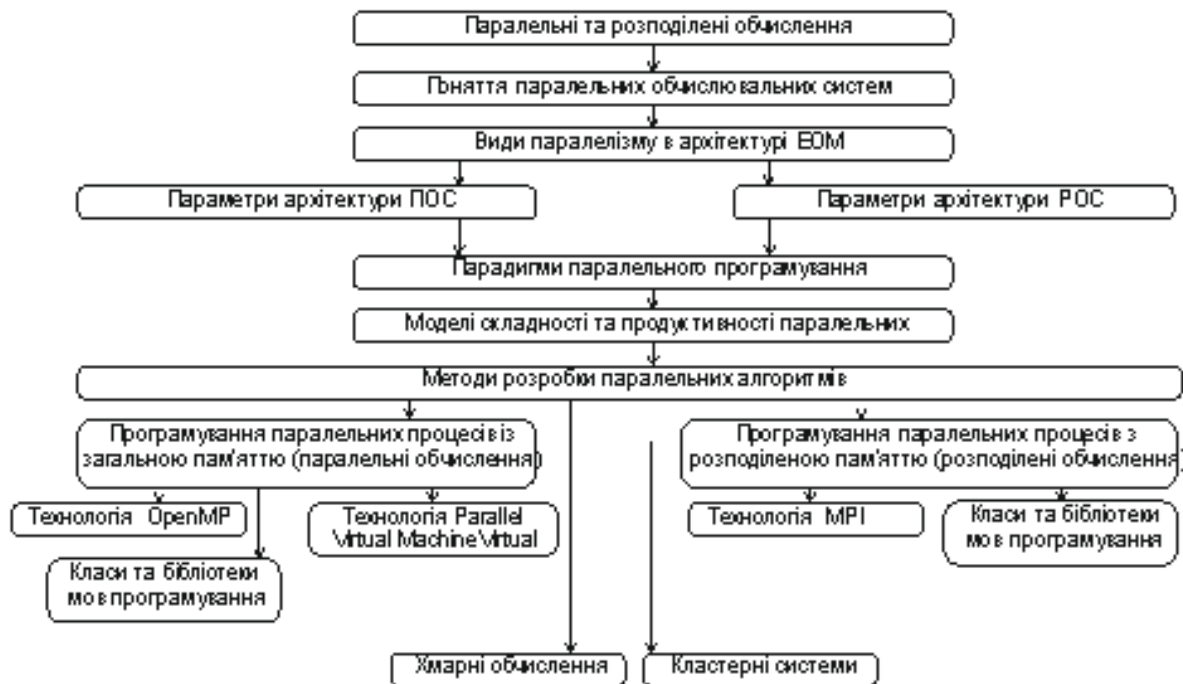


Рис. 1. Траєкторія навчання паралельних обчислень

- програмування паралельних процесів з розподіленою пам'яттю (розподілені обчислення);
- технологія MPI;
- класи та бібліотеки мов програмування;
- хмарні обчислення;
- кластерні системи.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. В результаті аналізу пара-

дигм глобальної комп'ютерної освіти від ACM за декілька років та матеріалів фундаментальних праць закордонних авторів був сформований зміст професійної підготовки у вигляді списку тем для навчання майбутніх інженерів-програмістів паралельних обчислень, а також рекомендована послідовність їх вивчення у вигляді траєкторії навчання.

JIITEPATYPA

1. Computer Science Curricula 2013: Curriculum Guidelines for Undergraduate Degree Programs in Computer Science. ACM; IEEE; IEEE Computer Society. 2013. 515 p. DOI: 10.1145/2534860.
2. Computer Science Curriculum 2008: An Interim Revision of CS 2001. ACM; IEEE; IEEE Computer Society. 2008. 108 p. URL: <https://www.acm.org/binaries/content/assets/education/curricula-recommendations/computerscience2008.pdf>.
3. Computing Curricula 2001. Computer Science ACM; IEEE Computer Society Association for Computing Machinery. 2001. 240 p. URL: <https://www.acm.org/binaries/content/assets/education/curricula-recommendations/cc2001.pdf>.
4. Computing Curricula 2020: Paradigms for Global Computing Education. New York : Association for Computing Machinery, 2020. 205 p. URL: <https://www.acm.org/binaries/content/assets/education/curricula-recommendations/cc2020.pdf>.
5. McCool M., Reinders J., Robison A. Structured Parallel Programming: Patterns for Efficient Computation. Waltham : Elsevier, 2012. 400 p.
6. NSF/IEEE-TCPP Curriculum Initiative on Parallel and Distributed Computing – Core Topics for Undergraduates (Version 2.0-beta). URL: <https://tcpp.cs.gsu.edu/curriculum/>.

REFERENCES

1. Computer Science Curricula 2013: Curriculum Guidelines for Undergraduate Degree Programs in Computer Science. ACM; IEEE; IEEE Computer Society. 2013. 515 p. DOI: 10.1145/2534860.
2. Computer Science Curriculum 2008: An Interim Revision of CS 2001. ACM; IEEE; IEEE Computer Society. 2008. 108 p. Retrieved from: <https://www.acm.org/binaries/content/assets/education/curricula-recommendations/computerscience2008.pdf>.
3. Computing Curricula 2001. Computer Science ACM; IEEE Computer Society Association for Computing Machinery. 2001. 240 p. Retrieved from: <https://www.acm.org/binaries/content/assets/education/curricula-recommendations/cc2001.pdf>.
4. Computing Curricula 2020: Paradigms for Global Computing Education. New York: Association for Computing Machinery, 2020. 205 p. Retrieved from: <https://www.acm.org/binaries/content/assets/education/curricula-recommendations/cc2020.pdf>.
5. McCool M., Reinders J., Robison A. Structured Parallel Programming: Patterns for Efficient Computation. Waltham: Elsevier, 2012. 400 p.
6. NSF/IEEE-TCPP Curriculum Initiative on Parallel and Distributed Computing – Core Topics for Undergraduates (Version 2.0-beta). Retrieved from: <https://tcpp.cs.gsu.edu/curriculum/>.

РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Турбар Т. В.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності

Запорізький національний університет

вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна

orcid.org/0000-0931-1947-1074

tatyana.turbar@gmail.com

Ключові слова: *інформаційно-цифрова компетентність, майбутній учитель початкової школи, професійна підготовка, інформаційно-цифрові технології.*

Стаття присвячена проблемі розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки. Проаналізовано зміст інформаційно-цифрової компетентності в контексті сучасних вимог до змісту професійної підготовки майбутнього вчителя нової української школи. Проведено теоретичний аналіз поняття «інформаційно-цифрова компетентність майбутнього вчителя початкової школи». У ході дослідження здійснено спробу теоретично дослідити та обґрунтувати зміст та напрями розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки. Досліджено структуру інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів, з'ясовано, що компетентність, яка розглядається, включає змістовний (знання) і професійний (уміння) компоненти. Проаналізовано можливості цифрових технологій для організації освітнього процесу в початковій школі, що підкреслює важливість її формування у майбутніх педагогів. Доведено, що розвиток інформаційно-цифрової компетентності в процесі професійної підготовки включає в себе формування здатності: застосовувати інформаційні технології в процесі викладання різноманітних освітніх галузей у початковій школі; використовувати ці технології для організації власної методичної роботи та для підвищення інтересу учнів до змісту навчального матеріалу. Встановлено, що процес формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів повинен тривати впродовж усього періоду професійної підготовки, адже невід'ємною складовою частиною інформаційної культури майбутнього педагога є формування знань та розвиток умінь у галузі інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій, необхідних для їх ефективного використання в навчальному процесі, формування інформаційної культури студентів; умінь орієнтуватися в інформаційному просторі, аналізувати інформацію, здійснювати рефлексію своєї діяльності та її результатів.

DEVELOPMENT OF INFORMATION AND DIGITAL COMPETENCE OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

Turbar T. V.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Educational Activity
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0931-1947-1074
tatyana.turbar@gmail.com*

Key words: *information and digital competence, future primary school teacher, professional training, information and digital technologies.*

The article is devoted to the problem of development of information and digital competence of future primary school teachers in the process of professional training. The content of information and digital competence in the context of modern requirements for the content of professional training of the future teacher of the new Ukrainian school is analyzed. A theoretical analysis of the concept of “information and digital competence of the future primary school teacher” was carried out. During the study, an attempt was made to theoretically investigate and substantiate the content and directions of development of information and digital competence of future primary school teachers in the process of professional training. The structure of information and digital competence of future primary school teachers is researched, it was clarified that the competence under consideration includes content-based (knowledge) and professional (skills) components. The opportunities of digital technologies for the organization of the educational process in primary school are analyzed, which emphasizes the importance of its formation in future teachers. It is proved that the development of information and digital competence in the process of professional training includes the formation of the ability to: apply information technology in the process of teaching various educational sectors in primary school; use these technologies to organize their own methodical work and to increase students' interest in the content of educational material. It is found that the process of formation of information and digital competence of future primary school teachers should continue throughout the entire period of professional training, because an integral part of the information culture of the future teacher is the formation of knowledge and the development of skills in the field of informatics and information and communication technologies necessary for their effective use in the educational process, the formation of the information culture of students; ability to navigate in the information space, analyze information, reflect on their activities and its results.

Постановка проблеми. Проблема модернізації початкової освіти, зумовлена як внутрішніми потребами системи освіти, так і зовнішніми соціально-економічними змінами, не може бути позитивно вирішена без включення до освітнього процесу сучасних інформаційно-цифрових технологій; причому йдеться не лише про основи інформатики для школярів, а й про необхідність комплексного підходу до інформатизації системи початкової освіти. Все це актуалізує проблему формування цифрової компетентності майбутніх учителів початкової школи, проблему забезпе-

чення методологією, технологією створення та оптимального використання науково-педагогічних, навчально-методичних розробок, орієнтованих на активне використання можливостей сучасних інформаційно-цифрових технологій.

Аналіз останніх досліджень. Проблемам упровадження й ефективного застосування цифрових технологій в освіті присвячено чимало теоретичних та експериментальних праць вітчизняних і зарубіжних педагогів, психологів, зокрема: В. Безпалька, В. Бикова, Б. Гершунського, С. Гончаренка, Р. Гуревича, М. Жалдака,

М. Кадемії, М. Козяра, Ю. Машбиця, Є. Полат, І. Роберт, С. Сисоевої та ін. Педагогічний потенціал інформатизації освітнього процесу проаналізований у дослідженнях Б. Гершунського, Л. Гризуна, А. Гуржій, М. Золочевської, Д. Хокріджа, В. Хоменко, Н. Хміль, Л. Штефан та ін.

Проблемі формування готовності майбутнього вчителя до використання цифрових технологій присвячені дослідження М. Левшина, І. Смирнової, В. Шакоцько, О. Шимана та ін. Вплив інформаційно-комунікаційних технологій на дітей молодшого шкільного віку проаналізовано П. Бісіркіним, А. Платоновим, Н. Полькою та ін. Вивчення окремих аспектів реалізації сучасних інформаційних технологій у навчанні молодших школярів знайшло своє відображення у дослідженнях Н. Морзе, О. Спіріна, В. Шакоцько та багатьох інших науковців.

Мета статті – теоретично дослідити та обґрунтувати зміст та напрями розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Модернізація сучасної освітньої системи передбачає зміни у вимогах до професійної освіти в контексті компетентнісного підходу. Відповідно до сучасних тенденцій основними цілями професійної освіти є: підготовка кваліфікованого, конкурентоспроможного на ринку праці працівника, компетентного, відповідального фахівця, що вільно володіє обраною професією; здатного до ефективної роботи зі спеціальності на рівні світових стандартів; здатного до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності. Проблема підвищення професійного рівня майбутніх учителів початкової школи значно загострюється потребою в реалізації Концепції нової української школи. Розв'язання цієї проблеми є одним із найголовніших завдань закладів вищої педагогічної освіти.

Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи у закладі вищої освіти має здійснюватися у відповідності до Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державних і галузевих стандартів та інших чинних нормативних документів. Так, підґрунтям визначення змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є вимоги державних стандартів щодо підготовки фахівців у відповідності до суспільних потреб, передового педагогічного досвіду, теорії та практики професійної освіти, зарубіжного досвіду підготовки фахівців, запитів ринку праці, теоретичних положень методологічних підходів до організації педагогічного процесу [7].

На важливість формування інформаційно-цифрової компетентності звернено увагу в Концепції нової української школи, в якій наголошено на

обов'язковому застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій для пошуку, обробки, створення, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та особистому спілкуванні. Можливість реалізації окреслених завдань залежить від рівня інформаційної грамотності майбутнього фахівця. Під інформаційною грамотністю ми розуміємо наявність умінь та навичок з основ програмування, алгоритмічного мислення та роботи з базами даних, розуміння етики та безпеки роботи з інформацією (інтелектуальна власність, авторське право, тощо) [8].

Виходячи з того, що в Державному стандарті початкової освіти (2018) зазначена об'єктивна необхідність формування в учнів початкової школи цифрової компетентності, здатності до вирішення проблем за допомогою цифрових пристроїв, інформаційно-комунікаційних технологій та критичного мислення для розвитку, творчого самовираження, власного та суспільного добробуту, навичок безпечної та етичної діяльності в інформаційному суспільстві, назріла потреба в модернізації підготовки майбутніх учителів початкових класів.

У Професійному стандарті «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2018) чітко прописані функції педагога. Для кожної функції конкретизовані професійні компетентності, знання, вміння та навички, якими має володіти педагог. Важливою складовою частиною професійної компетентності педагогічного працівника є його здатність застосовувати цифрові технології в освітньому процесі [10].

Проаналізувавши перелік компетентностей випускника ЗВО, визначених Стандартом першого рівня вищої освіти, ступеня бакалавра, спеціальності 013 «Початкова освіта» (2017), робимо висновок, що майбутній учитель початкових класів повинен володіти такими вміннями роботи з інформаційно-цифровими технологіями:

- вміти оцінювати і обробляти інформацію на різних рівнях і в різних форматах;
- знати про існування загальнодоступних джерел інформації і вміти ними користуватися;
- розуміти, перетворювати і вміти представити дані у вербальній, графічній і числовій формах;
- вміти користуватися технікою аналізу;
- здійснювати доступ до баз даних і засобів інформаційного обслуговування з метою вирішення поставлених завдань [11].

Ми дотримуємося твердження, що майбутній учитель початкових класів має не лише застосовувати у своїй навчальній та професійній діяльності інформаційно-цифрові технології, а й освоїти в період навчання у закладі вищої освіти прийоми, що сприяють ефективному використанню засобів наочності та мотивації, необхідні для формування

цифрової компетентності учнів. Для розробки умов формування цифрової компетентності студентів педагогічних закладів вищої освіти, майбутніх вчителів початкових класів ми спираємося на думку Є. Зуєвої, яка вважає, що використання комп'ютерної підтримки початкової освіти та застосування інформаційних, комунікаційних технологій дозволяє формувати навчально-пізнавальний інтерес молодших школярів, сприяє розвитку цілепокладання, навичок навчальних дій, у тому числі, навичок контролю та оцінки учнів [4].

Аналіз світового досвіду інформатизації освіти показує, що багато науковців розуміють інформаційну компетентність як уміння цілеспрямовано працювати з інформацією та використовувати для її отримання, обробки і передавання інформаційні телекомунікаційні технології. Таке трактування, на думку С. Ілляш [6], є неповним і не враховує низку аспектів, що пов'язані з пошуком і використанням інформації фахівцями різних галузей.

Основою формування інформаційної компетентності майбутніх вчителів початкової школи є становлення системи їх неперервного особистісно орієнтованого навчання з урахуванням новітніх педагогічних технологій і можливостей використання інформаційно-комунікаційних технологій, оскільки «реальну перспективу для подолання суперечності між темпами суспільного та індивідуального соціокультурного розвитку вчителя створює саме стратегія неперервної освіти з використанням новітніх інформаційних телекомунікаційних технологій» [6, с. 72].

Інформатизація початкової освіти – це складний динамічний процес, завданнями якого визначено:

- підвищення ефективності освітнього процесу у початковій школі за допомогою використання електронних освітніх ресурсів з обов'язковим урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей молодшого шкільного віку [11];
- формування цифрової грамотності в учнів початкової школи, що ми розглядаємо як необхідний компонент ефективної організації навчально-пізнавального і виховного процесу;
- використання цифрових технологій як ключового інструментарію універсальних навчальних дій [13];
- формування та ефективне використання усіма учасниками освітнього процесу цифрового освітнього середовища.

Вирішення зазначених завдань інформатизації початкової освіти передбачає фундаментальну підготовку вчителя початкових класів до використання інформаційно-цифрових технологій у професійній діяльності. Якщо раніше велися дискусійні з питання, хто повинен здійснювати планомірний процес формування комп'ютерної грамотності в учнів початкової школи – учитель

інформатики або ж учитель початкових класів, то зараз, з переходом на новий освітній стандарт, це питання повністю знято.

Як зазначає О. Самборська, тільки вчитель початкових класів, задіявши при цьому потенціал усіх навчальних предметів, здійснюючи міждисциплінарну і поліфункціональну діяльність, «має можливість реалізувати вимоги стандарту і використовувати інформаційно-цифрові технології в якості інструментарію формування у молодших школярів універсальних навчальних дій (пізнавальних, регулятивних і комунікативних), передбачених новим стандартом. Це забезпечуватиме оволодіння учнями ключовими компетентностями, що становлять основу вміння вчитися» [11, с. 118].

У сучасній практиці проблема формування цифрової компетентності вчителя початкових класів стає дедалі гострішою у зв'язку зі зростанням рівня матеріально-технічного оснащення закладів початкової освіти.

Важливою проблемою формування цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів є також те, що студенти освоюють цифрові технології з різним ступенем активності, не завжди проявляючи особливий інтерес, демонструючи низький рівень мотивації. Тому актуальним завданням формування цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів є забезпечення сталого інтересу студентів.

Визначаючи логіку виявлення та аналізу особливостей включення сучасних інформаційних технологій у практику початкової освіти, з метою пошуку змісту інформаційно-цифрової компетентності студентів педагогічного ЗВО, ми виходимо з того, що інтенсивний технологічний розвиток, інформатизація життя суспільства сформували соціальну потребу в конкурентоспроможній особистості, яка володіє сучасними способами роботи з інформацією. Це зумовило побудову такого освітнього процесу в педагогічному ЗВО, випускник якого є компетентним фахівцем, у нашому випадку – в галузі інформаційно-цифрових технологій, а отже, не тільки сам був би більш конкурентоспроможним у професійній сфері діяльності, а й виховав учня, який має такі ж якості.

Існують різні підходи до визначення поняття «компетентність». Воно визначається і як здатність до здійснення реального, і як кваліфікаційна характеристика індивіда в момент його включення в діяльність. Як правило, в узагальненому вигляді компетентність використовується для позначення достатнього рівня кваліфікації та професіоналізму.

Важливою, в контексті нашого дослідження, є думка Д. Іванова, який вважає, що компетентнісний підхід акцентує увагу на результаті освіти, причому як результат розглядається не сума засво-

еної інформації, а здатність людини діяти у різних проблемних ситуаціях [5].

Цей підхід характеризується також тим, що результати освіти визначаються значущими поза системою освіти, і це передбачає зміну одиниць організації змісту освіти та способів оцінки ефективності процесу освіти (оцінка якості).

Таким чином, компетентність передбачає систематичне оновлення знань, оволодіння новою інформацією для ефективного застосування цих знань у реальних умовах, тобто формування у майбутніх вчителів початкових класів потреб володіння актуальними, оперативними, мобільними знаннями. Сучасні потреби глобального процесу інформатизації суспільства і, насамперед, освіти, дозволяють зробити висновок, що рівень вирішення професійних завдань багато в чому визначатиметься рівнем інформаційно-цифрової компетентності фахівця.

Компетентність включає змістовний (знання) і професійний (уміння) компоненти; тобто компетентний фахівець – це такий фахівець, який повинен знати не лише сутність проблеми, а й уміти вирішити її на практиці. Залежно від обставин вирішення проблеми компетентний фахівець може застосовувати той чи інший метод, який найбільше підходить до певних умов і часу.

Обґрунтування структури інформаційно-цифрової компетентності засноване на двох основних підходах – особистісно-орієнтованому та діяльнісному, що дозволяють виділити такі компетенції:

- група компетенцій, пов'язаних зі здатністю застосовувати інформаційних технологій у процесі вивчення дисциплін початкової школи;
- група компетенцій, пов'язаних зі здатністю застосовувати інформаційні технології для організації власної методичної роботи;
- група компетенцій, пов'язаних із можливостями соціально-психологічного моніторингу;
- група компетенцій, пов'язаних з використанням інформаційних технологій для підвищення інтересу до змісту навчального матеріалу;
- група компетенцій, пов'язаних із використанням інформаційних технологій для моніторингу власної професійної діяльності та підвищення кваліфікації.

Цифрову компетентність В. Барановська розглядає як невід'ємну складову частину професійної компетентності вчителя початкової школи і відносить до переліку ключових компетентностей, визначених науковцями міжнародної спільноти на Лісабонській конференції 2001 року. Означену компетентність автор розглядає як складову частину професійних компетентностей, в процесі формування яких мають бути враховані специфічні особливості початкової школи, диференційована підготовка вчителя за ознакою спе-

ціалізації, системна і цілеспрямована орієнтація студента на внутрішнє вмотивоване оволодіння системою знань, умінь, навичок, способів діяльності, способами застосування нових цифрових технологій у майбутній професійній діяльності [1, с. 29].

Українські вчені стверджують, що цифрова компетентність – це «знання, уміння та навички в галузі інформаційних технологій та здатність їх застосування у професійній діяльності» [2].

У Концепції «Нова українська школа» зазначається, що інформаційно-цифрова компетентність передбачає впевнене та водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією у професійній діяльності, в публічному просторі та особистісному спілкуванні; інформаційну й медіа-грамотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, роботи з базами даних, навички безпеки в Інтернеті та кібербезпеці; розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо) [9, с. 11].

За визначенням О. Самборської, інформаційно-цифрова компетентність майбутнього вчителя початкових класів – це «здатність цілеспрямовано, самостійно і відповідально використовувати інформаційно-цифрові технології у професійній діяльності з урахуванням існуючих можливостей і обмежень, таких як: техніко-технологічні параметри інформаційно-цифрових технологій; завдання навчання і виховання (в рамках окремого освітнього закладу); професійно-особистісними особливостями вчителя» [12, с. 90–93].

Цифрову компетентність майбутнього вчителя початкової школи А. Дорокіна розуміє як інтегративну особистісну якість, що характеризується певним переліком наукових знань, умінь та навичок, які сформовані у спеціально організованому освітньому середовищі у закладі вищої освіти; здатність фахівця адаптуватись до інноваційних змін в освіті та впевнено впроваджувати процеси інформатизації у початкову школу; бажання та вміння постійного самовдосконалення у сфері інформаційних технологій [3].

Отже, цифрова компетентність майбутнього вчителя початкових класів безпосередньо пов'язана з його здатністю, а також готовністю до використання комп'ютерної техніки та засобів ІКТ у подальшій професійній діяльності.

Процес формування цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів неможливо здійснити в межах однієї навчальної дисципліни. Цей процес повинен тривати впродовж усього періоду навчання у закладі вищої освіти, адже невід'ємною складовою частиною інформаційної культури майбутнього педагога є формування знань та розвиток умінь в галузі інформатики

та інформаційно-комунікаційних технологій, необхідних для їх ефективного використання у навчальному процесі, формування інформаційної культури студентів; вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, аналізувати інформацію, здійснювати рефлексію своєї діяльності та її результатів.

Майбутні педагоги повинні мати сформовані уявлення про можливості цифрових технологій для організації освітнього процесу в початковій школі. До таких можливостей ми відносимо такі:

- забезпечення зворотного зв'язку в процесі навчання;
- інтенсифікація процесу навчання, підвищення його ефективності за рахунок реалізації можливостей мультимедійних навчальних систем для наочного подання навчального матеріалу;
- підвищення унаочнення освітнього процесу;
- забезпечення пошуку інформації з різноманітних джерел;
- інтеграція навчальних предметів та диференціація навчання;
- надання навчальній діяльності дослідницького, творчого характеру;
- індивідуалізація навчання для максимальної кількості дітей з різними стилями навчання та різними можливостями сприйняття;
- можливість моделювати досліджувані процеси або явища;
- можливість організувати колективну й групову роботу;
- можливість здійснювати контроль навчальних досягнень;
- можливість створювати сприятливу атмосферу для спілкування [15].

Аналіз наукових досліджень дає підстави стверджувати, що цифрову компетентність учені трактують як: наявність знань, умінь і здатність застосовувати їх у професійній діяльності; вміння

аналізувати, класифікувати, систематизувати, застосовувати програмні засоби. Основні когнітивні поняття цифрової компетентності у баченні науковців – запам'ятовування, розуміння, застосовування, оцінювання та створення [14].

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Проведений аналіз літературних джерел з проблеми дослідження дає підстави стверджувати, що майбутній учитель початкових класів має володіти такими вміннями та навичками роботи із сучасними інформаційно-цифровими технологіями:

- знати про наявність загальнодоступних джерел інформації та вміти ними користуватися;
- розуміти, перетворювати і вміти представити дані у вербальній, графічній і числовій формах;
- вміти оцінювати й обробляти інформацію на різних рівнях і в різних форматах;
- вміти користуватися технікою аналізу;
- здійснювати доступ до баз даних і засобів інформаційного обслуговування з метою вирішення поставлених завдань.

Отже, компетентність вчителя початкових класів – це комплексне поняття, яке, з одного боку, розглядається як певний спосіб життєдіяльності, а з іншого – передбачає цілеспрямоване, ефективне застосування знань і умінь в реальній професійній діяльності. Характерною ознакою професійної діяльності вчителя початкових класів є те, що саме він адаптує дітей до освітнього середовища, показує особливості навчання і самоосвіти в умовах інформаційного суспільства. Саму тому зміст професійної підготовки майбутніх учителів молодших класів має бути наповнений навчальними дисциплінами та спецкурсами, вивчення яких передбачає формування цієї компетентності. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в розробці програми розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барановська В.М. Проблема формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів у педагогічній теорії. *Педагогічний дискурс*. 2011. № 10. С. 29–32.
2. Биков В.Ю., Спірін О.М., Пінчук О.П. Проблеми та завдання сучасного етапу інформатизації освіти. Київ : Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України. 2017. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/709026/>.
3. Дрокіна А.С. Формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах оновлення освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. Вип. 29. С. 51–56.
4. Зуева Е.И. Проектирование и использование компьютерной поддержки при формировании учебной деятельности младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Новосибирск, 1999. 21 с.
5. Иванов Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Омск : [б. и.], 2003. 98 с.
6. Ілляш С.Д. Інформаційна культура як важлива складова професійної культури майбутнього вчителя початкових класів. *Наука і освіта*. 2014. № 3. С. 68–72.

7. Кадемія М.Ю., Косянчук М.С. Формування цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2021. Вип. 61. С. 13–19.
8. Нікулочкіна О.В. Розвиток інформаційної компетентності вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти : навч.-метод. посіб. Запоріжжя : ЛППС, 2009. 92 с.
9. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / за заг. ред. М. Грищенко. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
10. Професійний стандарт вчителя початкових класів закладу загальної середньої освіти. URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv>.
11. Самборська О. Інформаційно-цифрова компетентність майбутнього вчителя початкових класів і фактори її формування. *Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство»*. 2019. № 1(7). С. 114–125.
12. Самборська О. Модель модернізації інформаційно-цифрової підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Цифрова компетентність вчителя нової української школи : матеріали всеукр. наук.-практ. семінару: 2020 (Київ, 5 березня 2020 р.) / за заг. ред. О.В. Овчарук*. Київ : Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2020. С. 90–93.
13. Співаковський О.В., Петухова Л.Є., Коткова В.В. Інформаційно-комунікаційні технології в початковій школі : навч.-метод. посіб. для студентів напряму підготовки «Початкова освіта». Херсон : Айлант, 2012. 386 с.
14. Цюняк О.П., Розлуцька Г.М., Кравець О.В. Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої освіти. *Науковий вісник ужгородського університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. 2021. № 1(48). С. 435–438.
15. Четверикова Т. Формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкової школи. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія «Педагогіка». 2016. № 1. С. 223–227.

REFERENCES

1. Baranovska V. M. (2011) Problema formuvannia informatychnykh kompetentnosti maibutnykh uchyteliv pochatkovykh klasiv u pedahohichnii teorii [Problem of information technologies competences formation of future teachers of primary school in a pedagogical theory]. *Pedagogical discourse*. № 10. P. 29-32.
2. Bykov V. Yu., Spirin O. M., Pinchuk O. P. (2017) Problemy ta zavdannia suchasnoho etapu informatyzatsii osvity [Problems and tasks of the modern stage of education informatization]. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/709026/> [in Ukrainian]
3. Drokina A. S. (2018) Formuvannia informatsiinoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv pochatkovoї shkoly v umovakh onovlennia osvity [Formation of information competence of future primary school teachers under the conditions of education update]. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov*. Series 17. Theory and practice of teaching and education. Vol. 29. P. 51-56.
4. Zueva E. Y. (1999) Proektirovanie i ispolzovanie kompyuternoy podderzhki pri formirovanii uchebnoy deyatel'nosti mladshih shkolnikov [Design and use of computer support in the formation of educational activities of younger students]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Novosibirsk [in Russian].
5. Ivanov D. A. (2003) Kompetentnostnyiy podhod v obrazovanii. Problemyi, ponyatiya, instrumentariy [Competence approach in education. Problems, concepts, tools]. Omsk [in Russian].
6. Illiash S. D. (2014) Informatsiina kultura yak vazhlyva skladova profesiinoi kultury maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv [Information culture as an important component of primary school teacher's professional culture]. *Science and education*. № 3. P. 68-72.
7. Kademiia M. Yu., Kosianchuk M. S. (2021) Formuvannia tsyfrovoy kompetentnosti maibutnykh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Building digital competence of future primary teachers]. *Modern information technologies and innovation methodologies of education in professional training: methodology, theory, experience, problems*. № 61. P. 13-19.
8. Nikulochkina O. V. (2009) Rozvytok informatsiinoi kompetentnosti vchyteliv pochatkovykh klasiv u systemi pisliadyplomnoi osvity [The development of an information competency of primary school teachers in the system of postgraduate education]. Zaporizhzhia. [in Ukrainian]
9. Hryshchenko M. (2016) Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian school: conceptual foundations of secondary school reform]. Kyiv URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian]

10. Profesiynyi standart vchytelia pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity [Professional standard of a teacher of primary classes of a general secondary education institution]. URL : [https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesii nikhStandartiv](https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesii%20nikhStandartiv) [in Ukrainian]
11. Samborskaya O. (2019) Informatsiino-tsyfrova kompetentnist maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv i faktory yii formuvannia [Factors of forming the informational and digital competence of the future primary school teacher]. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*. № 1 (7). P. 114-125.
12. Samborskaya O. (2020) Model modernizatsii informatsiino-tsyfrovoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Model of modernization of information and digital training of future primary school teachers]. *Tsyfrova kompetentnist vchytelia novoi ukrainskoi shkoly : materialy vseukrainskoho naukovo-praktychnoho seminaru*. Kyiv [in Ukrainian]
13. Spivakovskiy O. V., Pietukhova L. Ye., Kotkova V. V. (2012) Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v pochatkovii shkoli [Information and communication technologies in primary school]. Kherson [in Ukrainian]
14. Tsiuniak O. P., Rozlutska H. M., Kravets O. V. (2021) Formuvannia informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv u zakladakh vyshchoi osvity [Formation of information and digital competence of future primary teachers in higher education institution]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University*. Series: «Pedagogy. Social Work». № 1 (48). P. 435-438.
15. Chetverykova T. (2016) Formuvannia informatychnykh kompetentnostei maibutnikh uchyteliv pochatkovoii shkoly [Formation of informational competences of future primary school teachers] *Scientific Bulletin Melitopol State Pedagogical University*. Series: Pedagogy. № 1. P. 223- 227.

РОЗДІЛ IV. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2022-2-18>

ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА ВИБІР СТУДЕНТАМИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З НАДАННЯ ПОСЛУГ ЛЮДЬМ ПОХИЛОГО ВІКУ

Климус Т. М.

*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри соціології та соціальної роботи
Національний університет «Львівська політехніка»
вул. Степана Бандери, 12, Львів, Україна
orcid.org/0000-0003-0954-7275
terif9950@gmail.com*

Козак М. Я.

*кандидат біологічних наук,
доцент кафедри соціології та соціальної роботи
Національний університет «Львівська політехніка»
вул. Степана Бандери, 12, Львів, Україна
orcid.org/0000-0002-8204-110X
m_feyk@yahoo.com*

Ключові слова: *геронтологія, соціальна робота, соціальна послуга, догляд, фахівець із соціальної роботи.*

У статті розглядаються основні фактори впливу майбутніх фахівців із соціальної роботи магістерського року навчання на вибір напрямку фахової роботи з надання соціальної послуги людям похилого віку в Україні. Статтю присвячено питанню ставлення до людей похилого віку як цільової групи соціальної послуги: вони самостійно приймають рішення з вибору вибіркової дисципліни за напрямом «Геронтологія та паліативна допомога», що набуває особливого значення у разі вибору майбутнього напрямку роботи у соціальній сфері. Звернено увагу на те, що важливо мотивувати студентів до залучення до соціальної роботи з людьми похилого віку через заохочення до практичної та волонтерської діяльності в державних та недержавних закладах, які спеціалізуються на наданні соціальної послуги людям похилого віку. Установлено, що на студентів мають вплив у виборі цільової групи гендерні аспекти, а от вікова категорія такої групи не суттєво впливає на вибір майбутніх фахівців із соціальної роботи. Зроблено висновок, що саме практичні дисципліни та залучення студентів до волонтерських проєктів мають вплив на їхній вибір та мотивує до соціальної роботи із людьми похилого віку. Проведено паралель між вибором вибіркової дисципліни та вибраним напрямом студентів-магістрів. Визначено, що розуміння практики соціальної роботи із людьми похилого віку студентами зводиться до денного догляду та комунікації із ними, що суперечить положенню про надання соціальної послуги денного догляду для осіб похилого віку в Україні. Дослідження чітко показало, що потрібно залучати студентів на всіх етапах навчання, але з різним ступенем самостійності і складності до визначення соціальних проблем людей похилого віку та їх вирішення. Підкреслено необхідність введення курсів з геронтології та паліативної допомоги як основних, а не лише вибіркової дисципліни.

FACTORS INFLUENCING STUDENTS' CHOICE OF SOCIAL WORK TO PROVIDE SERVICES TO THE ELDERLY

Klymus T. M.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Sociology and Social Work
Lviv Polytechnic National University
Bandery str., 12, Lviv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-0954-7275
terif9950@gmail.com*

Kozak M. Ya.

*Candidate of Biological Sciences,
Assistant Professor at the Department of Sociology and Social Work
Lviv Polytechnic National University
Bandery str., 12, Lviv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-8204-110X
m_feyk@yahoo.com*

Key words: *gerontology, social work, social service, care, social work specialist.*

The article considers the main factors of influence of future specialists in social work, the master's year of study on the choice of the direction of professional work on the provision of social services to the elderly in Ukraine. The article is devoted to the attitude to the elderly as a target group of social services: they independently decide on the choice of elective discipline in the field of gerontology and palliative care, which is especially important when choosing a future direction in social work. Attention is drawn to the fact that it is important to motivate students to engage in social work with the elderly, by encouraging practical and volunteer activities in public and private institutions that specialize in providing social services to the elderly. It was found that students are influenced by gender aspects when choosing a target group, but the age category of this group does not significantly affect the choice of future social workers. It is concluded that it is the practical disciplines and involvement of students in volunteer projects that influences their choice and motivates social work with the elderly. A parallel is drawn between the choice of elective discipline and the chosen direction of master's students. It is determined that the understanding of the practice of social work with elderly people by students is reduced to day care and communication with them, which contradicts the provision on the provision of social day care services for the elderly in Ukraine. The study clearly showed the need to involve students at all stages of learning, but with varying degrees of independence and complexity, in identifying and addressing the social problems of older people. The need to introduce courses in gerontology and palliative care as basic, not just elective subjects, was emphasized.

Постановка проблеми. На сьогодні в Україні люди похилого віку можуть отримувати соціальні послуги у геріатричних пансіонатах/ будинках-інтернатах для осіб похилого віку по всій країні. За даними Міністерства соціальної політики, таких в Україні є понад 90. Однак, на нашу думку, ми не можемо говорити про якість надання соціальних послуг, оскільки це потребує додаткового дослідження, і сама якість може різнитися від регіону до регіону.

