

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

Міністерство освіти і науки України
Запорізький національний університет

Заснований
у 1998 р.

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

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

Телефон
для довідок:
+38 066 53 57 687

Педагогічні науки: теорія та практика

№ 4 (44), 2022



Видавничий дім
«Гельветика»
2022

DOI Педагогічні науки: теорія та практика

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

DOI № 4/2022

<https://doi.org/10.26661/2786-5622-2022-4>

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet вченою радою ЗНУ (протокол засідання № 5 від 22.12.2022 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, професор

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

Наровлянський О. Д. <i>ПОЧАТКОВИЙ ПЕРІОД ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТУРИСТСЬКО-КРАСЗНАВЧОГО НАПРЯМУ В УКРАЇНІ (1930–1941 РР.)</i>	7
Фролов Д. О., Васильченко Л. В., Гребінь С. М. <i>ПРОБЛЕМА ІНТЕГРАЦІЇ ПРИРОДНИЧИХ ПРЕДМЕТІВ У ПРОФІЛЬНІЙ СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ (ПОГЛЯД УЧИТЕЛЯ)</i>	14

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

Сіциліцин Ю. О. <i>МОДЕЛЮВАННЯ ЗМІСТУ ДИСЦИПЛІНИ «ПАРАЛЕЛЬНІ ТА РОЗПОДІЛЕНІ ОБЧИСЛЕННЯ»</i>	22
---	----

РОЗДІЛ III. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Вознюк А. А. <i>ВИКОРИСТАННЯ ІКТ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ</i>	29
Гура О. І., Горlach В. В. <i>ТЕОРЕТИЧНІ ТА ЕМПІРИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО КРОСКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ</i>	36
Дніпровська Т. В., Кондрашова О. В. <i>ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ ПРОДУКТИВНОГО НАВЧАННЯ: НЕДОЛІКИ ТА ШЛЯХИ ПОКРАЩЕННЯ</i>	43
Кривошеєва О. В. <i>ЕКСТРАПОЛЯЦІЯ НАУКОВИХ ПОЛОЖЕНЬ У ТЕОРЕТИЧНУ РОЗРОБКУ ПРОБЛЕМИ ІГРОВОГО ТРЕНІНГУ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО АКТОРА</i>	49
Кушнір Н. С. <i>МОДЕЛЬ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНСТРУМЕНТІВ КРЕАТИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ У СОЦІАЛЬНОМУ ПРОЄКТУВАННІ В СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ</i>	56
Локареєва Г. В., Полупан Д. С. <i>ТЕАТРАЛЬНА ПЕДАГОГІКА МИХАЙЛА ЩЕПКІНА ЯК ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДґРУНТЯ СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО АКТОРА</i>	62

РОЗДІЛ IV. ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Чжан Ліан <i>УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В КИТАЇ</i>	70
Швець Т. Е. <i>ДОСВІД ФРАНЦІЇ У ВПРОВАДЖЕННІ ТЬЮТОРИНГУ У СИСТЕМІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ</i>	76

РОЗДІЛ V. ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Герасименко Ю. А. <i>КОМУНІКАТИВНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО ТА МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ</i>	82
---	----

Економова О. С., Макарова Е. В., Яковенко В. Г. <i>ПРОБЛЕМА ЦІНІСНО-СМИСЛОВОГО ЗНАЧЕННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У МЕЖАХ ПІДГОТОВКИ МУЗИКАНТА-ВИКОНАВЦЯ</i>	90
Заверико Н. В., Іваницький О. І., Яковенко В. О. <i>ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ: СУТНІСТЬ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ</i>	97
Заскалета С. Г., Смуглякова М. К. <i>ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ</i>	107
Карнаух Л. П., Мельникова О. М. <i>ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БАКАЛАВРІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ</i>	113
Ляска О. П., Чинчик І. О. <i>ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРАКТИЦІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ</i>	120
Сніжко Н. В. <i>ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ НА БІЛІНГВАЛЬНІЙ ОСНОВІ</i>	127
Стадніченко Н. В. <i>ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ І НАВИЧОК ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ АКТОРА У ПРОЦЕСІ СТВОРЕННЯ ДИПЛОМНОЇ ВИСТАВИ</i>	134
Шевченко С. В., Горліченко М. Г., Буренкова К. В. <i>АДАПТАЦІЯ КУРСАНТІВ ДО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ</i>	141
РОЗДІЛ VI. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ	
Пилипенко О. О. <i>ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ МЕДИКО-ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ</i>	150
Стечків О. О. <i>ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ ПРИНЦИПІВ ТА КЛЮЧОВИХ ПОНЯТЬ СУЧАСНОЇ ДИДАКТИКИ</i>	156

CONTENTS

SECTION I. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Narovlyanskiy O. D.

*THE INITIAL PERIOD OF FORMATION OF THE SYSTEM
OF SPECIALIZED INSTITUTIONS OF EXTRACURRICULAR EDUCATION
OF TOURISM AND LOCAL HISTORY IN UKRAINE (1930–1941).....7*

Frolov D. O., Vasilchenko L. V., Hrebin S. M.

*THE PROBLEM OF INTEGRATION OF NATURAL SUBJECTS
IN A SPECIALIZED SECONDARY SCHOOL (TEACHER'S VIEWPOINT).....14*

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

Sitsylitsyn Yu. O.

*MODELING OF THE CONTENTS OF THE DISCIPLINE "PARALLEL
AND DISTRIBUTED COMPUTING".....22*

SECTION III. THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Vozniuk A. A.

*THE USE OF ICT IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS
FOR THE CIVIC EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN.....29*

Gura O. I., Gorlach V. V.

*THEORETICAL AND EMPIRICAL ASPECTS OF THE STUDY
OF HIGHER EDUCATION STUDENTS' READINESS
FOR CROSS-CULTURAL COMMUNICATION.....36*

Dniprovskaya T. V., Kondrashova O. V.

*PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE ENGLISH TEACHERS
FOR THE APPLICATION OF PRODUCTIVE LEARNING METHODS:
SHORTCOMINGS AND WAYS OF IMPROVEMENT.....43*

Kryvosheieva O. V.

*EXTRAPOLATION OF SCIENTIFIC PROVISIONS IN THE THEORETICAL
DEVELOPMENT OF ACTING TRAINING PROBLEMS IN THE CONTEXT
OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE ACTOR.....49*

Kushnir N. S.

*MODEL OF IMPLEMENTATION OF CREATIVE MANAGEMENT TOOLS
IN SOCIAL DESIGN IN THE PROFESSIONAL TRAINING SYSTEM
OF SOCIAL WORK SPECIALISTS.....56*

Lokarieva H. V., Polupan D. S.

*THEATER PEDAGOGY OF MYKHAILO SHCHEPKIN
AS THE THEORETICAL BASIS OF THE MODERN PROFESSIONAL TRAINING
OF THE FUTURE ACTOR.....62*

SECTION IV. CORRECTIONAL PEDAGOGY

Zhang Liang

QUALITY MANAGEMENT OF PHYSICAL EDUCATION IN CHINA.....70

Shvets T. E.

*THE EXPERIENCE OF FRANCE IN THE IMPLEMENTATION
OF TUTORING IN THE SECONDARY EDUCATION SYSTEM.....76*

SECTION V. PEDAGOGY OF HIGHER SCHOOL

Herasymenko Yu. A.

*COMMUNICATIVE ORIENTATION OF TEACHING DIALOGICAL
AND MONOLOGICAL SPEAKING IN THE PROCESS
OF TRAINING STUDENTS OF PHILOLOGY.....82*

Economova O. S., Makarova E. V., Yakovenko V. G. <i>THE PROBLEM OF VALUE AND MEANINGFUL SIGNIFICANCE OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS WITHIN THE LIMITS OF TRAINING MUSICIAN-PERFORMER</i>	90
Zaveryko N. V., Ivanytsky O. I., Yakovenko V. O. <i>PROFESSIONAL MOBILITY OF STUDENTS OF MEDICAL COLLEGES: ESSENCE AND LEVELS OF FORMATION</i>	97
Zaskaleta S. G., Smuhliakova M. K. <i>IMPLEMENTATION OF INNOVATIONS IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION: EXPERIENCE, PROBLEMS, PROSPECTS</i>	107
Karnaukh L. P., Melnykova O. M. <i>FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES AT BACHELORS OF PRESCHOOL EDUCATION IN THE CONTEXT OF THEORETICAL AND PRACTICAL TRAINING IN THE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION</i>	113
Liaska O. P., Chinchyk I. O. <i>VICTORY OF HEALTH AND SAVING TECHNOLOGIES IN THE PRACTICE OF LIGHTING ACTIVITIES</i>	120
Snizhko N. V. <i>DIDACTIC ASPECTS OF THE APPLICATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE STUDY OF HIGHER MATHEMATICS ON A BILINGUAL BASIS</i>	127
Stadnichenko N. V. <i>STAGES OF FORMATION OF ABILITIES AND PROFESSIONAL COMMUNICATION SKILLS OF AN ACTOR IN THE PROCESS OF CREATING A QUALIFICATION EXAM</i>	134
Shevchenko S. V., Gorlichenko M. G., Burenkova K. V. <i>ADAPTATION OF CADETS TO EDUCATION IN WARTIME CONDITIONS</i>	141
SECTION VI. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION	
Pylypenko O. O. <i>THE USE OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE TEACHING OF MEDICAL-CHEMICAL DISCIPLINES DURING DISTANCE LEARNING</i>	150
Stechkevych O. O. <i>FORMATION OF THE TEACHER'S DIGITAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF THE PRINCIPLES AND KEY CONCEPTS OF MODERN DIDACTIC</i>	156

РОЗДІЛ I. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 371.233 +379.851 (477) «1930/1941»

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2022-4-01>

ПОЧАТКОВИЙ ПЕРІОД ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТУРИСТСЬКО-КРАЄЗНАВЧОГО НАПРЯМУ В УКРАЇНІ (1930–1941 РР.)

Наровлянський О. Д.

*кандидат педагогічних наук, заступник директора
Український державний центр національно-патріотичного виховання,
туризму і краєзнавства учнівської молоді
вул. Пестеля, 5-7, Київ, Україна
orcid.org/0000-0002-5778-7401
al_dan@ukr.net*

Ключові слова: позашкільна освіта, туризм, екскурсії, дитячі екскурсійно-туристські станції.

Статтю присвячено початковому періоду діяльності туристсько-краєзнавчого напрямку позашкільної освіти України. Висвітлено процес пошуку найбільш ефективної системи управління туристсько-екскурсійною діяльністю закладів та органів управління освітою у 20–30-х рр. ХХ ст. (це були, зокрема, музейно-екскурсійно-виставкові відділи, центральне та місцеві екскурсійні бюро, бази центральних і місцевих органів управління освітою, Українське мішане пайове екскурсійнетовариство, Українське відділення Всесоюзного добровільного товариства пролетарського туризму). Показано процес створення Центральної дослідної дитячої екскурсійної станції при Народному комісаріаті освіти Української СРР (нині – Український державний центр національно-патріотичного виховання, краєзнавства і туризму учнівської молоді Міністерства освіти і науки України). Визначено суттєві проблеми щодо вивчення історії освіти довоєнного періоду, пов'язані з неповнотою збереження архівних фондів унаслідок знищення документів у період воєнних дій на території України в 1941–1943 рр. На основі аналізу архівних матеріалів Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України, державних архівів Миколаївської, Одеської та Харківської областей, публікацій республіканських і місцевих періодичних видань 1930-х рр. проаналізовано процес утворення низки обласних і міських дитячих екскурсійних станцій другої половини 1930-х рр. Встановлено, що Харківська обласна екскурсійна станція (нині – Харківська обласна станція юних туристів), Миколаївська обласна екскурсійна станція (нині – Миколаївський обласний центр національно-патріотичного виховання, туризму та краєзнавства учнівської молоді), Київська міська екскурсійна станція (нині – Київський центр дитячо-юнацького туризму, краєзнавства та військово-патріотичного виховання) виникли у другій половині 1930-х рр., тобто набагато раніше, ніж вказується в публікаціях з історії цих закладів. Висвітлено окремі моменти діяльності зазначених установ. Доведено, що на 1941 р. дитячі екскурсійно-туристські станції функціонували в кожній області України, які існували на той час.

THE INITIAL PERIOD OF FORMATION OF THE SYSTEM OF SPECIALIZED INSTITUTIONS OF EXTRACURRICULAR EDUCATION OF TOURISM AND LOCAL HISTORY IN UKRAINE (1930–1941)

Narovlyanskiy O. D.