Починаючи з 2020 року Міністерство соціальної політики планує провести так звані реформи з метою зміни системи функціонування цих закладів, зокрема говориться про те, що:

– геріатричні пансіонати та інтернати для осіб з інвалідністю повинні відмовитися від підсобних господарств, які здебільшого наявні у них, оскільки люди похилого віку не повинні залишатися поза увагою, а підхід має бути людино-цен-

трований, визначатися та надаватися послуги відповідно до потреб клієнта установи;

- особам похилого віку фахівці (фахівець із соціальної роботи чи інша уповноважена особа/ або мультидисциплінарна команда) визначають потреби, і тоді такі послуги можуть бути отримані у відділеннях стаціонарного догляду, підтриманого проживання, денного догляду та соціальної реабілітації;

- якість надання соціальної послуг повинна контролювати громадська рада, до складу якої входять представники громадських об'єднань, благодійних організацій, волонтери, мешканці закладів та їхні родичі;

- скасувати введені раніше обмеження щодо можливості тимчасово залишити установу, не обмежувати візити близьких та друзів людини похилого віку та не обмежувати прогулянки за межами установи;

- фахівці закладу повинні пройти навчання з питань догляду за особами похилого віку та надання першої медичної допомоги;

- запровадити супервізію для працівників закладів, які надають послуги. Однак залишаються відкритими питання: хто це має бути і яким чином повинна відбуватися супервізія у практичній площині.

Метою і завданням Міністерства соціальної політики є відхід від утримання таких установ, а сприяння системі «гроші за клієнтом», своєю чергою, приведе до конкуренції та здорового ринку в наданні соціальних послуг людям похилого віку [2].

Варто зауважити, що якість надання таких послуг безпосередньо залежить від підготовки фахівців у цій сфері. З огляду на зміни, які планують запровадити на рівні міністерства, вважаємо за доцільне провести наукове дослідження, яке відкриває мотивацію та вибір студентів спеціалізації «Соціальна робота» у такому напрямі.

Аналіз досліджень та публікацій. Науковець А. Скарлах у своїх дослідженнях зазначає, що суспільні стереотипи стосовно людей похилого віку можуть бути відображені у практиці соціальних працівників та у прийнятті соціально-політичних рішень [8; 9]. Професійний ейджізм також може зіграти певну роль, особливо у побудові соціальної роботи з людьми похилого віку як роботи з меншою кваліфікацією. Як зазначає науковець Р. Хугман, практика з людьми похилого віку може не включати стільки прямої «роботи по зміні», як з іншими групами отримувачів соціальної послуги, тому її помилково можна розглядати як «нереальну» форму соціальної роботи [6].

Цікавими для нас є наукові дослідження фахівців, результати яких показують, що «молодий–старий» мають тенденцію розглядатись більш позитивно, аніж «старий–старий», якщо ми

говоримо про надання соціальної послуги особам похилого віку, і те, що до жінок ставляться позитивніше, ніж до чоловіків похилого віку [4]. Проблемою соціальної геронтології цікавилися та досліджували її І. Беленька, Р. Яцемірська та ін.; проблеми соціальної роботи з людьми похилого віку вивчали В. Бочарова, Л. Виготський, О. Горбушина, І. Зверева, А. Капська, Г. Коваль, С. Кравцов, В. Мірошніченко, П. Павленко, І. Титаренко, Л. Тюптя, Є. Холостова, В. Шахрай, М. Шульга.

Мета статті – розкрити фактори, які впливають на вибір студентами спеціалізації «Соціальна робота», зокрема, у нашому дослідженні ми зупиняємося на соціальній роботі з людьми похилого віку.

Вклад основного матеріалу дослідження. Предмет дослідження – ставлення та зацікавленість студентів – магістрів фаху «Соціальна робота» до роботи з людьми похилого віку.

Методологічною основою дослідження стали: вчення про конкретно-історичний та діалектичний характер соціальних відносин; гуманістичні засади організації взаємин людей у цивілізованому суспільстві; педагогічні ідеї, закладені у теоріях старіння; загальні підходи до педагогічного моделювання. У дослідженні використовувалися гуманістичні ідеї про національні та загальнолюдські цінності як основи соціального становлення людини. На сьогодні в Україні люди похилого віку можуть отримувати соціальні послуги у гериатричних пансіонатах/ будинках-інтернатах для осіб похилого віку по всій країні. За даними Міністерства соціальної політики, таких в Україні є понад 90. Однак, на нашу думку, ми не можемо говорити про якість надання соціальних послуг, оскільки це потребує додаткового дослідження, і сама якість може різнитися від регіону до регіону.

Апробацією інструментарію програми дослідження є випускники м. Львова за напрямом «Соціальна робота» рівня магістр. Вибірка включала студентів 2021 року випуску соціальної роботи. Обмеженням для дослідження є той факт, що дослідження проводилося з однією групою студентів, оскільки на 2021 рік наявна лише одна група випускників, які завершили навчання магістерської програми в одному університеті, а отже, вибірка була порівняно невеликою.

Дані були зібрані за допомогою анкети для самостійного заповнення, що включала переважно запитання із вибором.

Дві залежні змінні, які були нами розглянуті і на які будемо посилається в нашій роботі, це:

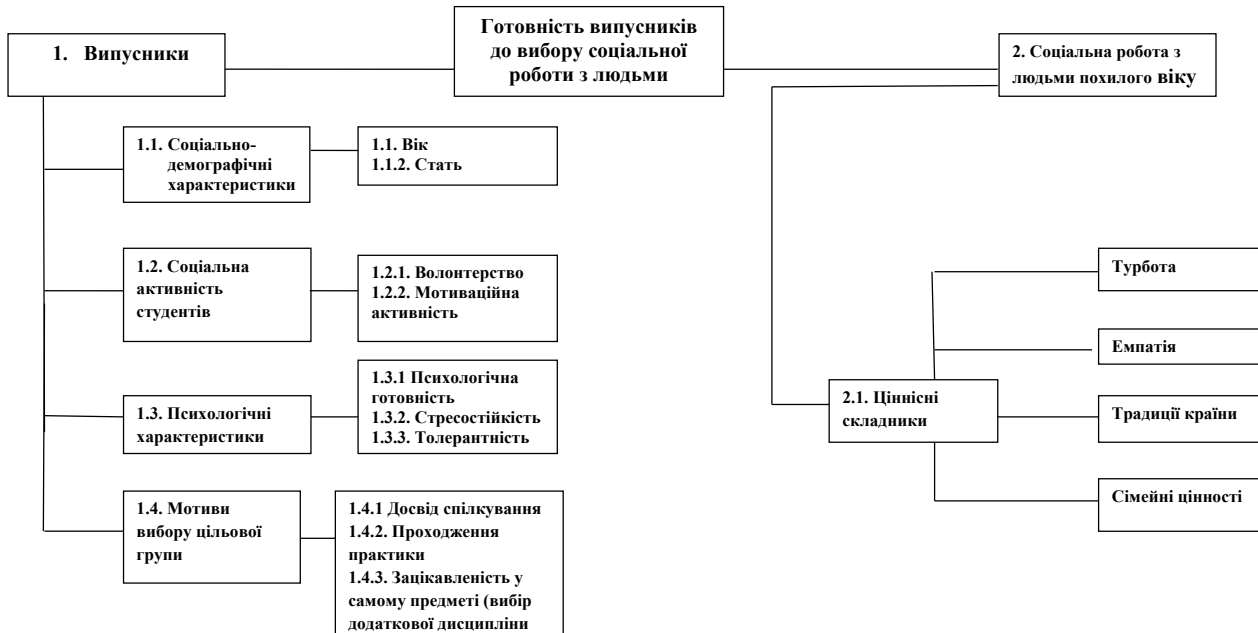
1. Ставлення до груп людей похилого віку, тобто ставлення до жінок 65–74 років; чоловіків 65–74 років; жінок 75 років і чоловіків 75 років і старших.

Ця змінна була виміряна нами за допомогою семантичної шкали Лайкерта, розробленої Сандерсом, Монтомгері, Пітменом і Балкуеллом (1984). У цій шкалі респондентам було запропоновано обвести оцінку від 1 до 5, де 1 дорівнює позитивному атрибуту, а 5 дорівнює відповідному

негативному атрибуту. Наприклад, 1 = щасливий, 5 = сумний (Середня точка 3 є нейтральною).

2. Інтерес до роботи з людьми похилого віку; виміряно нами за 5-бальною шкалою, де 1 = ніколи не хоче працювати зі людьми похилого віку і 5 = однозначно хоче працювати з такою цільовою групою.

Операціоналізація і концептуалізація понять



18 респондентів заповнили анкету із загальної кількості 23 студенти останнього четвертого курсу. Одна людина відмовилася заповнювати.

Середній вік вибірки становив 21 рік; наймолодшому – 20 років, найстаршому – 25 роки. Усі респонденти – жіночої статі.

Результати опитування

	Повністю згоден	Погоджуюся	50/50	Не погоджуюся	Зовсім не погоджуюся
1. Мене цікавить соціальна робота з людьми похилого віку	5	4	3	2	1
2. Не залежно від того, чи планую я працювати із людьми похилого віку, я виберу вибіркові дисципліни з геронтології	0	1	3	4	10
3. Попередній досвід спілкування з людьми похилого віку має вплив на мій вибір напряму соціальної діяльності	5	3	4	6	0
4. Я вибрав місце практики ЛТЦ, оскільки планую працювати з людьми похилого віку	1	2	3	6	6
5. Я вважаю, що людям похилого віку потрібен якісний догляд та спілкування, а це не є сферою соціальної роботи	6	5	4	2	1
6. Я надаю переваги праці із жінками похилого віку 65–74	2	4	5	5	2
7. Я надаю переваги праці із жінками похилого віку 75 і старших	1	2	5	5	5
8. Я надаю переваги праці із чоловіками похилого віку 65–74	1	1	3	5	8

	Повністю згоден	Погоджуюся	50/50	Не погоджуюся	Зовсім не погоджуюся
9. Я надаю переваги праці із чоловіками похилого віку 75 і старших	0	1	3	5	9
10. Стать і вік не мають значення для мене	0	1	2	5	10
11. Я вважаю, що моя соціальна активність впливає на вибір цільової групи	8	7	2	1	0
12. Я вибрав вибіркові дисципліни з основи геронтології, оскільки планую працювати з людьми похилого віку	2	1	6	5	4
13. Я вибрав вибіркові дисципліни з паліативної допомоги, оскільки планую працювати з людьми похилого віку	1	0	0	13	4

Щодо ставлення складена оцінка (де 5= найбільш позитивні та 1= найбільш негативні), студенти мали більш позитивне ставлення до літніх жінок (трохи більше $\frac{1}{4}$ студентів), ніж до літніх чоловіків, а також були більш позитивними до 65–74-річних менше половини, ніж становила вікова категорія 75 плюс. Також студенти зазначили, що стать і вік людини похилого віку має вплив на їхній вибір з такою категорією клієнтів. Про це свідчить медіана, де половина студентів зазначила, що такі це має для них категоричне значення, аніж сам досвід спілкування з людьми похилого віку, як ми виявили у ході аналізу. «Я вважаю, що людям похилого віку потрібен якісний догляд та спілкування, а це не є сферою соціальної роботи», де серед студентів позитивну відповідь дали більше половини студентів і лише 3 вважають, що це не так. Зазначимо, що це відзначили студенти, які зацікавлені у наданні соціальної послуги людям похилого віку, проходили практику та вибирали вибіркову дисципліну відповідного напрямку.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Слід зазначити, що подібний стереотип сприйняття людей похилого віку досить поширений серед фахівців соціальної сфери, і, що особливо важливо, серед студентів-магістрів соціальної роботи. Це дослідження показало, що фактори впливу на вибраний напрям

у соціальній роботі безпосередньо пов'язаний із наповненням навчальної дисципліни, її практичним складником, а саме визначеними критеріями завдань, методів роботи із людьми похилого віку. Дослідження показало, що студенти розуміють соціальну роботу із людьми похилого віку як бесіду та догляд. Безпосередній зв'язок пробігає і між практичною діяльністю студентів та їхнім вибором подальшого розвитку у цій сфері. Взаємозв'язок навчальної та практичної діяльності, що здійснюється з урахуванням особистісно орієнтованого та індивідуально-диференційованого підходів, дасть можливість майбутнім фахівцям із соціальної роботи співвіднести отримані знання з наявним соціальним досвідом, розвинути емоційне ставлення до соціальної роботи, сформулювати базові соціальні цінності. Отже, самостійна діяльність студентів проходитиме як вид самореалізації майбутнього фахівця. Як показали результати, гендерні аспекти впливають на вибір студента, оскільки більшість бажають надавати послуги жінкам похилого віку.

Усе це підтверджує актуальність організації роботи вишів у співпраці з геронтологічними установами різного типу, спрямованої на формування толерантного, ціннісного ставлення до осіб похилого віку та готовності до професійної діяльності з цією категорією осіб.

ЛІТЕРАТУРА

1. Демографічні тенденції в Україні потребують комплексного підходу на державному рівні / Міністерство соціальної політики України. Січень 2018. URL: <https://www.msp.gov.ua/news/14711.html> (дата звернення: 15.04.2022).
2. Доповідна записка Міністерству соціальної політики України, Міністерству фінансів України щодо підготовки концепції реформування механізмів фінансування соціальних послуг. URL: <http://fisco-id.com/download.php?m=an&l=ua&id=132> (дата звернення: 10.04.2022).
3. Сопко Р.І. Потреби людей похилого віку: теоретико-методологічні підходи до дослідження і проблеми реалізації. *Наукові праці*. 2014. Т. 244, Вип. 232. С. 115–119.
4. Annie Townsend. Preparing Students for Complex Humanitarian Contexts. *Journal of Social Work Education*. 2021. P. 78–89.
5. An Integrated Model of Co-ordinated Community-Based Care. URL: https://www.researchgate.net/publication/264644388_An_Integrated_Model_of_Co-ordinated_Community-Based_Care (дата звернення: 24.03.2022).

6. Hugman R. (2000). Older people and their families: Rethinking the social work task? *Australian Social Work*. 2000. No. 53(1). Pp. 3–8.
7. Shier G., Ginsburg M., Howell J., Volland P., & Golden R. Strong social support services, such as transportation and help for caregivers, can lead to lower health care use and costs. *Health Affairs (Project Hope)*, 2013. No. 32, Pp. 544–551. DOI: 10.1377/hlthaff.2012.0170.
8. Scharlach A., Graham C., & Berridge C. Evaluation of the ElderHelp Concierge Club. Berkeley, CA : University of California, Center for the Advanced Study of Aging Services. 2012, October.
9. Scharlach A., Graham C., & Lehning, A. The “village” model: A consumer-driven approach for aging in place. *The Gerontologist*, 2012. No. 52, pp. 418–427.

REFERENCES

1. Demografichni tendenciji v Ukrajinu potrebujutj kompleksnogho pidkholdu na derzhavnomu rivni / Ministerstvo socialjnoji polityky Ukrainy. Sichen 2018. Retrieved from: <https://www.msp.gov.ua/news/14711.html> (Last accessed: 15 April 2022).
2. Dopovidna zapyska Ministerstvu socialjnoji polityky Ukrainy, Ministerstvu finansiv Ukrainy shhodo pidghotovky koncepciji reformuvannja mekhanizmiv finansuvannja socialjnykh posluh. Retrieved from: <http://fisco-id.com/download.php?m=an&l=ua&id=132> (Last accessed: 10 April 2022).
3. Sopko, R.I. (2014). *Potreby ljudej pokhylogho viku: teoretyko-metodologichni pidkhody do doslidzhennja i problemy realizaciji*. Naukovi praci. T. 244, Vyp. 232. S. 115–119.
4. Annie Townsend (2021). Preparing Students for Complex Humanitarian Contexts. *Journal of Social Work Education*. Pp. 78–89.
5. An Integrated Model of Co-ordinated Community-Based Care. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/264644388_An_Integrated_Model_of_Co-ordinated_Community-Based_Care (Last accessed: 24 March 2022).
6. Hugman, R. (2000). Older people and their families: Rethinking the social work task? *Australian Social Work*. 53(1): Pp. 3–8.
7. Shier, G., Ginsburg, M., Howell, J., Volland, P., & Golden, R. (2013). Strong social support services, such as transportation and help for caregivers, can lead to lower health care use and costs. *Health Affairs (Project Hope)*, 32, 544–551. DOI: 10.1377/hlthaff.2012.0170.
8. Scharlach, A., Graham, C., & Berridge, C. (2012, October). Evaluation of the ElderHelp Concierge Club. Berkeley, CA: University of California, Center for the Advanced Study of Aging Services.
9. Scharlach, A., Graham, C., & Lehning, A. (2012). The “village” model: A consumer-driven approach for aging in place. *The Gerontologist*, 52, Pp. 418–427.

РОЗДІЛ V. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

УДК 37.07:005.5

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2022-2-19>

АНТИКРИЗОВИЙ МЕНЕДЖМЕНТ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Макаренко С. І.*кандидат педагогічних наук,**доцент кафедри дошкільної освіти**Маріупольський державний університет**Повітрофлотський проспект, 31, Київ, Україна**orcid.org/0000-0001-8933-9681**msi.osv@gmail.com*

Ключові слова: *антикризовий менеджмент, криза, воєнний стан, принципи антикризового менеджменту, технологія.*

У статті розкрито поняття «криза», «антикризовий менеджмент», «воєнний стан» та поетапну технологію застосування антикризового менеджменту в управлінні закладом дошкільної освіти в умовах воєнного стану. Надано практичні рекомендації керівникам дошкільних закладів щодо реалізації технології. Окреслено вплив повномасштабної військової агресії Росії в Україні (з 24 лютого 2022 року) на функціонування закладів дошкільної освіти (ЗДО) та управління ними. Визначено недостатню готовність їхніх керівників до ефективних управлінських дій в умовах воєнного стану, однією з причин чого є неволодіння антикризовим менеджментом. На основі аналізу наукових досліджень та публікацій визначено, що антикризовий менеджмент є функціональним напрямом менеджменту, системою управлінських заходів і рішень, спрямованих на діагностику, попередження, профілактику, ліквідацію кризових явищ і нейтралізацію дії кризи в майбутньому. Кризу охарактеризовано як широкомасштабну, непередбачену подію, яка веде до потенційно негативних результатів і може спричинити серйозну шкоду всій організації, працівникам, зв'язкам, фінансам і репутації. У класифікації причин криз визначено воєнний стан – особливий правовий режим, що вводиться в Україні або в окремих її місцевостях у разі збройної агресії чи загрози нападу, небезпеки державній незалежності України, її територіальній цілісності. Розкрито негативні прояви воєнного стану як фактора кризи. Представлено основні принципи антикризового менеджменту. Розроблено поетапну технологію антикризового менеджменту закладу дошкільної освіти в умовах воєнного стану: на початковому етапі війни, у зоні бойових дій, у тилу. Деталізовано структуру антикризової програми дошкільного закладу. Надано практичні рекомендації керівникам закладів дошкільної освіти щодо застосування технології антикризового менеджменту.

ANTI-CRISIS MANAGEMENT OF PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION UNDER MARTIAL LAW

Makarenko S. I.

Ph.D. in Pedagogy,

Associate Professor at the Department of Preschool Education

Mariupol State University

Povitroflotsky Avenue, 31, Kyiv, Ukraine

orcid.org/0000-0001-8933-9681

msi.osv@gmail.com

Key words: *anti-crisis management, crisis, marital law, principles of anti-crisis management, technology.*

The article reveals the concept of crisis, of anti-crisis management, martial law and step-by-step technology of applying anti-crisis management of preschool educational institution under marital law. Practical recommendations to heads of preschool institutions on the implementation of technology were provided. The impact of Russia's full-scale military aggression in Ukraine (since February 24, 2022) on functioning and management of preschool educational institutions is outlined. Insufficient preparedness of their leaders for effective managing actions in martial law was identified, one of the reasons for which is the lack of anti-crisis management skills. Based on the analysis of scientific research and publications, it was designated that anti-crisis management is a functional direction of management, a system of management measures and decisions, aimed at diagnosing, preventing, liquidation of crisis phenomena and neutralization of crisis actions in the future. The crisis is characterized as a large-scale, unforeseen event that leads to potentially negative results and can cause serious harm to the whole organization, employees, contacts, finance and reputation. The classifications of the causes of crises include martial law – a special legal regime imposed in Ukraine or in some of its districts in the event of armed aggression or threat of attack, danger for Ukraine's state independence, its territorial integrity. Negative manifestations of martial law as a factor of the crisis are disclosed. The basic principles of crisis management are presented. The step-by-step technology of anti-crisis management of preschool educational institution under martial law was developed – at the initial stage of the war, in the combat zone and in the rear. The structure of the anti-crisis program of the pre-school institution is detailed. The heads of preschool educational institutions were provided with practical recommendations for the application of crisis management technology.

Постановка проблеми. Повномасштабна військова агресія Росії в Україні з 24 лютого 2022 року стала серйозним викликом для всіх галузей, у тому числі для системи української освіти. Частина регіонів країни стали ареною активних бойових дій, велика кількість освітніх закладів постраждали від бомбардувань та обстрілів, певна їх кількість була повністю зруйнована. Відповідно, мільйони людей (у тому числі працівники закладів освіти) вимушені були покинути свої домівки та вивезти дітей.

Війна в Україні стала випробуванням і для системи управління освітніми закладами всіх рівнів, у тому числі закладами дошкільної освіти (ЗДО). Зокрема, грамотно скерована й організована

робота багатьох колективів дитсадків спрямовувалася на пошук нових, найбільш ефективних форм їх функціонування та організації освітнього процесу: очних у режимі короткотривалого перебування дітей разом із батьками, змішаних очно-дистанційних або суто дистанційних форм. ЗДО стали прихистками внутрішньо переміщених осіб, а їхні працівники – ініціаторами й активними учасниками надання гуманітарної допомоги.

Водночас спостерігалася недостатня готовність деяких керівників до ефективних управлінських дій в умовах воєнного стану, у ситуаціях невизначеності й ризику, а вирішення важливих питань перекладалося на вихователів-методистів, завідувачів господарством або вихователів.

Непродуманими іноді лишалися питання збереження матеріально-технічної бази ЗДО, оптимізації графіка роботи працівників та багато інших, конкретні рішення за якими часто очікувалися від місцевих органів управління освітою. Одними з причин зазначеного були відсутність попереднього досвіду управління в таких умовах, неволодіння антикризовим менеджментом.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблема антикризового менеджменту (антикризового управління) не є новою. У різних аспектах її широко досліджували як зарубіжні, так і вітчизняні вчені: Р. Біловола, С. Бузановський, В. Василенко, І. Воловик, А. Грязнова, Е. Коротков, Л. Лігоненко, Д. Морріс, К. Пріб, Б. Райзенберг, І. Сазонець, Г. Ситник, Т. Сорочан, М. Туленков, Е. Уткін, Г. Ханіна, А. Хікман, А. Чернявський, В. Чумак, З. Шершньова, А. Штангерт, Ю. Яковлев та багато інших.

Більшість дослідників одноставні в тому, що антикризовий менеджмент є специфічним напрямом, відмінним від менеджменту у стабільних умовах, оскільки вводиться в дію у передкризовому або кризовому стані організації та потребує інших управлінських функцій, збільшення комунікацій керівника з працівниками та споживачами послуг, «ручного регулювання» та нестандартних управлінських рішень тощо.

Особливості антикризового менеджменту освітніх закладів досліджують такі вітчизняні науковці, як: І. Безена, Л. Карташова, М. Кириченко, І. Усік та інші. Проблеми управління закладом освіти в умовах воєнного стану, кризовий менеджмент нині розробляє Т. Сорочан; адаптивне управління закладом освіти в умовах воєнного часу, у стані невизначеності – З. Рябова та інші. Водночас проблема антикризового менеджменту закладу дошкільної освіти в умовах воєнного стану вивчена не була, наукові дослідження з цього питання відсутні.

Мета статті – розкриття поняття та технології застосування антикризового менеджменту в управлінні закладом дошкільної освіти в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу. Антикризовий менеджмент є одним із функціональних напрямів менеджменту та визначається як система управлінських заходів і рішень, спрямованих на діагностику, попередження, профілактику, ліквідацію кризових явищ і нейтралізацію дії кризи в майбутньому [5]. Предметом впливу антикризового управління Е. Коротков називає проблеми, реальні та очікувані процеси кризи, тобто всі прояви загострення протиріч, що викликають загрозу їх гострого прояву [4].

Головною метою антикризового менеджменту А. Чернявський визначає вироблення найменш ризикованих управлінських рішень, що дозво-

лили б реалізувати поставлену ціль та результати з мінімумом додаткових засобів та за мінімальних негативних наслідків [11, с. 95]. Основними завданнями менеджера в умовах кризи є такі як:

- збереження управління закладом;
- недопущення паніки серед працівників та збереження працездатних кадрів;
- у разі виникнення кризи введення в дію антикризових інструментів та запобігання (пом'якшення) її руйнівному впливу;
- стабілізація за допомогою антикризової стратегії (програми);
- вчасне реагування на зміни, спричинені кризовим станом, та підтримка діяльності закладу в режимі виживання;
- виведення закладу з кризи, підвищення його конкурентоспроможності тощо.

Зміст, тривалість використання антикризового менеджменту залежить від виду й обсягів кризи та ступеня її впливу на функціонування закладу.

Поняття «криза» (грец. κρίσις – поворотний пункт, рішення) означає різку зміну звичайного стану речей; злам, загострення становища [8]. Е. Коротков підкреслює тісний зв'язок цього поняття з поняттям «ризик», оскільки загострення становища підвищує складність, ризик існування в ньому та прийняття управлінських рішень [4]. О. Бандурка трактує кризу як широкомасштабну, непередбачену подію, яка веде до потенційно негативних результатів і може спричинити серйозну шкоду всій організації, працівникам, зв'язкам, фінансам і репутації [1].

Причини кризи дослідники класифікують на внутрішні (конфлікти, недоліки в організації діяльності закладу, недосконалість управління) та зовнішні (пов'язані з конкуренцією, тенденціями економічного розвитку або політичною ситуацією у країні); об'єктивні (пов'язані з потребами в модернізації, реструктуризації закладу) та суб'єктивні (помилки в управлінні), природні (зміни клімату, землетруси, повені й інші природні катаклізми) або техногенного характеру (пов'язані з діяльністю людини).

Причиною нинішньої кризової ситуації в частині дошкільних закладів є воєнний стан – особливий правовий режим, що вводиться в Україні або в окремих її місцевостях у разі збройної агресії чи загрози нападу, небезпеки державній незалежності України, її територіальній цілісності та передбачає надання відповідним органам державної влади, військовому командуванню та органам місцевого самоврядування повноважень, необхідних для відвернення загрози та забезпечення національної безпеки, а також тимчасове, зумовлене загрозою, обмеження конституційних прав і свобод людини і громадянина та прав і законних інтересів юридичних осіб із зазначен-

ням строку дії цих обмежень (ст. 1 ЗУ «Про оборону України» [7]).

Негативні прояви цього фактора кризи (воєнний стан) призводять до накопичення кризових факторів інших типів – психологічних, економічних, екологічних, організаційних, соціальних, демографічних [9, с. 4]. Зокрема, воєнний стан, військові дії становлять пряму загрозу, ризик для життя та здоров'я працівників ЗДО, його вихованців, їхніх батьків. Розуміння цього призводить до загострення в них почуття невизначеності та невпевненості, страху, паніки, емоційного вигорання. Спричинені воєнним станом екологічні катаклізми, зростання цін на продовольчі товари, небезпека або руйнування інфраструктури ЗДО, простої в роботі з відповідним зменшенням заробітної плати зумовлюють зниження рівня життя, зубожіння працівників.

Відповідно, у колективі можливе погіршення соціально-психологічного клімату та виникнення конфліктів, організаційної кризи з послабленням трудової дисципліни і втратою контролю над певними частинами або освітнім процесом загалом, розбалансованістю всієї системи управління внаслідок помилок або некомпетентності керівника. Накопичення зазначених кризових факторів вимагає розробки й реалізації ефективної антикризової стратегії (програми дій) ЗДО в умовах воєнного стану, що вкрай складно без володіння антикризовим менеджментом.

Основними принципами, на яких ґрунтується антикризовий менеджмент, визнано такі як [11, с. 102]:

- принцип діагностики кризових явищ закладу – проведення ретроспективного, оперативного і перспективного цільового аналізу щодо виявлення ознак кризи, її глибини та можливих наслідків, оцінки можливостей переборення, задоволення інших аналітичних потреб суб'єкта антикризового управління. Крім внутрішньої діагностики кризи, що здійснюється з ініціативи керівника, доцільно проводити діагностику зовнішню (з ініціативи органу управління освітою, батьків та ін.);

- принцип опори на антикризову свідомість – розуміння негативних наслідків виникнення та поглиблення кризи для всіх суб'єктів антикризового процесу. Найважливішими характеристиками антикризової свідомості є інтереси, цінності та мотиви діяльності, від яких залежить досягнення поставленої мети;

- принцип завчасного програмування системи управлінських дій, передбачаючи настання потенційної кризи;

- принцип проведення політики активних дій, а не пасивного очікування покращення обстановки;

- принцип реалістичності в оцінці ситуації, наявних успіхів або невдач. Оцінюючи можли-

вість подолання кризи, необхідно спиратися на об'єктивну реальність: інформація про позитивні зрушення як результат антикризових заходів має поширюватися серед персоналу; невдачі не повинні сприйматися фатально – слід зосереджувати увагу на вивченні причин низької ефективності для запобігання повторення таких помилок у майбутньому;

- принцип створення стратегічних резервів необхідних ресурсів та централізованого розпорядження ними;

- принцип постійного моніторингу обстановки.

Визначені принципи антикризового менеджменту, доповнюючи та конкретизуючи один одний, можуть і повинні діяти в єдиній системі у разі грамотного керівництва директора ЗДО. Успіх антикризового менеджменту визначається ефективністю використовуваних методів та технологій.

Технологія антикризового менеджменту – це комплекс послідовно здійснюваних заходів щодо попередження, профілактики, подолання кризи, зменшення її негативних наслідків [2], послідовність дій щодо реалізації механізму впливу на систему з метою попередження, послаблення або подолання криз різного типу [9]. Технологія антикризового менеджменту залежить від типу кризових факторів та стану закладу.

Науковці по-різному визначають послідовні етапи технології антикризового менеджменту. Зокрема, У. Кристек називає антисипативне управління (вводиться за наявності потенційної небезпеки прояву кризи), превентивне (за появи симптомів латентної (прихованої) кризи) та реактивне управління (у разі розгортання глибокої кризи) [12]; Л. Карташова, М. Кириченко, Т. Сорочан – пропедевтику кризи (передбачення та формування готовності діяти в умовах кризи), здійснення превентивних заходів (щодо послаблення наслідків майбутньої кризи), менеджмент кризового періоду [3]. М. Туленков визначає передкризове управління (щодо вчасного виявлення та розв'язання проблем, прийняття рішень), управління в умовах кризи (щодо стабілізації нестійких станів та збереження керованості системи), управління процесами виходу з кризи (у разі мінімізації витрат та втрачених можливостей) [10], Ю. Мельник – передкризове, кризове та післякризове управління [6].

Загалом погоджуючись із визначенням етапів технології антикризового менеджменту, вважаємо за доцільне урахування специфіки функціонування дошкільних закладів та досвіду організації їхньої діяльності в умовах воєнного стану з 24 лютого 2022 року на початковому етапі війни, у зоні бойових дій, у тилу. Відповідно, найбільш

доцільною вважаємо таку послідовність етапів технології антикризового менеджменту ЗДО в умовах воєнного стану [3; 6; 9]:

I етап – передкризовий (пропедевтичний) менеджмент.

II етап – превентивний менеджмент.

III етап – менеджмент кризового періоду.

IV етап – післякризовий менеджмент.

На етапі передкризового менеджменту (після офіційного оголошення воєнного стану) має бути здійснено пропедевтику кризи – передбачення можливих негативних впливів воєнного стану на функціонування всіх систем конкретного дошкільного закладу (матеріально-технічної, освітньої, медичної, організації харчування, забезпечення безпеки всіх суб'єктів освітнього процесу тощо) та формування готовності його працівників діяти в зазначених умовах. Основним завданням менеджера є недопущення або пом'якшення шоку працівників від близької кризи, сприяння скороченню тривалості «відкату назад» та пришвидшенню адаптації, стабілізації ситуації.

Із цією метою керівником ЗДО створюється робоча група (група антикризового менеджменту) з підтримання функціонування закладу в умовах воєнного стану. До складу групи мають входити найбільш досвідчені, фізично здорові, стресостійкі та рішучі працівники, які знають й ураховують специфіку функціонування закладу. Дуже добре, щоб учасники групи володіли знаннями з теорії криз та розробки ефективних управлінських рішень, конфліктологією та мистецтвом розв'язання проблем у процесах ситуаційного управління в умовах ризику та невизначеності. Можливе включення до складу групи позаштатного фахівця із зазначених питань – «ліквідатора».

Робочою групою на основі аналізу поточної ситуації в закладі й довкола нього здійснюється прогнозування хронології можливих подій, корекція наявної стратегії розвитку ЗДО та його місії, розроблення антикризової програми (плану дій, ситуаційних планів або сценаріїв) із запобігання ймовірним негативним наслідкам і налагодження діяльності закладу в нових, постійно змінних умовах.

Антикризова програма – обґрунтована сукупність послідовних заходів (дій), засобів та інструментів, що мають бути вжиті для досягнення цілей і завдань антикризового управління, їх конкретних виконавців [11].

Для розробки антикризової програми опрацьовуються необхідні нормативно-правові акти щодо юридичних, кадрових, матеріально-технічних, фінансових аспектів діяльності ЗДО в умовах воєнного стану. Розробляються нові або вносяться зміни до вже наявних внутрішніх нормативних документів закладу щодо управлінської, освітньої

та іншої діяльності кожного працівника на період воєнного стану.

Зміст програми зумовлюється результатами проведеного аналізу поточної ситуації у ЗДО та подальших прогнозів (чи знаходиться заклад на безпечній території без військових дій, у тилу, чи слід бути готовими до наближення зони військових дій), часовими та ресурсними обмеженнями кризової ситуації (воєнного стану).

Дослідники наголошують на включенні до програми таких обов'язкових розділів, як [11, с. 90]:

– заходи із забезпечення управління;

– накопичення, розміщення, зберігання та вчасне оновлення матеріально-технічних засобів, обладнання для проведення робіт щодо ліквідації наслідків аварій або ін.;

– порядок проведення невідкладних заходів із недопущення надзвичайних ситуацій та ліквідації їх наслідків.

Етап превентивного менеджменту (проводиться заздалегідь, до настання власне кризової ситуації, наприклад, активних воєнних дій поблизу ЗДО або ін.) передбачає здійснення превентивних заходів щодо попередження або послаблення, усунення руйнівного впливу негативних факторів майбутньої кризи (воєнного стану) на функціонування всіх систем ЗДО. Велику роль тут відіграє підготовка й організація команди працівників закладу, її максимальне згуртування та мобілізація внутрішніх ресурсів кожного учасника команди для подолання кризи.

Якщо передкризовий (пропедевтичний) і превентивний етапи антикризового менеджменту буде реалізовано ефективно, вплив наступного, кризового періоду буде послаблено.

Під час кризового періоду (активних воєнних дій навколо ЗДО або в зоні без воєнних дій, у тилу) менеджмент спрямовується на організацію колективного запобігання його руйнівному впливу – спрощеного за бюрократичними процедурами, максимально прозорого, безконфліктного та по можливості позитивного. Організовується виконання послідовних практичних заходів антикризової програми та контроль за їх виконанням. Підсилюється відповідальність кожного працівника закладу за якість і вчасність виконуваної роботи. Здійснюється постійний моніторинг змінного стану функціонування основних систем закладу для вчасного вжиття заходів щодо корегування антикризової програми.

Наслідками зазначеного кризового періоду можуть бути як різкі зміни та руйнація ЗДО, так і послідовна трансформація, оновлення закладу. Коли зовнішня ситуація довкола ЗДО змінюється на краще (завершення активних воєнних дій, послаблення кризових явищ), а результати моніторингу констатують виконання антикризо-

вої програми та позитивні зрушення в діяльності закладу, то здійснюється перехід до наступного етапу – післякризового менеджменту.

Основним завданням післякризового менеджменту стає запровадження заходів щодо усунення або мінімізації негативних наслідків кризи. Та одночасно в закладі має вестися робота щодо розроблення перспектив, стратегії подальшого розвитку ЗДО з урахуванням змінених воєнним станом умов. Провідним гаслом команди має стати таке: «Криза не лише руйнує, а й дає поштовх до розвитку закладу та управлінської системи в ньому!» [3].

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Отже, антикризовий менеджмент закладу дошкільної освіти є специфічним функціональним напрямом менедж-

менту, системою управлінських заходів і рішень, спрямованих на діагностику, попередження, профілактику, ліквідацію кризових явищ і нейтралізацію дії кризи в майбутньому. В умовах воєнного стану антикризовий менеджмент має спрямовуватися на передбачення кризи та її наслідків, розробку антикризової програми та поетапну реалізацію технології, складниками якої є передкризовий (пропедевтичний) менеджмент, превентивний, менеджмент кризового періоду, післякризовий менеджмент.