Candidate of Pedagogic Sciences, Deputy Director

Ukrainian State Center for National-Patriotic Education, Local History and Tourism of Students

Pestelya str., 5-7, Kyiv, Ukraine

orcid.org/0000-0002-5778-7401

al_dan@ukr.net

Key words: *out-of-school education, tourism, excursions, children's excursion and tourist stations.*

The article is devoted to the initial period of activity of the tourism and local history direction of out-of-school education of Ukraine. The process of searching for the most effective system of management of tourist and excursion activities of institutions and educational authorities in the period of the 20–30s of the 20th century (these were, in particular, museum, excursion and exhibition departments, central and local excursion bureaus, bases of central and local educational authorities, Ukrainian Mixed Share Excursion Society, Ukrainian branch of the All-Union Voluntary Society of Proletarian Tourism). The process of creating the Central Experimental Children's Excursion Station at the People's Commissariat of Education of the Ukrainian SSR (currently the Ukrainian State Center for National-Patriotic Education, Local History and Tourism of Students of the Ministry of Education and Science of Ukraine) is shown. Significant problems related to the study of the history of education in the pre-war period, related to the incomplete preservation of archival funds due to the destruction of documents during the military operations on the territory of Ukraine in 1941–1943, have been identified. On the basis of the analysis of archival materials of the Central State Archive of the highest authorities and administration of Ukraine, the state archives of Mykolaiv, Odesa and Kharkiv regions, publications of republican and local periodicals of the 1930s, the process of formation of a number of regional and city children's excursion stations in the second half of the 1930s was analyzed. It was established that the Kharkiv Regional Excursion Station (currently the Kharkiv regional station for young tourists), the Mykolaiv Regional Excursion Station (currently the Mykolaiv regional center for national-patriotic education, tourism and local history of pupils), the Kyiv City Excursion Station (currently the Kyiv children's center youth tourism, local history and military-patriotic education) arose in the second half of the 1930s, that is, much earlier than indicated in the publications on the history of these institutions. Some aspects of the activity of these institutions are highlighted. It is proved that in 1941 children's excursion and tourist stations functioned in every region of Ukraine that existed at that time.

Постановка проблеми. Сучасний період розвитку нашої держави висуває потребу у визначенні шляхів удосконалення всіх складників освіти, зокрема позашкільної. Стратегія національно-патріотичного виховання, затверджена Указом Президента України від 18 травня 2019 р. № 286/2019, серед основних напрямів її реалізації передбачає розроблення й упровадження сучасних виховних систем, технологій і методик у сфері національно-патріотичного виховання, уза-

гальнення та поширення кращого досвіду в цій сфері. Серед пріоритетних сфер виховання згадана стратегія, зокрема, визначає освіту, молодь, краєзнавство та туризм [20]. Для здійснення цих завдань доцільним є аналіз історичного досвіду діяльності закладів позашкільної освіти туристсько-краєзнавчого напрямку, зокрема в початковий і довоєнний періоди їх існування, а також використання елементів кращого досвіду тогочасної роботи.

Аналіз досліджень і публікацій. Історію розвитку позашкільної освіти зазначеного періоду вивчала низка науковців, зокрема В. Балахтар, Л. Костенко. Теоретичні та методичні засади позашкільної освіти досліджували О. Биковська, Є. Красняков. Низка авторів присвятила свої роботи історії розвитку туризму, торкаючись також історії дитячого туризму. Це, зокрема, В. Абрамов, Т. Дудка, О. Попов, М. Тонкошкур та інші. Безпосередньо проблемам історії дитячо-юнацького туризму, зокрема й закладів туристсько-краєзнавчого напрямку позашкільної освіти, присвячена праця М. Косила [12]. У низці обласних центрів дитячо-юнацького туризму було підготовлено видання, присвячені історії закладів. Однак спеціального дослідження щодо питань формування системи закладів туристсько-краєзнавчого напрямку позашкільної освіти в 30-ті рр. ХХ ст. немає, а в низці публікацій допущено суттєві помилки.

Метою статті є деталізація фактів, пов'язаних із виникненням центральної та обласних станцій юних туристів у 1930-ті рр., та виправлення окремих усталених неточностей у висвітленні цього питання.

Виклад основного матеріалу. 20-ті рр. ХХ ст. були періодом активного пошуку оптимальних форм організації туристсько-екскурсійної роботи з учнівською молоддю. У середині 1920-х рр. почалося створення при управліннях народної освіти музейно-екскурсійно-виставкових відділів, які здійснювали керівництво, зокрема, екскурсійною роботою. Серед основних завдань цих підрозділів можна назвати організацію екскурсій, поширення їх серед різних верств населення, перепідготовку й підвищення кваліфікації музейних працівників та екскурсоводів [8, с. 11]. Пізніше при управлінні політосвіти Народного комісаріату освіти (далі – НКО) Української СРР було створено центральне екскурсійне бюро, а на місцях створювалися округові екскурсійні бюро, на які було покладено функцію з організації як місцевих, так і далеких екскурсій. Ці органи мали проводити консультації груп та окремих осіб, які планують далекі екскурсії, намагатися об'єднувати окремих екскурсантів у групи, допомагати екскурсійним гурткам у справі транспорту, перебування на базах тощо, проводити підготовчу роботу з екскурсійними групами, визначати мету й тему екскурсії, значення місць для відвідування [19]. Так, у 1924 р. екскурсійні бюро було створено в Києві [23], Сумах [15], Херсоні [31], Чернігові [14], Умані [1]. У 1927 р. було створено «екскурсійний будинок» в Одесі [8, с. 12], у 1928 р. – екскурсійні бази в Миколаєві [7, с. 30], Дніпропетровську (нині – Дніпро) [7, с. 99], у заповіднику Асканія-Нова [28].

Однак ефективність діяльності цих структур виявилася недостатньою. Одним із суттєвих недоліків у роботі бюро та баз була недостатня увага до екскурсій серед дітей та учнівської молоді. Низькою була кваліфікація більшості працівників установ, слабкою – матеріальна база. Тому пошук більш ефективних організаційних форм тривав. Спробою поліпшити ситуацію стало рішення про створення Українського мішаного пайового екскурсійного товариства (далі – УМПЕТ), прийняте 24 січня 1928 р. на засіданні Ради народних комісарів УСРР. Керівництво товариством було покладене на НКО [7, с. 444]. 27–30 вересня 1928 р. на I-й Всеукраїнській екскурсійній нараді, яка відбулася в Харкові, у резолюції «Про підсумки та перспективи праці УМПЕТ» було зазначено: «За недовгий час свого існування УМПЕТ <...> виявив себе життєздатною організацією щодо організації та проведення дальніх екскурсій як по Україні, так і міжокругових». Зазначено, що 66% екскурсантів у 1928 р. становили діти й молодь віком до 25 років, а також було визначено завдання УМПЕТ спільно з НКО розробити методичні та організаційні форми загального охоплення молоді й дітей [22].

Однак практика перших 2 років роботи показала, що УМПЕТ не здатний повною мірою виконувати завдання розвитку екскурсійної справи серед учнівської молоді. Товариство було комерційною госпрозрахунковою організацією, тому насамперед воно зважало на можливість отримання прибутку, натомість виховні, розвивальні питання відігравали підпорядковану роль. Після того як йому на зміну прийшло Українське відділення Всесоюзного добровільного товариства пролетарського туризму, створене у квітні 1929 р., ситуація не поліпшилася, адже головним завданням його була робота з дорослими туристами, а дитячий туризм залишався другорядним. Водночас, як зазначалося у звіті управління соціального виховання НКО УСРР, на початок 1929/1930 навчального року в Україні не існувало екскурсійно-туристських центрів для роботи з дітьми [25, с. 7].

Саме тому наприкінці 1930 р. був утворений новий позашкільний заклад – Центральна дослідна дитяча екскурсійна станція при НКО та Центральному комітеті Ленінської комуністичної спілки молоді України. 15 вересня 1930 р. Рада позашкільної роботи НКО затвердила Уставу про центральну дитячу екскурсійну станцію, у якій зазначалося, що для керівництва екскурсійною роботою серед дітей, дитячим туризмом та дослідною роботою в цій галузі утворюється Центральна дитяча екскурсійна станція НКО та Центральне бюро Кабінету дитячого руху при Центральному комітеті Ленінської комуністичної спілки молоді України [18].

Водночас у регіонах починається створення обласних дитячих екскурсійно-туристських станцій. Знищення багатьох документів республіканських та обласних архівів у 1941 р. призвело до значних труднощів із визначенням точного часу створення цих закладів. М. Косило під час вивчення історії розвитку туристсько-краєзнавчої роботи в позашкільних навчальних закладах зазначив, що в довоєнний період обласні дитячі екскурсійно-туристські станції виникли лише в Одеській (1932 р.), Вінницькій (1933 р.), Чернігівській (1933 р.), Кримській (1936 р., на той час – у складі Російської Федерації), Волинській (1940 р.), Дніпропетровській (1940 р.), Житомирській (1940 р.), Запорізькій (1940 р.), Івано-Франківській (1940 р.), Луганській (1940 р.), Львівській (1940 р.) та Полтавській (1940 р.) областях [12, с. 277]. Однак виявлені архівні матеріали, публікації місцевих періодичних видань, а також видання самих обласних екскурсійно-туристських станцій, що збереглися, дають змогу стверджувати, що кількість обласних станцій, які були створені та діяли до 1941 р., суттєво більша, а час створення багатьох вимагає уточнення.

Так, у доповіді директора Центральної дослідної дитячої екскурсійної станції Лазаренка, яка міститься в архівній справі з кінцевою датою 21 жовтня 1931 р. (безпосередньо сама доповідь не датована), зазначено, що обласні туристські станції створено у трьох областях (Київській, Дніпропетровській, Харківській); крім того, є чотири районні екскурсійні бази [26, с. 104]. У відомостях щодо мережі установ позашкільної освіти на 1933 р. визначено, що обласні екскурсійні станції функціонують у Вінницькій, Дніпропетровській, Донецькій, Київській, Одеській та Харківській областях – усіх, які існували на той час, крім Чернігівської. Крім того, зазначалося, що діє й низка районних, міських станцій, а також станцій на новобудовах, підприємствах тощо – усього 107 закладів [26, с. 60].

Додаткові матеріали було виявлено нами в ході пошуку в регіональних архівах та бібліотеках. Так, у публікаціях, присвячених Харківській обласній станції юних туристів, роком заснування вказано 1951 р. [16, с. 291]. Однак нами виявлено низку публікацій, які незаперечно доводять існування Харківської обласної дитячої екскурсійно-туристської станції в період до 1941 р. Перші згадки про обласну станцію нами виявлено в харківській обласній молодіжній газеті «Ленінська зміна» за 1936 р. При цьому перші матеріали віддзеркалювали особливості періоду – вони були присвячені «викриттю ворожих проявів» у роботі закладу. 16 березня 1936 р. в газеті було вміщено критичний матеріал «Ломові туристи» [5], де містилася жорстка критика (значною мірою несправедлива) брошури «За

самодіяльний дитячий туризм» (автор – М. Година), виданої в 1935 р. під грифом «Харківська обласна дитяча екскурсійно-туристська станція, Обласний відділ народної освіти – Обласний комітет Ленінської комуністичної спілки молоді України» [6]. 24 липня 1937 р. в тій самій газеті з'явилася стаття «Хто керує дитячою екскурсійною станцією?», яка піддавала нищівній критиці керівництво станції [24]. Про роботу Харківської обласної дитячої екскурсійно-туристської станції згадується також у низці публікацій 1938 р. [3; 11; 13]. Автором однієї з таких публікацій став новий директор станції Іванов [9]. Крім того, у довідковій книзі Харківської міської телефонної мережі за 1940 р. міститься інформація про Харківську обласну дитячу екскурсійно-туристську станцію, яка знаходилася за адресою вул. К. Лібкнехта, 55 [9]. Отже, Харківська обласна дитяча туристсько-екскурсійна станція почала працювати не пізніше ніж у середині 1930-х рр., тобто майже на 20 років раніше, ніж зазначено в її офіційній історії.

Також нами виявлено брошуру «Положення про експедицію піонерів та школярів по вивченню природних багатств УРСР», яку видано Миколаївською обласною дитячою екскурсійно-туристською станцією в 1941 р. У ній, зокрема, зазначене прізвище директора цього закладу (Солохов), завідувача педагогічної частини (Фуліді), а також адреса: вул. Свердлова, 34 [17]. Пошук у місцевих періодичних виданнях дав змогу виявити низку публікацій про роботу станції. Так, про участь директора Миколаївської обласної дитячої екскурсійно-туристської станції Солохова в обласній нараді позашкільних працівників та завідувачів піонерськими відділами райкомів комсомолу області, що відбувалася 22–23 квітня 1939 р., згадується в публікації газети «Більшовицьке плем'я» за 1 травня 1939 р. [2]. У газеті «Южная правда» за 21 травня 1939 р. зазначено, що при Миколаївській обласній дитячій екскурсійно-туристській станції створено «секції водного та велосипедного спорту» [29]. 6 липня 1939 р. в тому самому виданні було вміщено матеріал про проведення станцією походу юних велосипедистів [30]. На нашу думку, можна вважати доведеним факт, що Миколаївська обласна дитяча екскурсійно-туристична станція була створена не пізніше початку 1939 р. (а не в 1947 р., як зазначається в публікаціях з історії закладу) [16, с. 216].

Офіційна історія Київської міської станції юних туристів розпочинається 4 липня 1958 р. [16, с. 377]. Однак уже в 1938 р. у статті в журналі «Піонервожатий» згадується допомога в організації екскурсії Києвом із боку міської дитячої екскурсійної станції, яка надала екскурсовода [21].

У тому самому 1938 р. у статті «Далекі екскурсії», надрукованій у журналі «Піонервожатий»,

зазначено, що дитячі екскурсійно-туристські станції є в кожній області України (на той час це було 11 областей) [10].

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Таким чином, упродовж 30-х рр. ХХ ст. було сформовано систему профільних закладів позашкільної освіти туристсько-краєзнавчого напрямку, до якої входила центральна, обласні, низка міських і районних

дитячих туристсько-екскурсійних станцій та баз. При цьому багато обласних дитячих екскурсійно-туристських станцій були створені набагато раніше, ніж це зазначено в їхніх офіційних історичних довідках і публікаціях. На жаль, війна перервала розвиток цієї системи, тому після завершення бойових дій та звільнення України систему довелося відроджувати практично заново.

ЛІТЕРАТУРА

1. В Інспектурі Наросвіти. *Робітниче-селянська правда (Умань)*. 1925. 29 квітня.
2. В.Р. На обласній нараді позашкільних працівників та зав. піонервідділами райкомів комсомолу. *Більшовицьке плем'я*. 1939. 1 травня.
3. В.С. Під час канікул. *Ленінська зміна*. 1938. 20 березня.
4. Весь Харків на 1940 рік: адресно-довідкова книга. Харків, 1940. 198 с.
5. Воліф. Ломові туристи. *Ленінська зміна*. 1936. 16 березня.
6. Година М. За самодіяльний дитячий туризм. Харків : Радянська школа, 1935. 34 с.
7. Державний архів Миколаївської області. Ф. Р-99. Оп. 1. Спр. 846. 479 арк.
8. Державний архів Одеської області. Ф. Р-134. Оп. 1. Спр. 1563. 34 арк.
9. Іванов. Цікаві подорожі. *Ленінська зміна*. 1936. 24 грудня.
10. Ігнатівський С. Далекі екскурсії. *Дитячий рух*. 1938. № 14. С. 14–16.
11. Іткіс. Цікаві екскурсії. *Ленінська зміна*. 1936. 20 жовтня.
12. Косило М. Розвиток туристсько-краєзнавчої роботи у позашкільних навчальних закладах України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Хмельницький, 2017. 309 с.
13. Люд Л. Цікаві подорожі. *Ленінська зміна*. 1936. 4 липня.
14. Объявление. *Красное знамя (Чернигов)*. 1924. 10 августа.
15. Организация экскурсионного бюро. *Плуг и молот (Сумы)*. 1924. 16 декабря.
16. Позашкільний туризм і краєзнавство в Україні: історія та сьогодення / упор. : Н. Савченко та ін. Івано-Франківськ : Тіповіт, 2010. 408 с.
17. Положення про експедицію піонерів та школярів по вивченню природних багатств УРСР. Миколаїв, 1941. 12 с.
18. Про організацію ЦДДЕС : лист Народного комісаріату освіти УСРР від 28 грудня 1930 р. № 312/8 / Народний комісаріат освіти Української СРР. *Бюлетень НКО УСРР*. 1931. № 2. С. 8. Ст. 25.
19. Про проведення далеких екскурсій : лист Народного комісаріату освіти УСРР від 21 червня 1927 р. № 35844/еє / Народний комісаріат освіти Української СРР. *Бюлетень НКО УСРР*. 1927. № 25. С. 13–14. Ст. 427.
20. Про стратегію національно-патріотичного виховання : Указ Президента України від 18 травня 2019 р. № 286/2019 / Президент України. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/2862019-27025> (дата звернення: 12.10.2022).
21. Пянтковський Г. По історичних місцях Києва. *Дитячий рух*. 1938. № 13. С. 18–19.
22. Резолюція на доповідь «Про підсумки та перспективи праці УМПЕТ», що її прийнято на І-й Всеукраїнській екскурсинараді 27–30 вересня 1928 р. у м. Харкові. *Бюлетень НКО УСРР*. 1928. № 42. С. 6–7. Ст. 619.
23. Хроника. *Пролетарская правда (Киев)*. 1924. 5 апреля.
24. Хто керує дитячою екскурсійною станцією? *Ленінська зміна*. 1937. 24 липня.
25. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. Ф. 166. Оп. 9. Спр. 1199.
26. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. Ф. 166. Оп. 10. Спр. 437.
27. Екскурсии в госзаповедник им. т. Раковского (б. Аскания-Нова). *Звезда (Екатеринослав)*. 1925. 21 мая.
28. Юные туристы. *Южная правда*. 1939. 21 мая. С. 4.
29. Юные туристы. *Южная правда*. 1939. 6 июля. С. 4.
30. Ярославенко. Херсонский окружной дом образования. *Херсонский коммунар*. 1924. 8 июня.

REFERENCES

1. n. a. (1925). V Inspekturi Narosvity [In the Inspectorate of Peoples education]. *Robitnyche-selianska pravda (Uman) – Worker-peasant truth (Uman)*, April 29 [in Ukrainian].

2. V.R. (1939). Na oblasnii naradi pozashkilnykh pratsivnykiv ta zav. pionerivdilamy raikomiv komsomolu [At the regional meeting of out-of-school workers and heads of pioneer departments of Komsomol district committees]. *Bilshovytske plemia – Bolshevik tribe*, May 1 [in Ukrainian].
3. V.S. (1938). Pid chas kanikul [During vacations]. *Leninska zmina – Lenin's change*, March 20 [in Ukrainian].
4. n. a. (1940). *Ves Kharkiv na 1940 rik: adresno-dovidkova knyha [All of Kharkiv in 1940: address and reference book]*. Kharkiv, 198 p. [in Ukrainian].
5. Volif (1936). Lomovi turysty [Dray tourists]. *Leninska zmina – Lenin's change*, March 16 [in Ukrainian].
6. Hodyna, M. (1935). *Za samodiialnyi dytiachyi turyzm [For amateur children's tourism]*. Kharkiv: Radianska shkola, 34 p. [in Ukrainian].
7. State Archive of the Mykolaiv Region, fund P-99, description 1, case 846, 479 p. [in Ukrainian].
8. State archive of Odesa region, fund P-134, description 1, case 1563, 34 p. [in Ukrainian].
9. Ivanov (1936). Tsikavi podorozhi [Interesting trips]. *Leninska zmina – Lenin's change*, December 24 [in Ukrainian].
10. Ihnatovskyi, S. (1938). Daleki ekskursii [Far excursions]. *Dytiachyi rukh – Children's movement*, no. 14, pp. 14–16 [in Ukrainian].
11. Itkis (1936). Tsikavi ekskursii [Interesting excursions]. *Leninska zmina – Lenin's change*, October 20 [in Ukrainian].
12. Kosylo, M. (2017). Rozvytok turystsko-kraieznavchoi roboty u pozashkilnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia) [Development of tourism and local history work in extracurricular educational institutions of Ukraine (second half of the 20th – beginning of the 21st century)]. *Candidate's thesis*. Khmelnytskyi, 309 p. [in Ukrainian].
13. Liud, L. (1936). Tsikavi podorozhi [Interesting trips]. *Leninska zmina – Lenin's change*, July 4 [in Ukrainian].
14. n. a. (1924). Ob'yavlenie [Announcement]. *Krasnoe znamya (Chernigov) – Red Banner (Chernihiv)*, August 10 [in Russian].
15. n. a. (1924). Organizatsiya ekskursionnogo byuro [Creation of an excursion bureau]. *Plug i molot (Sumy) – Plow and hammer (Sumy)*, December 16 [in Russian].
16. Savchenko, N. et al. (eds.) (2010). *Pozashkilnyi turyzm i kraieznavstvo v Ukraini: istoriia ta sohodennia [Extracurricular tourism and local history in Ukraine: history and present]*. Ivano-Frankivsk: Tipovit, 408 p. [in Ukrainian].
17. n. a. (1941). *Polozhennia pro ekspedytsiiu pioneriv ta shkolariv po vyvchenniu pryrodnykh bahatstv URSR [Regulations on the expedition of pioneers and schoolchildren to study the natural resources of the Ukrainian SSR]*. Mykolaiv, 12 p. [in Ukrainian].
18. People's Commissariat of Education of the Ukrainian SSR (1931). Pro orhanizatsiiu TsDDES: lyst Narodnoho komisariatu osvity USRR vid 28 hrudnia 1930 r. № 312/8 [About the organization of the Central Experimental Children's Excursion Station: letter of the People's Commissariat of Education of the USSR dated December 28, 1930 № 312/8]. *Biuletyn NKO USRR – Bulletin of the People's Commissariat of Education of the USSR*, no. 2, p. 8, art. 25 [in Ukrainian].
19. People's Commissariat of Education of the Ukrainian SSR (1927). Pro provedennia dalekykh ekskursii: lyst Narodnoho komisariatu osvity USRR vid 21 chervnia 1927 r. № 35844/ee [About conducting long-distance excursions: letter of the People's Commissariat of Education of the USSR dated June 21, 1927 № 35844/ee]. *Biuletyn NKO USRR – Bulletin of the People's Commissariat of Education of the USSR*, no. 25, pp. 13–14, art. 427 [in Ukrainian].
20. President of Ukraine (2019). Pro stratehiiu natsionalno-patriotychnoho vykhovannia: Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 18 travnia 2019 r. № 286/2019 [On the strategy of national and patriotic education: Decree of the President of Ukraine dated May 18, 2019 № 286/2019]. Retrieved from: <https://www.president.gov.ua/documents/2862019-27025> [in Ukrainian].
21. Piantkovskiy, H. (1938). Po istorychnykh mistsiakh Kyieva [On historical places of Kyiv]. *Dytiachyi rukh – Children's movement*, no. 13, pp. 18–19 [in Ukrainian].
22. n. a. (1928). Rezoliutsiia na dopovid “Pro pidsumky ta perspektyvy pratsi UMPET”, shcho yii pryiniato na I-i Vseukrainskii ekskursnaradi 27–30 veresnia 1928 r. u m. Kharkovi [The resolution on the report “On the results and prospects of the work of UMPET”, which was adopted at the 1st All-Ukrainian Excursion Meeting on September 27–30, 1928 in Kharkiv]. *Biuletyn NKO USRR – Bulletin of the People's Commissariat of Education of the USSR*, no. 42, pp. 6–7, art. 619 [in Ukrainian].
23. n. a. (1924). Khronika [Chronicle]. *Proletarskaya pravda (Kiev) – Proletarian truth (Kyiv)*, April 5 [in Russian].