Перспективою подальших розвідок вбачаємо розробку системи підготовки майбутніх керівників ЗДО до впровадження антикризового менеджменту шляхом включення відповідної теми до робочих програм управлінських дисциплін спеціальності 012 «Дошкільна освіта» закладів вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бандурка О.М., Коробов М.Я. Фінансова діяльність підприємства : підручник. Київ : Либідь, 1998. 312 с.
2. Грязнова А.Г. Антикризисный менеджмент / А.Г. Грязнова, М.А. Федотова, А.Н. Маринюк и др. ; под ред. А.Г. Грязновой. Москва : ЭКМОС, 1999. 368 с.
3. Карташова Л.А., Кириченко М.О., Сорочан Т.М. Антикризовий менеджмент підвищення кваліфікації. *Вісник НАПН України*. 2020. № 2 (1). С. 1–10. URL: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-9>.
4. Коротков Э.М. Антикризисное управление : учебное пособие. Москва : ИНФРА-М, 2003. 432 с.
5. Кравчук Л.С., Воєнна К.І. Антикризовий менеджмент як інструмент недопущення загрози банкрутства. *Ефективна економіка*. 2012. № 4. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=1089>.
6. Мельник Ю.М. Маркетингові інструменти антикризового управління підприємством. Маркетинг. Менеджмент. Інновації : монографія / за ред. С.М. Ілляшенка. Суми : ТОВ «Друкарський дім «Папірус», 2010. С. 505–516.
7. Про оборону України : Закон України від 06.12.1991 р. № 1932-ХІІ. Дата оновлення: 01.04.2022 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1932-12#top>.
8. Словник української мови online у 20 томах. URL: <https://services.ulif.org.ua/expl/Entry/index>.
9. Сорочан Т.М. Антикризові поради керівникові навчального закладу. *Управління освітою*. 2009. № 11. С. 3–5.
10. Туленков Н.В. Антикризисный менеджмент. *Персонал*. 1998. № 6. С. 19–25.
11. Чернявский А.Д. Антикризисное управление : учебное пособие. Киев : МАУП, 2000. 208 с.
12. Kristek U. Krisenbewaltingungs-Management und Unternehmungsp lanung. *Neue betriebswirtschaftliche Forschung*, Bd. 17. Wiesbaden, 1981. S. 115.

REFERENCES

1. Bandurka, O.M., Korobov, M.Ia. (1998). *Finansova diialnist pidpriemstva* [Financial activities of production]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
2. Grjaznova, A.G. (1999). *Antikrizisnyj menedzhment* [Anticrisis management] / A.G. Grjaznova, M.A. Fedotova, A.N. Marinjuk i dr.; pod red. A.G. Grjaznojovj. Moskva: JeKMOS [in Russian].
3. Kartashova, L.A., Kyrychenko, M. O., Sorochan, T. M. (2020). Antykryzovyj menedzhment pidvyschennia kvalifikatsii [Crisis-management in the in-service training]. *Visnyk NAPN Ukrainy*, Vol. 2 (1), pp. 1–10. Retrieved from: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-9> (Last accessed: 25 May 2022).
4. Korotkov, Je. M. (2003). *Antikrizisnoe upravlenie* [Anticrisis management]. Moskva: INFRA-M [in Russian].
5. Kravchuk, L.S., Voienna, K.I. (2012). Antykryzovyj menedzhment yak instrument nedopushchennia zahrozy bankrutstva [Anticrisis management as a tool to prevent the threat of bankruptcy]. *Efektivna ekonomika* (electronic journal), Vol. 4. Retrieved from: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=1089> (Last accessed; 25 May 2022).

6. Melnyk, Iu.M. (2010). Marketynhovi instrumenty antykryzovoho upravlinnia pidpriemstvom [Marketing tools for anticrisis management of an enterprise]. *Marketynh. Menedzhment. Innovatsii* [Marketing. Management. Innovation], Sumy: "Papirus", pp. 505–516.
7. Pro oboronu Ukrainy [About the defense of Ukraine]: Zakon Ukrainy vid 06.12.1991 r. № 1932-XII. Data onovlennia: 01.04.2022 r. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1932-12#top> (Last accessed: 25 May 2022).
8. Slovnyk ukrainskoi movy online u 20 tomakh [Dictionary of the Ukrainian language online in 20 volumes]. Retrieved from: <https://services.ulif.org.ua/expl/Entry/index?> (Last accessed: 25 May 2022) [in Ukrainian].
9. Sorochan, T. M. (2009). Antykryzovi porady kerivnykovi navchalnoho zakladu [Anti-crisis advice to the head of an educational institution]. *Upravlinnia osvitoiu*, vol. 11, pp. 3–5.
10. Tulenkov, N.V. (1998). Antikrizisnyj menedzhment [Anticrisis management]. *Personal*, vol. 6, pp. 19–25.
11. Chernjavskij, A.D. (2000) *Antikrizisnoe upravlenie* [Anticrisis management]. Kyiv: MAUP [in Ukrainian].
12. Kristek, U. (1981). Krisenbewaltingungs-Management und Unternehmungsp lanung. *Neue betriebswirtschaftliche Forschung*, Bd. 17. Wiesbaden, p. 115.

РОЗДІЛ VI. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

УДК 373.3:37.015.31

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2022-2-20>

ВИКОРИСТАННЯ ПЕТ-ТЕРАПІЇ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Потюк С. В.

*аспірантка кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, Львівська область, Україна
orcid.org/0000-0003-0887-5808
sofiapotuk@gmail.com*

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, іпотерапія, дельфінотерапія, каністерапія, фелінотерапія, молодший шкільний вік.

Стаття присвячена вивченню пет-терапії як інноваційної здоров'язбережувальної технології для роботи з молодшими школярами. Представлено теоретичний аспект та практичні рекомендації щодо організації навчально-пізнавальної діяльності у початковій школі. Розкривається генезис та можливості терапії. Проаналізовано вплив інноваційної технології в умовах Нової української школи, що фокусується на взаємодії з тваринами, які можуть позитивно впливати на психіку здобувачів освіти та сприяти розвитку сприйняття, пізнання, спілкування, рухової активності. Розглядається поняття пет-терапії як технології корекції здоров'я, яка дарує учням почуття прекрасного, сприяє максимальній мобілізації вольової діяльності, соціалізації, формуванню більш гармонійних стосунків зі світом. Вона повинна базуватися на системному та компетентнісному підходах. Охарактеризовано різновиди пет-терапії: каністерапія, іпотерапія, дельфінотерапія, фелінотерапія. Проаналізовано наукові джерела із цього питання і зроблено висновок про рівень зацікавленості вчителів та науковців у впровадженні терапії мета як формування здорового способу життя. Під час проведення дослідження впливу пет-терапії у навчальному процесі Нової української школи підтверджено: позитивну динаміку розвитку молодших школярів; покращення їхніх координаційних здібностей та емоційного стану, соціалізації та адаптації до взаємодії з навколишнім світом. З'ясовано переваги впровадження пет-терапії в освітньо-виховному процесі, в якому головною рушійною силою є вчитель, тому що вирішальним під час впровадження та поширення нововведень є суб'єктивний чинник. Зроблено узагальнюючі висновки, що здоров'язбережувальні технології дають змогу забезпечувати належне здоров'я дітей, піклуватися про високий рівень їх самореалізації, розвивати здоровий спосіб життя. Надано бібліографічний список.

USE OF PET-THERAPIA IN PRIMARY SCHOOL AS CONDITION FOR THE FORMATION OF A HEALTH COMPETENCE

Potiuk S. V.

Postgraduate Student at the Department of General Pedagogy and Preschool Education
Drohobych State Pedagogical University of Ivan Franko
Ivan Franko str., 24, Drohobych, Lviv region, Ukraine
orcid.org/0000-0003-0887-5808
sofiapotuk@gmail.com

Key words: health, healthy lifestyle, hippotherapy, dolphintherapy, canistherapy, felinotherapy, younger school age.

The article is devoted to learning of pet-therapy as an innovation of health keeper technology for work with younger peoples. The requests the theoretical aspect and practical recommendations for the organization of educational and cognitive function in primary school. It reveals the genesi and opportunities of therapy. Disclosed an innovative technology New Ukrainian School conditions. This technology provides comfortable psychologically safe environment in which child's individual and creative development occurs. Examined the "pet-therapy" concept as health correction technology. This method contributes to the maximum mobilization of volitional activity, socialization, and the formation of more harmonious relationships with the world. It should be based on systemic and competency-based approaches. Varieties of pet-therapy is characterized: canistherapy, hippotherapy, dolphintherapy, felinotherapy. Scientific sources on this issue are analyzed and conclusion is made about the high level of interest of teachers and scientists in the introduction of therapy for the formation of a healthy lifestyle. In the process study, positive dynamics have been confirmed in the development of children; improvement of their coordination abilities and emotional state, socialization and adaptation to interaction with the surrounding world. The advantages of introducing nontraditional technologies into the educational process are clarified. The main driving force behind innovation is the teacher, as the subjective factor is crucial in the implementation and dissemination of innovations. Generalized conclusions are made that health-preserving technologies make it possible to ensure the proper health of children, to take care of their high level of self-realization, to develop a healthy lifestyle. A bibliographic list is provided.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Однією з особливостей сучасного світу є швидкий розвиток, в якому відбуваються масштабні взаємопов'язані процеси, що відображаються в соціумі та мають вплив на індивідів, їх фізичний, духовний і соціальний стан. З огляду на вищезазначені ознаки спостерігається тенденція погіршення ментального та фізичного здоров'я, збільшення кількості дітей, які потребують особливого і тривалого психолого-педагогічного супроводу, соціальної і медичної допомоги, тому слід приділити значну увагу формуванню здоров'язбережувальної компетентності в закладах загальної середньої освіти. Оскільки серед численних досліджень прослідковується негативна та прогнозована тенденція: збільшення частки відхилення від норми цілком здорових випускників початкової школи та низький відсоток від загальної кількості випускників

загальноосвітніх закладів, які є повноцінно здоровими. Щоб мінімізувати негативні явища, потрібно створити умови для педагогічної діяльності, які сприятимуть зниженню негативних емоцій, перенавантаженню, збільшенню рухової активності. Основним завданням педагогічних працівників є впровадження оздоровчих заходів, на яких використовуватимуться інноваційні технології, що спрямовані на зміцнення та збереження здоров'я. В останні роки спостерігається застосування інноваційних технологій, які здатні надавати коригуючий вплив на здоров'я школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сьогодні в молодших школярів необхідно сформулювати здоров'язбережувальну компетентність при застосуванні різних методів, прийомів та технологій і за можливості включаючи інноваційну технологію – пет-терапію. Даним проблемним питан-

ням займаються багато науковців, які викладають теоретичні та методичні аспекти: Л. Обухова, Г. Іващенко, В. Кондрашин, Л. Шаповал, Н. Бібік тощо. Н. Кряжева наголошує на значущості взаємодії тварин з дітьми, при налагодженні та розширенні аспектів взаємодії діти ототожнюють себе з ними, що є передумовою у творенні власної картини світу, незважаючи на конкретність мислення, а також якщо в дітей наявні страхи або переживання, вони переносять це ставлення на тварин, кожна з яких має свій символічний зміст [2, с. 12]. За слушним зауваженням Р. Бергер та інших вчених, «пет-терапія сприяє розвитку в дітей-аутистів емпатії, незалежності та ініціативності, терпіння і самоконтролю, почуття власної значущості та компетентності, а найголовніше – розвитку почуття довіри через полегшення безумовного прийняття любові» [7, с. 114]. За дослідженнями психолога Алана Бека і психіатра Ерона Качора доведено, що тварини покращують емоційний стан, зменшують напругу й зміцнювати психічне здоров'я людини. Проблема впровадження пет-терапії та її різновидів в навчально-пізнавальній діяльності потребує більш ретельного вивчення.

Мета статті полягає у виявленні особливостей використання пет-терапії в навчально-пізнавальній діяльності Нової української школи та аналізі впливу на учнів молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Неможливо уявити сучасний світ без тварин. Згідно із соціологічним опитуванням компанії Research & Branding Group, домашні улюбленці присутні у житті практично кожного другого жителя України [4]. Проаналізувавши взаємодію тварини і дитини, встановили, що результат такого спілкування здійснює позитивний вплив на психологічний та емоційний стан, гармонійний розвиток.

У ході аналізу наукових джерел було виявлено, що процес лікування хвороб за допомогою тварин розглядався з давніх років. Про це згадується в дослідженнях приблизно з V століття до н.е. Гіпократ помітив позитивний вплив тварини на людину, що вважається своєрідною появою терапії. Із цього часу тварин почали використовувати для лікування хвороб у Давньому Єгипті та Давній Греції, а в Давній Індії застосовували спів птахів як ліки [3, с. 785].

Аналізуючи діяльність Вільяма Тьюка, який у 1796 році заснував лікарню для душевнохворих «Ретрит», бачимо нововведення, а саме: в лікарні замість ліків та гамівних сорочок для психічно хворих почали застосовувати собак, які здійснювали позитивний вплив на хворих. Висновки впровадження методики: зниження агресії та частоти нападів у пацієнтів. У США напрям терапії почав впроваджуватися та розвиватися в 60-х роках XX століття. Американський дитячий психіатр Борис

Левінсон представив ідею пет-терапії Американській психологічній асоціації, яку спочатку розглядали з цинізмом, проте його це не зупинило і він надалі продовжував досліджувати взаємодію дитини і собаки Джиглса та помітив, що пацієнти заспокоювались та позитивно реагували на тварину, яка під час сеансу лікування знаходилася в кабінеті. Ефективність дослідження було підтверджено, і на основі цього він запропонував використовувати собак для лікування психічних розладів. Борис Левінсон вперше до наукового обігу увів термін «пет-терапія» у 1969 році.

Щодо України, то термін «пет-терапія» використовується порівняно нещодавно і в перекладі з англійської означає лікування, засноване на взаємодії з улюбленою твариною. Суть методу: через взаємодію дитини з твариною відбувається позитивний вплив на дитину.

У педагогіці пет-терапія трактується як засіб педагогічних інновацій, спрямований на створення позитивних емоцій або усунення страху за допомогою тварин (кішки, собаки, кролика, птаха, коня тощо).

Виділяють основні функції пет-терапії: психофізіологічна функція (полягає в позбавленні людини від стресу, покращенні роботи нервової системи та нормалізації психіки); психотерапевтична функція (сприяння гармонізації міжособистісних відносин, підвищення рівня соціалізації); реабілітаційна функція (допомога психічній і соціальній реабілітації); функція задоволення потреби в компетентності (виражається формулою «Я можу»); функція самореалізації (реалізація свого внутрішнього потенціалу); функція спілкування (сприяє задоволенню потреби в спілкуванні).

Аналіз науково-методичної літератури дає змогу виокремити види пет-терапії залежно від умов використання тварин та допоміжного матеріалу:

- 1) спрямована (взаємодія базується з навченими тваринами за спеціально розробленими терапевтичними програмами);
- 2) неспрямована (використання тварин у домашніх умовах, без додаткових програм та без усвідомлення їх лікувального ефекту);
- 3) використання символів – малювання, читання книг, ігри.

Таким чином, узагальнивши проаналізовані наукові джерела, виділяють напрямки [1, с. 35–36] використання пет-терапії:

- 1) допомога в нормалізації стану людини в кризовій ситуації;
- 2) допомога у процесі соціалізації і поліпшення соціальної взаємодії;
- 3) допомога у процесі реабілітації для правопорушників;

- 4) допомога клієнтам із низькою мотивацією;
- 5) допомога людям із проблемами концентрації уваги і гіперактивності;
- 6) допомога особам із психічними захворюваннями;
- 7) допомоги особам із невиліковними захворюваннями;
- 8) допомога клієнтам із функціональними обмеженнями здоров'я;
- 9) допомога в подоланні почуття самотності.

У Новій українській школі навчально-пізнавальний процес базується на принципах педагогіки партнерства. Основа підходу полягає у співпраці між усіма учасниками процесу – учнями, вчителями, батьками. З огляду на те, що педагогіка партнерства є ключовим компонентом Нової української школи, а педагог є організатором освітнього процесу, одним із завдань його педагогічної діяльності є підтримка прагнення дітей до пізнання та формування здорового способу життя, а також важливою умовою є спонукання педагогічного колективу до пошуку шляхів підвищення інтересу учнів до отримання знань, формування умінь та навичок завдяки урізноманітненню змісту, форм та прийомів через застосування інновацій. Обов'язковою умовою у плануванні навчально-пізнавальної діяльності вчителів є принцип дитиноцентризму. Згідно з Концепцією НУШ основна роль у цьому процесі належить дитині. Узагальнюючи вищесказане, можна стверджувати, що для розвитку соціально-адаптаційних можливостей особистостей доцільно впроваджувати інноваційні технології, особливо ті, які служать додатковим каналом взаємодії з навколишнім середовищем, а саме контакти з тваринами, тому особлива роль відводиться пет-терапії. На наш погляд, неоціненне значення мають і різновиди: каністерапія, іпотерапія, дельфінотерапія, феліно-терапія тощо – у формуванні здорового способу життя дітей молодшого шкільного віку.

Каністерапія – лікування за допомогою собак, метод який рекомендовано залучати при взаємодії з емоційно лабільними дітьми, аутистами, з пацієнтами, що страждають від депресій, посттравматичних розладів та під час навчання читання дітей страждають на дислексію. Собаки під час взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами допомагають справлятися з браком сенсорної та емоційної обізнаності та викликати реакцію в дітей з низьким сенсорним та емоційним рівнем збудження. Переважно займаються впровадженням каністерапії спеціально навчені особи, які називаються каністерапевти. Вони працюють у школах, лікарнях, центрах реабілітації та інших соціальних установах. Каністерапія може використовуватися у двох аспектах: як психотерапевтична методика, що сприяє розвитку розумових

і емоційних здібностей, поліпшенню рухових функцій і моторики, та для посилення ефективності розвитку особистості при корекції, реабілітації та соціальної адаптації дітей з нестандартними особливостями розвитку [5, с. 121]. Лікування собаками відіграє величезну роль при психологічній реабілітації жертв війни, насильства чи стихійних лих. Наприклад, якщо учень не може читати вголос у класі, хоча добре читає, але наявні почуття сором'язливості або нервозності, то йому потрібна спеціальна підтримка, зокрема читання за участі спеціально навчених собак.

Іпотерапія – терапія за допомогою коней, включаючи їзду верхи та спілкування з конем. Застосовується для реабілітації школярів з аутизмом, дитячим церебральним паралічем та іншими важкими захворюваннями. За даними досліджень, результатами їзди на коні прийнято вважати: полегшення симптомів хвороби Альцгеймера; покращення чутливості до інсуліну у хворих на цукровий діабет; допомогу у справлянні з наслідками різних травм чи при виражених невралгічних розладах.

Дельфінотерапія – терапія за допомогою дельфінів. Основоположники вважаються Бетсі Сміт і Девід Натансон. Спілкування з дельфінами дозволяє покращити психоемоційний стан, мовні навички у хворих синдромом Дауна, допомагає розумово відсталим людям концентрувати увагу, збільшує здатність до сприйняття інформації і концентрації, знімає психологічну напругу. Ефективною є під час реабілітації дітей з дитячим церебральним паралічем, аутизмом, неврологічними і психічними розладами. Суть терапії полягає в тому, що є три терапевти, пацієнт, який плаває на поверхні води за допомогою надувних засобів для плавання, що залишають відкритими значні частини його тіла у воді, та дельфіни, які плавають поруч та часто доторкаються до пацієнта своїми тілами [6, с. 259].

Фелінотерапія – терапія за участі кішок. Лікування кішками благотворно впливає на хворих з онкологією, синдромом хронічної втоми, на людей, що страждають на головні болі, депресії, неврози, безсоння, різні запалення. Ці тварини здатні серйозно знизити рівень стресу і позитивно впливають на серцево-судинну систему людини.

Уваги заслуговують і птахи та акваріумні рибки, які заспокоюють нерви й піднімають настрій; морські свинки позитивно впливають на соціальну поведінку дітей.

Унікальність впливу пет-терапії на дітей з особливими освітніми потребами проявляється по-різному. Наприклад, діти з гіпертрофованою активністю, які у звичайному житті не здатні здійснювати будь-які нормальні дії через занадто високий рівень тривожності, під час контакту з кішками заспокоюються настільки, що

можуть нормально взаємодіяти із тваринами та іншими людьми; для аутичних дітей простіше знайти «спільну мову» із собакою, ніж із дорослими або іншими дітьми. Собаки навчають дітей звертати увагу на мову тіла – жести, вирази обличчя. Залучають їх до спільних ігор та пробуджують у них інтерес до спілкування [6, с. 257]. Цей вид терапії прекрасно поєднує в собі лікувальний ефект із задоволенням і приємними враженнями від спілкування із тваринами.

До прикладу, в навчально-пізнавальній діяльності під час тематичного тижня «Світ тварин» проводяться інтегровані уроки, на яких використовуються символи тварин: зображення, образи, іграшки, казкові герої, живі тварини, які безпечні для спілкування, а також звуки тварин. Доцільно проводити пет-терапію на уроках читання, мистецтва, фізичної культури, в позаурочний час у поєднанні з арт-терапією, казкотерапією, портфоліо, музикотерапією, сміхотерапією, ігротерапією, бібліотерапією, лялькотерапією тощо. Терапію проводиться як в індивідуальній, так і в груповій формі.

Під час застосування технології з'ясовано ряд переваг: залучення собак, кішок, рибок, черепах у процес навчання читанню надає додаткову практику в набутті усних навичок, у процесі читання з тваринами, цей процес стає легшим та заохочує читати вголос у школі, спостерігається відчуття впевненості, під час відповіді на запитання, пов'язані з читанням, проявляються якості лідера; повертаючи книгу до тварини, читаючи вголос і роблячи вигляд, що він є вчителем, дитина розвиває вміння працювати згідно із правилами роботи в групі чи в парі, дотримуючись черги почитати чи розказати історію тварині; присутній заспокій-

ливий фактор, який сприяє зменшенню стресів та тривоги, тому що взаємодія з твариною заспокоює учнів при виконанні завдань різного ступеня складності та надає почуття гордості; виконання завдань із домашніми улюбленими є стимулом для читання, письма, лічби вдома; молодші школярі відчують себе комфортно, бо тварини не осуджують і не насміхаються; процес пестощів може допомогти руховим навичкам; діти відчують себе в безпеці; навчаються добру та співчуттю, стають толерантними, доброзичливими та відповідальними, покращуються навички спілкування, а для дітей з особливими потребами терапія з тваринами працює як соціальний каталізатор.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Аналізуючи психолого-педагогічні джерела, напрацювання науковців, практичну діяльність, доходимо висновку, що спілкування з тваринами має заспокійливий ефект, сприяє зниженню артеріального тиску та зменшенню частоти серцебиття, впровадження в навчально-пізнавальну діяльність пет-терапії має на меті зберегти, зміцнити здоров'я учнів. У роботі з молодшими школярами пет-терапія застосовується в сукупності з арт-терапевтичними технологіями, що дозволяє пришвидшити процес знайомства та входження в соціум, розвиток необхідних умінь для життєдіяльності. Слід пам'ятати, що при використанні пет-терапії важливо врахувати алергічні та паразитарні захворювання.

Перспективним напрямком подальшого опрацювання порушеної теми вважаю розроблення системи роботи в напрямку пет-терапії щодо формування здорового способу життя учнів початкової школи.

REFERENCES

1. Клевака Л.П. Досвід використання канистерапії в діяльності закордонних соціальних працівників. *Суспільство і особистість у сучасному комунікаційному дискурсі: II ВСЕУКРАЇНСЬКА НАУКОВО-ПРАКТИЧНА КОНФЕРЕНЦІЯ*. 2020. С. 33–38.
2. Кряжева Н.Л. Кот и пес спешат на помощь. Ярославль: «Академия, К», «Академия развития», 2000. 176 с.
3. Непомнящих Т.А. Анималотерапия как вид медико-социальной реабилитации лиц с ограниченными возможностями. *Состояние здоровья: медицинские, социальные и психолого-педагогические аспекты: VII Междунар. науч.-практ. интернет-конференция*. Чита : Забайкал. гос. ун-т, 2016. С. 784–792.
4. Research & Branding Group. URL: <http://rb.com.ua/blog/koshki-i-sobaki-v-zhizni-ukraincev/> (дата звернення: 15.05.2022).
5. Татаринцева Н.А. Канистерапия как метод работы с молодыми людьми с ограниченными возможностями здоровья (18-30 лет). *ВНЕ РАМОК, ВНЕ ГРАНИЦ*, 2016. 121 с.
6. Федій О.А. Естетотерапія : навч. посіб. Вид. 2-ге, переробл. і допов. Київ : «Видавництво «Центр учбової літератури», 2021. 304 с.
7. Чуприков А.П., Хворова А.М. Расстройства спектра аутизма: медицинская и психолого-педагогическая помощь. Изд. 2-е, дополн. Львов : Мс, 2013. 272 с.

REFERENCE

1. Klevaka L. P. (2020) Dosvid vikoristannya kanisterapiyi v diyalnosti zakordonnih sotsialnih pratsivnikiv [Experience in the use of canine therapy in the activities of foreign social workers]. Proceedings of the

Suspilstvo i osobistist u suchasnomu komunikatsynomu diskursi: II VSEUKRAYiNSBKA NAUKOVO-PRAKTICHNA KONFERENTsiYA (Zaporozhye, April 9-10, 2020), Zaporozhye: Zaporizhzhya Polytechnic National University. pp. 33-38.

2. Kryazheva, N. L. (2000). Kot i pes speshat na pomosch [Cat and dog rush to the rescue]. Yaroslavl: Akademiya razvitiya. (in Russian)
3. Nepomnyaschih, T.A. (2016). Animaloterapiya kak vid mediko-sotsialnoy reabilitatsii lits s ogranichennyimi vozmozhnostyami [Animal therapy as a type of medical and social rehabilitation of people with disabilities]. Proceedings of the *Sostoyanie zdorovya: meditsinskie, sotsialnyie i psihologo-pedagogicheskie aspektyi*. Otv. red. ST Kohan. Chita: Zabaykalskiy gosudarstvenniy universitet, pp.784-792.
4. Research & Branding Group. URL: <http://rb.com.ua/blog/koshki-i-sobaki-v-zhizni-ukraincev/> (date of access: 15.05.2022).
5. Tatarintseva N. A. (2016) Kanisterapiya kak metod raboty s molodyimi lyudmi s ogranichennyimi vozmozhnostyami zdorovya (18–30 let) [Canistherapy as a method of working with young people with disabilities (18–30 years old)]. VNE RAMOK, VNE GRANITs. (in Russian)
6. Fediy O.A. (2021) Estetoterapiya [Aesthetic therapy]: navch.posib. Vid. 2-ge, pererobl. I dopov. K.: "Vidavnitstvo "Tsentr uchbovoYi lIteraturi" (in Ukrainian)
7. Chuprikov, A. P., & Hvorova, G. M. (2013). Rasstroystva spektra autizma. Meditsinskaya i psihologo-pedagogicheskaya pomosch [Autism Spectrum Disorders: Medical, Psychological and Pedagogical Assistance]. Lviv:MS (in Russian)

РОЗДІЛ VII. ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 37.02

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2022-2-21>

НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ КРІЗЬ ПРИЗМУ СВИТОГЛЯДНИХ ПАРАМЕТРІВ

Атаманчук В. П.

*доктор філологічних наук, провідний науковий співробітник
відділу інформаційно-дидактичного моделювання
Національний центр «Мала академія наук України»
вул. Дегтярівська, 38-44, Київ, Україна
orcid.org/0000-0002-5211-2480
victoriaatamanchuk@gmail.com*

Атаманчук П. С.

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри фізики та методики її навчання
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
вул. Максима Кривоноса, 2, Тернопіль, Україна
orcid.org/0000-0002-3646-8946
ataman08@ukr.net*

Ключові слова: *навчально-пізнавальна діяльність, стереотипність, усвідомленість, пристрасність, навчальна мета, дидактична мета, розвивальна мета, виховна мета.*

У статті розглядаються проблеми прогнозування та управління результативністю і якістю навчально-пізнавальної діяльності особистості у контексті освітніх інновацій, які спрямовані на реалізацію принципів наступності, неперервності, результативності і якості навчання. У розвідці використано теоретичні методи дослідження (порівняння, логічний аналіз філософських, психолого-педагогічних і методичних джерел) та емпіричні методи діагностики у вигляді психолого-педагогічного спостереження, бесіди, тестування, анкетування тощо. Педагогічний експеримент та особистий науково-педагогічний досвід авторів сприяли впровадженню технологічної схеми підготовки майбутніх учителів у реальний навчальний процес.

Доведено, що феномен триединості навчально-пізнавальної діяльності (як і будь-якої іншої діяльності) особистості є специфічним виявом факту її тривання у часі – минулому, теперішньому, майбутньому. З'ясовано, що результати навчально-пізнавальної діяльності, які постають у вигляді знання, формуються внаслідок засвоєння особистістю навчального матеріалу. Визначено, що навчальний матеріал виступає не тільки у вигляді предметного змісту, цільової навчальної програми та навчально-методичного забезпечення, але й як інформаційно-комунікаційне середовище, що сприяє його якісному засвоєнню. Процес засвоєння навчального матеріалу здійснюється за сценаріями одного з 3-х обґрунтованих параметрів: стереотипності, усвідомленості, пристрасності. У дослідженні з'ясовано, що категорія «знання» трактується як родові поняття, яке не може ототожнюватись з рівнями знань (заучування, розуміння головного, наслідування, повне володіння знаннями, навички,

уміння, переконання), що виступають видовими поняттями. Знання розглянуто як суб'єктивний образ об'єктивної реальності, як відповідне віддзеркалення зовнішнього і внутрішнього світу в свідомості людини у формі уявлень, понять, думок, теорій.

Доведено, що рівень переконань як вищий рівень знань за параметром пристрасності прогнозовано набуде такого ж унормованого статусу, як на рівні знань навичка за параметром стереотипності та уміння за параметром усвідомленості.

EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY OF PERSONALITY THROUGH THE PRISM OF WORLDVIEW PARAMETERS

Atamanchuk V. P.

*Doctor of Philological Sciences, Leading Researcher
at the Department of Information and Didactic Modeling
National Center "Junior Academy of Sciences of Ukraine"
Degtyarivska str., 38-44, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-5211-2480
victoriaatamanchuk@gmail.com*

Atamanchuk P. S.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Physics and Methods of its Teaching
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
Maksym Kryvonos str., 2, Ternopil, Ukraine
orcid.org/0000-0002-3646-8946
ataman08@ukr.net*

Key words: *educational and cognitive activity, stereotype, awareness, passion, educational goal, didactic goal, developmental goal, educational goal.*

The article considers the problems of forecasting and managing the effectiveness and quality of educational and cognitive activities of the individual in the context of educational innovations, which are aimed at implementing the principles of continuity, effectiveness and quality of learning. Theoretical research methods (comparison, logical analysis of philosophical, psychological, pedagogical and methodological sources) and empirical diagnostic methods in the form of psychological and pedagogical observation, interviews, testing, questionnaires, etc. were used in the research. The pedagogical experiment and personal scientific and pedagogical experience of the authors contributed to the introduction of the technological scheme of training future teachers in the real educational process.

It is proved that the phenomenon of the trinity of educational and cognitive activities (as well as any other activity) of the individual is a specific manifestation of the fact of its duration in time – past, present, future. It was found that the results of educational and cognitive activities, which appear in the form of knowledge, are formed as a result of personal mastery of educational material. It is determined that the educational material is performed not only in the form of subject content, target curriculum and educational and methodological support, but also as an information and communication environment that contributes to its quality assimilation. The process of material learning is carried out according to the scenarios of one of the 3 reasonable parameters: stereotype, awareness, passion.

It is proved in the study that the category of "knowledge" is interpreted as a generic concept that can not be identified with levels of knowledge (memorization, understanding of the main, imitation, full knowledge, skills, abilities, beliefs), which are species concepts. Knowledge is considered as a

subjective image of objective reality, as a corresponding reflection of the external and internal world in human consciousness in the form of ideas, concepts, thoughts, theories.

It is shown that the level of beliefs, as the highest level of knowledge on the parameter of passion is predicted to acquire the same standardized status as the levels of knowledge practice on the parameter of stereotype and skills on the parameter of awareness.

Постановка проблеми. Проблеми прогнозування та управління результативністю і якістю навчально-пізнавальної діяльності індивіда відіграють важливу роль у реалізації педагогічних завдань, які постають в умовах сучасного інформаційно-комунікаційного середовища та STEM-інтеграційних освітніх інновацій, спрямованих на втілення принципів наступності, неперервності, результативності і якості навчання, починаючи з молодшої та старшої школи і закінчуючи навчанням у закладах вищої та післядипломної освіти.

Сьогодні у вітчизняній та світовій науково-педагогічній діяльності відбувається модернізація освітньої галузі. Зорієнтованість навчального процесу на високі результативність і якість навчання [1; 2; 5–7; 9; 11; 13; 14; 15] набуває актуальності, особливо з огляду на потреби в забезпеченні природничо-наукової грамотності кожної особистості [3; 4; 10; 12; 14; 15], що виступає важливим ціннісним пріоритетом розвинутого інформаційно-комунікаційного навчального середовища.

З-поміж нормативних документів у сфері освіти, які необхідні для окреслення методологічних векторів, варто виокремити закон України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності» (2012), закон України «Про освіту» (2017 р.), «Концепцію розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти)» (2020 р.), закон України про повну загальну середню освіту» (2020 р.); концепцію цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 рр.; Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. тощо.

Мета статті – визначення та наукове обґрунтування теоретичних і технологічних основ управління результативною та якісною навчально-пізнавальною діяльністю майбутнього фахівця в умовах впровадження STEM-інтеграційних освітніх інновацій.

Виклад основного матеріалу дослідження. У науковій розвідці використовувалися теоретичні методи дослідження (порівняння, логічний аналіз філософських, психолого-педагогічних і методичних джерел) та емпіричні методи діагностики у вигляді психолого-педагогічного спостереження, бесіди, тестування, анкетування та інтерв'ювання [1–7]. Педагогічний експеримент та особистий науково-педагогічний досвід сприяли впровадженню технологічної схеми підготовки майбутніх учителів у реальний навчальний процес [8–10].

Феномен триєдиності навчально-пізнавальної діяльності (як і будь-якої іншої діяльності) особистості [2, с. 24–38] є специфічним виявом факту її протікання в часі – минулому, теперішньому, майбутньому. При цьому результати навчально-пізнавальної діяльності, що постають у вигляді знання, формуються внаслідок засвоєння особистістю навчального матеріалу. Оскільки для державних закладів освіти предметний навчальний матеріал вибудовується у відповідності до державного замовлення на освітні послуги, то навчальний матеріал виступає не тільки як предметний зміст, цільова навчальна програма та цілісний пакет їхнього навчально-методичного забезпечення, але й як інформаційно-комунікаційне середовище, що сприяє його якісному засвоєнню. Процес засвоєння навчального матеріалу здійснюється за сценаріями одного з 3-х обґрунтованих параметрів [1, с. 41–52]: стереотипності, усвідомленості, пристрасності (рис. 1).

Основні діяльнісні характеристики параметрів засвоєння навчального матеріалу

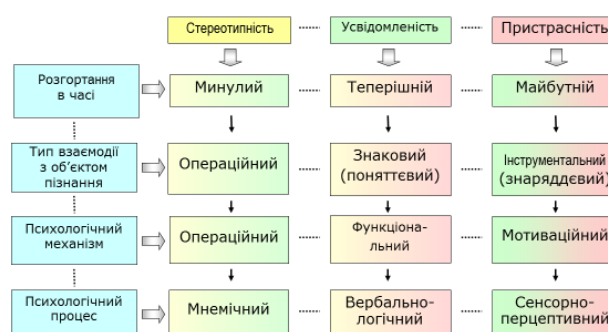


Рис. 1. Діяльнісні характеристики параметрів навчального матеріалу

Варто наголосити на тому, що категорія «знання» трактується як родове поняття, яке не може ототожнюватись з рівнями знань (заучування, розуміння головного, наслідування, повне володіння знаннями, навички, уміння, переконання), що виступають видовими поняттями. Отже, знання являє собою суб'єктивний образ об'єктивної реальності, відповідне віддзеркалення зовнішнього і внутрішнього світу в свідомості людини у формі уявлень, понять, думок, теорій.

У підготовці майбутнього учителя феномен триєдиності навчально-пізнавальної діяльності індивіда за параметрами стереотипності, усві-

домленості та пристрасності має бути визначальним. Рівень переконань, як вищий рівень знань за параметром пристрасності, прогнозовано набуде такого ж унормованого статусу, як рівні знань навичка за параметром стереотипності та уміння за параметром усвідомленості. Тобто за триєдиною ознакою вищих рівнів (еталонів) знань отримуємо такий унормований категоріальний ряд: навички, уміння, переконання.

Відповідно, найвищим рівням компетентності й світогляду суб'єкта відповідає сформованість його індивідуальних переконань, які ґрунтуються на здобутих знаннях і цінностях. Феномен якості навчання органічно пов'язаний зі світоглядним та методологічним аспектами людського знання [3, с. 603–613] з усвідомленням того, що власна діяльність водночас є джерелом і засобом формування особистісних набутків (різної якості знань [1, с. 24–37]) індивіда (див.: рис. 2; рис 3).

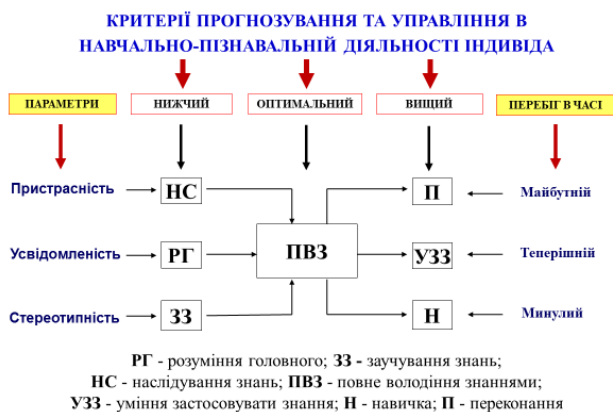


Рис. 2. Орієнтири прогнозування та управління

ОКРЕСЛЕННЯ ЕТАЛОННИХ ВИМОГ У ПРОФЕСІЙНОМУ НАВЧАННІ

- **розуміння головного (РГ)** — свідоме відтворення головної суті в постановці і розв'язанні пізнавальної задачі (первинний ефект в контексті доцільної діяльності);
- **завчені знання (ЗЗ)** — механічне відтворення змісту пізнавальної задачі в обсязі і структурі її засвоєння;
- **наслідування (НС)** — копіювання головних дій, пов'язаних із засвоєнням пізнавальної задачі, під впливом певних мотивів (внутрішніх чи зовнішніх);
- **повне володіння знаннями (ПВЗ)** — не тільки розуміння головної суті пізнавальної задачі, але й здатність відтворити весь її зміст в будь-якій структурі викладу (імплікативній, операціональній чи класифікаційній);
- **уміння застосовувати знання (УЗЗ)** — здатність свідомо застосовувати набуті знання у нестандартних навчальних ситуаціях (творче перенесення);
- **навичка (Н)** — здатність використовувати зміст конкретної пізнавальної задачі на підсвідомому рівні, як автоматично виконувану операцію (єдина якість обізнаності, на виявлення якої необхідно накласти жорсткий часовий регламент);
- **переконання (П)** — міра обізнаності незаперечна для індивіда, яку він свідомо долучає у свою життєдіяльність, в істинності якої він упевнений та готовий її обстоювати, захищати в рамках дії механізму діалектичного сумніву (нові наукові факти можуть скоригувати точку зору, яка обстоювалася)

Рис. 3. Еталонні орієнтири професійного навчання

Для вичерпного опису прогнозованих компетентнісних, світоглядних та морально-етичних ціннісних орієнтирів достатньо використати лише

сім критеріальних ознак навчального матеріалу (завчені знання, наслідування, розуміння головного, повне володіння знаннями, навичка, уміння застосовувати знання, переконання), якими об'єктивно (як міра, зразок, еталон) охоплюється будь-яке діяльнісне поле суб'єкта.

Як правило, за умови чіткої цілевизначеності формуються здатності до передбачення (упередження) кінцевого результату навчання, здійснення пошукової та креативної діяльності, виробляється готовність суб'єкта до рефлексії. Таким чином, орієнтуючись на кінцевий результат навчання, можна окреслити та обґрунтувати основні його цілі (рис. 4–7): навчальну, дидактичну, розвивальну та виховну.

Навчальна мета (рис. 4) орієнтує на первинні перетворення в предметі пізнавального завдання. Найвідповідальніший момент у забезпеченні первинного засвоєння навчального матеріалу (ЗЗ, НС, РГ) – створення установки на його осмислення та готовність до рефлексії (роздумів, аналізу власних думок і переживань, критичної оцінки конкретної ситуації, ухвалення рішень тощо). Якщо вказаний механізм не спрацює, то навчальна мета не досягається.



Рис. 4. Основні структурні елементи навчальної мети

Дидактична мета (рис. 5) орієнтує на розширення власного тезаурусу до змістовно-діяльнісних меж, окреслених змістом конкретного навчально-пізнавального завдання.

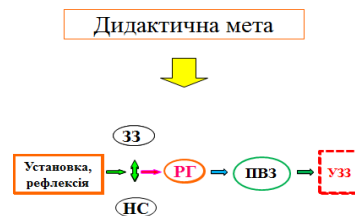


Рис. 5. Основні структурні елементи дидактичної мети

Штрихова контурна рамка щодо рівня (УЗЗ) означає, що дидактична ціль лише тоді орієнтує на досягнення такої міри компетентності, коли для цього є достатні передумови (попередні вну-

трішньо- та міжпредметні зв'язки, рівень загальної обізнаності, наявний досвід мисленнєвої та почуттєвої підготовки, вимоги цільової навчальної програми тощо). Якщо ж такі передумови відсутні, то дидактична мета зводиться до рівня повного володіння знаннями (ПВЗ).

Розвивальна мета (рис. 6) – формування особистісних якостей суб'єкта, які за умов відповідної тривалості навчання та змісту і кількості виконаних навчальних завдань (вправ) набувають ознак економічного функціонування – певної міри автоматизму.

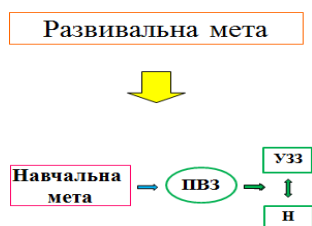


Рис. 6. Основні структурні елементи розвивальної мети

Виховна мета (рис. 7) орієнтує на формування в молоді та майбутніх фахівців адекватних вимогам часу світоглядних та вольових якостей, належного особистісного ставлення до явищ реального світу та взаємовідносин з ним. Водночас звичка (Зв.) розглядається як компонент особистісного досвіду у вигляді автоматизованої поведінкової дії, що є психологічним елементом структури вчинку.

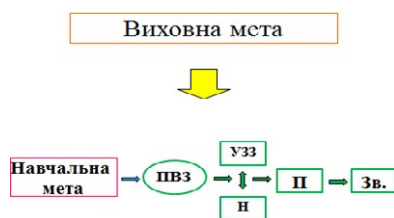


Рис. 7. Основні структурні елементи виховної мети

Формування найвищих рівнів професійних компетентностей і світогляду (вміння, навички, переконання, готовність до вчинку, звичка, авторське педагогічне кредо) може відбуватися тільки внаслідок подолання кризових явищ в освіті (таких, як авторитаризм, догматизм, формалізм, консерватизм, суб'єктивізм тощо). Пріоритетного і принципового значення набуває поняття результату навчання. Орієнтація на результат навчання призводить до переосмислення і перегляду традиційного поняття кваліфікації, що асоціюється з поєднанням наявного в суб'єкта досвіду з набутими ним у процесі навчання компетентностями і світоглядом, які він зможе ефективно використо-

увати у своїй професійній діяльності. Проблему результативності необхідно трактувати у контексті оптимізації і розгляду закономірностей організації, контролю за процедурою навчання та управління нею, предмет якої співвідноситься з відповідними установками, прогнозованою мірою обізнаності, власною системою цінностей.

Отже, процедурам розгортання і засвоєння навчального матеріалу за ознаками стереотипності, усвідомленості, пристрасності властивий перебіг у часі (минулий, теперішній, майбутній). Ці міркування формують підстави для встановлення причинно-наслідкових зв'язків, що характеризують навчально-пізнавальну діяльність у вигляді процесу і результату. Тому підготовка майбутнього фахівця представляє собою набуття певних мір обізнаності з конкретних навчальних дисциплін та методик їх навчання.

Вперше у вітчизняній і світовій практиці нами обґрунтовано та впроваджено технологію бінарних цілеорієнтацій (конкретна навчальна дисципліна + методика її навчання) як засіб формування цілісного педагогічного кредо майбутнього фахівця [8; 9]. За нашої безпосередньої участі [1–9] ідеї бінарності цільових орієнтацій природничо-наукової освіти успішно використовувались і впроваджувались у педагогічних і технічних вищих навчальних закладах різних рівнів акредитації (Україна, Болгарія, Польща, Словаччина, Молдова).

Предметна апробація і констатація результатів відбувалась у процесі реалізації укладених 3-х безстрокових міжнародних угод про наукове співробітництво в галузях педагогіки, психології і галузевих дидактик: з 2008 року – Академічне товариство Міхала Балудянського (м. Кошіце, Словаччина); з 2011 року – Технічний університет «Варна» (м. Варна, Болгарія); з 2012 року – Молдавський державний університет (м. Кишинів, Молдова).

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. У процесі фахової підготовки майбутніх учителів варто використовувати цільові навчальні програми, що охоплюють предметні дисципліни та методику їх навчання як ефективний засіб професійного навчання. За унормованою триединою ознакою вищих рівнів (еталонів) засвоєння навчального матеріалу – навички, уміння, переконання – формуються параметри стереотипності, усвідомленості та пристрасності, що є ефективними в навчанні майбутнього учителя. Важливим напрямом перспективних наукових досліджень є формування професійних якостей особистості в умовах чіткого окреслення з позицій доказовості та обґрунтованості змістових, інформаційно-комунікативних та кредитних норм (кількість кредитів (в годинах) для вивчення кожної конкретної навчальної дисципліни).

ЛІТЕРАТУРА

1. Атаманчук П.С. Інноваційні технології управління навчанням фізики: монографія. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 1999. 174 с.
2. Атаманчук П.С. Управління процесом навчально-пізнавальної діяльності: монографія. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 1997. 136 с.
3. Атаманчук В.П., Атаманчук П.С. STEM-інтеграційні освітні інновації у формуванні природничо-наукової грамотності індивіда. *Інноваційна педагогіка: науковий журнал*. 2021. № 42. С. 223–229. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.45>.
4. Атаманчук П.С. Формування природничо-наукових компетентностей учнівської та студентської молоді. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія педагогічна* / ред. кол.: С.В. Оптасюк (голова), П.С. Атаманчук (наук. ред.) та ін. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. Вип. 26. С. 7–13. DOI: 10.326626/2307-4507.2010-26.7-13.
5. Атаманчук П.С., Ляшенко О.І., Атаманчук В.П. Управління процесами становлення майбутнього вчителя. *Збірник наукових праць К-ПНУ: Серія педагогічна* / редкол.: П. С. Атаманчук (голова, наук. ред.) та ін. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ, 2009. Вип. 15. С. 5–10.
6. Атаманчук В.П., Атаманчук П.С. Еталонні критерії контролю прогнозованих результатів навчально-пізнавальної діяльності. *Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної online-конференції «Світові освітні тренди: створення творчого середовища STEAM-навчання»*. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2021. С. 6–11.
7. Атаманчук В.П., Атаманчук П.С. Навчально-пізнавальна діяльність індивіда в категоріях результату та якості. *Традиції та новації у сфері педагогіки та психології: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 4-5 лютого 2022 р)*. Київ : Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2022. С. 133–140.
8. Атаманчук П.С., Ляшенко О.І., Мендерецький В.В., Ніколаєв О.М. Методика і техніка навчального фізичного експерименту в старшій школі : підручник для студентів вищих навчальних закладів. Кам'янець-Подільський : К-ПНУ, 2011. 420 с.
9. Атаманчук П.С. Цільовий підхід до побудови шкільного підручника з фізики. *Фізика та астрономія в школі*. 1998. № 1. С. 2–9.
10. Атаманчук П.С. Менеджмент формування природничо-наукової компетентності майбутнього педагога (глава 1.). *Наукові дослідження в умовах глобалізації сучасного світу: монографія*. Одеса : Купрієнко С. В., 2020. Кн. 1, Ч. 2. С. 13–37. DOI: 10.30888/978-617-7880-02-7.2020-02.
11. Головка М.В. До проблеми методології наукового школознавства дидактики фізики: домінанти науково-освітньої школи П.С. Атаманчука. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Кам'янець-Подільський : К-ПНУ ім. Івана Огієнка, 2014. Вип. 20. С. 11–13.
12. Грудинін Б.О. Теоретико-методичні засади розвитку дослідницької компетентності учнів ліцею у процесі навчання фізики : дис... д-ра пед. наук : 13.00.02 – теорія і методика навчання (фізика) ; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2019. 396 арк.
13. Ляшенко О.І. Компетентність як об'єкт оцінювання навчальних досягнень учнів. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія: Педагогічна*, 2014. Вип. 20. С. 36–39.
14. Семеніхіна О., Юрченко А. Професійна підготовка фахівця: організація онлайн-опитування для визначення потреб у зміні освітньої програми. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2019. Вип. 2(6). С. 36–43.
15. PISA: природничо-наукова грамотність / уклад. Т.С. Вакуленко, С.В. Ломакович, В.М. Терещенко та ін. ; перекл. К.Є. Шумова. Київ : УЦОЯО, 2018. 119 с.

REFERENCES

1. Atamanchuk P. S. (1999). Innovatsiini tekhnolohii upravlinnia navchanniam fizyky [Innovative technologies for managing the teaching of physics]: a monograph. Kamyanets-Podilsky: Kamyanets-Podilsky State Pedagogical University, Information and Publishing Department. 174 p.
2. Atamanchuk P. S. (1997). Upravlinnia protsesom navchalno-piznavalnoi diialnosti [Management of the process of educational and cognitive activities]: a monograph. Kamenets-Podolsky: Kamyanets-Podilsky State Pedagogical University, Information and Publishing Department. 136 p.

3. Atamanchuk V. P., Atamanchuk P. S. (2021). STEM-intehratsiini osviti innovatsii u formuvanni pryrodnycho-naukovoï hramotnosti indyvida [STEM-integrative educational innovations in the formation of natural science literacy of the individual]. *Innovative pedagogy: scientific journal*. 2021. № 42. P. 223–229. DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.45>
4. Atamanchuk P. S. (2020). Formuvannia pryrodnycho-naukovykh kompetentnosti uchnivskoi ta studentskoi molodi [Formation of natural and scientific competencies of pupils and students]. *Collection of scientific works of Kamyans-Podilsky Ivan Ohienko National University Ivan Ogienko. Pedagogical series / [ed.: S. V. Optasyuk (chairman), P. S. Atamanchuk (scientific editor), etc.]*. Kamyans-Podilsky: Kamyans-Podilsky Ivan Ohienko National University. Issue. 26. P. 7–13. DOI: 10.326626 / 2307-4507.2010-26.7-13.
5. Atamanchuk P. S., Lyashenko O. I., Atamanchuk V. P. (2009). Upravlinnia protsesamy stanovlennia maibutnoho vchytelia [Management of the processes of becoming a future teacher]. *Collection of scientific works of K-PNU: Pedagogical series / [editor: PS Atamanchuk (chairman, scientific editor), etc.]*. Kamyans-Podilsky: K-PNU. Issue. 15. P. 5–10.
6. Atamanchuk V. P., Atamanchuk P. S. (2021). Etalonni kryterii kontroliu prohnovovanykh rezultativ navchalno-piznavalnoi diialnosti [Reference criteria for controlling the projected results of educational and cognitive activities]. *Proceedings of the international scientific-practical online conference “World educational trends: creating a creative environment for STEAM-learning”*. K.: National Pedagogical Dragomanov University. P. 6–11.
7. Atamanchuk V. P., Atamanchuk P. S. (2022). Navchalno-piznavalna diialnist indyvida v katehoriakh rezultatu ta yakosti [Educational and cognitive activities of the individual in the categories of results and quality]. *Traditions and innovations in the field of pedagogy and psychology: materials of the international scientific-practical conference (Kyiv, February 4-5, 2022)*. K.: Tavriya Vernadsky National University. P. 133–140.
8. Atamanchuk P. S., Lyashenko O. I., Menderetsky V. V., Nikolaev O. M. (2011). Metodyka i tekhnika navchalnoho fizychnoho eksperymentu v starshii shkoli: pidruchnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv [Methods and techniques of educational physical experiment in high school]: a textbook for students of higher educational institutions. Kamyans-Podilsky: K-PNU. 420 p.
9. Atamanchuk P. S. (1998). Tsilovyi pidkhid do pobudovy shkilnoho pidruchnyka z fizyky [Targeted approach to building a school textbook on physics]. *Physics and astronomy at school*. №1. P. 2–9.
10. Atamanchuk P. S. (2020). Menedzhment formuvannia pryrodnycho-naukovoï kompetentnosti maibutnoho pedahoha (hlava 1.) [Management of the formation of natural science competence of the future teacher (Chapter 1)]. *Scientific research in the context of globalization of the modern world: a monograph*. Odesa: Kuprienko S. V. Book 1, Part 2. P. 13–37. DOI: 10.30888 / 978-617-7880-02-7.2020-02.
11. Golovko M. V. (2014). Do problemy metodolohii naukovoï shkoloznavstva dydaktyky fizyky: dominanty naukovo-osvitnoi shkoly P. S. Atamanchuka [To the problem of methodology of scientific school science of didactics of physics: dominants of scientific and educational school of P. S. Atamanchuk]. *Collection of scientific works of Kamyans-Podilsky Ivan Ohienko National University*. Kamyans-Podilsky: Kamyans-Podilsky Ivan Ohienko National University. Issue 20. P. 11–13.
12. Grudin B. O. (2019). Teoretyko-metodychni zasady rozvytku doslidnytskoi kompetentnosti uchniv litseiu u protsesi navchannia fizyky [Theoretical and methodological principles of development of research competence of lyceum students in the process of teaching physics]: Doctor's thesis. Science: 13.00.02 – theory and methods of teaching (physics). Kyiv: National Pedagogical Dragomanov University. 396 p.
13. Lyashenko O. I. (2014). Kompetentnist yak ob'ekt otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv [Competence as an object of assessment of students' academic achievements]. *Collection of scientific works of Kamyans-Podilsky Ivan Ohienko National University. Series: Pedagogical*. Issue. 20. P. 36–39.
14. Semenikhina O., Yurchenko A. (2019). Profesiina pidhotovka fakhivtsia: orhanizatsiia onlain-opytuvannia dlia vyznachennia potreb u zmini osvitnoi prohramy [Professional training: organization of an online survey to determine the need to change the educational program]. *Education. Innovation. Practice*. Issue. 2 (6). P. 36–43.
15. Vakulenko T. S., Lomakovych S. V., Tereshchenko V. M., Novikova S. A. (Eds). (2018). PISA: pryrodnycho-naukova hramotnist [PISA: natural science literacy] K.: Ukrainian Center for Educational Quality Assessment. 119 p.

ІМІДЖ-ДИЗАЙН ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ

Довга Т. Я.

доктор педагогічних наук,

професор кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти

Центральноукраїнський державний педагогічний університет

імені Володимира Винниченка

вул. Шевченка, 1, Кропивницький, Кіровоградська область, Україна

orcid.org/0000-0002-4219-0194

t_dovga@ukr.net

Ключові слова: *освітнє середовище університету, педагогічний дизайн, професійний імідж викладача, імідж-дизайн особистості викладача, імідж-клоузінг, дизайн одягу.*

Статтю присвячено ролі дизайну в освітньому середовищі університету. Із цією метою розкрито сутність дизайну як художньо-творчої діяльності, спрямованої на облаштування середовища існування людини. Це різноманітні види дизайну (дизайн інтер'єру, ергодизайн, екодизайн, фото-дизайн, арт-дизайн тощо), які чинять вплив на всі сфери життєдіяльності людини. В умовах модернізації освіти активізувався пошук сучасних ресурсів, які забезпечують ефективне проектування та конструювання освітнього простору та насамперед пов'язані з облаштуванням гармонійного та комфортного освітнього середовища, його естетикою, ергономікою та екологією.

Аналіз поняття дизайну з позицій особистісного та іміджевого підходів уможливив виокремлення понять «іміджевий дизайн» та «педагогічний дизайн», на перетині яких актуалізувалась проблема імідж-дизайну особистості. Іміджевий дизайн виник як наслідок впливу дизайну на особистісну сферу людини (її зовнішній вигляд, соціальне та предметне оточення, професійну діяльність та поведінку тощо), а педагогічний дизайн торкнувся безпосередньо сфери освіти. Зокрема, педагогічний дизайн забезпечує розробку інноваційного змісту освітнього середовища та засобів навчання, що характеризуються педагогічною ефективністю, методичною адекватністю та доцільністю.

Мету даної наукової розвідки сфокусовано на особистості викладача. Сформульовано поняття «імідж-дизайн особистості викладача» та представлено його як особистісно-професійне утворення. Імідж-дизайн особистості викладача розкрито через призму педагогічного дизайну та розглянуто в межах освітнього середовища університету. Встановлено зв'язок імідж-дизайну з професійним іміджем викладача та його зовнішнім виглядом, який в умовах освітнього середовища набуває ознак професійного вигляду та значною мірою впливає на оцінку професійної діяльності. Запропоновано можливості вдосконалення професійного вигляду викладача через засоби соціального оформлення зовнішності. Із цією метою застосовано поняття «імідж-клоузінг», основним інструментом якого обрано дизайн одягу, а супутними засобами виступають етнодизайн та екодизайн.

PROFESSOR'S PERSONALITY IMAGE DESIGN IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY

Dovga T. Ya.

*Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor at the Department of Pedagogy of Preschool and Postgraduate Education
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University
Shevchenko str., 1, Kropyvnytskyi, Kirovograd region, Ukraine
orcid.org/0000-0002-4219-0194
t_dovga@ukr.net*

Key words: *educational environment of the university, pedagogical design, professional image of the professor, image-design of the professor's personality, image-closing, clothing design.*

The article is devoted to the role of design in the educational environment of the university. To this end, the essence of design as an artistic and creative activity aimed at improving the human environment is revealed. These are various types of design (interior design, ergodesign, ecodesign, photo design, art design, etc.) that affect all areas of human life. In the context of modernization of education, the search for modern resources has intensified, which provide effective design and construction of educational space and are primarily related to the arrangement of a harmonious and comfortable educational environment, its aesthetics, ergonomics and ecology.

The analysis of the concept of design from the standpoint of personal and image approaches made it possible to distinguish the concepts of "image design" and "pedagogical design", at the intersection of which the problem of image design of the individual was actualized. Image design arose as a consequence of the impact of design on the personal sphere of man (his appearance, social and subject environment, professional activities and behavior, etc.), and pedagogical design directly affected the field of education. In particular, pedagogical design provides the development of innovative content of the educational environment and teaching aids, characterized by pedagogical efficiency, methodological adequacy and expediency.

The purpose of this scientific research is focused on the professor's personality. The concept of "image-design of the professor's personality" is formulated and presented as a personal-professional education. The image design of the professor's personality is revealed through the prism of pedagogical design and considered within the educational environment of the university. The connection between image design and the professional image of the professor and his appearance, which in the educational environment acquires signs of professional appearance and significantly affects the assessment of professional activity. Possibilities of improving the professional appearance of a professor through the means of social design of appearance are offered. For this purpose, the concept of "image-closing" is used, the main tool of which is chosen clothing design, and the accompanying tools are ethnodesign and ecodesign.

Постановка проблеми. Інноваційні процеси у сфері вищої освіти спонукають до створення в університетах такого освітнього середовища, яке здійснює визначальний вплив на студентську аудиторію, оскільки від нього значною мірою залежить особистісно-професійний розвиток майбутніх фахівців на етапі університетського навчання та їхня адаптація до умов конкурентного середовища на ринку праці.

В умовах модернізації освіти активізувався пошук сучасних ресурсів, які можуть забезпечити

ефективне проектування та конструювання освітнього простору. До них належать різноманітні види дизайну, так чи так пов'язані з облаштуванням гармонійного та комфортного освітнього середовища, його естетикою, ергономікою та екологією, як-от: дизайн інтер'єру, ергодизайн, еко-дизайн, фото-дизайн, арт-дизайн тощо, які чинять вплив на всі сфери життєдіяльності людини.

Дизайн (від англ. design – творчий задум, план, проєкт; проектування, конструювання) – худож-

ньо-творча діяльність, метою якої є формування гармонійного предметного середовища, що повно задовольнятиме матеріальні та духовні потреби людини. Стрімке поширення дизайну в різноманітних сферах людської діяльності дедалі більше змушує розглядати його як філософську категорію, що визначає стиль життя сучасної людини. Сучасний дизайн охоплює не тільки предметне оточення людини, але все більше торкається і процесів [10, с. 14].

Як відомо, основним завданням *ергодизайну* є облаштування комфортного та естетично-привабливого простору життєдіяльності людини. Технології ергодизайну в освітньому середовищі охоплюють значне коло питань організації та облаштування навчального процесу: забезпечують формування ефективного матеріального освітнього простору (підбір навчальних меблів, обладнання, інструментів та пристроїв; проектування зручного та стильного одягу для суб'єктів освітньої діяльності і т. п.); дозволяють проектувати навчальне середовище з урахуванням анатомічних, антропометричних, фізіологічних та біомеханічних характеристик людини; сприяють підбору освітніх технологій з врахуванням психологічних та розумових характеристик учасників освітнього процесу; визначають освітні комунікації як комфортну навчальну взаємодію між суб'єктами освітнього процесу; впливають на процеси інформатизації освітнього середовища, забезпечуючи якісні умови художньо-технічного оформлення та відображення інформації з урахуванням психологічних особливостей її сприйняття [2, с. 12].

Як наслідок, набули розвитку такі явища, як «іміджевий дизайн» та «педагогічний дизайн», на перетині яких актуалізувалось поняття «імідж-дизайн особистості». Так, іміджевий дизайн виник у результаті впливу дизайну на особистісну сферу людини (її зовнішній вигляд, соціальне та предметне оточення, професійну діяльність та поведінку тощо), а педагогічний дизайн набув розвитку в сфері освіти. Наразі він забезпечує розробку інноваційного змісту освітнього середовища та дидактичних засобів навчання, у тому числі з використанням інформаційних технологій.

Метою нашої статті було здійснити теоретичний аналіз сутності поняття «педагогічний дизайн», сформулювати поняття «імідж-дизайн особистості викладача» та віднайти можливості його вдосконалення в освітньому середовищі університету.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічний феномен освітнього середовища, яке сприяє розвитку та самореалізації особистості, розкрито в дослідженнях І. Бега, І. Єрмакова, І. Зязюна, О. Киричука, О. Савченко, Л. Сохань, Т. Сущенко та ін. Низка вчених займається дослі-

дженням інноваційного освітнього середовища (Л. Ващенко, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Карамушка, А. Каташов, Т. Пятничук, О. Шапран та ін.). Однак відкритим для дослідження на даний час залишається ресурсний потенціал інноваційного середовища закладу вищої освіти.

М. Братко вважає, що освітнє середовище вищого навчального закладу – це комплекс умов (можливостей) та ресурсів (матеріальних, фінансових, особистісних, технологічних, організаційних, репутаційних) для освіти особистості, що склались цілеспрямовано в установі, яка виконує освітні функції щодо надання фахової освіти, що відповідає певному рівню вищої освіти, забезпечує можливості для загальнокультурного та особистісного розвитку суб'єктів освітнього процесу. Слушною є думка дослідниці про те, що будь-яку з умов або будь-який ресурс освітнього середовища можна розглядати як «фактор впливу» на суб'єкта освітнього процесу, а цілеспрямовано змінюючи їх, можна здійснити опосередкований вплив на всі складові освітнього процесу, в тому числі на його результат – майбутнього фахівця [3, с. 19].

З-поміж ресурсів, що забезпечують інноваційний зміст освітнього середовища, вчені виділяють феномен педагогічного дизайну. Як цілісний процес, педагогічний дизайн передбачає аналіз навчальних потреб, розробку освітнього середовища та засобів навчання, що характеризуються педагогічною ефективністю, методичною адекватністю та доцільністю.

Сучасні вчені, які досліджують проблему педагогічного дизайну (О. Абізова, О. Беленко, І. Ісаєв, Д. Вороніна, І. Демидова, С. Денисенко, Е. Зауторова, К. Кречетников, М. Краснянський, С. Курносова, О. Мокрогуз, С. Наход, І. Радченко, І. Такушевич, О. Тихомирова, О. Уваров, О. Чирва та ін.), стверджують, що для нього характерна різноманітність трактувань: від створення освітнього середовища (умов ефективної роботи) – до процесу проектування сучасних дидактичних засобів, розроблених, у тому числі, на основі інформаційних технологій.

Під педагогічним (освітнім) дизайном розуміють системний підхід до побудови освітнього процесу, що враховує теоретичні положення психології, педагогіки, іміджології, ергономіки, когнітивістики та інших наук, які вивчають особливості людського сприйняття та пізнання. Результатом роботи педагогічних дизайнерів (учителів, викладачів, менеджерів освіти) є система навчання, що забезпечує ефективний та комфортний освітній процес.

Наразі посиленої уваги дослідників потребує універсальний дизайн у галузі освіти, а саме: дизайн інформаційного середовища закладу вищої освіти, дизайн освітнього простору Нової української школи, дизайн інклюзивного освіт-

нього середовища, дизайн середовища дистанційного навчання тощо.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «педагогічний дизайн» запозичене з англійської мови і є похідним від словосполучення «instructional design» (педагогічне проектування). Класичне визначення даного поняття знаходимо в дослідженнях зарубіжних учених (Merrill M. D, Drake L., Lacy, M. J., Pratt J.), де він розглядається як наукова дисципліна, яка займається «розробкою найбільш ефективних, раціональних та комфортних способів, методів та систем навчання, які можуть бути використані в сфері професійної педагогічної практики» [14].

З погляду К. Кречетникова, педагогічний дизайн – це галузь науки та практичної діяльності, що ґрунтується на теоретичних положеннях педагогіки, психології та ергономіки, така, що займається питаннями розробки навчального матеріалу, в тому числі на основі інформаційних технологій та забезпечує найбільш раціональний, ефективний та комфортний освітній процес. Автор визначає основну мету педагогічного дизайну: створювати та підтримувати навчальне середовище, в якому, на основі найбільш раціонального уявлення, взаємозв'язку та поєднання різноманітних типів освітніх ресурсів, забезпечується психологічно комфортний та педагогічно обґрунтований розвиток суб'єктів освіти [7].

В. Ніколіна та О. Фефелова розглядають педагогічний дизайн у рамках соціально-орієнтованої дидактики, використовуючи при цьому категорію соціально-педагогічний дизайн, яку вони розуміють як технологію професійного розвитку педагога, спрямовану на навчання його проектування ефективних, раціональних та комфортних способів організації освітніх процесів відповідно до задуманого бажаним чином майбутнього об'єкта (продукту), а також згідно з вимогами антропоцентричності, ергономічності (психофізичних зручностей) та чіткої соціальної орієнтації [11, с. 392].

С. Наход вважає педагогічний дизайн засобом, що забезпечує активне включення студентів у навчальний процес за рахунок добору й використання педагогами вищої школи сукупності інтерактивних форм, методів, прийомів та сучасних інформаційних засобів навчання. При цьому автор наголошує на провідній ролі викладача у створенні позитивної мотивації студентів для вивчення дисциплін професійної спрямованості. Адже саме викладач може підвищити ступінь задоволеності від вивчення дисципліни, оскільки він може показати, в чому полягає сенс досягнень та визнання зусиль студентів у процесі навчання. До того ж, викладач-фасилітатор може заохотити студентів до використання своїх знань та навичок у реальних умовах професійної діяльності або

залучити їх до реальних дій чи ситуацій з вирішення навчальних проблем [9, с. 317].

Імідж викладача закладу вищої освіти.

В освітньому середовищі закладу вищої освіти відбувається взаємодія двох його основних суб'єктів: викладача та студента, при цьому провідним у цій діаді вважається викладач.

Різноманітні аспекти іміджу викладача вивчали українські вчені С. Байда, Н. Бутенко, О. Грейліх, В. Ісаченко, О. Марченко, Н. Прус, О. Романовська, С. Фатальчук, С. Якущенко та ін. Завдяки проведеним дослідженням, вітчизняна наука збагатилася різними підходами до вивчення сутності та структури іміджу викладача сучасного вишу, технологіями його формування та вдосконалення.

О. Романовська визначає імідж викладача вищої школи як динамічний образ, що представляє сукупність зовнішніх (візуальна привабливість, культура вербального і невербального спілкування), професійних (професійна культура) і внутрішніх (особистісні якості, моральні, етичні норми та ін.) характеристик, який створюється в результаті прямого їх сприйняття в процесі взаємодії педагога з учасниками педагогічного процесу, або опосередковано через думку інших людей. Імідж не завжди повністю відображає особистість його носія, але незалежно від цього образ може викликати до себе як позитивне, так і негативне ставлення [12, с. 144–145].

У багатьох розвідках імідж викладача позиціонується як ефективний інструмент його професійної діяльності в умовах освітнього процесу сучасного вишу. До прикладу, С. Фатальчук і С. Якущенко зазначають, що головною метою кожного викладача закладу вищої освіти є зацікавленість студентів у вивченні його дисципліни, хороші результати, повне засвоєння матеріалу. Наявність у викладача позитивного професійного іміджу сприяє встановленню контактів зі студентською аудиторією, утвердженню викладача як авторитетного джерела інформації та особистості, яка своїм прикладом, знаннями та поведінкою може позитивно впливати на молоде покоління [13, с. 120].

О. Марченко вважає, що викладач має бути еталонною моделлю у формуванні іміджу студентів: «Професія викладача – це особливий хист, володіння набором яскраво виражених здібностей до спілкування, естетичної уяви, тілесної пластики, мовної чарівності. Для того, щоб бути дизайнером особистості та формувати у студентів професійно-особистісний імідж, вибудовувати технологію життєдіяльності, людина повинна мати сильну духовну енергетику, величезний багаж знань і вмінь. У своїй роботі викладач повинен особливе значення надавати системному пізнанню особистості студента, осмисленню свого внутрішнього

досвіду, технологічності використання знань і т.д.» [8, с. 196].

С. Байда відзначає, що важливою складовою професійного іміджу викладача є зовнішній вигляд, який впливає не тільки на ставлення до нього як до особистості, а й на оцінку його професійної діяльності. Тому молодим викладачам вищів необхідно усвідомлювати, які особливості зовнішнього вигляду є сприятливими для формування їхнього позитивного іміджу. При цьому не слід забувати про те, що, з одного боку, звичка гарно виглядати є виявом поваги до інших людей, а з іншого, непрофесійно занадто підкреслювати свою фізичну привабливість за допомогою одягу, адже викладач повинен першочергово фокусувати увагу на своїх професійних здібностях.

Автор статті апелює до слів канадсько-американського письменника Брайана Трейсі, який у своїй книзі «Наука мотивації» (2018) слушно зауважує, що немає сенсу сподіватися на те, що інші оцінять вас за ваш характер і особистість, не звернувши уваги на те, як ви виглядаєте. Тому, незважаючи на важливість особистісних і професійних характеристик викладача, у формуванні іміджу обов'язково має враховуватися його візуальне вимірювання. Це пов'язано з тим, що візуальні повідомлення краще запам'ятовуються й передають значний обсяг інформації про людину [1, с. 11–12].

Імідж-дизайн особистості викладача.

За результатами досліджень А. Конєвої, імідж-дизайн (проекування образу людини) починається з вивчення її візуальних характеристик – тілесної фактури та інших структурних елементів іміджу (компонентів візуального образу), які також є системоутворюючими для імідж-дизайну особистості: *костюм, антураж, роль* [6, с. 123].

Дослідниця вважає, що провідна роль у структурі імідж-дизайну особистості належить костюму. Саме костюм, тобто створений костюмом образ, є основною інформаційною одиницею іміджу (якщо спробувати говорити про імідж у термінах повідомлення), костюм створює візуальний образ, доступний для тиражування і такий, що стає об'єктом для наслідування. Причому імідж-дизайн оперує костюмом у цілому, а не одягом як окремим елементом. Так, жіночий брючний ансамбль, одягнений з черевиками-оксфордами, супроводжуваний короткою гладкою стрижкою і відсутністю макіяжу, створить зовсім інший імідж, ніж той самий костюм в ансамблі з туфлями на шпильці, недбалою укладкою і яскравим мейком. Костюм включає не лише одяг, але також зачіску та макіяж, до того ж, у створенні образу мають важливе значення деталі.

Таким чином, А. Конєва розглядає явище іміджевого дизайну в рамках сучасної візуальної

культури, розуміючи його як функціональне та доцільне формоутворення. На її думку, імідж-дизайн – це спосіб презентації своєї індивідуальності з метою справити певне враження. Імідж-дизайн екологічний, він оптимальним чином співвідносить внутрішню сторону ідентичності з її зовнішнім вираженням [6, с. 125–126].

Ми вважаємо, що *імідж-дизайн особистості викладача – особистісно-професійне утворення, яке поєднує в собі процес та результат проектування та вдосконалення його іміджу, що відбувається під впливом сучасної моди, індивідуальних уподобань і творчих можливостей та реалізується з урахуванням суспільних вимог до професійного вигляду педагога. Імідж-дизайн є дієвим інструментом самопрезентації особистості викладача та ефективним засобом його професійної діяльності.*

Розглянемо можливості вдосконалення імідж-дизайну особистості викладача засобами імідж-кломунгу (*Імідж-кломунг – це процес, метою якого є створення позитивного іміджу засобами одягу). Зокрема, акцентуємо увагу на дизайні одягу викладача та вимогах до нього, прийнятих у суспільстві. Адже професійний вигляд викладача значною мірою впливає на студентів, а його особистість слугує еталоном ставлення до самого себе, до студентів, до професійної діяльності.