24. n. a. (1937). Khto keruie dytiachoiu ekskursiinoiu stantsiieiu? [Who manages the children's excursion station?]. *Leninska zmina – Lenin's change*, July 24 [in Ukrainian].
25. The Central State Archive of Higher Authorities and Administration of Ukraine, fund 166, description 9, case 1199 [in Ukrainian].
26. The Central State Archive of Higher Authorities and Administration of Ukraine, fund 166, description 10, case 437 [in Ukrainian].
27. n. a. (1925). Ekskursii v goszapovednik im. t. Rakovskogo (b. Askaniya-Nova) [Excursions to the State Reserve named after comrade Rakovsky (former Askania-Nova)]. *Zvezda (Ekaterinoslav) – Star (Ekaterinoslav)*, May 21 [in Russian].
28. n. a. (1939). Yunye turisty [Young tourists]. *Yuzhnaya pravda – Southern truth*, May 21, p. 4 [in Russian].
29. n. a. (1939). Yunye turisty [Young tourists]. *Yuzhnaya pravda – Southern truth*, July 6, p. 4 [in Russian].
30. Yaroslavenko (1924). Khersonskiy okruzhnoy dom obrazovaniya [Kherson district house of education]. *Khersonskiy kommunar – Kherson communitard*, June 8 [in Russian].

ПРОБЛЕМА ІНТЕГРАЦІЇ ПРИРОДНИЧИХ ПРЕДМЕТІВ У ПРОФІЛЬНІЙ СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ (ПОГЛЯД УЧИТЕЛЯ)

Фролов Д. О.

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

Ключові слова: педагог, учень, природничі науки, профільне навчання, інтегрований курс, методичний супровід, природничо-науковий світогляд учнів.

У статті розглядається проблема та перспективи впровадження інтегрованого курсу «Природничі науки» для 10–11 класів, що здійснюється в рамках всеукраїнського експерименту. Експериментальний інтегрований курс «Природничі науки» не є сумою знань з фізики, хімії, біології і географії, він покликаний вирішити завдання формування цілісної природничо-наукової картини світу, сучасного наукового світогляду, самовизначення особистості в навколишньому світі. Проте такий курс реалізує мінімальні вимоги державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, а його впровадження рекомендується для профілів суспільно-гуманітарного циклу, тобто для тих учнів, які не пов'язують свою подальшу професійну діяльність із природничими спеціальностями.

Проведене нами дослідження відношення вчителів природничих дисциплін щодо успішності впровадження інтегрованого курсу «Природничі науки» здійснювалося в період із січня 2019 року до листопада 2021 року у КЗ «ЗОШПО» ЗОР шляхом анкетування слухачів курсів підвищення кваліфікації.

Аналіз відповідей учителів дозволяє сформулювати два загальні висновки проведеного дослідження. Перший полягає в педагогічній необхідності запровадження курсу інтегрованого курсу «Природничі науки» для 10–11 класів. Думка про те, що інтегрований курс буде ефективним в умовах профільного навчання знайшла позитивне відображення у 28,3% (повністю згодні), 28% – відповіли як згодні, тобто більше половини респондентів були згодні з нею, а твердження, що інтеграція допоможе у формуванні цілісного природничо-наукового світогляду учнів, які не пов'язують майбутню професійну діяльність з природничими науками, позитивно сприйняли 29,4% та 38,8% як повністю згодні та згодні відповідно. Крім цього, більшість учителів були повністю згодні – 23,8% та згодні – 26,6%, що запровадження такого курсу сприятиме реалізації компетентнісного підходу до навчання. Другий висновок полягає в необхідності профільного навчання та перенавчання педагогів для викладання інтегрованого курсу «Природничі науки» і забезпечення його відповідним методичним, дидактичним супроводом та матеріально-технічним оснащенням. Стосовно необхідності спеціального матеріального забезпечення курсу «Природничі науки» «за» висловились 91,5% учителів, тобто 15,3% згодні та 76,2% повністю згодні.

THE PROBLEM OF INTEGRATION OF NATURAL SUBJECTS IN A SPECIALIZED SECONDARY SCHOOL (TEACHER'S VIEWPOINT)

Frolov D. O.

*Candidate of Agricultural Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Didactics and Methods
of Teaching Natural and Mathematical Disciplines
Municipal Institution "Zaporoshshye Regional Institute
of the Postgraduate Pedagogic Education" of Zaporizhzhia Regional Council
Independent Ukraine str., 57A, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-4539-9903
f0968279387@gmail.com*

Vasilchenko L. V.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Head of the Department of Didactics and Methods
of Teaching Natural and Mathematical Disciplines
Municipal Institution "Zaporoshshye Regional Institute
of the Postgraduate Pedagogic Education" of Zaporizhzhia Regional Council
Independent Ukraine str., 57A, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-5392-048X
liliwasil@gmail.com*

Hrebin S. M.

*Candidate of Philosophical Sciences,
Associate Professor at the Department of Didactics and Methods
of Teaching Natural and Mathematical Disciplines
Municipal Institution "Zaporoshshye Regional Institute
of the Postgraduate Pedagogic Education" of Zaporizhzhia Regional Council
Independent Ukraine str., 57A, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-1121-9660
innasg@ukr.net*

Key words: *teacher, student, natural sciences, specialized training, integrated course, methodical support, natural and scientific outlook of students.*

The article examines the problem and prospects of implementing the integrated course “Natural Sciences” for grades 10–11, which is carried out as part of an all-Ukrainian experiment. The experimental integrated course “Natural Sciences” is not a sum of knowledge in physics, chemistry, biology and geography, it is designed to solve the problem of forming a holistic natural-scientific picture of the world, a modern scientific worldview, self-determination of the individual in the surrounding world. However, this course realizes the minimum requirements of the State Standard of basic and full general secondary education, and its implementation is recommended for profiles of the social and humanitarian cycle, that is, for those students who do not connect their further professional activities with natural sciences.

Our study of the attitude of teachers of natural disciplines on the successful implementation of the integrated course “Natural Sciences” was carried out from January 2019 to November 2021 at the Zaporizhzhia Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education by interviewing students of advanced training courses.

The analysis of the teachers’ answers made it possible to formulate two general conclusions. The first is the pedagogical need to introduce an integrated course “Natural Sciences” for grades 10–11. The opinion that the integrated course will be effective in the conditions of specialized education was positively reflected in 28.3% (fully agree), 28% (agree) of teachers, that is, more than half of the respondents agreed with it, and the statement that integration will help in the formation of a holistic natural and scientific worldview of students who do not associate future professional activities with natural sciences, positively perceived by 29.4% and 38.8%, who fully agree and agree, appropriately. In addition, all teachers fully agreed (23.8%) and agreed (26.6%) that the introduction of this course will contribute to the realization of a competency-based approach to education.

The second conclusion is the need for specialized training and retraining of educational staff for teaching the integrated course “Natural Sciences” and providing it with appropriate methodical, didactic, material and technical support. Regarding the need for special material support for the “Natural Sciences” course, 91.5% of teachers spoke “for”, namely: agree (15.3%) and completely agree (76.2%).

Постановка проблеми. Реформи, які було здійснено після Революції Гідності, стали джерелом оптимізму завдяки децентралізації і демократизації системи освіти з одночасним закладенням підвалин для подальшої гармонізації й інтеграції з європейськими нормами та стандартами в освітній сфері [1, с. 5].

Процеси реформування, що відбуваються у сучасній педагогічній галузі, так чи інакше пов’язані з інтеграцією. Зокрема, сповідуючи принципи Європейської комісії (2018 р.) щодо ключових компетентностей, українська система загальної середньої освіти визначила компетентність у галузі природничих наук, техніки й технологій, що передбачає здатність та готовність застосовувати відповідний комплекс знань і методології для пояснення світу природи, визначення і формування висновків на основі отриманої інформації та відповідальність особи за наслідки своєї діяльності [2].

Концепція загального природознавства як складної системи знання про навколишній світ

зазнає змін у шкільних програмах. Спостерігається перехід від фрагментарного дисциплінарного підходу викладання природничих дисциплін до поєднуючого та цілісного шляхом запровадження курсу «Природничі науки» чи «Science» [3, с. 33].

Відповідно до Державного стандарту повної загальної середньої освіти, затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1392, з 2018 року відбувається оновлення профільного навчання в 10–11 класах закладів загальної середньої освіти з метою забезпечення професійного самовизначення учнів, реалізації їхніх освітніх потреб і можливостей, тому навчальний план для старшої профільної школи, окрім переліку традиційних предметів і курсів, містить інтегрований курс «Природничі науки», який призначений для учнів, у яких природничі предмети не є профільними.

Упровадження цього курсу здійснюється в рамках всеукраїнського експерименту «Розроблення і

впровадження навчально-методичного забезпечення інтегрованого курсу «Природничі науки» для 10–11 класів закладів загальної середньої освіти» на серпень 2018 – жовтень 2022 року», програма якого затверджена наказом МОН України № 863 від 03.08.2018 року [4].

Експериментальний інтегрований курс «Природничі науки» не є сумою знань з фізики, хімії, біології та географії. Він покликаний вирішити завдання формування цілісної природничо-наукової картини світу, сучасного наукового світогляду, самовизначення особистості в навколишньому світі. Крім цього, слід зазначити, що Інтегрований курс «Природничі науки» реалізує мінімальні вимоги Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Його впровадження рекомендується для профілів суспільно-гуманітарного циклу, тобто для тих учнів, які не пов'язують свою подальшу професійну діяльність із природничими спеціальностями [5].

В Україні відсутній практичний досвід упровадження інтегрованого курсу з природничих предметів у старшій школі, хоча досить розроблена теоретична база впровадження елементів електронного навчання та досвід його практичного використання в закладах освіти [6, с. 4].

Складнощі з упровадження інтегрованого курсу «Природничі науки» пояснюються тим, що в Україні відсутні вчителі, фахова підготовка яких забезпечує викладання всіх природничих предметів. Окрім того, практично відсутнє наукове й навчально-методичне забезпечення для викладання такого курсу. Проте в умовах сучасного освітнього середовища, яке завдяки технологіям електронного навчання розширює можливості організації навчання, ці проблеми можна вирішити [6, с. 2].

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема підвищення якості освіти природничої галузі займалися такі видатні вітчизняні вчені, як: В.Г. Кремень, В.В. Кисельник, В.В. Ільїн, С.У. Гончаренко, К.Ж. Гуз, В.Р. Ільченко, О.І. Локшина, Т.М. Засєкіна [6–11]. Проблеми природничої освіти в загальноосвітній практиці висвітлювались такими авторами, як: D.S. Rychen та L.H. Salganik [12]. Проведення міжнародного порівняльного аналізу вивчення природничих наук було організоване групою авторів: M. Cohen, J. Kraman, M. O'Hara та іншими [13]. Критичні роздуми щодо стану та розвитку природничої освіти в Європі було здійснено S. Sjoberg, C. Schreiner тощо [14].

Мета статті полягає в аналізі відношення вчителів природничих дисциплін щодо успішності та доцільності впровадження інтегрованого курсу «Природничі науки».

Виклад основного матеріалу. Проведене нами дослідження відношення вчителів природ-

ничих дисциплін щодо успішності впровадження інтегрованого курсу «Природничі науки» здійснювалося в період із січня 2019 року до листопада 2021 року в КЗ «ЗОШПО» ЗОР шляхом анкетування слухачів курсів підвищення кваліфікації, які навчались за очною формою навчання, та за допомогою програмного інструменту *Google Forms* у процесі проведення курсів у дистанційному форматі навчання. Під час проведення анкетування в очному та дистанційному форматі запитання анкети не змінювалися. Статистична обробка отриманих результатів зроблена за допомогою електронних таблиць пакета програм *MS Office Excel*. Всього проаналізовано відповіді 214 учасників – учителів природничих предметів закладів загальної середньої освіти м. Запоріжжя та Запорізької області.

Анкета для опитування вчителів складалася з 2 тематичних розділів. У першому тематичному розділі були розміщені загальні запитання до респондента, а саме: «Вік (повних років)»; «Місце проживання»; «Ким Ви працюєте в сфері освіти?»; «Чи є у Вашому закладі освіти профільне навчання?»; «Якщо у Вашому закладі освіти профільне навчання є, то назвіть профіль»; «У закладі освіти, де Ви працюєте, планується введення інтегрованого курсу «Природничі науки» у 10 класах наступного навчального року 2020/2021?»; «Фахівцем у якій галузі знань Ви є?»; «Чи є в складі адміністрації Вашого закладу освіти фахівець з природничих наук?».