Дизайн одягу як інструмент імідж-кломунгу.

Останнім часом усе більшого розвитку набуває в суспільстві *дизайн одягу*. Відомо, що у 60-70-ті роки ХХ століття моді в одязі диктували, з одного боку, унікальні роботи художників-модельєрів, виконані індивідуально, часто на замовлення, а з іншого – роботи модельєрів-дизайнерів – виробнича швацької індустрії, що випускалися серійно. Сьогодні ж унікальні речі «от-кютюр» (високу моду) і продукцію «прет-а-порте» (масову моду) відносять до категорії «дизайн одягу». Частково це визнання ролі дизайну, але багато в чому це пояснюється тим, що індустрія моди базується на сучасних технологіях, матеріалах, стає демократичною і орієнтується на широкі верстви населення, стежачи за смаками своєї публіки і випереджаючи їх [10, с. 14].

На думку дизайнерів, *одяг* – це багатофункціональний дизайн-об'єкт, в якому перше місце посідає утилітарна функція: людина повинна відчувати себе комфортно. Окрім цього, одяг не повинен шкодити здоров'ю. Як захисна оболонка, одяг повинен відповідати вимогам безпеки користування, наприклад, забезпечувати нормальні показники гомеостазу – не тиснути, не завдавати травм при користуванні і т. ін. Але ж і матеріал, з якого виготовлено одяг, не повинен шкодити на біологічному рівні, тобто мати відповідні гігієнічні показники, наприклад, не викли-

кати алергію, забезпечувати наявність вологи та повітря, бути антистатичним. Крім того, конструкція одягу повинна забезпечувати ці показники – не порушувати пароповітряний обмін у підодяговому просторі. І, при цьому, одяг повинен виглядати естетично. У виробництві одягу переважно використовуються матеріали з натуральної сировини – льону, бавовни, шовку, вовни, шкіри, хутра тощо, або змішаних матеріалів – з додаванням хімічних волокон до натуральних [4, с. 142].

Дизайн одягу окремих категорій людей багато в чому визначається видом діяльності та професією. Педагогічна професія висуває певні вимоги до одягу її представників. Дотриманню цих вимог сприяють розроблені фахівцями рекомендації щодо створення індивідуального стилю, кольорового ансамблю, вибору відповідного взуття, аксесуарів і т. ін. Наведемо найбільш загальні вимоги, які пред'являються до дизайну одягу сучасного педагога вищої школи (більшість з них стосується вбрання викладачів жіночої статі, оскільки в одязі викладачів-чоловіків традиційно переважає консервативний стиль).

Стиль одягу. Зовнішній вигляд викладача повинен бути елегантним і охайним, вселяти повагу, викликати довіру. Тому класичний, дещо консервативний стиль для педагога кращий, ніж понадмодний одяг. Одяг має бути сучасним і зручним, але не суперечити загальноприйнятим нормам пристойності та професійному дрес-коду.

Силует одягу. Силует ділового костюма повинен наближатися до витягнутого прямокутника з підкресленими кутами (як для жінок, так і для чоловіків-педагогів). У цей силует не вписуються об'ємні джемperi, светри, джинси або м'які штани, пишні сукні з воланами та мереживами. Такі елементи округляють силует та свідчать про низький соціальний статус його власника.

Форма одягу. Ідеальна форма одягу для педагогів та, яка сприяє концентрації уваги студента не на розгляді деталей одягу, а на засвоєнні навчального матеріалу. Таким одягом для викладачів обох статей є діловий костюм. Він підкреслює професіоналізм та офіційний стиль відносин зі студентами. Наприклад, діловий костюм для жінки-педагога може складатися з піджака (жакета) зі спідницею або брюками та блузки. Доречною буде також гарна, елегантна, ділова сукня.

Колір одягу. Педагог може коригувати свій імідж за допомогою кольору одягу (особливо це стосується викладачок). Необхідно пам'ятати, що яскрава кольорова гама привертає надмірну увагу студентів до зовнішнього вигляду викладача. Слід також уникати блискіток, люрексу, паеток, яскравих принтів – усього, що може відволікти студентів від навчання. Правильний вибір кольорової гами одягу, в якій переважають спокійні, пастельні від-

тінки, допоможе викладачеві знайти порозуміння з молоддю та викликати схвалення колег.

Зачіска, макіяж. Педагог-жінка має виглядати стримано та елегантно. Макіяж та манікюр потрібно підбирати в неясних, нейтральних тонах. Зачіска має бути досить строгою, а колір волосся – природним.

Аксесуари. Доповнення до одягу у жінок (шийні хустинки та шалики, сумки, паски, а також окуляри, годинники, телефони, ділові щоденники тощо) повинні відображати індивідуальний стиль власниці та враховувати модні віяння. Аксесуари викладачів-чоловіків мають бути виключно діловими і витриманими в єдиному стилі.

Прикраси. Прикрас у вбранні жінки-педагога має бути небагато, вони мають бути неясними, малопомітними. Підійде намисто з дрібних перлів середньої довжини або ланцюжок, обручка та вишуканий перстень з благородного металу, невеликі коштовні сережки. Прикрасою для чоловіків-викладачів слугує обручка чи перстень без коштовного каміння, запонки та затискач для краватки.

Дослідження А. Дяченко містить актуальні поради стосовно дизайну одягу сучасного викладача. Так, дослідниця пропонує декілька актуалітетів, які є перспективними для дрес-коду викладача:

1. *Чіткий силует.* Безформені речі – табу для викладача. Найбільш доречною є річ прямого силуету, яка буде сидіти досить вільно і в якій себе можна почувати максимально впевнено незалежно від ситуації і самопочуття. Для жінки-викладача це може бути сукня-футляр: у ній можна завжди відчувати себе привабливо – чи то в аудиторії, уроці, чи то під час поза аудиторної діяльності зі студентами або викладацького зібрання. Для чоловіка-викладача в деяких випадках допускаються неформальний піджак з фактурної тканини (вовна, твід, вельвет тощо) або светр (пуловер, кардиган) та неформальні штани (вельветові, бавовняні тощо).

2. *Багат шаровість* – це виграно для будь-якого дрес-коду. По-перше, багат шарові комплекти завжди виглядають цікаво, неординарно, вони мимоволі приваблюють погляди аудиторії до постаті викладача; по-друге, багат шаровість – це дуже практично і зручно (в навчальних аудиторіях досить часто буває прохолодно або, навпаки, спекотно, а в багат шаровому комплекті можна контролювати температурний режим); по-третє, багат шарові комплекти завжди надійні (можна не думати про дрібниці в одязі, вони будуть приховані).

3. *Актуальні кольори* для одягу викладача – це кольори ділового дрес-коду, але з розширеними можливостями та палітрою відтінків:

– для костюмів: відтінки синього, сірого, бежевого, коричневого;

– для суконь: відтінки синього, сірого, бежевого, коричневого, зеленого;

– для аксесуарів: поєднання перерахованих вище кольорів, а також спокійні відтінки червоного, фіолетового, жовтого тощо [5, с. 44–45].

У сучасному світі набуває популярності екологічний підхід до створення одягу (*екодизайн, екостиль*). Екологічний дизайн не тільки сприяє формуванню дбайливого ставлення до навколишнього середовища, економії ресурсів, прагненню до довговічності речей, що оточують людину й т. ін., а й стимулює також більш глибокі процеси, пов'язані зі створенням сприятливих умов для фізичного і психічного здоров'я людини. У поняття «екологічно чистий об'єкт», таким чином, вкладається не тільки відсутність негатив-

ного впливу на середовище, а й відчуття психологічного комфорту від користування ним [4, с. 130].

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Імідж-дизайн особистості сучасного викладача закладу вищої освіти, основою якого є діловий та привабливий професійний вигляд, сформований за допомогою засобів соціального оформлення зовнішності і, зокрема, дизайну одягу, сприяє створенню позитивного враження, яке справляє викладач на професійне та соціальне оточення. Імідж-дизайн особистості викладача є частиною педагогічного дизайну, який наразі активно реалізується в освітньому середовищі університету. До подальших об'єктів дослідження можна віднести імідж-дизайн особистості студента та іміджевий дизайн освітніх закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байда С. Психологічні чинники формування позитивного іміджу молодого викладача педагогічного ВНЗ. *Вісник КНУ імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки*. 2018. 1(38). С. 11–13.
2. Борисова Т. Інноваційні підходи до реалізації технологій ергодизайну в закладах освіти *Витоки педагогічної майстерності*. 2019. Випуск 24. С. 9–14.
3. Братко М.В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій управління. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2014. № 22. С. 15–21.
4. Дизайнерська діяльність: екологічне проектування. Науково-методичне видання / В.О. Свірко, О.В. Бойчук, В.М. Голобородько та ін.; за заг. ред. В.О. Свірка. Київ : УкрНДІ ДЕ, 2016. 196 с.
5. Дяченко А.В. Порівняльний аналіз дизайну одягу викладача сучасності на прикладі викладачів зарубіжних країн. *Імідж сучасного педагога*. 2019. № 1(189). С. 42–46.
6. Конєва А.В. Екологія самопрезентації: імідж-дизайн. *Международный журнал исследований культуры / International Journal of Cultural Research*. № 1(18). Эйдос, Санкт-Петербург. 2015, С. 116–127.
7. Кречетников К.Г. Педагогический дизайн и его значение для развития информационных образовательных технологий. *Информационные технологии в образовании*. Электронный журнал. Троицк : ИТО-Троицк, 2005.
8. Марченко О. Особистість викладача ВНЗ у процесі формування професійно-особистісного іміджу студентів. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 15. С. 194–199. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_15_40.
9. Наход С.Н. Педагогічний дизайн як засіб підвищення мотивації студентів у процесі E-Learning. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Педагогічні науки. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2020. № 2(20). С. 311–319.
10. Незвещук-Когут Т.С. Дизайн : навч. посіб. Чернівці : ЧТЕІ КНТЕУ, 2021. 340 с.
11. Николина В.В., Фелелова О.Е. Формирование новой функциональной позиции педагога в процессе социально-педагогического дизайн-проектирования. *Современные наукоемкие технологии*. 2016. № 6. С. 390–395.
12. Романовська О.О. Поняття і структура іміджу сучасного викладача вищої школи. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2016. № 2. С. 135–146.
13. Фатальчук С.Д., Якущенко С.І. Позитивний імідж сучасного викладача вищої школи: актуальність та перспективи наукових розвідок. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2017. Вип. № 10. С.118–123.
14. Merrill M. D., Drake L., Lacy M. J., Pratt J. Reclaiming instructional design. *Educational Technology*. 1996. № 36(5). P. 5–7.

REFERENCES

1. Baida S. (2018). Psykholohichni chynnyky formuvannia pozytyvnoho imidzhu molodoho vykladacha pedahohichnoho VNZ. *Visnyk KNU imeni Tarasa Shevchenka. Viiskovo-spetsialni nauky*. 1(38). S. 11–13.

2. Borysova T. (2019). Innovatsiini pidkhody do realizatsii tekhnolohii erhodyzainu v zakladakh osvity. Vytoky pedahohichnoi maisternosti. Vypusk 24. S. 9–14.
3. Bratko M. V. (2014). Osvitnie seredovyshe vyshchoho navchalnoho zakladu: poshuk stratehii upravlinnia. Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika. № 22. S. 15–21.
4. Dyainerska diialnist: ekolohichne proektuvannia (2016). Naukovo-metodychne vydannia / V. O. Svirko, O. V. Boichuk, V. M. Holoborodko ta in.; za zah. red. V. O. Svirka. K.: UkrNDI DE. 196 s.
5. Diachenko A. V. (2019). Porivnialnyi analiz dyzainu odiahu vykladacha suchasnosti na prykladi vykladachiv zarubizhnykh krain. Imidzh suchasnoho pedahoha. № 1 (189). S. 42–46.
6. Koneva A. V. (2015). Ekologiia samoprezentatsii: imidzh-dizayn. Mezhdunarodnyi zhurnal issledovaniy kul'tury / International Journal of Cultural Research. № 1(18). Eydos, Sankt-Peterburg. S. 116–127.
7. Krechetnikov K. G. (2005). Pedagogicheskiy dizayn i ego znachenie dlya razvitiya informatsionnykh obrazovatelnykh tekhnologiy. Informatsionnye tekhnologii v obrazovanii». Elektronnyi zhurnal. Troitsk: ITO-Troitsk.
8. Marchenko O. (2015). Osobystist vykladacha VNZ u protsesi formuvannia profesiino-osobystisnoho imidzhu studentiv. Vytoky pedahohichnoi maisternosti. Serii: Pedahohichni nauky. Vyp. 15. S. 194–199.
9. Nakhod S. N. (2020). Pedahohichniy dyzain yak zasib pidvyshechennia motyvatsii studentiv u protsesi E-Learning. Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohichni nauky. Serii «Pedahohika i psykholohiia». № 2 (20). S. 311–319.
10. Nezveshchuk-Kohut T. S. (2021). Dyizain: navch. posib. Chernivtsi: ChTEI KNTEU, 340 s.
11. Nikolina V. V., Fefelova O. E. (2016). Formirovanie novoy funktsionalnoy pozitsii pedagoga v protsesse sotsialno-pedagogicheskogo dizayn-proektirovaniya. Sovremennyye naukoemkie tekhnologii. № 6. S. 390–395.
12. Romanovska O. O. (2016). Poniattia i struktura imidzhu suchasnoho vykladacha vyshchoi shkoly. Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnyimi systemami: filosofii, psykholohiia, pedahohika, sotsiologiia. № 2. S. 135–146.
13. Fatalchuk S. D., Yakushchenko S. I. (2017). Pozytyvnyi imidzh suchasnoho vykladacha vyshchoi shkoly: aktualnist ta perspektyvy naukovykh rozvidok. Visnyk Cherkaskoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky. Cherkasy: ChNU im. B. Khmelnytskoho. Vyp. №10. S. 118–123.
14. Merrill M. D., Drake L., Lacy M. J., Pratt J. (1996). Reclaiming instructional design. Educational Technology. № 36 (5). R. 5–7.

ЗАСТОСУВАННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У ВИКЛАДАННІ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ОПІКИ

Луцак І. В.

*кандидат фармацевтичних наук,
викладач вищої кваліфікаційної категорії, викладач-методист
Житомирський базовий фармацевтичний фаховий коледж
вул. Чуднівська, 99, Житомир, Україна
orcid.org/0000-0002-9986-5383
lutsak.iryana@pharm.zt.ua*

Мельничук Л. В.

*викладач вищої кваліфікаційної категорії
Житомирський базовий фармацевтичний фаховий коледж
вул. Чуднівська, 99, Житомир, Україна
orcid.org/0000-0002-5295-4338
melnichuk.larysa@pharm.zt.ua*

Римарчук К. М.

*викладач вищої кваліфікаційної категорії, викладач-методист
Житомирський базовий фармацевтичний фаховий коледж
вул. Чуднівська, 99, Житомир, Україна
orcid.org/0000-0002-1384-702X
rymarchuk.klavdiia@pharm.zt.ua*

Ключові слова:

*психогеометричний тест,
особистість, навчання,
фармація, фармацевтична
опіка.*

У статті розкрито питання впровадження особистісно орієнтованого підходу в підготовці майбутніх фармацевтів. Наведено досвід реалізації такого підходу у викладанні професійних дисциплін, зокрема курсу «Фармацевтична опіка». Практична реалізація підходу ґрунтується на виборі необхідних методів і засобів навчання після попереднього тестування здобувачів з допомогою психогеометричного тесту за методикою С. Делінгер. У дослідженні взяли участь 133 здобувачі освіти 3-го курсу коледжу. За результатами проведеного тестування розкрито психологічні особливості здобувачів у кожній академічній групі, що сприяло ефективній організації роботи на практичному занятті відповідно до психологічних характеристик студентів. Третина здобувачів у двох групах (303 та 304) надала перевагу «трикутнику». В групах 302 та 305 по 40% студентів вибрали своєю фігурою «коло», а в групі 309 вподобання здобувачів розділилися на рівні 34% між фігурами «коло» і «зигзаг». Отримані дані тестування дозволили викладачам підібрати оптимальні методи роботи зі студентами на практичних заняттях з урахуванням їхніх психологічних типів. Студенти, що вибрали «коло», з більшою охотою відтворювали можливі ситуації в аптеці, «зигзаги» надавали перевагу проведенню презентацій, активно включалися в роботу з висвітлення переваг окремих препаратів, а «трикутникам» комфортно було виконувати завдання, які моделювалися викладачем на місці, без попередньої підготовки. Результати отриманих даних по всьому курсу свідчать, що більшості здобувачів притаманні психологічні характеристики, які є необхідними і бажаними для успішної професійної діяльності в аптеці,

зокрема у разі проведення фармацевтичної опіки (вміння співпереживати, розуміти пацієнта, бути готовим до компромісів, працювати в команді та переконливо доносити важливу інформацію). Запропоновано відмінні ознаки розпізнавання різних психотипів особистості за поведінковими ознаками, що є корисними у налагодженні взаємодії із пацієнтами. Розкрито важливість отриманої інформації в професійній діяльності працівників аптеки задля налагодження ефективної комунікації з відвідувачами та колегами.

APPLICATION OF PERSONALITY-ORIENTED APPROACH IN TEACHING PHARMACEUTICAL CARE

Lutsak I. V.

*Candidate of Pharmaceutical Sciences,
Lecturer of the Highest Qualification Category, Lecturer-Methodologist
Zhytomyr College of Pharmacy
Chudnivska str., 99, Zhytomyr, Ukraine
orcid.org/0000-0002-9986-5383
lutsak.iryana@pharm.zt.ua*

Melnichuk L. V.

*Lecturer of the Highest Qualification Category
Zhytomyr College of Pharmacy
Chudnivska str., 99, Zhytomyr, Ukraine
orcid.org/0000-0002-5295-4338
melnychuk.larysa@pharm.zt.ua*

Rimarchuk K. M.

*Lecturer of the Highest Qualification Category, Lecturer-Methodologist
Zhytomyr College of Pharmacy
Chudnivska str., 99, Zhytomyr, Ukraine
orcid.org/0000-0002-1384-702X
rymarchuk.klavdiia@pharm.zt.ua*

Key words: *psychogeometric test, personality, education, pharmacy, pharmaceutical care.*

The article reveals the issue of implementing a personality-oriented approach in the training of future pharmacists. The experience of realization of this approach at teaching of professional disciplines, in particular the course “Pharmaceutical care” is resulted. The practical implementation of the approach is based on the choice of the necessary methods and teaching aids after preliminary testing of applicants using a psychogeometric test according to the method of S. Delinger. The study involved 133 third-year college students. According to the results of the testing, the psychological features of the applicants in each academic group were revealed, which contributed to the effective organization of work in the practical classroom in accordance with the psychological characteristics of students. One third of the applicants in the two groups (303 and 304) preferred the “triangle”. In groups 302 and 305, 40% of students chose a “circle” as their figure, and in group 309, the preferences of applicants were divided at 34% between “circle” and “zigzag”. The obtained test data allowed teachers to choose the best methods of working with students in practical classes, taking into account their psychological types. Students who chose the “circle” were more willing to reproduce possible situations in the pharmacy, “zigzags” preferred presentations, were actively involved in highlighting the benefits of individual drugs, and “triangles” were comfortable performing tasks modeled by

the teacher on site, without preliminary training. The results of the data obtained throughout the course show that most applicants have psychological characteristics that are necessary and desirable for successful professional activity in pharmacy, in particular in pharmaceutical care (ability to empathize, understand the patient, be willing to compromise, work in a team and convincingly communicate important information). Distinctive features of recognizing different personality psychotypes by behavioral characteristics, which are useful in establishing interaction with patients, are proposed. The importance of the received information in the professional activity of pharmacy employees in order to establish effective communication with visitors and colleagues is revealed.

Постановка проблеми. Останнім часом трансформаційні процеси суспільного життя демонструють гуманістичну орієнтацію у всіх його сферах. Подібні зміни зумовили зміну парадигм і в освітньому процесі, наслідком чого стало активне впровадження особистісно орієнтованого підходу. Відомо, що в його основу закладено принципи індивідуальності, самопізнання, самооцінки та самореалізації кожного студента, який надалі здатний якісно вирішувати професійні завдання [4; 7]. Для фармації це особливо актуально, адже дозволяє полегшити процес підготовки фахівців, які зможуть ефективно діяти у практичній сфері. Як правило, ключовою фігурою у професійній діяльності аптечних закладів є відвідувач зі своїми проблемними питаннями. Для того щоб надати належну фармацевтичну допомогу чи послугу, на сьогодні не досить досконало володіти теоретичним матеріалом. Важливо зрозуміти та вчасно відреагувати на запити відвідувача, беручи до уваги його соціальні, моральні та психологічні особливості. Наведені питання відображені і в переліку загальних та професійних компетентностей, які необхідно сформулювати у здобувача під час навчання в коледжі, зокрема: здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях, використовувати інформаційні та комунікаційні технології, надавати фармацевтичну допомогу (послугу) споживачам лікарських засобів та товарів аптечного асортименту [5]. Це зумовлює необхідність впровадження в освітній процес підготовки студентів-фармацевтів основ психодіагностики та конфліктології, які дозволять досягти поставлених цілей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розробці теорії особистісно орієнтованого підходу в педагогіці, його взаємозв'язку з психологією присвячені дослідження В.В. Краєвського, В.Г. Кремения, В.С. Безрукової, Л.П. Качалової, В.О. Слассьоніна, Є.М. Степанова та ін. [7]. Проблематика впровадження такого підходу у фармацевтичній освіті порушувалася у роботах Л.В. Галій, Б.П. Громова, В.А. Загорія, А.В. Кабачної, Л.Г. Кайдалової, А.А. Котвіцької, З.М. Мнушко, В.М. Назаркіної, А.С. Немченко, І.В. Пестун, Л.В. Пляки, М.С. Пономаренка, О.В. Посилкіної, І.В. Сушаріної, Н.В. Тетерич, В.М. Толочка, Т.Ю. Шафранської та ін. [3]. Вивчення питань про цілі і цінності психодіагностичної роботи як

одного зі способів реалізації особистісно орієнтованого підходу трапляються у працях П.Г. Щедровицького, А.В. Фурмана та ін. [10]. Є чимало інформації стосовно активного використання елементів психодіагностики у менеджменті та маркетингу та у фармацевтичній діяльності також [2; 9]. Інформації стосовно інтеграції такого підходу в освітній процесі не досить.

Мета статті – поділитися досвідом застосування психогеоетрії у разі вивчення курсу «Фармацевтична опіка» з метою оптимального підбору методів і засобів навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Передумовою цієї роботи є те, що психодіагностичний підхід може успішно використовуватися у разі організації різних видів групової роботи, відпрацювання ситуативних завдань тощо. При цьому кожен студент отримує своє завдання з урахуванням характерних рис поведінки і стилю мислення відповідно до свого психологічного портрета, що дозволить проявити свої сильні сторони і сформулювати моделі поведінки на практиці.

Окрім того, ознайомлення студентів з короткою характеристикою типології особистості дозволить краще пізнати себе, допоможе розбиратися в інших, знайти вихід із конфліктної ситуації, а подекуди навіть і попередити його. В процесі дослідження були застосовані методи, такі як аналіз даних наукової літератури, проєктивний метод дослідження особистості С. Деллінгер, метод логічних висновків.

У дослідженні взяли участь студенти 302, 303, 304, 305 та 309 груп (133 студенти) спеціальності 226 «Фармація, промислова фармація», які вивчали курс «Фармацевтична опіка» у 2021 р. На випускному курсі студентам коледжу пропонується курс «Фармацевтична опіка», під час вивчення якого розглядаються принципи надання консультативної допомоги, здійснення вибору оптимального лікарського препарату з урахуванням клінічної ситуації та індивідуальних особливостей хворого в межах концепції відповідального самолікування з дотриманням вимог належних фармацевтичних практик.

Психогеоетричний тест – проєктивна методика дослідження особистості, яка була розроблена Сьюзан Деллінгер у 1978 році. З 1991 року такий тест почав використовуватися у системі

підготовки менеджерів. Це досить проста і наочна методика, яка не потребує особливих зусиль на її запам'ятовування і практичне застосування [1].

Згідно з інструкцією методики, респондент ранжує п'ять типів фігур (квадрат, трикутник, правильний чотирикутник, коло та зигзаг) за ступенем привабливості. Досліджуванним пропонувалося уважно подивитися на фігури і протягом 10 секунд на аркуші папера записати назву або обвести колом ту з фігур, яка першою привернула увагу і з якою студент себе асоціює. Вона і визначала основні домінуючі риси характеру та особливості поведінки особистості. Перша фігура, вибрана респондентом, допомагає визначити переважаючі риси характеру, модель поведінки і стиль життя. Під час тестування акцентувалася увага, що в ході спостереження ми отримуємо інформацію не стільки про тип особистості, скільки про звичні для людини настанови і способи поведінки, і що результат оцінюється на поточний момент (психометричний тест працює «тут і зараз»), а не протягом всього життя. Інтерпретацію результатів дослідження здійснювали у співставленні геометричних фігур з відповідними розгорнутими психологічними характеристиками форм особистості. Інші фігури, які привернули увагу досліджуваних, нумерувалися (або записувалися) в порядку зменшення важливості. Вони є своєрідними модуляторами, які можуть позначити провідну форму поведінки досліджуваного [8].

Після цього студентам було надано розгорнуту інформацію про психологічний портрет людини відповідно до кожної фігури. Практично всі студенти погодилися з озвученими характеристиками. Виходячи із результатів дослідження, з'ясовано, що у групах 303 та 304 найбільш привабливою фігурою для 33,5% та 30% студентів відповідно виявився «трикутник». У 302 групі 42% студентів, а у групі 305 44% опитаних фігуру-лідер позначили «коло». В 309 групі вподобання студентів рівномірно розподілилися між двома фігурами – «коло» і «зигзаг» однаково по 34%.

Отримані результати є досить інформативними і корисними для викладача, який лише розпочи-

нає роботу в академічній групі, у разі вивчення професійно-орієнтованого предмета з метою підвищення мотивації вивчення такої дисципліни та раціонального використання часу на занятті. Зі сторони викладача стосовно студентів формується доброзичливе ставлення, вміння підтримати студента морально і практично, вселити віру в успіх з подоланням тимчасових труднощів. В подальшому, керуючись отриманими результатами психометричного тестування, викладачі доручали різні види завдань студентам залежно від їхнього психотипу.

Студенти-«коло» успішно долучалися до моделювання ситуацій з урегулюванням конфліктних ситуацій, зокрема, вдало і з легкістю їм вдавалося розігрувати ситуації з необхідністю порекомендувати препарати з високою ціною доступності та подоланням різноманітних заперечень. Це пояснюється тим, що їм властиві легкість у спілкуванні, налагодженні комунікації і вирішенні конфліктних ситуацій, вони з легкістю готові йти на компроміси задля збереження взаємин. Вони здатні співчувати співрозмовнику та розуміти його, що чітко простежувалося під час виконання практичних завдань.

«Зигзагам» властиве бажання організувати всіх навколо себе, пропагувати свої ідеї, вони не завжди готові до компромісів, у конфліктних ситуаціях здатні загострювати їх, щоб просунути свою концепцію. Таким студентам більше подобалося готувати та проводити презентації своєї роботи, додаючи до неї елементи творчості та креативізму.

«Трикутників» включали у склад малих груп під час роботи із ситуаційними завданнями, долучали до вирішення організаційних питань з розподілу обов'язків під час заняття, вони брали участь у рольових іграх (без попередньої підготовки) на задану тематику. Як правило, «трикутникам» притаманні виражені лідерські якості. Це досить часто вольові, впевнені, енергійні люди, здатні швидко аналізувати ситуацію, приймати рішення, подекуди ризикувати, вмюють ставити цілі і досягати їх.

Студентам-«квадратам» пропонувалося проведення дослідницької роботи або виконання завдань з детального аналізу ситуації. На прак-

Таблиця 1

Кількісне співвідношення вибраних геометричних фігур студентами

№ з/п	Група	Трикутник	Квадрат	Коло	Прямокутник	Зигзаг
1.	302	4	3	10	1	6
2.	303	8	2	7	0	7
3.	304	8	5	5	2	6
4.	305	6	2	12	3	4
5.	309	7	1	11	2	11
Всього		33 24,8%	13 9,8%	45 33,8%	8 6%	34 25,6%

тиці відзначалася скрупульозність у виконанні такого виду завдань, до того ж мало місце змістовне оформлення таблиць та акуратне ведення записів у робочому зошиті цих студентів. Адже «квадрати» – витривалі, терплячі, методичні, символізують старанність, працьовитість, усі справи доводять до кінця. Люблять порядок, уважні до деталей і дрібниць, проте поступаються в питаннях оперативності вирішення завдань.

Зі студентами-«прямокутниками», яких у кожній групі виявилось дуже мало, проводилася індивідуальна робота у вигляді спілкування-опитування. Їм пропонувалися нетипові ситуаційні завдання, які потребували нестандартного вирішення з дотриманням вимог наказів та настанов. Згідно з психологічною характеристикою, «прямокутники» символізують динамічність, постійний рух і зміни. Досить часто їх не влаштовує той спосіб і порядок дій, який існує на поточний момент, і вони прагнуть його змінити. Намагаються робити те, чого ніколи раніше не робили, відкриті до нових ідей, цінностей, способів мислення, легко засвоюють усе нове. При цьому яскраво вирізняються такі їх риси, як сміливість, допитливість, активний інтерес до всього, що відбувається на занятті. Однак ними легко маніпулювати.

Загалом, аналізуючи вибір обраних фігур по всьому курсу, зберігається тенденція вподобаних фігур-лідерів, як і в окремих групах: 33,8% – «коло», 25,6% – «зигзаг» і 24,8% – «трикутник». Можна стверджувати, що більшість студентів випускного курсу наділені важливими психологічними рисами, які вкрай важливі для їхньої майбутньої професії. Адже вміння розуміти та співпереживати, бути готовими до компромісу з колегами та відвідувачами («коло»), вміти переконливо доносити інформацію до відвідувача («зигзаги»), бути енергійними, швидко аналізувати ситуацію і бути готовим до прийняття рішень («трикутник») є важливими рисами працівників аптеки. Своєю чергою важливо також і вміти налагоджувати співпрацю зі своїми колегами та відвідувачами, формувати як власний позитивний імідж, так і свого закладу. Для цього важливо вміти розпізнавати психологічні типи відвідувачів аптеки. Переважно така компетентність формується в результаті тривалої практичної діяльності та набуття певного життєвого досвіду, і досить часто призводить до появи ознак розчарування у професії та професійного вигорання навіть у молодих фахівців. З метою попередження зазначених наслідків важливо правильно налагодити комунікативний складник у професійній діяльності. Під час відпуску

лікарського засобу чи проведення консультації фармацевту слід орієнтуватися на психологічний тип відвідувача та вдало побудувати діалог чи подальшу співпрацю. На цьому шляху корисними стануть вміння розпізнавати відвідувачів за приналежністю до основних психогіометричних фігур. Такий підхід активно впроваджений у маркетингову діяльність багатьох компаній, у тому числі фармацевтичних, ґрунтується на оцінюванні купівельної поведінки відвідувача і дозволяє забезпечити умови для формування стратегії і тактики спілкування. Водночас представлена інформація допомагає уникнути небажаної взаємодії з типами особистості, з якими наявні труднощі у комунікації для конкретного працівника. На такі особливості вказувала остання фігура в пронумерованому списку вибраних фігур. Певною мірою це дозволить вчасно уникати конфліктів та конструктивно реагувати у напружених ситуаціях. Основні поведінкові ознаки відвідувачів за приналежністю до певної геометричної фігури показано в таблиці 2. Представлена інформація допомагає визначити форму особистості співрозмовника, сформулювати певний сценарій його поведінки, поліпшити взаємодію (в тому числі і всередині академічної групи, професійного колективу), свідомо сприймаючи свою поведінку [6]. Для студентів це актуально, оскільки психологічно допоможе підготуватися та побудувати майбутню комунікацію, не створюючи розчарувань та невпевненості у власних силах.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. У педагогічній діяльності психогіометрична діагностика як один зі засобів реалізації особистісно орієнтованого підходу є ефективним способом виявлення індивідуально-психологічних особливостей студентів і допомагає в ефективній організації різних форм навчальної діяльності. На прикладі використання психогіометричної діагностики на практичних заняттях курсу «Фармацевтична опіка» викладачам вдалося систематизувати і наочно оформити уявлення про студентів та організувати подальшу діяльність з використанням методів, які максимально розкривають потенціал кожного студента, підібравши ефективні способи організації роботи в групі. Для самого здобувача отримана інформація є корисною для розширення власного самопізнання та подальшого використання у професійній діяльності. Цікавими будуть наукові розробки стосовно простеження динаміки зміни психологічної приналежності за таким видом тестування впродовж усього навчання в коледжі та реалізації подібних підходів у разі вивчення інших дисциплін.

Таблиця 2

Відмінні ознаки відвідувачів основних психометричних фігур

Основна форма особистості	Відмінні ознаки відвідувача
Людина-«квадрат»	<ul style="list-style-type: none"> – діловий зовнішній вигляд, одяг консервативний; – вираз обличчя зазвичай похмурий, непроникливий; – рухи уповільнені, до препарату одразу не доторкнеться чи покаже зацікавленість; – ставить дуже конкретні питання з метою з'ясування подробиць, що стосуються потрібного препарату; – серед першочергових питань буде питання про ціну (якщо вона не зазначена на упаковці); – високо цінує демонстрацію товару в дії; – негативно реагує на тактику «наполегливого наміру продати»; – як правило, одразу нічого не купує, йому необхідний час, щоб подумати і порівняти пропозиції з аналогічними в інших аптеках.
Людина-«трикутник»	<ul style="list-style-type: none"> – одяг дорогий, модний, відповідає ситуації, однак носить його недбайливо; – рухи спокійні, плавні, упевнені, виглядає так, наче бувала тут раніше; – у поведінці некваплива, однак усім своїм виглядом показує, що її час дорого коштує і вона не має наміру витратити його марно; – погляд проникливий, все помічає; – швидко встановлює контакт, миттєво оцінює ситуацію та миттєво реагує; – розмову веде коротко, в якій запитання здаються випадковими, нагадують думки, що прийшли в голову надто пізно; – не схильна витратити час на зайві питання, перевагу віддає розповіді про препарат; – створює враження влади над людьми, полюбляє багатьох недосвідчених працівників пригнічувати своєю персоною.
Людина-«прямокутник»	<ul style="list-style-type: none"> – може бути одягнута як представник будь-якої з чотирьох форм особистості (за настроєм), можлива неохайність в одязі; – погано вписується у ситуацію, не в ладу із собою і це віддзеркалюється на всьому, що робить; – веде себе боязко, сором'язливо, невпевнено, не демонструючи бажання придбати щось конкретне; – може зробити декілька «заходів» раніше ніж почне розмову про намір придбати щось; – не уважно слухає відповіді на свої запитання, може перервати відповідь запитанням, яке не стосується суті звернення; – якщо вибір засобів чималий, перескакує від одного до іншого; – може скластися враження, що їй подобається чи підходить запропонований засіб, однак вони одразу може стати байдужою чи навіть критично настроєною (через мінливість настрою).
Людина-«коло»	<ul style="list-style-type: none"> – часто першою встановлює контакт, приємно посміхаючись, роздає компліменти і т.п.; – не поспішає у прийнятті рішення про придбання чогось. Для неї це важлива подія, змістовним центром якої є спілкування з іншими; – може почати розмову чи обмінюватися репліками з іншими відвідувачами, обговорювати з ними препарати, в т.ч. і погоду; – рідко приходить одна, полюбляє приходити із членами сім'ї чи друзями, часто робить покупки на прохання друзів чи знайомих; – крім запитань про препарат, ставить питання особистого характеру. У момент ухвалення рішення про покупку, як правило, припиняє спілкування й на час замовляє.
Людина-«зигзаг»	<ul style="list-style-type: none"> – зовні виглядає неакуратною і неохайною, що може не відповідати положенню та статусу. Інколи може мати місце орієнтація на супермоду; – завжди кудись поспішає, складається враження, що випадково «забігла» у вашу аптеку і вже повинна спішити далі до більш важливої мети; – швидкі рухи та розмови, скачки від одного запитання до іншого, фармацевт не встигає відповісти на одне запитання як від нього вже чекають відповіді на інше; – швидко і відверто, без усякої незручності, оцінює запропонований препарат та стан ваших справ; – у момент ухвалення рішення уникає спілкування і ніби занурюється у себе.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бельська Н.А. Інформаційні можливості тесту «Психогеометрія-2М» у психологічному консультуванні (додаток до тесту С. Деллінджер «Психогеометрія»). *Виховання та розвиток обдарованої особистості*. 2013. № 8–9 (15–16). С. 200–205.
2. Галія І.М. Психодіагностика : навчальний посібник. 2-ге вид. Київ : Академвидав, 2011. 464 с.
3. Горяча Л.О., Прокопенко Т.С., Нессонова М.М. Результати впровадження особистісно орієнтованого навчання в підготовку фахівців фармації. *Управління, економіка та забезпечення якості в фармації*. 2020. № 2 (62). С. 4–11. DOI: 10.24959/uekj.20.5.
4. Дубова Л.І., Бублій Т.Д. Особистісно орієнтований підхід до розвитку компетентності студентів на кафедрі терапевтичної стоматології. *Удосконалення якості підготовки лікарів у сучасних умовах* : мат. наук.-практ. конф. з міжн. участю. 25 березня 2016 р., Полтава, 2016. С. 71. URL: http://repository.pdmu.edu.ua/bitstream/123456789/4837/1/The_personal-oriented_approach_to%20_the_development%20.pdf (дата звернення: 24.01.2022).
5. Освітньо-професійна програма «Фармація» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. КВНЗ «Житомирський базовий фармацевтичний коледж». 2017. С. 13. URL: https://drive.google.com/drive/folders/1FLVq078Rrq3a8DG_MeLY8FeFpjDycAxH (дата звернення: 24.01.2022).
6. Прокопенко О.В. Поведінка споживачів : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 176 с.
7. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2012. 436 с.
8. Психогеометричний тест С. Делінгер (адаптація А.А. Алексєєва, Л.А Громова). *Сучасна фармація*. URL: <https://www.modern-pharmacy.com.ua/psihogeometricheskij-test-s-dellinger-adaptatsiya-a-a-alekseeva-l-a-gromovoj> (дата звернення: 04.02.2022).
9. Психогеометрія личности. Кто я? Рецепти аптечних продажів. 2015. URL: <https://www.rap.in.ua/psihogeometryua-lychnosty-kto-ya/> (дата звернення: 04.02.2022).
10. Фурман А.В. Психодіагностика особистісної адаптованості. Тернопіль : Екон. думка, 2000. 197 с.

REFERENCES

1. Belska, N.A. (2013). Informatsiini mozhlyvosti testu "Psykhohеometriia-2M" u psykhologichnomu konsultuvanni (dodatok do testu S. Dellinger "Psykhohеometriia") [Information possibilities of the test "Psychogeometry-2M" in psychological counseling (supplement to the test S. Dellinger "Psychogeometry")]. *Vykhovannia ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*. Vol. 8–9 (15–16). Pp. 200–205.
2. Halian, I.M. (2011). *Psykhodiahnostyka* [Psychodiagnostics]: navchalnyi posibnyk. 2-he vyd. Kyiv: Akademvydav. 464 s.
3. Horiacha, L.O., Prokopenko, T.S., Nessonova, M.M. (2020). Rezultaty vprovadzhennia osobystisno oriientovanoho navchannia v pidhotovku fakhivtsiv farmatsii [The results of the introduction of personality-oriented training in the training of pharmacy specialists]. *Upravlinnia, ekonomika ta zabezpechennia yakosti v farmatsii*. Vol. 2 (62). Pp. 4–11. DOI: 10.24959/uekj.20.5.
4. Dubova, L.I., Bublil, T.D. (2016). Osobystisno oriientovanyi pidkhd do rozvytku kompetentnosti studentiv na kafedri terapevtychnoi stomatolohii [Personality-oriented approach to the development of students' competence at the Department of Therapeutic Dentistry]. *Udoskonalennia yakosti pidhotovky likariv u suchasnykh umovakh: mat. nauk.-prakt. konf. z mizhn. uchastiu*. (Marth 25, 2016), Poltava, p. 71. Retrieved from: http://repository.pdmu.edu.ua/bitstream/123456789/4837/1/The_personal-oriented_approach_to%20_the_development%20.pdf (Last accessed: 24 January 2022).
5. Zhytomyr College of Pharmacy (2017). *Osvitno-profesiina prohrama "Farmatsiia" dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity* [Educational and professional program "Pharmacy" for the first (bachelor's) level of higher education]. S. 13. Retrieved from: https://drive.google.com/drive/folders/1FLVq078Rrq3a8DG_MeLY8FeFpjDycAxH (Last accessed: 04 February 2022).
6. Prokopenko, O.V. (2008). *Povedinka spozhyvachiv* [Consumer behavior]: navchalnyi posibnyk. Kyiv: Tsentri uchbovoi literatury. 176 s.
7. *Profesiina pedahohichna osvita: osobystisno oriientovanyi pidkhd: monohrafiia* [Professional pedagogical education: personality-oriented approach] / za red. O.A. Dubaseniuk. Zhytomyr: ZhDU imeni I. Franka, 2012. 436 s.
8. *Psykhohеometrychnyi test S. Delinher (adaptatsiia A.A. Aliksieieva, L.A Hromova)* [Psychogeometric test by S. Delinger (adaptation by A.A. Alekseev, L.A. Gromov)]. *Suchasna farmatsiia*. Retrieved from: <https://www.modern-pharmacy.com.ua/psihogeometricheskij-test-s-dellinger-adaptatsiya-a-a-alekseeva-l-a-gromovoj> (Last accessed: 04 February 2022).
9. *Psykhohеometryria lychnosty. Hto ya?* [Psychogeometry of personality. Who am I?]. *Retsepty aptechnykh prodazhiv*. 2015. Retrieved from: <https://www.rap.in.ua/psihogeometryua-lychnosty-kto-ya/> (Last accessed: 04 February 2022).
10. Furman, A.V. (2000). *Psykhodiahnostyka osobystisnoi adaptovanosti* [Psychodiagnostics of special adaptation]. Ternopil: Ekon. dumka. 197 s.

ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗМІСТІ ДИСЦИПЛІНИ «ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВСТВО»

Ситник О. І.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов і методик їх навчання
Київський університет імені Бориса Грінченка
вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, Київ, Україна
orcid.org/0000-0002-0908-0284
o.sytnyk@kubg.edu.ua*

Ключові слова:

*лінгвокраїнознавство,
іношомовна підготовка,
лінгвістичний компонент,
автентичний компонент,
практичний компонент,
іношомовна комунікативна
компетентність.*

Статтю присвячено актуальній проблемі іношомовної підготовки студентів педагогічних спеціальностей у змісті дисципліни «Лінгвокраїнознавство». Автор робить спробу розкрити поняття лінгвокраїнознавства як наукової галузі та його роль у формуванні іношомовної комунікативної компетентності студентів. Досліджено основні підходи науковців до визначення змісту дефініції «лінгвокраїнознавство». Автором акцентовано увагу на обґрунтуванні ефективності змісту дисципліни лінгвокраїнознавства у процесі здійснення іношомовної підготовки студентів. Впродовж вивчення та дослідження наукової проблеми у статті запропоновано авторський варіант виокремлення з подальшим аналізом ключових компонентів лінгвокраїнознавства, зокрема: лінгвістичний, автентичний та практичний компоненти, що і є науковою новизною дослідження. Таким чином, автором подано детальну характеристику запропонованих компонентів лінгвокраїнознавства, що доводить суміжність лінгвокраїнознавства з іншими практичними курсами іноземної мови, у досягненні основної мети, а саме формування іношомовної комунікативної компетентності в межах здійснення іношомовної підготовки студентів. У науковій статті здійснено детальний аналіз змісту робочої навчальної програми дисципліни з цього курсу з наведенням конкретних прикладів тематичного характеру, що забезпечують засвоєння студентами кожного ключового компонента. Практичну значущість нашого дослідження представлено у таблиці 1 «Аналіз ключових компонентів у змісті дисципліни «Лінгвокраїнознавство». Таким чином, лінгвістичний компонент презентує мовний аспект лінгвокраїнознавства, автентичний компонент охоплює культурну спадщину країни, мова якої вивчається, а практичний забезпечує вивчення лексичного мінімуму студентів, які задіяні у вивченні курсу «Лінгвокраїнознавство». У висновках автором виокремлено основні функції лінгвокраїнознавства як окремої дисципліни та окреслено їх роль у здійсненні іношомовної підготовки студентів.

PEDAGOGICAL SPECIALTIES STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN THE DISCIPLINE CONTENT "LINGUISTIC AND CULTURAL STUDIES"

Sytnyk O. I.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Methodology
Borys Grinchenko Kyiv University
Bulvarno-Kudriavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-0908-0284
o.sytnyk@kubg.edu.ua*

Key words: *linguistic and cultural studies, foreign language training, linguistic component, authentic component, practical component, foreign language communicative competence.*

The central purpose of this article is to highlight the nature, place and role of linguistic and cultural studies in students' foreign language training and preparation. The main attention is paid to the concept of linguistic and cultural studies, its features and components, which is discussed in details through the article. The author concentrates on the examination of scientific approaches to study the definition content of the linguistic and cultural studies notion as a branch of science and its role in the formation of students' foreign language communicative competence. The author focuses on substantiating the effectiveness of the linguistic and cultural studies contents in the process of students' foreign language training. In order to do so a general overview of linguistic and cultural studies is presented. The nature of its role and positive influence is fully examined. The proprietary product of the research is the development of the author's version of the linguistic and cultural studies key components with their further analysis, in particular: linguistic, authentic and practical ones, which are a scientific novelty of the study. Thus, the author presents a detailed description of the proposed key components of linguistic and cultural studies course which shows the contiguity of linguistic and cultural studies with other practical foreign language courses, the main purpose of which is the foreign language communicative competence formation of in process of foreign language training. The scientific article provides a detailed content analysis of the curriculum program of the discipline in this course with specific extracts of thematic nature. In order to do so the author gives the examples of such topics as well as their full description according to the developed components. The practical significance of our study is presented in Table 1. In the conclusions, the author highlights the advantages of linguistic and cultural studies as a separate discipline and outlines its role in the implementation of students' foreign language training.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення першочерговою метою іншомовної підготовки студентів є формування іншомовної комунікативної компетентності, що зумовлено інтеграційними процесами та глобалізаційними змінами, які охопили світову спільноту у XXI столітті. Поняття іншомовної комунікативної компетентності досить широке та охоплює низку компетенцій, які визначено пріоритетними у її формуванні, зокрема, такі як: комунікативна, соціокультурна, лінгвокраїнознавча, лексична, граматична, фонетична, лінгвістична та ін., кожна з яких, виконуючи певну функцію, є невід'ємним складником формування іншомовної комунікативної компе-

тентності, що забезпечує іншомовну підготовку майбутнього фахівця будь-якої професійної галузі, педагогічної зокрема.

У підготовці молодих фахівців професійна компетентність формується на основі загальнокультурних і професійних компетенцій, якими має оволодіти студент. Серед них – здатність розуміти значення культури як форми людського існування і керуватися у своїй діяльності базовими культурними цінностями, сучасними принципами толерантності, діалогу і співпраці; готовність до толерантного сприйняття соціальних і культурних відмінностей, шанобливого і дбайливого ставлення до історичної спадщини і культурних тра-

дицій. Таким чином, іншомовна освіта є однією з передумов формування професійної компетентності майбутніх фахівців і покликана збагачувати лінгвокультурний запас студентів, осмислення і переосмислення явищ для професійного моделювання ситуацій міжкультурної взаємодії [4].

У нашому дослідженні пропонуємо здійснити науково-практичний огляд та аналіз курсу «Лінгвокраїнознавство» та його роль у забезпеченні іншомовної підготовки студентів у закладі вищої освіти.

Мета дослідження. Метою статті є дослідження змісту поняття «лінгвокраїнознавство» та його роль у іншомовній підготовці студентів педагогічних спеціальностей. Для досягнення мети автор вирішує такі завдання: вивчення основних підходів науковців до визначення змісту поняття «лінгвокраїнознавство»; виокремлення ключових компонентів лінгвокраїнознавства та здійснення аналізу робочої навчальної програми з курсу «Лінгвокраїнознавство» крізь призму запропонованих ключових компонентів у її змісті, структурі та тематичному наповненні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Низка вітчизняних науковців вивчають та аналізують поняття іншомовної підготовки студентів педагогічних спеціальностей, зокрема проблемами іншомовної підготовки вчителя початкових класів займаються Ю.В. Білоус, О.В. Котенко, Н.В. Кошарна, Л.В. Петрик, Ю.В. Руднік, А.В. Соломаха; Г.В. Турчинова опікується питанням іншомовної підготовки вчителя природничих дисциплін; Л.М. Терлецька розглядає іншомовну підготовку майбутнього педагога. О.Б. Бігич, Н.Ф. Бориско, О.М. Линвар, С.Ю. Николаєва присвячують наукові доробки вивченню поняття «лінгвокраїнознавство».

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою проведення нашого дослідження вбачаємо за необхідне детально розглянути та вивчити поняття «лінгвокраїнознавство». Для початку звертаємося до визначення, що подано в українській енциклопедії, де зазначено, що «лінгвокраїнознавство – галузь мовознавства, пов'язана з поглибленим вивченням кумулятивної (нагромаджувальної) функції мови, її здатності до відображення і збереження у своїх знаках інформації про етнокультурну спадщину народу» [1].

Нам імпонує визначення вітчизняної дослідниці А.Б. Гапонів, яка пропонує розглядати лінгвокраїнознавство як дисципліну з міждисциплінарним характером, що вивчає національно-культурний компонент мовного матеріалу і досліджує питання відбору та прийомів подачі студентам відомостей про країну, мова якої вивчається, з метою забезпечення їх практичного володіння такою мовою. Лінгвокраїнознавство вклю-

чає у себе навчання мови та подає певні відомості про країну, де вона є засобом спілкування [2].

Отже, на нашу думку, лінгвокраїнознавство охоплює декілька ключових компонентів, які виокремлюють запропоновану дисципліну в окрему галузь, зокрема: лінгвістичний, автентичний та практичний. Лінгвістичний компонент презентує варіативну інформацію, що дозволяє студентам глибше пізнати сутність мови, її історію та особливості походження, сучасні тенденції та основні напрями її розвитку. Автентичний компонент становить відомості про країну, мова якої вивчається, що включають географічні особливості, кліматичні умови, історичні події, політичний устрій, цікаві місця та туристичні маршрути, свята, звичаї та традиції народу, їх стиль життя та національну кухню. Увесь матеріал, поданий в автентичному компоненті, насичений своєрідними лексичними одиницями, що потребують якісного засвоєння, робота над якими виокремлюється у практичний компонент, основною функцією якого є формування іншомовної комунікативної компетенції.

З огляду на зазначені характеристики, навчальна дисципліна «Лінгвокраїнознавство» набуває мотиваційного характеру, оскільки в її межах презентується матеріал з мінімальним теоретичним забарвленням, тоді як практична значущість курсу приваблює змістовим наповненням, яке відображає інтереси та прагнення студентів. Таким чином, пропонуємо більш детально розглянути тематичне наповнення запропонованої дисципліни та проаналізувати її компоненти.

В педагогічному інституті Київського університету імені Бориса Грінченка курс «Лінгвокраїнознавство» є вибірковою дисципліною, що включена до циклу дисциплін зі спеціалізації «Іноземна мова», відповідно викладається іноземною (англійською) мовою для спеціальностей 012 «Дошкільна освіта» та 013 «Початкова освіта» освітнього рівня першого (бакалаврського). Варто наголосити, що ця дисципліна є обов'язковою для студентів філологічних спеціальностей або у нашому випадку входить у цикл дисциплін зі спеціалізації «Іноземна мова» для нефілологічних спеціальностей відповідно.

Метою курсу визначено ознайомлення з англійськими країнами світу, їх основними характеристиками щодо географічного положення, клімату, державного та політичного устрою, культури, традицій, системи освіти та стилю життя; удосконалення практичної підготовки майбутнього педагога, його лінгвістичної та професійної компетенції, інтеграції у європейський освітній простір [3]. Ця мета реалізується в умовах системної акультурації, що означає ознайомлення, дослідження, засвоєння та використання інформації

автентичного характеру щодо фактів, норм та цінностей англomовної культури як у процесі вивчення іноземної мови, так і безпосередньо у професійній діяльності.

Навчальна дисципліна «Лінгвокраїнознавство» передбачає виконання таких завдань: ознайомити студентів з основними поняттями з лінгвокраїнознавства англomовних країн; сформувати у студентів основи лінгвістичної, комунікативної та лінгвокраїнознавчої компетенції англійської мови, зокрема у сфері спілкування, що визначена майбутніми професійними інтересами і потребами; навчити студентів співвідносити теоретичні знання з практичними потребами майбутньої професійної діяльності; розвивати у студентів пізнавальні інтереси, прагнення до удосконалення своєї професійної підготовки; розвивати вміння працювати з іншомовною навчально-методичною та лінгвістичною літературою; сформувати навички пошуку, аналізу та оцінювання інформації з різних іншомовних джерел; сформувати навички роботи у команді, прийняття рішень та висловлювання власної позиції засобом іноземної мови [3].

Значимо, що зміст цієї навчальної дисципліни ґрунтується на знаннях і вміннях, попередньо набутих студентами на практичних заняттях з низки дисциплін циклу «Іноземні мови», зокрема: «Іноземна мова з методикою», «Практика усного та писемного мовлення», «Іншомовна освіта з методикою» тощо.

Робоча навчальна програма вміщує десять модулів, кожен з яких присвячений певній темі, зокрема: English-Speaking World. Англomовний світ; The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland. Об'єднане Королівство Великої Британії та Північної Ірландії; England and the English. Англія та її жителі; Scotland and the Scottish. Шотландія та її жителі; Wales and the Welsh. Уельс та його жителі; Northern Ireland and the Irish. Північна Ірландія та її жителі; The Irish Republic and its people. Ірландія та ірландці; The United States and the American people. США та американці; Canada and the Canadians. Канада та канадці; Australia and Australians. Австралія та австралійці [3].

Практична частина нашого дослідження має на меті здійснення аналізу робочої навчальної програми з курсу «Лінгвокраїнознавство» та розгляд відображення запропонованих нами ключових компонентів у її змісті, структурі та тематичному наповненні.

У таблиці здійснено аналіз двох модулів, представлених у робочій навчальній програмі з курсу «Лінгвокраїнознавство», та розглянуто їхній зміст, структуру та тематичне наповнення крізь призму запропонованих нами ключових компонентів, що характеризують лінгвокраїнознавство.

Таким чином, у межах вивчення змістового модуля «English-Speaking World. Англomовний світ», ознайомлюючись з темами: English as an international language; History of the English Language; Variants of English. American English, студенти засвоюють матеріал лінгвістичного спрямування, зокрема: особливості англійської мови як мови міжнародного спілкування; найвагоміші історичні події, що вплинули на формування англійської мови, варіанти англійської мови у світі та причини їх становлення. Автентичний компонент є пріоритетним у вивченні тем: English as an international language; The Commonwealth of nations; Texting in English, метою яких є ознайомлення з переліком англomовних країн світу; загальною інформацією про Співдружність націй, основними правилами та функціями цієї організації; сучасними тенденціями вживання скорочених форм у процесі електронного листування. У практичному компоненті наведено приклади лексичних одиниць, рекомендованих для засвоєння в межах вивчення запропонованого модуля, що доводить суміжність лінгвокраїнознавства з іншими практичними курсами англійської мови, основною метою яких є формування іншомовної комунікативної компетентності.

Змістовий модуль «Wales and the Welsh. Уельс та його жителі» представлений у таблиці за такою ж структурою з висвітленням тематики відповідно до теми. Лінгвістичний компонент охоплює теми National character; The Welsh language, формуючи уявлення студентів про основні особливості валлійської мови. Темі Administrative and geographical features; Cardiff and Welsh landscapes; National traditions, customs, holidays and festivals; Iconic sights and picturesque points, презентовані в автентичному компоненті, надають основну інформацію про географічні, ландшафтні, природничі та культурні риси, що характерні для Уельсу. Відповідно, практичний компонент наголошує на лексичному матеріалі, поданому для вивчення у цьому модулі.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Таким чином, підбиваючи підсумок, варто зазначити, що запропоновані нами ключові компоненти лінгвокраїнознавства забезпечують іншомовну підготовку студентів педагогічних спеціальностей, що уможливує виокремлення основних функцій лінгвокраїнознавства як окремої дисципліни в межах здійснення іншомовної підготовки студентів, зокрема: формування комунікативної компетенції через засвоєння нового лексичного матеріалу з його подальшим використанням на практичних заняттях з низки дисциплін циклу «Іноземна мова»; вивчення основ лінгвістики через ознайомлення з теоретичною інформацією про мову та її особливості з подальшим усвідомленням процесу її

Таблиця 1

Аналіз ключових компонентів у змісті дисципліни «Лінгвокраїнознавство»

Змістовий модуль «English-Speaking World Англомовний світ»	Лінгвістичний компонент
	У межах вивчення тем: English as an international language; History of the English Language; Variants of English. American English студенти засвоюють матеріал лінгвістичного спрямування, зокрема:
	Автентичний компонент
	English as an international language; The Commonwealth of nations; Texting in English.
	Практичний компонент
	English as an international language: native language, official language, mother tongue, monolingualism, multilingualism, bilingualism, a great number of synonym vocabulary from British English and American English.
Змістовий модуль «Wales and the Welsh. Уельс та його жителі»	Лінгвістичний компонент
	National character. The Welsh language.
	Автентичний компонент
	Administrative and geographical features; Cardiff and Welsh landscapes; National traditions, customs, holidays and festivals; Iconic sights and picturesque points.
	Практичний компонент
	Daffodil, leek, carved spoon, Saint patron, harp, fiddle, Celtic, national identity, hiking, rugby, coal mine.

формування, становлення та розвитку на прикладі англійської мови у нашому випадку; ознайомлення студентів із культурною спадщиною країни, мова якої вивчається. Актуалізація наведених вище функцій сприяє здійсненню якісної іншомовної підготовки студентів педагогічних спеціальностей у закладах вищої освіти. Перспективами

подальших розробок у цьому напрямі вбачаємо проведення дослідно-експериментальної роботи з теми нашого дослідження, зокрема здійснення моніторингу ефективності курсу «Лінгвокраїнознавство» у формуванні іншомовної комунікативної компетентності з виокремленням кожного ключового компонента.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ажнюк Б.М. Українська мова : енциклопедія. Київ. 2000. С. 314.
2. Гапонів А.Б., Возна М.О. Лінгвокраїнознавство. Англомовні країни. Вінниця, 2005. 464 с.
3. «Лінгвокраїнознавство»: робоча програма навчальної дисципліни для студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» першого (бакалаврського) освітнього рівня. Київський університет імені Бориса Грінченка. 2021.
4. Терлецька Л.М. Іншомовна підготовка майбутнього педагога як чинник підвищення його конкурентоспроможності. *Інноваційна педагогіка*. 2021. № 36. С. 199–203. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/36.41>.

REFERENCES

1. Azhniuk, B.M. (2000). *Ukrainska mova: entsyklopediia* [Ukrainian Language: encyclopedia]. Kyiv. P. 314.
2. Haponiv, A.B., Vozna, M.O. (2005). *Linhvokrainoznavstvo. Anhломovni krainy* [Linguistic and Cultural Studies. English-Speaking Countries]. Vinnytsia. 464 p.
3. “Linhvokrainoznavstvo”: robocha prohrama navchalnoi dystsypliny dlia studentiv spetsialnosti 013 “Pochatkova osvita” pershoho (bakalavrskoho) osvitnoho rivnia [Linguistic and Cultural Studies. Curriculum program of the discipline for students majoring in 013 “Primary Education” of the first (bachelor’s) educational level].
4. Terletska, L.M. (2021). *Inshomovna pidhotovka maibutnoho pedahoha yak chynnyk pidvyshchennia yoho konkurentospromozhnosti* [Foreign language training of future teachers as a factor in increasing its competitiveness]. *Innovative Pedagogy*. No. 36. P. 199–203. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/36.41>.

РОЗДІЛ VIII. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

УДК 004.4+38

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2022-2-25>

ОКРЕМІ АСПЕКТИ ПРОЕКТУВАННЯ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ У ПРАЦЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ НАУКОВЦІВ

Антонюк Д. С.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інженерії програмного забезпечення
Державний університет «Житомирська політехніка»
вул. Чуднівська, 103, Житомир, Україна
orcid.org/0000-0001-7496-3553
dmitry_antonyuk@yahoo.com*

Вакалюк Т. А.

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри інженерії програмного забезпечення
Державний університет «Житомирська політехніка»
вул. Чуднівська, 103, Житомир, Україна
orcid.org/0000-0001-6825-4697
tetianavakaliuk@gmail.com*

Огінський Є. В.

*архітектор програмного забезпечення
Sana Commerce
пров. 1-й Канітульний, 20, Житомир, Україна
orcid.org/0000-0002-7777-8449
oginsky2@gmail.com*

Ключові слова: *цифрові освітні ресурси, модель цифрового освітнього середовища, інформаційно-комунікаційні технології, досвід, освіта.*

У статті розглянуто проблему створення та використання цифрових освітніх ресурсів, оскільки останні роки постали для України, а також для закладів освіти, роками випробувань: спочатку глобальна пандемія, тепер війна стали ключовими факторами розвитку цифрових засобів навчання та освітніх ресурсів різного призначення. У статті розглядаються різні підходи щодо використання та розробки електронних освітніх ресурсів. Зокрема, проаналізовано різні підходи науковців до цієї проблеми, що досліджували: інформатизацію освіти України в контексті розвитку досліджень оцінювання якості засобів ІКТ, використання Інтернету та електронних освітніх ресурсів у навчальному процесі закладів вищої освіти, особливості розробки критеріїв оцінювання електронних освітніх ресурсів, критеріїв якості електронних навчальних курсів, використання е-підручників і електронних засобів навчального призначення в умовах цифровізації загальної середньої освіти України тощо. Метою статті є огляд окремих аспектів проектування цифрових освітніх ресурсів різного призначення у працях вітчизняних науковців. Таким чином, у даному дослідженні проаналізовано окремі підходи до проектування деяких

цифрових освітніх ресурсів у вітчизняній літературі. Встановлено, що науковці розглядають різні підходи як до проектування, так і до використання цифрових освітніх ресурсів. З'ясовано, що педагогічне проектування передбачає в першу чергу моделювання. Унаслідок чого проаналізовано різні підходи до моделювання різних видів цифрових освітніх ресурсів. Загалом, науковцями розглянуто багато проблем проектування та використання різних цифрових освітніх ресурсів, до яких віднесено і електронні засоби навчання, і масові відкриті онлайн-курси, і хмароорієнтовані навчальні середовища тощо. Усі вони погоджуються, що для кращого розуміння функціонування того чи іншого засобу варто спочатку змоделювати конкретний засіб, розглянути можливість його використання.

SOME ASPECTS OF DESIGNING DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES IN THE WORKS OF DOMESTIC SCIENTISTS

Antoniuk D. S.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Software Engineering
Zhytomyr Polytechnic State University
Chudnivska str., 103, Zhytomyr, Ukraine
orcid.org/0000-0001-7496-3553
dmitry_antonyuk@yahoo.com*

Vakaliuk T. A.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Software Engineering
Zhytomyr Polytechnic State University
Chudnivska str., 103, Zhytomyr, Ukraine
orcid.org/0000-0001-6825-4697
tetianavakaliuk@gmail.com*

Ohinskyi Ye. V.

*Software Architect
Sana Commerce
1-st Kapitulny lane, 20, Zhytomyr, Ukraine
orcid.org/0000-0002-7777-8449
oginsky2@gmail.com*

Key words: *digital educational resources, model, digital education environment, information and communication technologies, experience, education.*

The article examines the problem of creating and using digital educational resources, as recent years have been years of trials for Ukraine and educational institutions: first a global pandemic, now the war has become a key factor in the development of digital learning tools and educational resources. The article considers different approaches to the use and development of electronic educational resources. In particular, different approaches of scientists to this problem were analyzed, who studied: informatization of education in Ukraine in the context of research on the quality of ICT, the use of the Internet and electronic educational resources in the educational process of higher education, the development of criteria for evaluating electronic educational resources textbooks and electronic teaching aids in the context of digitalization of general secondary education in Ukraine, etc. The article aims to review some aspects of designing digital educational resources for various purposes in the works of domestic scientists. Thus, this study analyzes some approaches to the design of some digital educational resources in the domestic literature. It has been found

that researchers consider different approaches to both the design and use of digital educational resources. It was found that pedagogical design primarily involves modeling. As a result, different approaches to modeling different types of digital educational resources are analyzed. In general, researchers have considered many problems in the design and use of various digital educational resources, which include e-learning tools, mass open online courses, cloud-based learning environments, and more. They all agree that to better understand the functioning of a tool, you should first model a specific tool, and consider its use.

Постановка проблеми. Останні 2 роки постали для України, а також для закладів освіти, роками випробувань. Спочатку глобальна пандемія, тепер війна стали ключовими факторами розвитку цифрових засобів навчання та освітніх ресурсів різного призначення. Проектування та використання таких ресурсів постає в цьому випадку найбільш затребуваним з наукової точки зору. Адже використання таких ресурсів на практиці дозволить викладачам оптимізувати освітній процес, зробити його цікавішим та більш практичним. Як показує проведене опитування студентів 1 курсу, для освітнього процесу важливе використання різних цифрових освітніх ресурсів для забезпечення освітнього процесу. Тому все більшої уваги науковців заслуговує проблема створення та використання цифрових освітніх ресурсів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання використання та розробки електронних освітніх ресурсів було розглянуто багатьма науковцями. Зокрема, Спірін О.М., Шишкіна М.П., Запорожченко Ю.Г. розглядали проблеми інформатизації освіти України у контексті розвитку досліджень оцінювання якості засобів ІКТ [5], Крамаренко Т.В. та Резунова О.С. розглядали можливості використання Інтернету та електронних

освітніх ресурсів у навчальному процесі закладів вищої освіти [6], Литвинова С.Г. навела особливості розробки критеріїв оцінювання електронних освітніх ресурсів [7], Морзе Н.В. та Глазунова О.Г. виокремили критерії якості електронних навчальних курсів [8], Воротникова І.П. описала досвід використання е-підручників і електронних засобів навчального призначення в умовах цифровізації загальної середньої освіти України [9].

Детально дослідження наведених авторів розглянуто у [10], тому **метою** статті є огляд окремих аспектів проектування цифрових освітніх ресурсів різного призначення у працях вітчизняних науковців.

Виклад основного матеріалу. Окремого вивчення потребує дослідження різних аспектів проектування цифрових освітніх ресурсів. Зазначимо, що педагогічне проектування передбачає насамперед створення моделі [4]. Тому розглянемо різні підходи до побудови моделей для електронних освітніх ресурсів різного призначення.

Розглянемо дослідження Литвинової С.Г., яка пропонує модель хмароорієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу на рівні територіально-адміністративної одиниці для подальшого його проектування (див. рис. 1) [3].

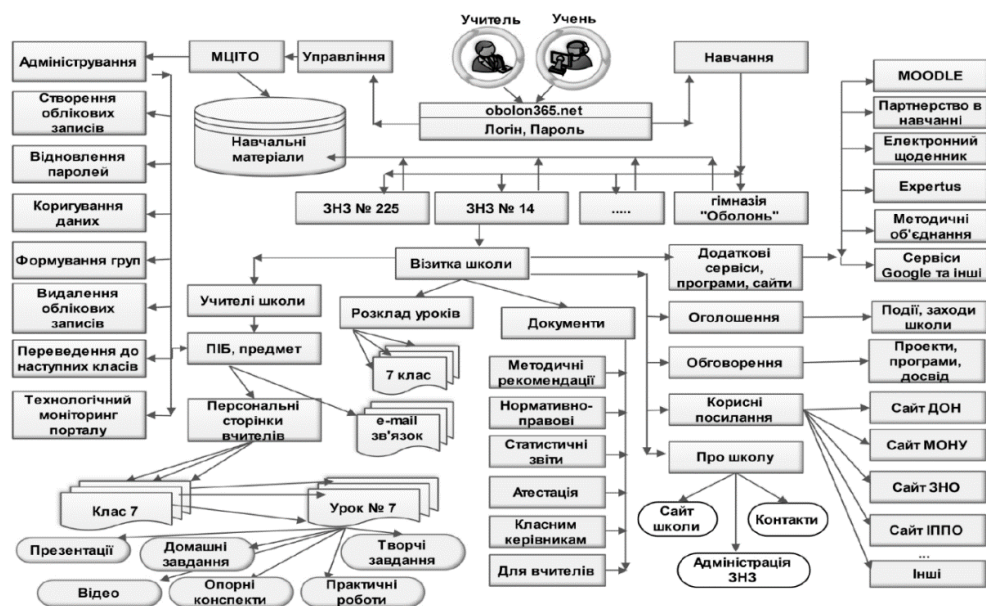


Рис. 1. Модель хмароорієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу на рівні територіально-адміністративної одиниці за Литвиною С.Г. [3]

Окрім того, Литвинова С.Г. пропонує також узагальнену компонентну модель ХОНС ЗНЗ (див. рис. 2), за якою хмароорієнтоване навчальне середовище поділяється на чотири компоненти: цільовий, просторово-семантичний, змістово-методичний та комунікаційно-організаційний [3]. При цьому авторка приділяє значну увагу в межах даної моделі саме комунікаційно-організаційному компоненту, в межах якого науковець виділяє окремо учительську та окремо учнівську складові частини, учнівсько-групову складову частину та систему засобів навчання [3].



Рис. 2. Узагальнена компонентна модель ХОНС ЗНЗ за Литвиною С.Г. [3]

У межах пропонованого ХОНС дослідниця пропонує модель інтеграції різних сервісів у ХОНС [3], за якою вся інтеграція поділяється на внутрішню та зовнішню (див. рис. 3). Окрім того, Литвинова С.Г. у межах даної моделі пропонує базову модель ХОНС, яка містить в собі сайти, електронну пошту, навчальні матеріали, блоги, хмарне сховище, соціальну мережу, групи, календарі та конференцв'язок. При цьому до внутрішньої інтеграції вона відносить LMS та мережу «Партнерство в навчанні», до зовнішньої інтеграції відносить: портали, інтернет-речі, сервіси, сайти та програмне забезпечення [3].

До порталів віднесено електронні бібліотеки, академію Khan, відео-портали, портал «Інтел. Навчання для майбутнього», центр освітнього контенту, фото-портали, центр оцінювання якості освіти, а також центр науково-освітніх інновацій і моніторингу.

Щодо інтернет-речей, то для їх використання є обов'язковими ідентифікація, передавання даних, вимірювання та обробка даних. До сервісів віднесено сервіси Google, серед яких авторка виділяє: Google-фото галерея, Google-перекладач, Google-документи, Google-карти, Google-сайти, Google-календарі, Google-блоги. Щодо інтеграції сайтів, то сюди віднесено сайти ЗВО, сайти ППО

та сайти дистанційного навчання. І ще одним із головних компонентів зовнішньої інтеграції є програмне забезпечення, до якого віднесено Веб 2.0, електронний журнал, розвивальні та навчальні ігри [3].

Варто зазначити, що Литвинова С.Г. також розглядає окремо ХОНС учня та вчителя (див. рис. 4 та 5) [3].

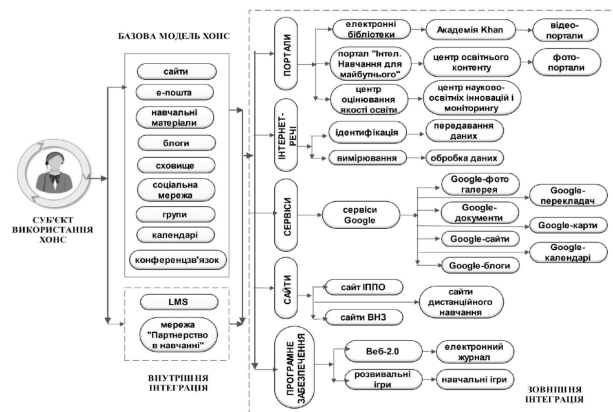


Рис. 3. Модель інтеграції сервісів у ХОНС за Литвиною С.Г. [3]

Також Литвинова С.Г. запропонувала процедурну модель проектування ХОНС на п'яти рівнях (на рівні керівника навчального закладу, на рівні учителя інформатики (інженера-електроніка), на рівні вчителя-предметника, на рівні учнів та окремо батьків) [3]. Якщо розглядати процедурну модель проектування ХОНС на рівні керівника навчального закладу, то першим етапом є визначення теоретичних основ проектування ХОНС, а також вивчення педагогічного досвіду; на другому етапі науковець пропонує конкретизувати освітні цілі щодо проектування ХОНС та здійснити відбір компонентів; на наступному (третьому) етапі відбувається формулювання ідеї навчального середовища; на четвертому етапі має відбуватись пошук структурних об'єктів, інших компонентів та сервісів, що можна було б використати для реалізації поставлених цілей; п'ятий етап включає в себе розробку організаційних заходів та нормативних документів, а також забезпечення проектування; на шостому етапі науковець пропонує забезпечити організацію навчання суб'єктів освітнього процесу; останній – сьомий – етап передбачає рефлексію проектування ХОНС [3].

Розглядаючи процедурну модель проектування ХОНС на рівні учителя інформатики (інженера-електроніка), бачимо, що першим етапом є з'ясування теоретичних та практичних основ хмароорієнтованого навчального середовища, окрім того, вивчення передового педагогічного досвіду та відповідних нормативних документів [3].