До другого розділу були віднесені питання та твердження такого змісту: «Внаслідок упровадження інтегрованого курсу «Природничі науки» значно підвищується якість навчання»; «Інтегрований курс «Природничі науки» сприятиме реалізації компетентнісного підходу до навчання»; «Інтегрований курс «Природничі науки» є ефективним в умовах профільного навчання»; «Інтеграція допоможе у формуванні цілісного природничо-наукового світогляду учнів, які не пов'язують майбутню професійну діяльність з природничими науками»; «Інтегрований курс «Природничі науки» потрібно негайно вводити в закладах освіти, бо інтеграція природничих дисциплін здійснюється в багатьох європейських країнах»; «Не потрібно чекати підготовки фахівців з цього курсу: його можна вести різним вчителям блоками, модулями тощо»; «Інтегрований курс «Природничі науки» можна вводити в закладах освіти вже у 2020–2021 н.р.»; «Для впровадження інтегрованого курсу «Природничі науки» потрібно забезпечити відповідне навчальне середовище (навчальні кабінети, обладнання тощо)»; «Для впровадження інтегрованого курсу «Природничі науки» не потрібно створювати відповідне навчальне середовище: можна користуватися

наявними навчальними кабінетами, обладнанням тощо»; «Внаслідок інтеграції природничих дисциплін у 10–11 класах значно знизиться якість повної загальної освіти»; «Введення інтегрованого курсу «Природничі науки» призведе до зниження кількості абітурієнтів за природничими та технічними спеціальностями, що негативно вплине на соціально-економічний та науковий потенціал держави»; «Вводити інтегрований курс «Природничі науки» можна буде не раніше, ніж за 5 років, коли будуть підготовлені фахівці»; «Введення інтегрованого курсу «Природничі науки» призведе до вивільнення часу в учнів на заняття з профільних предметів гуманітарного циклу». 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 відповідей анкетування нами відзначено значну асиметрію учасників опитування за гендерним показником: 189 відповідей належало представникам жіночої статі, а всього 25 – чоловічої, що становило 88,3% та 11,7% відповідно. Розподіл учителів за місцем проживання становив такі частки: 58,4% – місто, 16% – селище міського типу, 34,1% – село. Середній вік учителів, що брали участь в опитуванні, становив 47 років. Частка серед респондентів за посадами в закладі освіти становила: учителі – 91,2%, інші: директори шкіл, заступники директора та методисти. А відповідь стосовно наявності у складі дирекції закладу освіти представників природничих наук сягала 55,6%. Серед учителів, що брали участь в дослідженні, розподіл за фахом був такий: 94,4% – учителі природничих дисциплін, 1,9% – математики, 1,9% – гуманітарії, 0,5% – інформатики, 1,3% – інші.

Наявність профільного навчання зазначили 52,3% учителів, серед профілів зазначалися такі: філологічний, гуманітарний, математичний, біологічний, хіміко-біологічний, хіміко-технологічний, інформатичний та інформаційно-технологічний, суспільно-гуманітарний, історичний, історико-юридичний, естетичний, військово-спортивний, спортивний, економічний, трудового навчання, технологічний.

На питання «Чи планує ваш навчальний заклад введення інтегрованого курсу «Природничі науки» у 10 класах?» всього 12,1% опитуваних дали позитивну відповідь.

З твердженням «Внаслідок упровадження інтегрованого курсу «Природничі науки» значно підвищиться якість навчання» 12,1% респондентів виявились повністю незгодними, а 27,1% – незгодними. Тобто 39,2% учителів вважають, що запровадження такого курсу негативно вплине на якість навчання природничих предметів. Не

визначились з таким твердженням (десь посередині) – 25,2%; 19,2% відповіли, що згодні та 16,4% – що повністю згодні.

Твердження, що «Інтегрований курс «Природничі науки» сприятиме реалізації компетентнісного підходу до навчання» мало таке розподілення відповідей учителів: повністю згодні – 23,8%, згодні – 26,6%, не визначились з таким твердженням – 28,5%, 15,9% – незгодні та 5,1% – повністю незгодні.

Думка про те, що інтегрований курс «Природничі науки» буде ефективним в умовах профільного навчання, знайшла позитивне відображення у 28,3% (повністю згодні), 28% відповіли, що згодні, тобто разом більше половини респондентів були згодні з нею. Не визначилися з відповіддю 20,6%, були незгодні – 15,6%, і всього 7,9% – повністю не згодні.

Твердження, що «Інтеграція допоможе у формуванні цілісного природничо-наукового світогляду учнів, які не пов'язують майбутню професійну діяльність з природничими науками», позитивно сприйняли 29,4% та 38,8% (повністю згодні та згодні відповідно). Не визначились 16,8% респондентів, а 10,3% та 4,7% відповіли, що незгодні та повністю незгодні відповідно.

Цікаве розподілення було щодо твердження: «Інтегрований курс «Природничі науки» потрібно негайно вводити в закладах освіти, бо інтеграція природничих дисциплін здійснюється в багатьох європейських країнах». Повністю незгодними виявились 12,1%, незгодними – 24,3%, не визначились з відповіддю – 28,5%, а 20,1% та 15% відповіли, що згодні та повністю згодні відповідно. Розподіл відповідей на твердження, що «Інтегрований курс «Природничі науки» можна вводити в закладах освіти вже у 2020–2021 н. р.» був таким: від повністю незгоден до повністю згоден – 20,6%, 31,3%, 24,3%, 12,1%, 11,7% відповідно. Відповідь на тезу: «Вводити інтегрований курс «Природничі науки» можна буде не раніше, ніж за 5 років, коли будуть підготовлені фахівці» мала таке розподілення серед респондентів від повністю незгодних до повністю згодних: 4,7%, 11,2%, 18,7%, 24,3%, 41,1% відповідно. Тобто, проаналізувавши такий кластер відповідей учителів, можна стверджувати, що основна думка педагогів окреслює необхідність фахової підготовки щодо опанування нових методик викладання та нового курсу.

Розподілення відповідей щодо твердження: «Не потрібно чекати підготовки фахівців з цього курсу: його можна вести різним учителям блоками, модулями тощо» виявилось майже однаковим від повністю незгодних до повністю згодних: 14,5%, 22,9%, 21%, 23,8%, 17,8% відповідно.

«Для впровадження інтегрованого курсу «Природничі науки» потрібно забезпечити відповідне

навчальне середовище (навчальні кабінети, обладнання тощо)» розподіл відповідей був таким: від повністю незгодних до повністю згодних: 1,4%, 1,4%, 6,1%, 15,3%, 76,2% відповідно. А відповіді на твердження: «Для впровадження інтегрованого курсу «Природничі науки» не потрібно створювати відповідне навчальне середовище: можна користуватися наявними навчальними кабінетами, обладнанням тощо» підтверджують попередню думку щодо матеріального забезпечення такого курсу: відповіді від повністю незгодних до повністю згодних сягали: 36%, 31,3%, 16,4%, 10,3%, 6,1% відповідно.

«Внаслідок інтеграції природничих дисциплін у 10–11 класах значно знизиться якість повної загальної освіти»: 8,9% були повністю незгодними з таким твердженням; 16,4% визначились як незгодні; 27,1% було важко відповісти на це питання; 27,6% та 20,1% відповіли, що згодні та повністю згодні відповідно.

Думка, що «Введення інтегрованого курсу «Природничі науки» призведе до вивільнення в учнів часу на заняття з профільних предметів гуманітарного циклу» знайшла позитивний відгук у опитуваних учителів, розподіл відповідей був таким: від повністю незгодних до повністю згодних – 4,7%, 10,7%, 27,6%, 34,1%, 22,9% відповідно.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Аналіз відповідей учителів дозволяє сформулювати два загальні висновки. Пер-

ший полягає в педагогічній необхідності запровадження інтегрованого курсу «Природничі науки» для 10–11 класів. Думка, що інтегрований курс буде ефективним в умовах профільного навчання знайшла позитивне відображення у 28,3% (повністю згодні) та 28% (згодні) респондентів, а твердження, що інтеграція допоможе у формуванні цілісного природничо-наукового світогляду учнів, які не пов'язують майбутню професійну діяльність з природничими науками, позитивно сприйняли 29,4% та 38,8% (повністю згодні та згодні відповідно). Крім цього, більшість учителів були повністю згодні – 23,8% та згодні – 26,6% з тим, що запровадження такого курсу сприятиме реалізації компетентнісного підходу до навчання.

Другий висновок полягає в необхідності профільного навчання та перенавчання педагогів задля викладання інтегрованого курсу «Природничі науки» і забезпечення його відповідним методичним, дидактичним та матеріально-технічним супроводом. Стосовно необхідності спеціального матеріального забезпечення курсу «Природничі науки» «за» висловились 91,5% учителів, тобто 15,3% (згодні) та 76,2% (повністю згодні).

Перспективи подальших досліджень щодо підвищення якості природничої освіти та реалізації Концепції Нової української школи вбачаємо в аналізі впровадження та розвитку з 2022 року нових курсів природничих дисциплін («Пізнаємо природу» у 5–6 класах).

ЛІТЕРАТУРА

1. 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: 02.11.2022).
2. Рамка кваліфікацій Європейського простору вищої освіти. URL: http://ecahe.eu/w/index.php/Framework_for_Qualifications_of_the_European_Higher_Education_Area (дата звернення: 02.11.2022).
3. 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>.
4. Наказ Міністерства освіти і науки України № 863 від 8 серпня 2018 «Про проведення експерименту всеукраїнського рівня «Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення інтегрованого курсу «Природничі науки» для 10–11 класів закладів загальної середньої освіти» на серпень 2018 – жовтень 2022 років». URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-provedennya-eksperimentu-vseukrayinskogo-rivnya-rozroblennya-i-vprovadzhennya-navchalno-metodichnogo-zabezpechennya-integrovanogo-kursu-prirodnichi-nauki-dlya-10-11-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti> (дата звернення: 03.11.2022.).
5. Методичні рекомендації про викладання експериментального інтегрованого курсу «Природничі науки» у закладах загальної середньої освіти Полтавської області у 2019/2020 навчальному році. URL: <http://www.zinkiv-rmc.pl.sch.in.ua/Files/downloads/%D0%9C%D0%A0%20%D0%BF%D1%80%D0%B8%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%BD%D0%B8%D1%87%D1%96%20%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%B8.pdf> (дата звернення: 03.11.2022).
6. Засєкіна. Т. Інтернет-орієнтована модель навчання учнів старшої школи інтегрованого курсу «Природничі науки». *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 79. № 5. С. 15–28. DOI: 10.33407/itlt.v79i5.3992.
7. Кремень В.Г., Ільїн В.В. Філософія: мислителі, ідеї, концепції : підручник. Київ : Книга, 2005. 528 с.

8. Гончаренко С.У. І все-таки гуманітаризація! *Педагогіка і психологія*. № 1. 1995. С. 3–7.
9. Гуз К.Ж. Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу. Полтава : Довкілля-К, 2004. 472 с.
10. Ільченко В.Р. Компетентнісна модель освітньої галузі як необхідна умова ефективної освіти. *Український педагогічний журнал*. Київ, 2015. № 1. С. 163–171.
11. Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія. Київ. 2009. 404 с.
12. Rychen D.S., Salganik, L.H. Key Competencies for a Successful Life and a Well Functioning 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).
13. 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).
14. 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.

REFERENCES

1. Doslidzhennia sfery osvity v Ukraini. Do bilshoi rezultatyvnosti, spravedlyvosti ta efektyvnosti (Reziyume) [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: 02.11.2022).
2. Ramka kvalifikatsii Yevropeiskoho prostoru vyshchoi osvity [Framework of qualifications of the European Higher Education Area]. Retrieved from: http://ecahe.eu/w/index.php/Framework_for_Qualifications_of_the_European_Higher_Education_Area (Last accessed: 02.11.2022).
3. Frolov, D.O. (2019). Intehratsiia pryrodnychkh nauk u riznykh systemakh osvity: svitovyi dosvid [Integration of natural sciences in different education systems: world experience]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Pedagogichni nauky. Zaporizhzhia*. № 2 (33). S. 32–35. DOI: <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2019-2-33-06>.
4. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 863 (2018, serp., 08), «Pro provedennia eksperymentu vseukrainskoho rivnia «Rozroblennia i vprovadzhennia navchalno-metodychnoho zabezpechennia intehrovanoho kursu «Pryrodnychi nauky» dlia 10–11 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity» na serpen 2018 – zhovten 2022 rokiv» [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 863 (2018, August 08) “On conducting an experiment at the all-Ukrainian level “Development and implementation of educational and methodological support for the integrated course “Natural Sciences” for grades 10–11 of general secondary education institutions” for August 2018 – October 2022”]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-provedennya-eksperymentu-vseukrayinskogo-rivnya-rozroblennya-i-vprovadzhennya-navchalno-metodychnogo-zabezpechennya-integrovanogo-kursu-prirodnychi-nauki-dlya-10-11-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osvity> (Last accessed: 03.11.2022).
5. Metodychni rekomendatsii pro vykladannia eksperymentalnoho intehrovanoho kursu «Pryrodnychi nauky» u zakladakh zahalnoi serednoi osvity Poltavskoi oblasti u 2019/2020 navchalnomu rotsi [Methodological recommendations on teaching the experimental integrated course “Natural Sciences” in general secondary education institutions of the Poltava region in the 2019/2020 academic year]. Retrieved from: <http://www.zinkiv-rmc.pl.sch.in.ua/Files/downloads/%D0%9C%D0%A0%20%D0%BF%D1%80%D0%B8%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%BD%D0%B8%D1%87%D1%96%20%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%B8.pdf> (Last accessed: 03.11.2022).
6. Zasiiekina, T. (2020). Internet-oriietovana model navchannia uchniv starshoi shkoly intehrovanoho kursu «Pryrodnychi nauky» [Internet-oriented model of teaching high school students of the integrated course “Natural sciences”]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*. T. 79. № 5. S. 15–28. DOI: 10.33407/itlt.v79i5.3992.
7. Kremen, V.H., Ilin, V.V. (2005). Filosofiia: myslyteli, idei, kontseptsii [Philosophy: thinkers, ideas, concepts]: Pidruchnyk. Kyiv: Knyha [in Ukrainian].
8. Honcharenko, S.U. (1995). I vse-taky humanitaryzatsiia! [And yet humanization!] *Pedahohika i psykholohiia*. № 1. S. 3–7.
9. 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].

10. Ilchenko, V.R. (2015). Kompetentnisna model osvitnoi haluzi yak neobkhidna umova efektyvnoi osvity [Competence model of the education sector as a necessary condition for effective education]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*. Kyiv. № 1. S. 163–171.
11. 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].
12. Rychen, D.S., Salganik, L.H. (2003). Key Competencies for a Successful Life and a Well Functioning Society. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber. P. 6. Retrieved from: http://www.netuni.nl/courses/hre/uploads/File/deseco_finalreport_summary.pdf (Last accessed: 03.11.2022).
13. Science syllabus. Primary. 2014. Ministry of Education, Singapore. Retrieved from: <https://www.moe.gov.sg/docs/default-ource/document/education/syllabuses/sciences/files/science-primary-2014.pdf> (Last accessed: 03.11.2022).
14. 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.

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

УДК 378.091.33:004.421]:004.421

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2022-4-03>

МОДЕЛЮВАННЯ ЗМІСТУ ДИСЦИПЛІНИ «ПАРАЛЕЛЬНІ ТА РОЗПОДІЛЕНІ ОБЧИСЛЕННЯ»

Сіциліцин Ю. О.*Ph.D.,**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: паралельне програмування, професійна підготовка, навчання паралельного програмування, технології паралельного програмування, MPI, OpenMP.

У статті описується моделювання змісту дисципліни «Паралельні та розподілені обчислення». Стаття є продовженням попереднього дослідження автора. У роботі висвітлено проблеми, які виникають у разі намагання визначення місця дисципліни «Паралельні та розподілені обчислення» в сітці знань і часу її викладання. Для вирішення проблеми на основі змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у галузі паралельних обчислень була розроблена модель дисципліни «Паралельні та розподілені обчислення». Розроблення моделі відбувалося в декілька етапів: 1) сформовано цілі вивчення дисципліни «Паралельні та розподілені обчислення»; 2) розглянуто фахові компетентності, визначені Стандартом вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 122 «Комп'ютерні науки»; 3) проведено огляд сучасного стану професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів із паралельних обчислень. Було розглянуто освітньо-професійні програми бакалаврського рівня вищої освіти закладів вищої освіти України.

Розроблена модель змісту дисципліни «Паралельні та розподілені обчислення» є циліндром, що сегментований на шари, кожен із яких має визначене семантичне навантаження. Найнижчий шар – це область опорних знань, яка включає поняття та зв'язки між ними, необхідні для повного розуміння теоретичного матеріалу. Безпосередньо над базовим шаром знаходяться поняття першого рівня, формування яких ґрунтується на базових (підтримуючих) знаннях. Блоки третього рівня передбачають формування понять, які безпосередньо пов'язані з програмуванням MPI та OpenMP. Шар понять і зв'язків четвертого рівня поглиблює розуміння раніше засвоєного матеріалу.

Встановлено, що для переходу до роботи з паралельними бібліотеками, які в моделі посідають третій рівень, необхідно ознайомитися з поняттями першого й другого рівнів, а це передбачає наявність у студентів знань і вмінь з алгоритмізації, об'єктно-орієнтованого програмування, операційних систем, комп'ютерної схемотехніки, архітектури комп'ютерів. Тому повноцінне вивчення дисципліни «Паралельні та розподілені обчислення» не можна починати раніше третього курсу навчання.

MODELING OF THE CONTENTS OF THE DISCIPLINE “PARALLEL AND DISTRIBUTED 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 programming, professional training, training in parallel programming, parallel programming technologies, MPI, OpenMP.*

The article describes the modeling of the content of the discipline “Parallel and distributed computing”. The article is a continuation of the author’s previous research. The work highlights the problems that arise when trying to determine the place of the discipline “Parallel and distributed computing” in the network of knowledge and the time of its teaching. To solve the problem, based on the content of the professional training of future software engineers in the field of parallel computing, a model of the discipline “Parallel and distributed computing” was developed. The development of the model took place in several stages: 1) the goals of studying the discipline “Parallel and distributed computing” were formed; 2) the professional competences defined by the Standard of Higher Education of Ukraine of the first (bachelor) level in specialty 122 “Computer Science” were considered; 3) a review of the current state of professional training of future software engineers in parallel computing was carried out. The educational and professional programs of the bachelor’s level of higher education of the higher education institutions of Ukraine were considered.

The developed model of the content of the discipline “Parallel and distributed computing” is a cylinder segmented into layers, each of which has a defined semantic load. The lowest layer is the area of supporting knowledge, which includes concepts and connections between them, necessary for a full understanding of the theoretical material. Directly above the basic layer are concepts of the first level, the formation of which is based on basic (supporting) knowledge. The third-level blocks involve the formation of concepts that are directly related to MPI and OpenMP programming. The layer of concepts and connections of the fourth level deepens the understanding of previously learned material.

It was found that to move to work with parallel libraries, which occupy the third level in the model, it is necessary to get acquainted with the concepts of the first and second levels, and this assumes that students have knowledge and skills in algorithmizing, object-oriented programming, operating systems, computers of computer circuitry, computer architecture. Therefore, a full-fledged study of the discipline “Parallel and distributed computing” is not possible before the third year of study.

Постановка проблеми. Завдяки появі багатоядерних архітектур, збільшенню доступності ресурсів обробки паралельні та розподілені обчислення посіли помітне місце в індустрії програмного забезпечення. Тому програмісти повинні мати навички в цьому контексті, оскільки вони стають необхідними для вивчення й засто-

сування на практиці повного потенціалу нових комп’ютерних систем. Однак традиційне викладання програмування в закладах вищої освіти для професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів розглядає паралельні та розподілені обчислення як тему підвищеної складності, яка часто вважається факультативною [10].

Що стосується відповідного часу для введення в сітку знань предмета «Паралельні та розподілені обчислення», то колектив зарубіжних авторів [13] виявив, що на сьогодні було проведено багато дискусій. За відсутності консенсусу щодо змісту дисципліни та часу її викладання часто спостерігають, що дисципліну вводять до розкладу у другій половині навчання [12]. Незважаючи на це, декілька робіт стверджують важливість розвитку цього змісту в початкових семестрах [11]. Є навіть декілька робіт про експерименти та практику навчання паралельних і розподілених обчислень програмістів-початківців [8; 13; 11; 9]. Тому актуальним є встановлення місця дисципліни в сітці знань через моделювання змісту дисципліни.

Ця робота є продовженням дослідження [4], у якому описано формування змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у галузі паралельних обчислень за матеріалами іноземних фундаментальних робіт. На основі сформованого змісту ми намагаємося розробити модель дисципліни «Паралельні та розподілені обчислення» та визначити її місце у викладанні циклу професійних дисциплін для підготовки майбутніх інженерів-програмістів.

Мета статті – розробити модель дисципліни «Паралельні та розподілені обчислення» як складник професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у галузі паралельних обчислень на основі змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у галузі паралельних обчислень.

Виклад основного матеріалу. За допомогою аналізу змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у галузі паралельних обчислень [4] можна виділити такі цілі викладання дисципліни «Паралельні та розподілені обчислення»:

1) вивчення паралельних обчислювальних систем, методів їх програмування, принципів та фаз розроблення програмного забезпечення з використанням технологій MPI та OpenMP;

2) формування здатності застосовувати технології паралельного програмування, а також використовувати основні функції цих бібліотек;

3) формування навичок компіляції паралельного алгоритму для вирішення професійних завдань, зокрема поділу задачі на підзадачі, виявлення й аналізу інформаційних залежностей між підзадачами, інформаційної взаємодії підзадач у межах технологій MPI та OpenMP;

4) формування методу алгоритмічних дій, у якому продуманий процес складання алгоритму природно вписується в етапи розвитку паралельного алгоритму, тобто формування паралельного стилю мислення;

5) набуття досвіду програмування паралельних обчислювальних систем, застосування принципів складання паралельних алгоритмів, організації інформаційної взаємодії окремих підзадач, застосування паралелізму до планування своєї діяльності.

Викладання дисципліни «Паралельні та розподілені обчислення» спрямоване на формування у здобувачів вищої освіти фахових компетентностей, визначених Стандартом вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 122 «Комп'ютерні науки» [5].

Окрім аналізу змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у галузі паралельних обчислень [4], було проведено огляд сучасного стану професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів із паралельних обчислень. Розглянуто освітньо-професійні програми бакалаврського рівня вищої освіти закладів вищої освіти України зі спеціальностей галузі знань 12 «Інформаційні технології», а також робочі програми з окремих дисциплін [1; 2; 3; 6; 7].

Оскільки в різних закладах вищої освіти назви дисциплін можуть відрізнятися, ми розглядали робочі програми освітніх компонентів «Паралельні та розподілені обчислення», «Технології розподілених систем та паралельних обчислень», «Паралельне програмування».

Проведений огляд дає підстави зробити висновок, що паралельні обчислення є обов'язковим елементом професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів за освітніми програмами першого (бакалаврського) рівня спеціальностей галузі знань 12 «Інформаційні технології» в закладах вищої освіти України. Вивчення дисципліни «Паралельні та розподілені обчислення» передбачає наявність у студентів знань і вмій з алгоритмізації, об'єктно-орієнтованого програмування, операційних систем, комп'ютерної схемотехніки, архітектури комп'ютерів.

Шляхом послідовного застосування етапів моделювання системи до змісту дисципліни «Паралельні та розподілені обчислення» ми отримали його модель.

Модель є циліндром, що сегментований на шари, кожен із яких має визначене семантичне навантаження. Найнижчий шар – це область опорних знань, яка включає поняття та зв'язки між ними, необхідні для повного розуміння теоретичного матеріалу. Наступні шари «концепт-циліндра» визначаються ієрархічно. Безпосередньо над базовим шаром знаходяться поняття першого рівня, формування яких ґрунтується на базових (підтримуючих) знаннях. Блоки третього рівня передбачають формування понять, які безпосередньо пов'язані з програмуванням MPI та OpenMP. Шар понять і зв'язків четвертого рівня

поглиблює розуміння раніше засвоєного матеріалу, передбачає формування більш абстрактних ідей: про необроблені типи даних і про те, як їх проєктувати, про способи керування комунікаторами й використання віртуальних топологій (зв'язок із рівнем 2). Знання цього рівня використовуються для вирішення більш складних завдань лінійної алгебри, чисельних методів, теорії графів. Як можна побачити, «концепт-циліндр» не має верхньої межі, оскільки вивчення паралельних обчислень не повинне обмежуватися лише однією дисципліною. Відносини на моделі не просто виникають між сусідніми рівнями, тому можна побачити прямий зв'язок між теорією графів і моделюванням паралельних обчислень, теорією алгоритму й аналізом трудомісткості паралельного алгоритму.