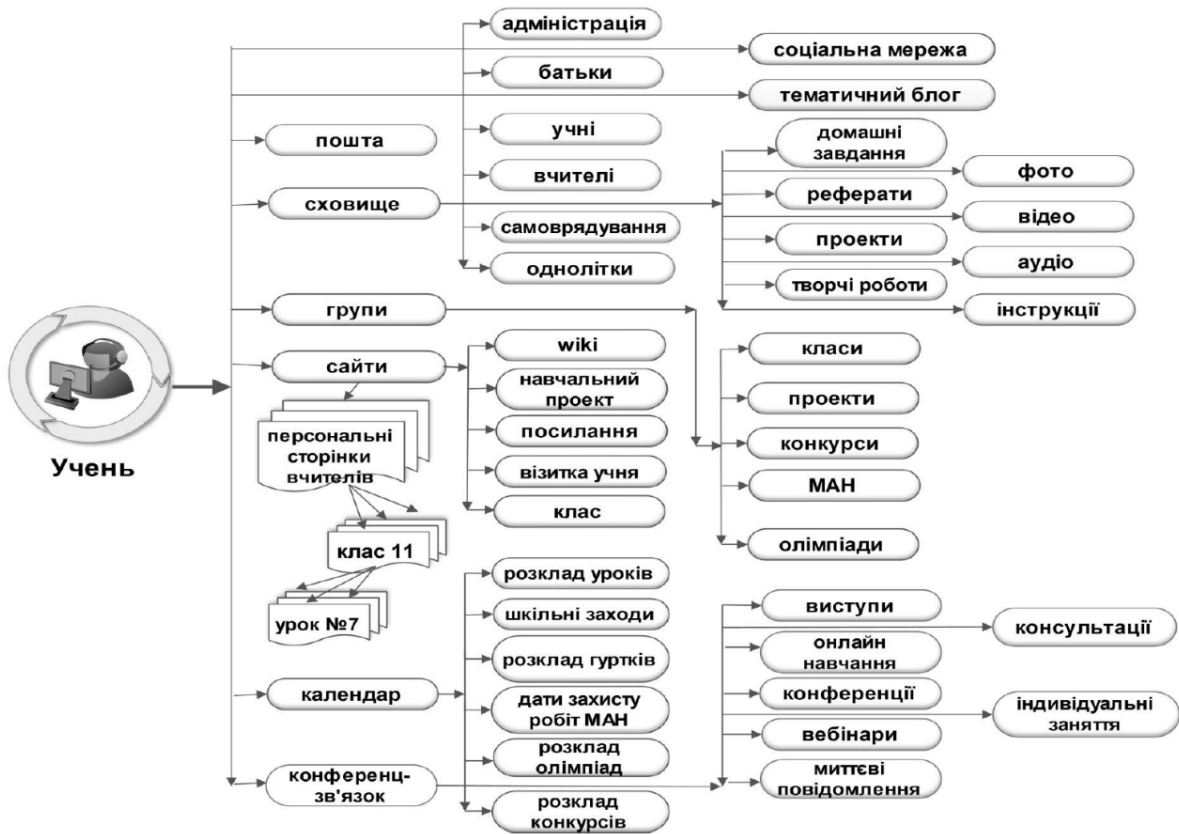


Рис. 4. Модель ХОНС учня за Литвиноюю С.Г. [3]

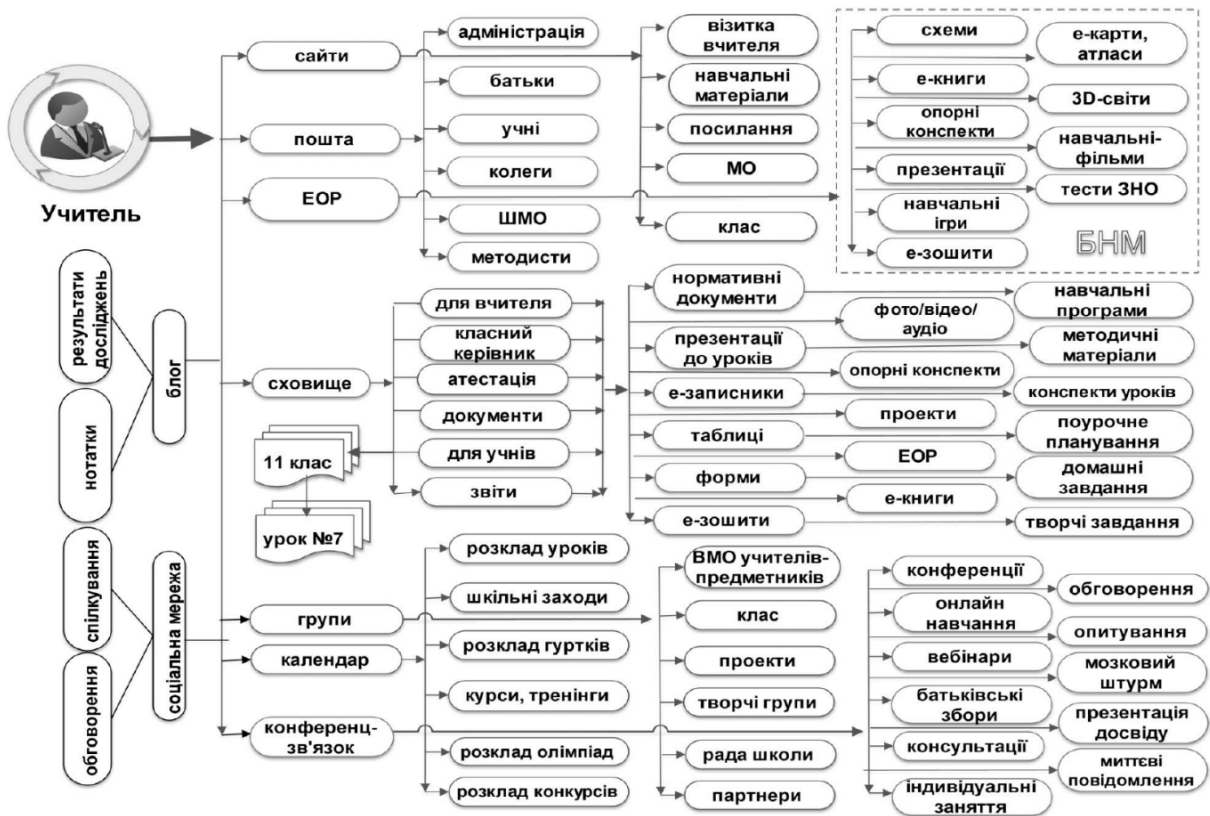


Рис. 5. Модель ХОНС учителя ЗНЗ за Литвиноюю С.Г. [3]

Наступним етапом науковець виділяє проведення аналізу базових моделей такого середовища, після чого вчений уточнює ідеї щодо нового НС. Подальші етапи передбачають узгодження різних складових між собою (об'єктів структури, організаційних заходів тощо), формування різних баз (облікових записів, навчальних сайтів, тощо), що передбачає забезпечення надання прав доступу. Наступні етапи передбачають виокремлення та відпрацювання недоліків, а також рефлексію [3].

С.Г. Литвинова, пропонуючи процедурну модель проектування ХОНС на рівні учителя-предметника, першим етапом пропонує майже те ж саме, що і в попередньому випадку, додаючи при цьому визначення дидактичних цілей використання власне ХОНС для цієї категорії працівників [3]. Наступні два етапи передбачають ті ж самі узгодження, що і в попередньому випадку. Далі науковець пропонує розглянути можливість відтворення технологій навчання у проектованому ХОНС та налагодження освітньої діяльності усіх суб'єктів навчального процесу, а також висунення пропозицій [3]. Далі вчений пропонує ще процедурну модель проектування на рівні учнів та окремо батьків.

Підсумовуючі усі види моделювання, С.Г. Литвинова запропонувала загальну модель проектування ХОНС ЗНЗ (див. рис. 6), за якою весь процес поділяється на 7 етапів: проблемно-освітній, змістово-освітній, концептуальний, компонентно-оцінювальний, проектно-моделювальний, експериментально-корекційний, оцінювально-загальнонавчальний.

но-оцінювальний, проектно-моделювальний, експериментально-корекційний, оцінювально-загальнонавчальний.

Розглядаючи проблему проектування ЕОР, Глазунова О.Г. початково виокремлює вимоги до ІТ-фахівців для роботи в аграрній та природоохоронній галузях, оскільки вони є суб'єктом дослідження [2; 1]. Зокрема, до такі вимог вона поділила за такими напрямками: безпека системи, телекомунікації, навігація, інфраструктура інформаційних систем, технології проектування та розробки систем, технології агромоніторингу та технології моделювання та прогнозування (див. рис. 7).

Окрім того, Глазунова О.Г. запропонувала авторську модель системи електронного навчання майбутніх ІТ фахівців, яка поділяється на 5 блоків: концептуально-методологічний, процесуальний, змістово-методичний, технологічний, управлінський (див. рис. 8).

Варто звернути увагу на процесуальний блок, який поділяється на 5 етапів: підготовку електронного середовища, добір та створення електронних навчальних матеріалів, навчання майбутніх ІТ-фахівців, підготовку викладачів і студентів до електронного навчання та оцінювання якості електронного навчання [2]. Важливим є і той факт, що вчений виокремлює фактори ефективності. На нашу думку, велику роль у такому підході також відіграє співвідношення не лише зі стандартами, а й вимогами роботодавців аграрної галузі до ІТ фахівця.



Рис. 6. Загальна модель проектування ХОНС ЗНЗ за Литвиною С.Г. [3]



Рис. 7. Вимоги до змісту підготовки ІТ-фахівців для аграрної та природоохоронної галузей за Глазуною О.Г. [2]

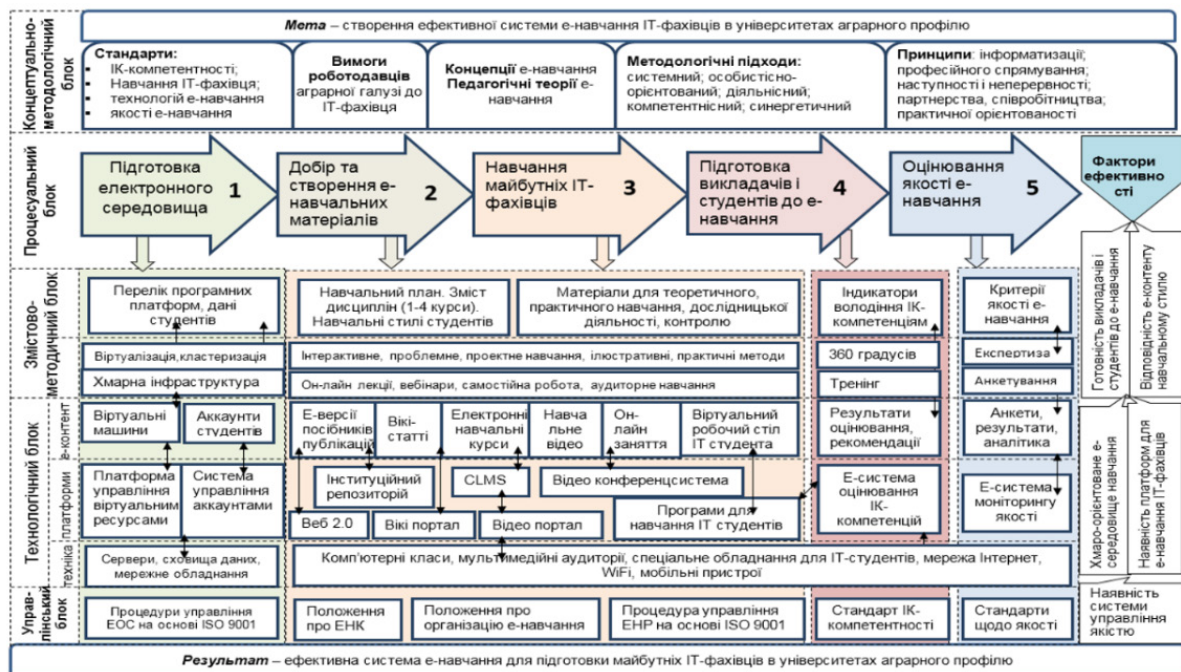


Рис. 8. Модель системи електронного навчання майбутніх ІТ фахівців за Глазуною О.Г. [2]

Зауважимо, що Глазунова О.Г. також виокремила моделі стилів емпіричного навчання Колба та навчальних стилів VARK. У відповідності до першої моделі емпіричне навчання включає в себе конкретний досвід, активне експериментування, розумове спостереження, абстрактну концептуалізацію (див. рис. 9). У відповідності до другої моделі навчальні стилі поділяються на візуальний, аудіальний, кінестичний та вербальний [2] (див. рис. 10).

Окрім педагогічної складової частини, Глазунова О.Г. розглядає також технічну, у відповідності до якої технічне забезпечення системи електронного навчання складають: інфраструктура ЦОД, мультимедійні аудиторії, спеціальні пристрої, комп'ютерні лабораторії, відеоконференц-системи, робочі місця співробітників, мобільні пристрої користувачів з доступом до інтернету (див. рис. 11) [2].

Окрім того, Глазунова О.Г. представила як окремий різновид модель потоків даних у системі

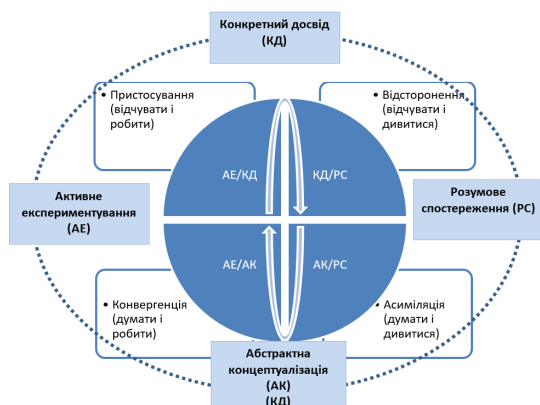


Рис. 9. Моделі стилів емпіричного навчання Колба [2]

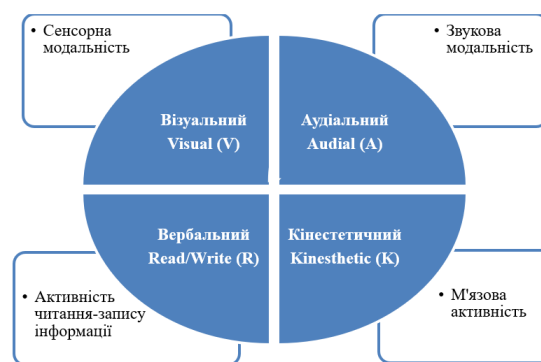


Рис. 10. Модель навчальних стилів VARK [2]

Основні діяльнісні характеристики параметрів засвоєння навчального матеріалу

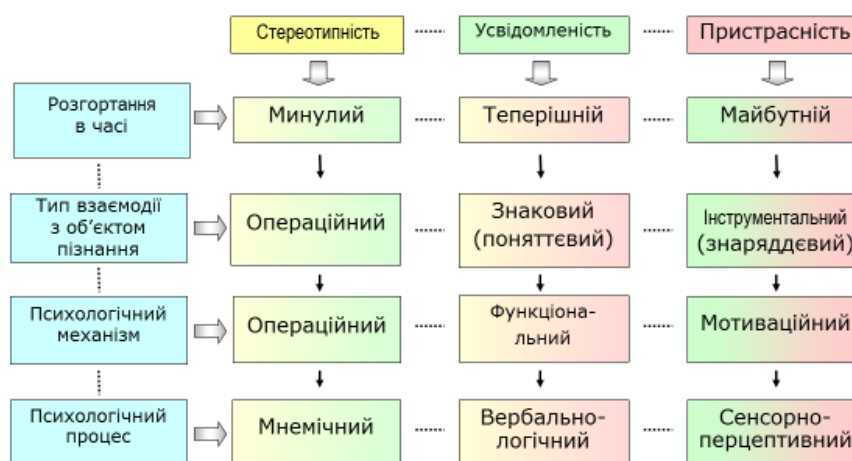


Рис. 11. Схема технічного забезпечення системи електронного навчання за Глазуною О.Г. [2]

електронного навчання для процесу навчання студентів заочної форми (див. рис. 12) [2]. Також дослідниця виокремила діаграму потоків даних навчання студентів із використанням електронних навчальних курсів та діаграму потоків даних управління студентом [2].

Загалом, науковцями розглянуто багато проблем проектування та використання різни цифрових освітніх ресурсів, до яких віднесено і електронні засоби навчання, і масові відкриті онлайн курси, і хмароорієнтовані навчальні середовища тощо.

Усі вони погоджуються, що для кращого розуміння функціонування того чи іншого засобу варто спочатку змодельовати конкретний засіб, розглянути можливості його використання.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Таким чином, у даному

дослідженні проаналізовано окремі підходи до проектування деяких цифрових освітніх ресурсів у вітчизняній літературі. Встановлено, що науковці розглядають різні підходи як до проектування, так і до використання цифрових освітніх ресурсів. З'ясовано, що педагогічне проектування передбачає в першу чергу моделювання. Унаслідок чого проаналізовано різні підходи до моделювання різних видів цифрових освітніх ресурсів, зокрема деякі науковці розглядають моделювання загалом середовища, деякі – окремих його компонентів; деякі розглядають проектування лише з боку викладача, а деякі – з кожного суб'єкту освітнього процесу. Можна зробити висновок, що єдиного підходу до проектування цифрових освітніх ресурсів не існує, і кожен науковець розглядає цю проблему з точки зору об'єкту дослідження.

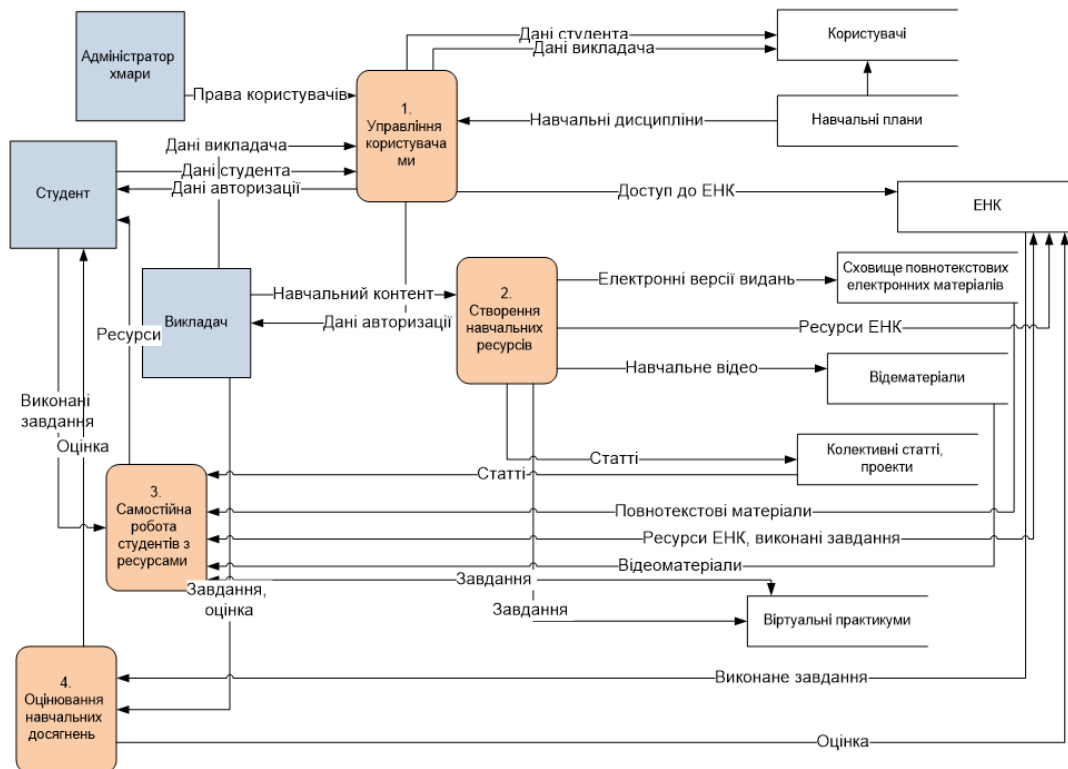


Рис. 12. Модель потоків даних у системі електронного навчання для процесу навчання студентів заочної форми за Глазуною О.Г. [2]

ЛІТЕРАТУРА

1. Глазунова О.Г., Якобчук О.В. Проектування архітектури хмароорієнтованого інформаційно-освітнього середовища для підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. № 6(44). С. 141–156. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1133/875>.
2. Глазунова О.Г. Теоретико-методичні засади проектування та застосування системи електронного навчання майбутніх фахівців з інформаційних технологій в університетах аграрного профілю : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.10 ; Ін-т інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України. Київ, 2015. 640 с.
3. Литвинова С.Г. Теоретико-методичні основи проектування хмаро орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу : дис. доктора пед. наук : 13.00.10 ; Ін-т інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України. Київ, 2016. 602 с.
4. Вакалюк Т.А. Проектування хмаро орієнтованого навчального середовища для підготовки бакалаврів інформатики: теоретико-методологічні основи : монографія. / за заг. ред. проф. Спірина О.М. Житомир : вид-во ФОП «О.О. Євенок», 2018. 388 с.
5. Спирін О.М., Шишкіна М.П., Запорожченко Ю.Г. Проблеми інформатизації освіти України у контексті розвитку досліджень оцінювання якості засобів ІКТ. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2012. № 1(27). С. 29–38. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/632/483>.
6. Крамаренко Т.В., Резунова О.С. Використання Інтернету та електронних освітніх ресурсів у навчальному процесі вищих навчальних закладів. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2016. № 1(11). С. 251–255.
7. Литвинова С. Особливості розробки критеріїв оцінювання електронних освітніх ресурсів. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної освіти*, 2015. Том 3. Випуск 7. С. 70–75.
8. Морзе Н.В., Глазунова О.Г. Критерії якості електронних навчальних курсів, розроблених на базі платформ дистанційного навчання. *Інформаційні технології в освіті: Зб. наук. праць*, 2009. Випуск 4. С. 63–75.

9. Воротникова І.П. Досвід використання е-підручників і електронних засобів навчального призначення в умовах цифровізації загальної середньої освіти України. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2019. Том 71. № 3. С. 23–39. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2552/1491>.
10. Антонюк Д.С. Теоретичні та практичні аспекти розробки та використання цифрових освітніх ресурсів: погляд вітчизняних учених. *Вісник Запорізького національного університету: Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2020. № 3(36). Ч. I. С. 189–196.

REFERENCES

1. Hlazunova O. H., Yakobchuk O. V. (2014) Proektuvannia arkhitektury khmarooriiientovanoho informatsiino-osvitnoho seredovyscha dlia pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii [Designing the architecture of cloud-based information and educational environment for the training of future specialists in information technology]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*. [Information Technologies and Learning Tools] (electronic journal), vol. 6, no. 44, pp. 141-156. Retrieved from: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1133/875>. (accessed 10 January 2022). [in Ukrainian]
2. Hlazunova O. H. (2015) Teoretyko-metodychni zasady proektuvannia ta zastosuvannia systemy elektronnoho navchannia maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii v universytetakh ahrarnoho profilu [Theoretical and methodological principles of design and application of e-learning system for future specialists in information technology in agricultural universities] (Doctor Thesis), Kyiv: Institute Information Technologies and Learning Tools NAPS Ukraine. [in Ukrainian]
3. Lytvynova S. H. (2016) Teoretyko-metodychni osnovy proektuvannia khmaro oriientovanoho navchalnoho seredovyscha zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Theoretical and methodological foundations of designing a cloud-based learning environment of a secondary school] (Doctor Thesis), Kyiv: Institute Information Technologies and Learning Tools NAPS Ukraine. [in Ukrainian]
4. Vakaliuk T. A. (2018) Proektuvannia khmaro oriientovanoho navchalnoho seredovyscha dlia pidhotovky bakalavriiv informatyky: teoretyko-metodolohichni osnovy [Designing a cloud-based learning environment for the preparation of bachelors of computer science: theoretical and methodological foundations]: Monohrafiia. Zhytomyr: FOP "O.O.Ievenok" [in Ukrainian]
5. Spirin O. M. Shyshkina M. P., Zaporozhchenko Yu. H. (2012) Problemy informatyzatsii osvity Ukrainy u konteksti rozvytku doslidzhen otsiniuvannia yakosti zasobiv IKT [Problems of informatization of education in Ukraine in the context of the development of research to assess the quality of ICT tools]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*. [Information Technologies and Learning Tools] (electronic journal), vol. 1, no. 27, pp. 29-38. Retrieved from: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/632/483>. (accessed 10 January 2022). [in Ukrainian]
6. Kramarenko T. V., Rezunova O. S. (2016) Vykorystannia Internetu ta elektronnykh osvitnikh resursiv u navchalnomu protsesi vyshchych navchalnykh zakladiv [Use of the Internet and electronic educational resources in the educational process of higher education institutions]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriiia «Pedahohika i psykholohiia»*. Pedahohichni nauky, vol. 1, no. 11, pp. 251-255. [in Ukrainian]
7. Lytvynova S. (2015) Osoblyvosti rozrobky kryteriiv otsiniuvannia elektronnykh osvitnikh resursiv [Features of the development of criteria for evaluating electronic educational resources]. *Naukovi zapysky. Seriiia: Problemy metodyky fizyko-matematychnoi osvity*, vol. 3, no. 7, pp. 70-75. [in Ukrainian]
8. Morze N. V., Hlazunova O. H. (2009) Kryterii yakosti elektronnykh navchalnykh kursiv, rozroblenykh na bazi platform dystantsiinoho navchannia [Quality criteria for e-learning courses developed on the basis of distance learning platforms]. *Informatsiini tekhnolohii v osviti: Zb. nauk. prats*, vol. 4, pp. 63–75. [in Ukrainian]
9. Vorotnykova I. P. Dosvid vykorystannia e-pidruchnykyv i elektronnykh zasobiv navchalnoho pryznachennia v umovakh tsyfrovizatsii zahalnoi serednoi osvity Ukrainy [Experience in the use of e-textbooks and electronic teaching aids in the context of digitalization of general secondary education in Ukraine]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*. [Information Technologies and Learning Tools] (electronic journal), vol. 3, no. 71, pp. 23-39. Retrieved from: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2552/1491> (accessed 10 January 2022). [in Ukrainian]
10. Antoniuk D. S. (2020) Teoretychni ta praktychni aspekty rozrobky ta vykorystannia tsyfrovych osvitnikh resursiv: pohliad vitchyznianskykh uchenykh [Theoretical and practical aspects of development and use of digital educational resources: the view of domestic scientists]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu: Zbirnyk naukovykh prats. Pedahohichni nauky*. Zaporizhzhia: Zaporizkyi natsionalnyi universytet, vol. 3, no. 36, Ch. I, pp. 189-196. [in Ukrainian]

ОСОБЛИВОСТІ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Дем'янюк В. В.

кандидат педагогічних наук, директор

Відокремлений структурний підрозділ «Рівненський економіко-технологічний фаховий коледж Національного університету водного господарства та природокористування»

вул. Литовська, 53, Рівне, Україна

orcid.org/0000-0002-8252-8559

retk@niwpm.edu.ua

Михасюк К. В.

кандидат педагогічних наук,

заступник директора з навчальної роботи

Відокремлений структурний підрозділ «Рівненський економіко-технологічний фаховий коледж Національного університету водного господарства та природокористування»

вул. Литовська, 53, Рівне, Україна

orcid.org/0000-0002-3117-237X

katerynamikhasyk@gmail.com

Ключові слова:

інформатизація суспільства, інформаційно-комунікативні технології, інклюзивна освіта, здобувачі освіти, особи з особливими освітніми потребами.

У статті обґрунтовано актуальність проблеми застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні осіб з особливими освітніми потребами, їх роль у реалізації ідей інклюзивної освіти. Досліджено процес інформатизації освіти, спричиненого розвитком технологій, що ведуть до інформатизації усіх сфер суспільства. Доведено, що інформатизація освіти сприяє підвищенню її якості, на сучасному етапі спостерігається тенденція збільшення кількості віртуальних освітніх платформ, цифрових інструментів та електронних ресурсів для навчання онлайн та офлайн. Це істотно полегшує доступ до освітнього процесу людей з особливостями психофізичного розвитку, спілкування з однодумцями, розвиток здібностей, партнерську взаємодію тощо. Визначено, що використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні здобувачів освіти з особливими освітніми потребами уможливорює компенсацію порушень функцій організму та оптимізацію процесу отримання знань студентами, полегшує процес комунікації, розширення соціальних зв'язків, що в цілому сприяє оптимізації навчально-виховного процесу закладу освіти. З'ясовано умови, за яких інформаційно-комунікаційні технології можуть зіграти прогресивну роль у розвитку освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку, в оптимізації освітнього інклюзивного простору, трансформації його розбалансованості та активного впливу на вдосконалення сучасних освітніх систем. Проаналізовано значення інтеграції сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у систему інклюзивної освіти як чинника підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців.

PECULIARITIES OF INFORMATIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION

Demianyuk V. V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Director

*Separate Structural Unit Rivne Professional College of Economics and Technologies
of National University of Water and Environmental Engineering*

Lithuanian str., 53, Rivne, Ukraine

orcid.org/0000-0002-8252-8559

retk@nuwm.edu.ua

Mikhasyuk K. V.

Candidate of Pedagogical Sciences,

Deputy Director for Academic Affairs

*Separate Structural Unit Rivne Professional College of Economics and Technologies
of National University of Water and Environmental Engineering*

Lithuanian str., 53, Rivne, Ukraine

orcid.org/0000-0002-3117-237X

katerynamikhasyuk@gmail.com

Key words: *informatization of society, information and communication technologies, inclusive education, education applicants, people with special educational needs.*

The relevance of the problem of application of information and communication technologies in the work with persons that have special educational needs, their role in the implementation of the ideas of inclusive education is substantiated in the article. The process of informatization of education caused by the development of technologies leading to the informatization of all spheres of society is studied in the article. It is proved that the informatization of education helps to improve its quality, at the present-day stage there is a tendency to increase the number of virtual educational platforms, digital tools and electronic resources for online and offline learning. This significantly facilitates access of people with special developmental needs to the educational process, communication with like-minded people, development of abilities, partnership, etc. It is determined that the use of information and communication technologies in the education of students with special educational needs allows to compensate for disorders of the body and optimize the process of obtaining knowledge, facilitates communication, expands social connections, that generally optimizes the educational process. The conditions under which information and communication technologies can play a progressive role in the development of education of people with special needs, in the optimization of educational inclusive space, transformation of its imbalance and active influence on the improvement of modern educational systems. are clarified in the article. The importance of integration of modern information and communication technologies into the system of inclusive education as a factor of improving the quality of professional training of future specialists is analyzed.

Постановка проблеми. Інклюзивна освіта є одним із процесів трансформації системи освіти, зорієнтованим на формування умов доступності якісної освіти для всіх, що передбачає включення осіб з особливими освітніми потребами незалежно від їхніх фізичних, психічних, інтелектуальних, культурно-етнічних, мовних та інших особливостей до освітнього середовища. Відповідно до оновленого Закону України «Про освіту» інклюзивне навчання визначається як система

освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників [6]. Передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожного здобувача освіти, незалежно від особливостей його психофізичного розвитку. Деякі користувачі особливих освітніх послуг відчують значні проблеми у сприйманні, пере-

робці та використанні інформації, що заважає їм досягти реальної соціальної інтеграції та адаптації. Із метою розвитку інклюзивної освіти варто звернути увагу на використання інформаційних технологій та розвиток дистанційної освіти для забезпечення однакового доступу кожному для одержання освіти.

Однією з можливостей отримання якісної освіти є використання інформаційно-комунікаційних технологій. Зростає розуміння того, що інформаційно-комунікаційні технології, сучасні засоби комунікації – це не тільки важливий інструмент соціальної інтеграції людей з особливостями психофізичного розвитку, але і зростаючий освітній ресурс, що значно збільшує потенціал особистості через вільний доступ до знань та інформації. Отже, проблема супроводу інклюзивного навчання є достатньо актуальною в сучасних реаліях навчання осіб з особливими освітніми потребами з метою їх повноцінної інтеграції в суспільство.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичні аспекти, основні принципи інклюзивної освіти, її концептуальні аспекти та гуманістичні цінності відображено у працях вітчизняних науковців та педагогів: А. Агабабяна, В. Бондаря, О. Дікової-Фаворської, О. Кобзаря, А. Колупаєвої, В. Кулеша, Ю. Найди, М. Ніколаєва, М. Сварника, Н. Софій, Г. Уманця, М. Чайковського та ін. Використання інформаційно-комунікаційних технологій та варіативність їх застосування при навчанні осіб з особливими освітніми потребами розглядали Г. Гордійчук, В. Заїка, Ю. Запороженко, М. Кадемія, С. Кирильчук, С. Чеб та ін.

Мета статті – вивчення можливостей і перспектив використання різних видів інформаційно-комунікаційних технологій та розвитку дистанційного навчання для осіб з особливими освітніми потребами.

Основний матеріал. Інформатизація суспільства – це глобальний соціальний процес, особливість якого полягає в тому, що домінуючим видом діяльності в галузі суспільного виробництва є збір, накопичення, обробка, зберігання, передача, використання, продукування інформації, що здійснюється на основі сучасних засобів мікропроцесорної та обчислювальної техніки, а також використання різноманітних інформаційних технологій.

Широке використання даних технологій у різних сферах діяльності людини вимагає доцільність найшвидшого ознайомлення з ними, починаючи з ранніх етапів навчання. Інформаційні технології слід розглядати як елемент та функцію інформаційного суспільства, спрямовану на регулювання, збереження, підтримку та удосконалення системи управління нового мережевого суспільства. Якщо упродовж віків інформація та

знання передавались на основі правил та наказів, традицій і звичаїв, культурних зразків і стереотипів, то зараз головна роль відводиться технологіям. До основних властивостей інформаційних технологій відносять:

1) інформаційні технології дозволяють активізувати та ефективно використовувати інформаційні ресурси суспільства, що сьогодні є найбільш важливим стратегічним фактором його розвитку;

2) інформаційні технології дозволяють оптимізувати і в багатьох випадках автоматизувати інформаційні процеси, які в останні роки займають все більше місця в життєдіяльності людського суспільства;

3) інформаційні процеси виявляються важливими елементами інших складніших виробничих або соціальних процесів.

У даний історичний період знання є одним із найважливіших ресурсів. Швидкий прогрес у знаннях та легкий доступ до інформації стає рушійною силою економічного та соціального розвитку. При цьому значення інформаційних технологій визначається таким чином: інформаційно-комунікаційні технології є однією з рушійних сил глобалізації.

У галузі освіти широке впровадження нових цифрових технологій зумовлює більші можливості та ініціює нові педагогічні підходи до зростаючих вимог сучасного суспільства. Таке бачення розвитку інформаційного суспільства передбачає застосування нових педагогічних технологій та відповідних методів навчання. Через це інформаційно-комунікаційні технології стали найбільш оптимальним інструментом, що допомагає людям із різними вимогами навчання здійснювати своє право на освіту, зайнятість, соціальне життя та відпочинок, а також доступ до інформації.

Використання нових технологій у галузі освіти повинні посилити незалежність, інтеграцію та рівні можливості для всіх людей. Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу. Інклюзія передбачає пристосування шкіл та їх загальної освітньої філософії та політики до потреб усіх учнів як обдарованих дітей, так і тих, які мають особливі потреби. Інклюзія потребує змін на всіх рівнях освіти. Суспільство повинно враховувати та пристосовуватись до індивідуальних потреб людей, а не навпаки [5, с. 123].

Як зазначає дослідниця Колупаєва А.А., інклюзія ґрунтується на визнанні та повазі індивідуальних людських відмінностей і передбачає збереження відносної автономії кожної суспіль-

но-соціальної групи, а уявлення та стиль поведінки, притаманній традиційно домінуючій групі, мають модифікуватися на основі плюралізму звичаїв та думок [4]. Водночас індивідуальні особливості не повинні сприйматися як явище виняткове, приречене, наявність того чи іншого порушення не зумовлює маргінальність життєвого шляху людини.

Роль інформаційно-комунікаційних технологій в освітніх потребах людей з обмеженими можливостями є значно різноманітними. З одного боку, вони повинні, як і їхні однолітки, отримувати знання та навички, необхідні у суспільстві, в якому вони живуть. З іншого боку, вони мають додаткові вимоги, викликані функційними обмеженнями, що впливають на спроможність засвоювати інформацію, що подається стандартними освітніми методами навчання. У цьому контексті застосування інформаційних технологій надзвичайно важливе, оскільки вони мають важливе значення в забезпеченні високої якості освіти людям з обмеженими можливостями.

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій суттєво підвищує можливості корекційно-освітнього процесу в таких напрямках, як діагностика початкового рівня розвитку знань, умінь та навичок; допомога і корекція в розвитку особистості засобами формування нових умінь і навичок та збагачення життєвого досвіду; покращення доступу до інформації; подолання географічної чи соціальної ізоляції шляхом створення умов взаємодії та полегшення комунікації; покращення іміджу даної сфери діяльності завдяки росту мотивації і розуміння переваг використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті осіб з особливими освітніми потребами.