Розглянемо докладніше елементи моделі. Блоки понять першого рівня – це набір основних понять, необхідних для засвоєння понять наступних рівнів (див. рис. 1). Вони відображають основні блоки рівня, кожен із яких може бути представлений окремою логічно-семантичною схемою.

Наприклад, блок «Види паралелізму» включає поняття про чотири рівні паралелізму: паралелізм завдань, паралелізм на рівні програми, паралелізм команд та паралелізм на рівні машинних слів.

Блок «Багатопроесорні обчислювальні системи» сам по собі надзвичайно об'ємний і включає різні підходи до класифікації таких обчислювальних систем, зокрема класифікацію Флінна та різні способи її уточнення.

Блоки понять другого рівня (див. рис. 2) слугують опорою для вибудовування змістової частини наступного розділу навчальної програми. У середині цих блоків також містяться поняття, частина з яких увійшла в наповнення лекцій і лабораторних робіт, а інша стала матеріалом для проєктів. Наприклад, блок «Процеси обміну даними» в поєднанні з блоком «Потоки команд і даних» передбачає ознайомлення студентів із поняттям програмних потоків та їх рівнів, поняттям про потокову обробку (синхронізацію, її концепції і примітиви, огорожі та бар'єри тощо). Зміст цього блоку відбивається тільки в темах проєктних робіт та не входить до матеріалу лекцій і лабораторних робіт.

Блоки понять третього рівня (див. рис. 3) містять матеріал наступного розділу, у межах якого починається вивчення технологій MPI та OpenMP. Ці блоки понять практично повністю увійшли в аудиторну частину курсу. У разі появи технічних можливостей зміст цього рівня може бути замінений на іншу технологію програмування за умови відповідного опрацювання її понять.



Рис. 1. Перший рівень моделі понять

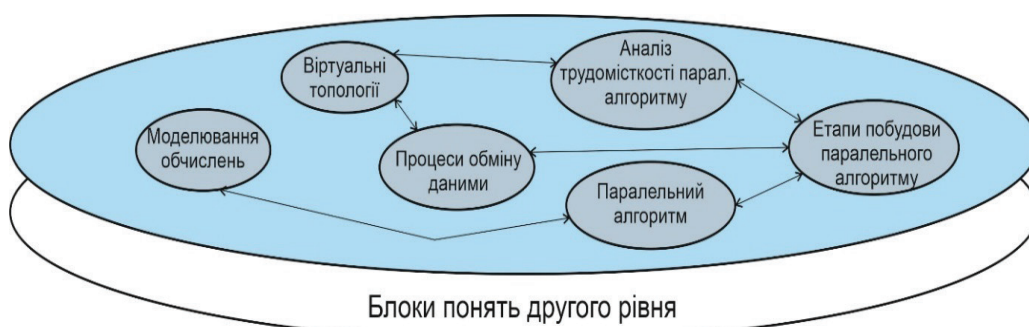


Рис. 2. Другий рівень моделі понять

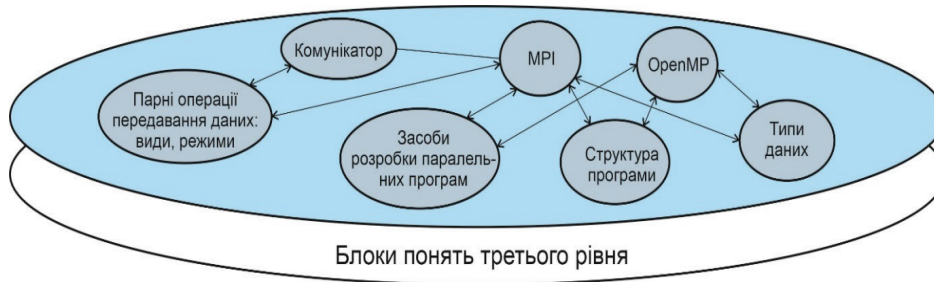


Рис. 3. Третій рівень моделі понять

Четвертий рівень моделі (див. рис. 4) є основою для опрацювання змісту наступного розділу модуля. До навчального матеріалу цього рівня моделі увійшли тільки основні поняття: створення комунікаторів, опис і конструювання призначених для користувача типів даних тощо. На основі блоків цього рівня можуть бути запропоновані нескладні проекти, спрямовані на програмну реалізацію математичних моделей із курсів «Математична фізика», «Чисельні методи», «Математичне моделювання».

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Після аналізу змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у галузі паралельних обчислень та проведення огляду сучасного стану професійної підготовки

майбутніх інженерів-програмістів із паралельних обчислень можна зробити певні висновки. Для переходу до роботи з паралельними бібліотеками, які в моделі посідають третій рівень, необхідно ознайомитися з поняттями першого та другого рівнів, а це передбачає наявність у студентів знань і вмінь з алгоритмізації, об'єктно-орієнтованого програмування, операційних систем, комп'ютерної схемотехніки, архітектури комп'ютерів. Тому повноцінне вивчення дисципліни «Паралельні та розподілені обчислення» не можна починати раніше третього курсу навчання. Однак, на нашу думку, деякі елементи паралельного програмування можна використовувати під час викладання програмування на першому та другому курсах.



Рис. 4. Четвертий рівень моделі понять

ЛІТЕРАТУРА

1. Добровольський Г.А. Робоча програма навчальної дисципліни «Паралельні та розподілені обчислення». Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2019. 10 с. URL: <https://moodle.znu.edu.ua/mod/resource/view.php?id=152709>.
2. Оксіюк О.Г. Робоча програма навчальної дисципліни «Сучасні технології багатопроекторних обчислень». Київ : Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2018. 9 с. URL: <http://fit.univ.kiev.ua/wp-content/uploads/2020/03/Сучасні-технології-багатопроекторних-обчислень-122.pdf>.
3. Прохоров О.В. Робоча програма «Технології розподілених систем та паралельних обчислень» для студентів за спеціальністю 122 «Комп'ютерні науки» освітньою програмою «Комп'ютеризація обробки інформації та управління». Харків : Національний аерокосмічний університет імені М.Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут», 2019. 13 с. URL: https://khai.edu/assets/files/robochi-programi/122/koiu/tr_m_122_tehnologii-rozpodilениh-sistem-ta-paralelnih-obchislen_komp.obrobki-inf.pdf.
4. Сіциліцин Ю.О. Формування змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у галузі паралельних обчислень. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2022. № 2. С. 105–111.

5. Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня ступеня «бакалавр» за галуззю знань 12 «Інформаційні технології» спеціальністю 122 «Комп'ютерні науки». Київ : МОН України, 2019. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/07/12/122-kompyut.nauk.bakalavr-1.pdf>.
6. Робоча програма навчальної дисципліни «Паралельні та розподілені обчислення» факультету комп'ютерних інформаційних технологій Тернопільського національного економічного університету. URL: https://www.wunu.edu.ua/opp/fkit/kompyuterni_nayku/kompyuterni_nayku_bakalavr/tehnolohiy_rozpodilenuh_sistem_ta_paralelnuh_obchuslen/Work.pdf.
7. Хиленко В.В. Робоча програма навчальної дисципліни «Технології розподілених систем та паралельних обчислень». Київ : Національний університет біоресурсів і природокористування України, 2021. 12 с. URL: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u286/kn_rp_tehnologiyi_rozpodilnih_sistem_ta_paralelnih_obchislen_rp_2021.pdf.
8. Teaching Parallel Programming for Beginners in Computer Science / D.J. Conte, P.S.L. de Souza, G. Martins, S.M. Bruschi. *2020 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, Uppsala, Sweden, October 21–24, 2020. URL: <https://aic-atlas.s3.eu-north-1.amazonaws.com/projects/e7299991-eb2b-4764-a849-4909e01fb07d/documents/iQ2aDCshOAsjNsFHMLYOizMKALLtTBTQCVB17SIh.pdf>.
9. Figueiredo J., García-Peñalvo F. Teaching and learning tools for introductory programming in university courses. *Proceedings of the 2021 International Symposium on Computers in Education (SIEE)*, Málaga, Spain, September 23–24, 2021. URL: https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/2420/1/Teaching_and_Learning_postprint.pdf.
10. Giacaman N., Sinnen O. Preparing the software engineer for a modern multicore world. *Journal of Parallel and Distributed Computing*. 2018. Vol. 118. Part 1. P. 247–263.
11. Ko Y., Burgstaller B., Scholz B. Parallel from the beginning: The case for multicore programming in the computer science undergraduate curriculum. *SIGCSE 2013: Proceedings of the 44th ACM Technical Symposium on Computer Science Education*, Denver, USA, March 6–9, 2013. New York : Association for Computing Machinery, 2013. P. 415–420.
12. Sitsylitsyn Yu. Methods, tools for teaching parallel, distributed computing in universities: a systematic review of the literature. *The International Conference on History, Theory and Methodology of Learning (ICHTML 2020)*, Kryvyi Rih, Ukraine, May 13–15, 2020. URL: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2020/03/shsconf_ichtml_2020_04017.pdf.
13. Teaching parallel programming to freshmen in an undergraduate computer science program / L.B.A. Vasconcelos, F.A.L. Soares, P.H.M.M. Penna, M.V. Machado, L.F.W. Góes, C.A.P.S. Martins, H.C. Freitas. *2019 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, Covington, USA, October 16–19, 2019. URL: <https://ieeexplore.ieee.org/document/9028566>.

REFERENCES

1. Dobrovolskyi, H.A. (2019). *Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny "Paralelni ta rozpodileni obchyslennia" [Work program of the educational discipline "Parallel and distributed computing"]*. Zaporizhzhia: Zaporizhzhia National University, 10 p. Retrieved from: <https://moodle.znu.edu.ua/mod/resource/view.php?id=152709> [in Ukrainian].
2. Oksiiuk, O.H. (2018). *Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny "Suchasni tekhnolohii bahatoprotse-sornykh obchyslen" [Work program of the educational discipline "Modern technologies of multiprocessor computing"]*. Kyiv: Taras Shevchenko National University of Kyiv, 9 p. Retrieved from: <http://fit.univ.kiev.ua/wp-content/uploads/2020/03/Сучасні-технології-багатопроесорних-обчислень-122.pdf> [in Ukrainian].
3. Prokhorov, O.V. (2019). *Robocha prohrama "Tekhnolohii rozpodilenykh system ta paralelnykh obchyslen" dlia studentiv za spetsialnistiu 122 "Kompiuterni nauky" osvithoiu prohramoiu "Kompiuteryzatsiia obrobky informatsii ta upravlinnia" [Work program "Technologies of distributed systems and parallel computing" for students majoring in 122 "Computer science" educational program "Computerization of information processing and management"]*. Kharkiv: National Aerospace University "Kharkiv Aviation Institute", 13 p. Retrieved from: https://khai.edu/assets/files/robochi-programi/122/koiu/rp_m_122_tehnologii-rozpodilennykh-sistem-ta-paralelnykh-obchislen_komp.obrobki-inf.pdf [in Ukrainian].
4. Sitsylitsyn, Yu.O. (2022). Formuvannia zmistu profesiinoi pidhotovky maibutnykh inzheneriv-prohramistiv u haluzi paralelnykh obchyslen [Formation of the content of professional training of future software engineers in the field of parallel computing]. *Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka – Pedagogical sciences: theory and practice*, no. 2, pp. 105–111 [in Ukrainian].