Упровадження інформаційних технологій у навчанні здобувачів освіти з особливими освітніми потребами пов'язано з розв'язанням двох фундаментальних задач:

1) навчити їх грамотно користуватися новими знаряддями діяльності;

2) використовувати нові комп'ютерні технології з метою корекції порушень та загального розвитку даної категорії осіб [1].

Проблема полягає в поєднанні розв'язання цих задач, визначенні пріоритетів і супідрядності задач у підході до реального навчання. У зв'язку із цим доцільно виокремити три основні шляхи використання інформаційно-комунікаційних технологій в інклюзивній освіті:

1) у компенсаційних цілях (використання в якості технічної допомоги, підтримки, часткової компенсації або заміщення відсутніх природних функцій, що дозволяє учням з особливими потребами повноцінно залучатись до процесів спілкування й взаємодії);

2) у комунікаційних цілях (допоміжні прилади і програмне забезпечення, альтернативні форми зв'язку, що полегшують або уможливають комунікацію у більш зручний спосіб, специфічний для кожного виду функціонального обмеження);

3) у дидактичних цілях (сприяють диференціації, задоволенню індивідуальних потреб, особистісному розвитку дітей з особливими потребами, розкриттю їх здібностей, повноцінній інклюзії, включенню в освітнє й суспільне середовище) [8, с. 9].

З.М. Шевців зауважує, що інформаційно-комунікаційні технології можуть зіграти прогресивну роль у розвитку освіти осіб з особливими освітніми потребами за таких умов:

1) якщо на рівні професійного мислення спеціалістів буде усвідомлена небезпека бездумного впровадження в спеціальне навчання масових комп'ютерних програм, побудованих без урахування специфічних особливостей розвитку осіб з особливими освітніми потребами, що заперечує смисл диференційованого, розгорнутого, покрокового навчання, що є надбанням сучасної спеціальної педагогіки;

2) якщо будуть створюватися спеціалізовані програмні продукти для осіб з особливими освітніми потребами з урахуванням загальних закономірностей та специфічних особливостей їх розвитку;

3) якщо спеціалізовані програмні продукти будуть містити нові педагогічні технології рішення традиційних задач, нести в собі нові корекційні задачі, що розвивають зміст навчання, які є педагогічними технологіями вирішення цих нових задач;

4) якщо зміст курсу підготовки та перепідготовки спеціалістів у використанні комп'ютерних технологій у спеціальному навчанні не буде обмежено і зведено тільки до навчання керуванню комп'ютером як машиною [7].

Для більшості людей з особливими освітніми потребами такі технологічні рішення будуть єдиним способом гарантування своїх потреб, думок і поглядів. Адже доступ до інформаційно-комунікаційних технологій для них є життєво необхідним рішенням. Підтримка в галузі інформаційно-комунікаційних технологій в інклюзивній освіті є важливою, оскільки вона охоплює питання, що відносяться до кола потенційних потреб у навчанні. До ключових способів, у яких інформаційно-комп'ютерні технології можуть підтримувати освітні можливості осіб з особливими освітніми потребами, належать: визначення попереднього рівня особистого розвитку (навичок та умінь); надання допомоги в особистому розвитку, формування нових навичок або оновлення вже наявних; покращення доступу до інформації; подолання географічної та соціальної ізоляції завдяки

цифровій комунікації; підвищення мотивації та обізнаності про переваги інформаційно-комунікаційних технологій.

Навчальні заняття можуть використовувати різноманітні технології для полегшення взаємодії між учасниками освітнього процесу: асинхронні та синхронні комунікації, засоби спільної роботи (адреса електронної пошти, дошки оголошень, чати, відеоконференції, телеконференції), інтерактивні елементи (симулятори віртуальної реальності та ігри), різноманітні тестування та методи самооцінки. Зміст освіти може бути представлений у різноманітних засобах масової інформації: текст на сайті, мультимедіа, цифрове аудіо та відео, середовища віртуальної реальності.

Успішне використання цих досягнень у системі інклюзивної освіти залежить від відповідного законодавчого та нормативного середовища, а також від усунення бар'єрів та обмежень. Тільки за умови виконання цих вимог інформаційне суспільство реалізує свій потенціал і досягне кінцевої мети –

розширення прав і можливостей шляхом забезпечення доступу до знань для всіх громадян, у тому числі і для вразливих та ізольованих.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Подальша інтеграція сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у систему інклюзивної освіти уможливить вирішення таких проблем, як: здобуття необхідних навичок та знань із тих предметів, що вивчаються (доступ до чисельних інформаційних ресурсів); отримання здобувачами освіти з особливими потребами додаткової освіти з предметів, що сприяють їх соціалізації, розвитку творчих здібностей, активізації навчального процесу; розвиток творчих здібностей та здобуття початкових професійних навичок, що стануть основою майбутньої професії; здобуття нового досвіду спілкування з висококваліфікованими педагогами, однолітками, друзями, вирішення колективних завдань, робота над проектами; використання найновіших технологій в якості засобів соціальної та професійної реабілітації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Теорія і практика інклюзивної освіти / Бондар К.М., Дорошенко Л.В., Жукова Л.В. та ін. Кривий Ріг, 2019. 170 с.
2. Заїка В.М., Ющенко О.М. Захист прав людей із особливими освітніми потребами в Україні в умовах інтеграції до європейського освітнього простору. Права людини в Україні: сучасний стан та механізм реалізації. 2016. С. 183–188.
3. Запорожченко Ю.Г. Використання засобів ІКТ для підвищення якості інклюзивної освіти. Інформаційні технології в освіті. 2013. С. 138–145.
4. Колупаєва А.А. Педагогічні технології інклюзивного навчання. Харків, 2018. 160 с.
5. Маслюк Ю.А. Проблеми використання інформаційних та комунікаційних технологій у навчальній діяльності. Інновації в освіті. 2006. С. 117–123.
6. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 11.06.2018).
7. Шевців З.М. Основи інклюзивної педагогіки. Львів, 2019. 264 с.
8. Якубов С., Якінін Я. Технології SMART та навчальні матеріали. Hi-Tech у школі. 2011. С. 8–11.

REFERENCES

1. Bondar K. M., Doroshenko L. V., Zhukova L. V., Sklyanska O. V., Smexnova T. V., Trushyk O. V., Shestopalova O. P. (2019) Teoriya i praktyka inklyuzyvnoyi osvity [Theory and practice of inclusive education]. Kryvyj Rig. P. 47.
2. Zaika V. M., Yushhenko O. M. (2016) Zaxyst prav lyudej iz osoblyvymy osvithnimy potrebamy v Ukrayini v umovax integraciyi do yevropejskogo osvithnogo prostoru [Protection of the rights of people with special educational needs in Ukraine in the context of integration into the European educational space]. Prava lyudyny v Ukrayini: suchasnyj stan ta mexanizm realizaciyi. P. 183-188.
3. Zaporozhchenko Yu. G. (2013) Vykorystannya zasobiv IKT dlya pidvyshhennya yakosti inklyuzyvnoyi osvity [Using ICT tools to improve the quality of inclusive education]. Informaciyni tehnologii v osviti. P. 138-145.
4. Kolupayeva A. A. (2018) Pedagogichni tehnologiyi inklyuzyvnoho navchannya [Pedagogical technologies of inclusive education]. Xarkiv. P. 160.
5. Maslyuk Yu. A. (2006) Problemy vykorystannya informacijnyx ta komunikacijnyx tehnologij u navchalnij diyalnosti [Problems of using information and communication technologies in educational activities]. Innovaciyi v osviti. P. 117-123.
6. Pro osvitu : Zakon Ukrayiny (2017) [On education: Law of Ukraine]. № 2145-VIII.
7. Shevciv Z. M. (2019) Osnovy inklyuzyvnoyi pedagogiky [Fundamentals of inclusive pedagogy]. Lviv. P. 264.
8. Yakubov S., Yakinin Ya. (2011) Tehnologiyi SMART ta navchalni materialy [SMART technologies and educational materials]. Hi-Tech u shkoli. P. 8-11.

ВИКОРИСТАННЯ ВІЗУАЛЬНОГО ПРОГРАМУВАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ МАТЕМАТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Тітова О. О.

*кандидат технічних наук, доцент,
доцент кафедри фундаментальної та прикладної математики
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0001-8471-0867
toa7676@gmail.com*

Ключові слова: інформаційні технології, візуалізація, візуальні мови програмування, математична освіта, Scratch, Google Blockly.

У статті розглянуто сучасні підходи до математичної освіти, програмування, які використовуються під час організації навчального процесу у закладах освіти. Одним із напрямів підвищення якості математичної освіти є використання нових методів навчання, які впроваджуються в тісній взаємодії з новітніми комп'ютерними технологіями. Сучасний стрімкий розвиток мов програмування і онлайн-ових середовищ дає викладачам унікальну можливість розширити свій арсенал методів, форм та засобів викладання, використовуваних у педагогіці. Візуалізація процесу навчання, використання ігрових методів сприяє розвитку компетентнісних навичок здобувачів освіти, як школярів, так і студентів. Візуальні мови програмування – один зі спеціальних курсів професійної підготовки фахівця з програмної інженерії та комп'ютерної математики. З візуальним програмуванням у шкільному курсі інформатики здобувачі освіти знайомляться починаючи з початкової школи. У статті розглядаються особливості використання візуального програмування у разі виконання творчих завдань, спрямованих на розвиток математичних здібностей, студентами зазначених спеціальностей, школярами. Проаналізовано дослідження багатьох авторів щодо сучасної візуалізації програмування, створення невеликих візуальних ігор, які зацікавлюють здобувачів освіти, розвивають їхні навички, зокрема, математичні, звернено увагу на сутність інноваційних освітніх технологій. Розглянуто деякі можливості графічної оболонки «Черепаша» у Google Blockly та створення логічної комп'ютерної гри «Лабіринт» у Scratch, які дозволяють організувати творчу співпрацю під час навчального процесу, зробити його цікавим. Запропоновано інструменти для створення і використання графічних об'єктів, наведено алгоритми, підготовлено приклади їх застосування на різних етапах навчального процесу. Продемонстровано основні переваги використання описаних середовищ. Результати дослідження свідчать, що Інтернет-ресурси та сучасні інформаційні технології значно розширюють потенціал навчального матеріалу, сприяють розвитку рівня мотивації студентів та диференціації методів, форм і засобів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей здобувачів освіти.

USAGE OF VISUAL PROGRAMMING FOR DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL SKILLS OF STUDENTS

Titova O. O.

*Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Fundamental and Applied Mathematics
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0001-8471-0867
toa7676@gmail.com*

Key words: *information technologies, visualization, visual programming languages, mathematics education, Scratch, Google Blockly.*

The paper considers modern approaches to mathematical education, programming, which are used during the organization of the educational process in educational institutions. One of the directions for improving the quality of mathematical education is the use of new approaches and teaching methods, which are implemented in close interaction with the latest computer technologies. Modern rapid development of programming languages and online environments gives teachers a unique opportunity to expand their arsenal of methods, forms and means of teaching, used in pedagogy. Visualization of the learning process, the usage of game methods contributes to the development of competency skills of students, both schoolchildren and students. Visual programming languages is one of the special training courses for computer and mathematic specialists. The students get acquainted with visual programming in the school course of computer science starting from primary school. The paper considers the special aspects of usage of visual programming in performing creative tasks aimed at the development of mathematical skills by students of these specialities. The researches of many authors on modern visualization of programming, creation of small visual games that interest students, develop their skills, in particular, mathematical, are analyzed. Attention is paid to the innovative educational technologies. Possibilities of using “Turtle” in Google Blockly and creation of a logical computer game “Labyrinth” in Scratch that allow organizing cooperation during the learning process, to make it interesting are considered. The tools for creating and using of graphic objects are offered. Some algorithms are given; examples of their application for any stage of the educational process are prepared. The main advantages of using the described environments are demonstrated. The results of the study show that Internet resources and modern information technologies significantly expand the potential of educational material, contribute to the development of student motivation and differentiation of methods, forms and means of learning, taking into account the individual characteristics of students.

Постановка проблеми. Завдання освіти в наш час – навчити людину навчатися, формувати здатність оволодівати сучасними професійними навичками, використовувати онлайн-технології, проявляти творчий потенціал. Під час навчання здобувачів освіти програмування актуальним є вибір оптимального співвідношення традиційних методів та інструментарію онлайн-технологій, сучасних інновацій та тенденцій. Розв’язанню цих завдань сприяє впровадження в освітній процес творчих завдань створення комп’ютерних ігор, графічних зображень, які мотивують здобу-

вачів освіти, розвивають математичні здібності (логічне мислення, просторову уяву) та навички програмування.

Аналіз сучасних досліджень свідчить, що проблемі впровадження візуальних мов програмування у навчання присвячено статті та посібники багатьох авторів [1–6]. Значну увагу приділено методам зацікавлення здобувачів освіти, ігровим методам навчання, розвитку творчих здібностей. **Мета цього дослідження** – проаналізувати особливості застосування візуального програмування та обґрунтувати ефективність використання

сучасних онлайн-сервісів для розвитку математичних здібностей (уяви, логіки, геометричних навичок) здобувачів освіти у разі виконання творчих завдань з програмування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Візуальні мови програмування – один зі спеціальних курсів професійної підготовки фахівця з програмної інженерії та комп'ютерної математики. З візуальним програмуванням у шкільному курсі інформатики здобувачі освіти знайомляться, використовуючи середовище Scratch [3–5]. У вищій школі Scratch використовується, наприклад, у перший тиждень вступного курсу інформатики Гарвардського університету. Візуальне програмування взагалі – це спосіб створення програм шляхом маніпулювання графічними об'єктами замість написання програмного коду в текстовому вигляді, що є досить привабливим. Взагалі-то причин для створення візуальних мов програмування можна назвати дуже багато [2; 6].

Візуальні мови програмування можна вивчати на основі візуальних середовищ, таких як Scratch, Blockly, та інших подібних онлайн-ових середовищ. При цьому дається можливість описувати процеси в легкому для розуміння поданні і достатньому рівні абстракції, що розвиває уяву та логічне мислення.

Середовище Google Blockly було створено в 2012 році корпорацією Google для нового стилю програмування, у якому головну роль відіграє візуалізація [1; 6]. Вільно поширюється разом з вихідним кодом, перекладене майже 40 різними мовами. Підтримується і розробляється в наш час переважно для навчальних цілей, інтуїтивно зрозуміле дитині. Це спеціальне середовище, в якому користувачі перетягують візуальні блоки, щоб створити додаток. Розроблене воно так, що написати «неправильну» програму майже неможливо, кожний блок можна розташувати лише на відведене йому місце.

Scratch – це схоже середовище, орієнтоване насамперед на дітей та початкове знайомство з основними концепціями та ідеями програмування. Завдяки динамічності воно дає змогу змінювати код навіть під час виконання. Мова дає можливість створювати ігри, анімації чи музику. Середовище програмування можна безкоштовно завантажити і вільно використовувати. Scratch перекладено 70 мовами та використовується в більшості країн світу. Коли користувачі створюють проекти у Scratch, вони опановують навички, які їм знадобляться для успішної самореалізації та майбутнього успіху: творче мислення, системний аналіз, використання технологій, ефективну взаємодію, проектування та інші. Scratch набув популярності у Великій Британії та США через мережу Code Clubs, де він використовується

як мова для ознайомлення з програмуванням, оскільки у ньому створення цікавих програм порівняно легке, а засвоєні навички можна застосувати до інших мов програмування, таких як Python та Java. Scratch 3.0 натеper є основною версією Scratch, що випущений 2 січня 2019 року.

Застосування комп'ютерної графіки збільшує швидкість сприйняття інформації, підвищує рівень її розуміння, сприяє розвитку образного і логічного мислення. Пропонується виконання творчих робіт за допомогою інструменту «Черепашка» у Google Blockly [6]. Користувачеві надається поле 400x400 пікселів і розташована посередині «черепашка», у якій є декілька параметрів: напрям руху, колір, розмір пера, видимість пера, видимість черепашки. «Черепашка» вміє рухатись уперед і назад на задану довільну кількість пікселів, обертатися на будь-який кут. Слід звернути увагу, що для написання програм, що працюють з графічними зображеннями, можна використовувати різноманітні цикли, списки кольорів та рекурсії.

Наведемо алгоритм створення зображень у Google Blockly:

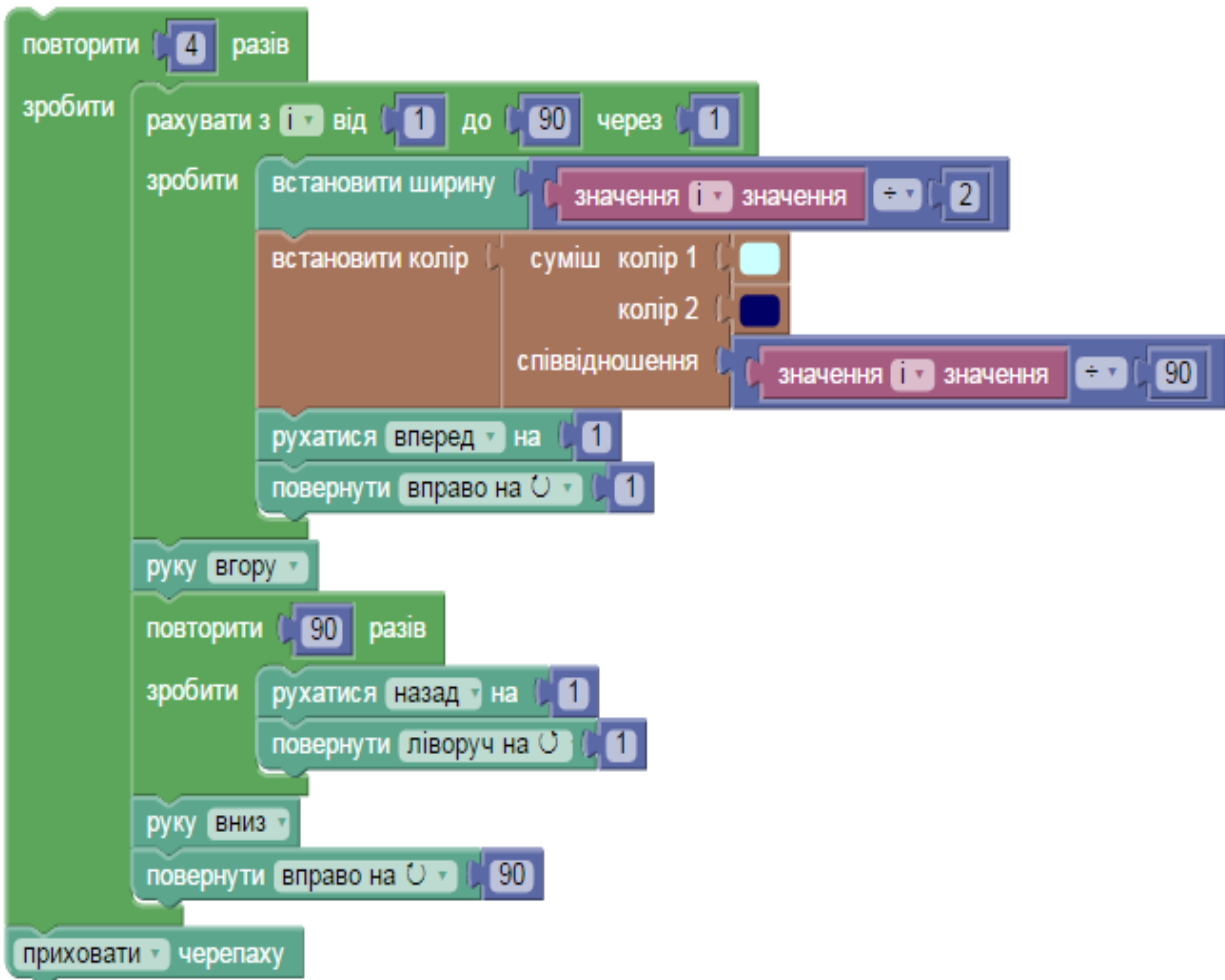
Крок 1. Запускаємо середовище за посиланням <https://blockly-games.appspot.com/turtle> Тут ви знайдете легку навчальну програму, яка удосконалила геометричні та логічні навички здобувачів освіти, і після розв'язання останньої ви зможете вільно створювати власні малюнки [6].

Крок 2. Виконуємо творче завдання «Пейзаж». Для побудови використовуємо таке: 1) зафарбовуємо фон одним або декількома кольорами, наприклад, небо та земля (трава, сніг); 2) використовуємо побудову трикутників, кіл та квадратів, їхніх частин (більш детально можна ознайомитись у посібнику [6]); 3) задаємо колір різними способами (інформація про способи задання кольорів у посібнику [6]); 4) будуємо веселку, хмарки (за бажанням дощ або сніг); 5) додаємо інші об'єкти; 6) не забуваємо приховати черепашку.

Приклад зображення, яке можна створювати у середовищі Google Blockly, наведено на рис. 1.

Лабіринт – це структура (у двовимірному чи тривимірному просторі), яка складається із заплутаних шляхів до виходу. Перші лабіринти траплялись ще у стародавніх греків та римлян. У програмуванні лабіринт – це жанр комп'ютерної гри з керованою навігацією та орієнтацією у просторі.

Одним із творчих завдань, яке можна реалізувати у середовищі Scratch, є саме гра «Лабіринт» [5]. Під час створення власної гри здобувачі освіти розвивають логічні навички, уяву, методи програмування, удосконалюють і застосовують геометричні знання. Процес створення гри є цікавим, творчим і досить простим. Складність одержаної гри значною мірою залежить від фантазії програміста. Наведемо алгоритм створення гри «Лабіринт» в онлайн-версії середовища Scratch:



Результат:

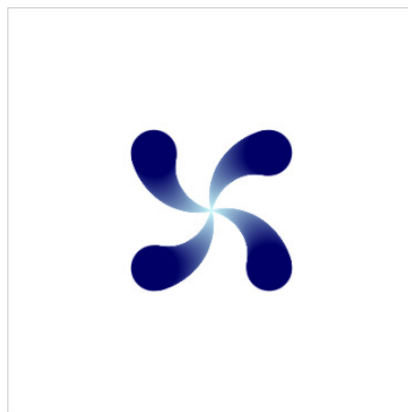


Рис. 1. Зображення у Google Blockly. Змішування кольорів

Крок 1. Запускаємо онлайн-середовище Scratch за посиланням <https://scratch.mit.edu/projects/editor/?tutorial=getStarted>. На головній сторінці ресурсу можна ознайомитися з основними блоками, переглянути навчальні матеріали. У Scratch використовується кероване подіями програмування кількох активних графічних об'єктів, які

називають спрайтами. Спрайти можна малювати, використовуючи як векторну, так і растрову графіку, створену в простому редакторі, що є частиною Scratch, або імпортовану із зовнішніх джерел. Scratch дозволяє взяти будь-який об'єкт-спрайт і здійснити над ним такі дії: змінити його зовнішній вигляд, перемістити його, керувати переміщенням

і зміною вигляду, відтворювати звуки і малювати як олівцем, програмно змінювати властивості об'єкта та середовища. У результаті виконання простих команд може складатися складна модель, в якій взаємодіятимуть багато об'єктів, наділених різними властивостями.

Крок 2. Вибираємо зображення лабіринту (малюємо самостійно у будь-якому редакторі або знаходимо в Internet і завантажуємо, або видозмінюємо знайдене зображення), додаємо його до тла, по якому буде ходити кіт (спрайт, який є головним героєм), приклад на рис. 2.

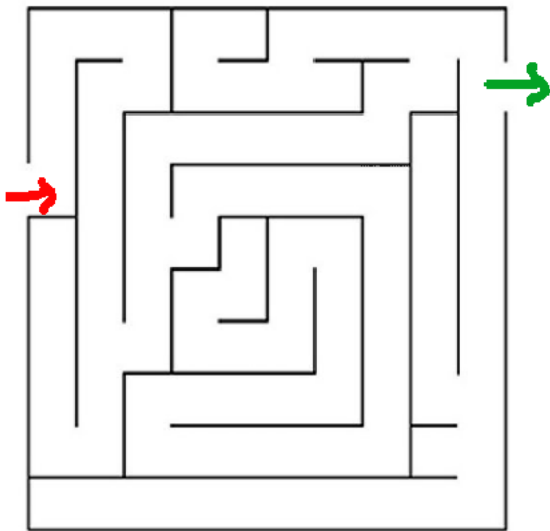


Рис. 2. Зображення лабіринту

Крок 3. Налаштовуємо процес керування котом через кнопки клавіатури або створюємо сенсорні кнопки керування (нові 4 спрайти, рис. 3) для онлайн-версії гри (для смартфонів та планшетів), програму дій кота під час натискання на кнопки-спрайти наведено на рис. 4.

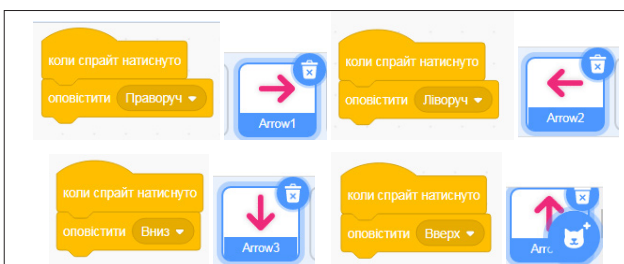


Рис. 3. Сенсорні кнопки керування

Крок 4. Гра починається, коли буде натиснуто зелений прапорець, як і більшість програм у Scratch. Використовується цикл типу «Завжди». Спрайт переміщується по екрану, коли натиснуто відповідні сенсорні кнопки, які було створено на попередньому кроці.

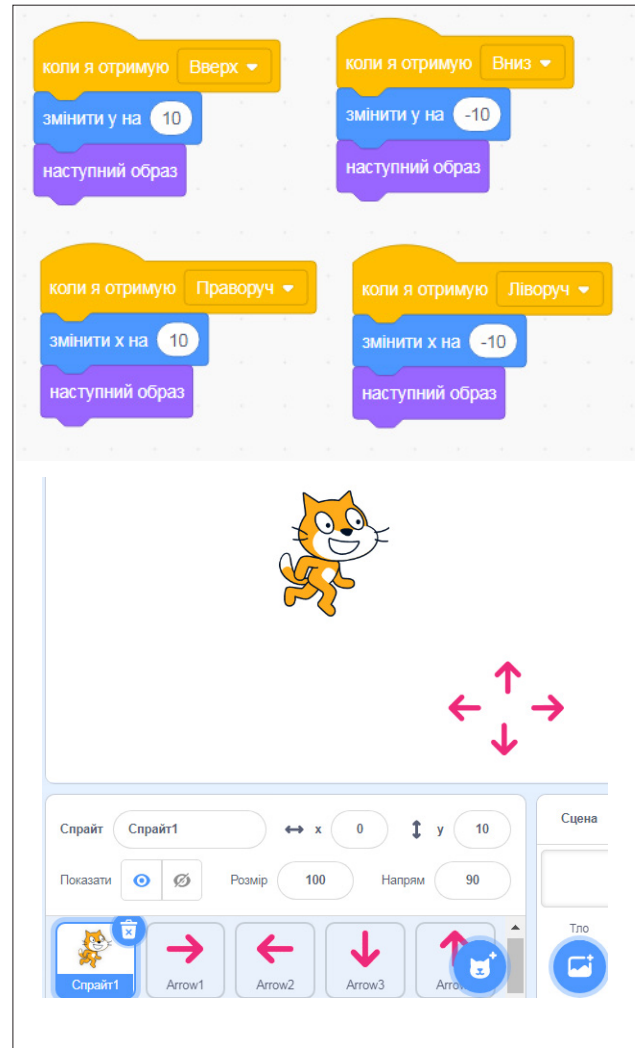


Рис. 4. Дії кота під час натискання сенсорних кнопок

Крок 5. Під час програмування гри використовуються умови дотику до відповідного кольору для закінчення гри та для з'ясування правильності просування кота (щоб не бігав крізь стінки). Під час помилки спрайт переміщується у початкове положення. У глобальній змінній фіксується час проходження лабіринту (рис 5). Приклад програми дій кота (гри) наведено на рис. 6. Процес програмування завжди творчий, можна фантазувати, переходити на інші рівні гри, додавати і використовувати різні лабіринти (змінювати тло) та інше.

Зауважимо, що, комбінуючи дії спрайтів, фантазуючи, можна створювати свої сучасні ігри, про які поговоримо у подальших дослідженнях.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Розвиток математичних здібностей здобувачів освіти є одним із завдань сучасної освіти. До умов ефективної організації процесу навчання слід віднести необхідність

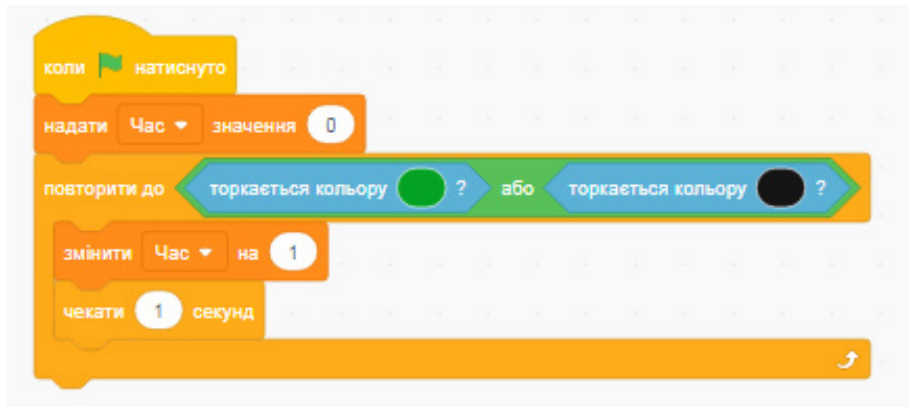


Рис. 5. Визначення часу гри

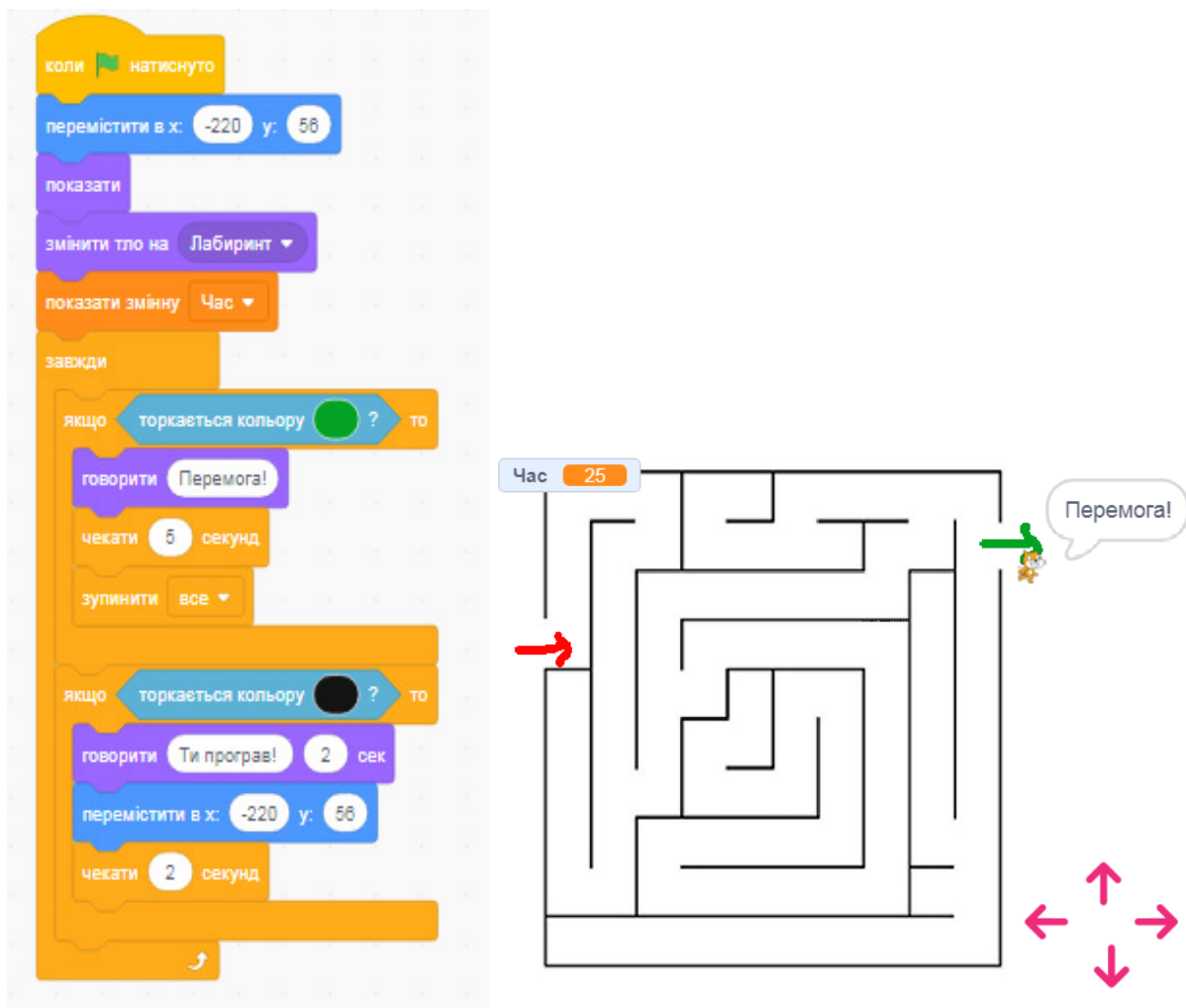


Рис. 6. Приклад програми дій кота

забезпечення цікавого спілкування, активної особистої участі у роботі, цьому може сприяти використання візуалізації у програмуванні. Виконання творчих завдань, створення сучасних ігор, напи-

сання власної комп'ютерної гри зі своїм дизайном для смартфона і навіть на самому смартфоні з використанням передових комп'ютерних технологій та онлайн-ресурсів сприяє опануванню сту-

дентами та школярами навчального матеріалу, є доцільним, дозволяє урізноманітнювати процес, суттєво підсилити мотивацію, сформувати навички роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями. В подальших розробках розглянемо методи створення та удосконалення сучасних візуальних ігор за допомогою комп'ютерних технологій, їх застосування в навчальному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ігри для майбутніх програмістів. Сайт навчальних ігор *Blockly*. URL: <https://blockly.games/?lang=uk>.
2. Візуальне програмування з Google Blockly як основа знань для майбутньої професії програміста. URL: http://spec.vntu.edu.ua/conf/pdf/conf_141-147.pdf.
3. Бондарчук Ж.А. Збірка творчих завдань та вправ у середовищі програмування Scratch : методична розробка. Луцьк, 2017. 44 с.
4. Сайт спільноти Scratch. URL: <http://scratch.mit.edu>.
5. Курінний С. Scratch. Програмуємо ігри. 50 уроків для дітей. URL: <https://xp4stm90bvzr.frontroute.org/s11/7/7/2/1/0/77210.pdf>.
6. Тітова О.О., Мухін В.В. Візуальні мови програмування : методичні рекомендації до виконання лабораторних робіт для здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра спеціальності «Інженерія програмного забезпечення» освітньо-професійної програми «Програмна інженерія». Запоріжжя : Запорізький національний університет. 2020. 50 с.

REFERENCES

1. *Ihry dlya maybutnikh prohramistiv. Sayt navchal'nykh ihor Blockly* [Games for future programmers. The site of educational games Blockly]. Retrieved from: <https://blockly.games/?lang=uk> (Last accessed: 10 April 2022).
2. *Vizual'ne prohramuvannya z Google Blockly yak osnova znan' dlya maybutn'oyi profesii prohramista* [Visual programming in the Google Blockly as a basis of knowledge of the future programmer]. Retrieved from: http://spec.vntu.edu.ua/conf/pdf/conf_141-147.pdf (Last accessed: 10 March 2022).
3. Bondarchuk, Zh.A. (2017). *Zbirka tvorchykh zavdan' ta vprav v seredovyshchi prohramuvannya Scratch* [Collection of creative tasks and exercises in the programming environment Scratch]. Luts'k [in Ukrainian].
4. *Sayt spil'noty Scratch* [Scratch community site]. Retrieved from: <http://scratch.mit.edu> (Last accessed: 12 May 2022).
5. Kurinnyy, S. *Scratch. Prohramuyemo ihry. 50 urokov dlya ditey* [Scratch. We program games. 50 lessons for children]. Retrieved from: <https://xp4stm90bvzr.frontroute.org/s11/7/7/2/1/0/77210.pdf> (Last accessed: 20 May 2022).
6. Titova, O.O., Muhin V.V, (2020). *Vizual'ni movy prohramuvannya* [Visual programming languages]. Zaporizhzhia: ZNU [in Ukrainian].

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 (виключно для іноземних авторів) 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

Науковий журнал

Педагогічні науки: теорія та практика

№ 2 (42), 2022

Комп'ютерна верстка – Н.С. Кузнєцова
Коректура – В.В. Ізак

Підписано до друку: 30.06.2022.
Формат 60×84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 22,09.
Замов. № 0722/291. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1
Телефони: +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.