5. Ministry of Education and Science of Ukraine (2019). *Standart vyshchoi osvity Ukrainy pershoho (bakalavrskoho) rivnia stupenia "bakalavr" za haluzziu znan 12 "Informatsiini tekhnolohii" spetsialnistiu 122 "Kompiuterni nauky"* [The standard of higher education of Ukraine of the first (bachelor) level of the "bachelor" degree in the field of knowledge 12 "Information technologies" specialty 122 "Computer science"]. Kyiv: Ministry of Education and Science of Ukraine. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/07/12/122-kompyut.nauk.bakalavr-1.pdf> [in Ukrainian].
6. n. a. (n. d.). *Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny "Paralelni ta rozpodileni obchyslennia" fakultetu komp'uternykh informatsiinykh tekhnolohii Ternopilskoho natsionalnoho ekonomichnoho universytetu* [Work program of the educational discipline "Parallel and distributed computing" of the Faculty of Computer Information Technologies of the Ternopil National University of Economics]. Retrieved from: https://www.wunu.edu.ua/opp/fkit/kompyuterni_nayku/kompyuterni_nayku_bakalavr/tehnolohiy_rozpodilenuh_sistem_ta_paralelnuh_obchuslen/Work.pdf [in Ukrainian].
7. Khylenko, V.V. (2021). *Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny "Tekhnolohii rozpodilenykh system ta paralelnykh obchyslen"* [Working program of the educational discipline "Technologies of distributed systems and parallel computing"]. Kyiv: National University of Bioresources and Nature Management of Ukraine, 12 p. Retrieved from: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u286/kn_rp_tehnologiyi_rozpodilnih_sistem_ta_paralelnih_obchislen_rp_2021.pdf [in Ukrainian].
8. Conte, D.J., de Souza, P.S.L., Martins, G., Bruschi, S.M. (2020). Teaching Parallel Programming for Beginners in Computer Science. *2020 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, Uppsala, Sweden, October 21–24, 2020. Retrieved from: <https://aic-atlas.s3.eu-north-1.amazonaws.com/projects/e7299991-eb2b-4764-a849-4909e01fb07d/documents/iQ2aDCshOAsjNsFHMLYOizMKALLtTBTQCVB17SIh.pdf> [in English].
9. Figueiredo, J., García-Peñalvo, F. (2021). Teaching and learning tools for introductory programming in university courses. *Proceedings of the 2021 International Symposium on Computers in Education (SIIE)*, Málaga, Spain, September 23–24, 2021. Retrieved from: https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/2420/1/Teaching_and_Learning_postprint.pdf [in English].
10. Giacaman, N., Sinnen, O. (2018). Preparing the software engineer for a modern multicore world. *Journal of Parallel and Distributed Computing*, vol. 118, part 1, pp. 247–263 [in English].
11. Ko, Y., Burgstaller, B., Scholz, B. (2013). Parallel from the beginning: The case for multicore programming in the computer science undergraduate curriculum. *SIGCSE 2013: Proceedings of the 44th ACM Technical Symposium on Computer Science Education*, Denver, USA, March 6–9, 2013. New York: Association for Computing Machinery, pp. 415–420 [in English].
12. Sitsylitsyn, Yu. (2020). Methods, tools for teaching parallel, distributed computing in universities: a systematic review of the literature. *The International Conference on History, Theory and Methodology of Learning (ICHTML 2020)*, Kryvyi Rih, Ukraine, May 13–15, 2020. Retrieved from: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2020/03/shsconf_ichtml_2020_04017.pdf [in English].
13. Vasconcelos, L.B.A., Soares, F.A.L., Penna, P.H.M.M., Machado, M.V., Góes, L.F.W., Martins, C.A.P.S., Freitas, H.C. (2019). Teaching parallel programming to freshmen in an undergraduate computer science program. *2019 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, Covington, USA, October 16–19, 2019. Retrieved from: <https://ieeexplore.ieee.org/document/9028566> [in English].

РОЗДІЛ ІІІ. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.015.31:373.2.011.3-051:172.12:004

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2022-4-04>

ВИКОРИСТАННЯ ІКТ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Вознюк А. А.

старший викладач кафедри дошкільної освіти

Державний вищий навчальний заклад

«Донбаський державний педагогічний університет»

вул. Генерала Батюка, 19, Слов'янськ, Донецька область, Україна

orcid.org/0000-0002-1461-149X

a.a.vozniuk@ukr.net

Ключові слова:

виховання, громадянська компетентність, технології виховання, інформатизація освіти, інформаційно-освітнє середовище, діти старшого дошкільного віку.

У статті розглянуто сучасний стан системи вищої освіти в рамках підготовки фахівців дошкільного профілю. Визначено сучасні проблеми у вихованні сучасних дітей дошкільного віку та переглянуто позицію дорослого, що змінилася, по відношенню до дитини. Наголошено на необхідності створення відповідних умов підготовки майбутніх педагогів до процесу виховання з урахуванням особливостей розвитку сучасної дитини дошкільного віку. Визначено шляхи та напрями професійної підготовки майбутнього педагога у сучасних умовах, де зі зміною традиційного навчання у ЗВО на дистанційне та змішане актуалізувалося питання формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх вихователів. Виділено особливості діяльності майбутнього педагога ЗДО, що лежать в основі формування професійних компетенцій у студентів. Представлені ціннісні основи професійної діяльності майбутнього педагога дошкільної освіти, які є базою, де розвивається його інтелект і будується педагогічна технологія. Розуміння цінностей та цілей освіти становлять основу підготовки педагогів дошкільної освіти, що базується на ідеях моральності, демократії, гуманізму та громадянської відповідальності, що виражається у вимогах до особистості та професіоналізму педагога дошкільної освіти. Виділено найважливіші особливості діяльності педагога дитячого садка, що лежать в основі формування професійних компетенцій у студентів. Охарактеризовано актуальність використання ІКТ у підготовці майбутніх педагогів. Представлено рівневу модель ІКТ-компетентності майбутнього педагога, де описано три основні аспекти (когнітивний, операційний та аксіологічний) та виділено два суттєво різних рівнів професійної ІКТ-компетентності (рівень підготовленості до діяльності та рівень реалізованості (що відбулася в діяльності), які відповідають етапам професійного вдосконалення майбутнього педагога у сфері нових інформаційних технологій відносно дошкільної освіти. Результатам дослідження стало визначення ефективних прийомів використання ІКТ у підготовці майбутніх педагогів до громадянського виховання дітей дошкільного віку.

THE USE OF ICT IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR THE CIVIC EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

Vozniuk A. A.

*Senior Lecturer at the Department of Preschool Education
State Higher Educational Institution "Donbas State Pedagogical University"
Generala Batyuk str., 19, Sloviansk, Donetsk region, Ukraine
orcid.org/0000-0002-1461-149X
a.a.vozniuk@ukr.net*

Key words: *education, civic competence, education technologies, informatization of education, informational and educational environment, children of older preschool age.*

The article examines the current state of the higher education system within the framework of training preschool specialists. Modern problems in the upbringing of modern preschool children are identified and the adult's changed position in relation to the child is reviewed. It is emphasized the need to create appropriate conditions for the training of future teachers for the process of education, taking into account the peculiarities of the development of a modern child of preschool age. The ways and directions of professional training of the future teacher in modern conditions were determined, where with the change of traditional training in higher education institutions to distance and mixed training, the issue of forming information and communication competence of future educators became more relevant. The features of the activities of the future pedagogue, which are the basis of the formation of professional competences among students, are highlighted. The value bases of the professional activity of the future teacher of preschool education are presented, which are the basis where his intelligence develops and pedagogical technology is built. Understanding the values and goals of education form the basis of the training of preschool teachers, which is based on the ideas of morality, democracy, humanism and civic responsibility, which is expressed in the requirements for the personality and professionalism of the preschool teacher. The most important features of the activity of a kindergarten teacher, which are the basis of the formation of professional competences among students, are highlighted. The relevance of the use of ICT in the training of future teachers is characterized. A level model of ICT competence of the future teacher is presented, which describes three main aspects (cognitive, operational and axiological) and distinguishes two significantly different levels of professional ICT competence (the level of readiness for activity and the level of realization (that occurred in the activity)), which correspond to the stages of professional improvement of the future teacher in the field of new information technologies in relation to preschool education. The results of the study were the determination of effective methods of using ICT in the preparation of future teachers for the civic education of preschool children.

Постановка проблеми. В умовах інноваційних змін в освіті одним із головних факторів успіху стає педагог-професіонал з його інтелектуальним та творчим потенціалом. Сучасному педагогу пред'являються нові вимоги, серед яких – вміння вибудовувати та успішно реалізовувати освітній процес у насиченому інформаційно-освітньому середовищі, орієнтованому на нові освітні результати. Так, перед сучасним педагогом дошкільної освіти постає завдання з освоєння потенціалу інформаційно-освіт-

нього середовища закладу дошкільної освіти та завдання вписати в це середовище свою педагогічну діяльність, використовуючи інформаційно-комунікативні технології. Засоби ІКТ стають для педагога природним інструментом його професійної діяльності. При цьому зі зміною традиційного навчання у ЗВО на дистанційне та змішане актуалізувалося питання формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх вихователів, будучи складовою частиною їхньої професійної компетентності [2].

Так, Г. Іванюк, Л. Куземко та І. Новик констатують зростання мотивації та активності студентів до використання ІКТ в освітньому процесі [3]. У зв'язку із цим перед системою ЗВО стоїть завдання щодо підготовки майбутніх педагогів до оволодіння відповідним рівнем ІКТ-компетентності дошкільної практики. Проводячи навчання, сучасні викладачі ЗВО стикаються вже не з такою різномірною за своєю підготовкою аудиторією слухачів курсів, як це було ще кілька років тому, і рівні комп'ютерної підготовки студентів вже не такий широкий – більша частина сучасних здобувачів вищої освіти вже володіє базовою (загально-користувальницькою) ІКТ-компетентністю. Однак ІКТ-компетентність майбутнього педагога полягає не стільки у вміннях, скільки в бажанні та досвіді застосування ІКТ як ефективного педагогічного засобу у своїй майбутній професійній діяльності.

Аналіз досліджень та публікацій. Дана проблема була висвітлена в гуманітарно-педагогічному дискурсі: філософські та методологічні засади використання засобів ІКТ у вищій школі досліджують В. Биков, В. Кремень, О. Кулик, Л. Мацук, О. Щербак, О. Федоренко; теоретико-методологічні аспекти використання ІКТ у професійній підготовці майбутніх вихователів представлені в роботах М. Демченко, І. Грушевської, А. Клеби, Г. Міненко, Т. Федчишиної.

З огляду на це **метою даної статті** є розгляд ефективних прийомів використання ІКТ у підготовці майбутніх педагогів до громадянського виховання дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. У зв'язку з особливостями функціонування сучасного дитинства, новими вимогами Базового компонента дошкільної освіти (далі – БКДО) [1] виникає потреба в майбутньому спеціалісті дошкільної освіти, що володіє професійними компетенціями, які відображають специфіку сучасного дитинства та діяльності закладу дошкільної освіти (далі – ЗДО). У контексті нашого дослідження пріоритетними напрямками виділяємо:

- знання специфіки дошкільної освіти та особливостей організації освітньої роботи із сучасними дітьми дошкільного віку;

- здатність організувати спільну та самостійну діяльність дошкільників; вміння планувати, реалізовувати та аналізувати освітню роботу з дітьми дошкільного віку;

- володіння методами та засобами психолого-педагогічного моніторингу, що дозволяє оцінити результати освоєння дітьми освітніх програм, ступінь сформованості у них необхідних інтеграційних якостей; вміння вибудовувати партнерську взаємодію з дітьми та їхніми батьками для вирішення освітніх завдань.

Усе перераховане вище вимагає переосмислення процесу професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти в контексті характеристик сучасного дитинства, вимог оновленого БКДО.

У дослідженні Л. Любчак та Т. Кривошея розкрито зміст та технології підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти до професійної діяльності. До них зазначені дослідники включають такі, як: забезпечення адекватності процесу підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти специфіці вирішуваних професійних завдань студентами у майбутній діяльності та суб'єктності, детермінованої включенням майбутніх педагогів у процес розвитку мотиваційно-особистісного ставлення до даного виду діяльності, а також усвідомленим володінням ними необхідними знаннями та вміннями через актуалізацію їхнього особистісного педагогічного досвіду; особистісно орієнтована взаємодія учасників освітнього процесу у ЗВО за допомогою варіативності їхніх рольових позицій, індивідуалізації навчання, стимулювання самостійної діяльності та творчості [8].

Згідно з І. Ніколаеску, формування професійної компетентності педагога ЗДО розглядається як: підсумок внутрішньої роботи самої особистості студента, здатність встановлювати контакт з дітьми та гуманне ставлення між учасниками педагогічного процесу, засноване на діалогічній взаємодії, емоційному контакті з дітьми дошкільного віку; здатність мотивувати педагогів ЗДО, батьків до спільної діяльності та моделювати освітні педагогічні ситуації у ЗДО; розуміння значущості дитини у системі суспільних відносин та володіння варіативним арсеналом сучасних освітніх, виховних технологій, способів конструювання різних форм психолого-педагогічної діяльності [9].

У дослідженні О. Панченко визначено базові механізми розвитку професійної індивідуальності майбутнього педагога дошкільної освіти у ЗВО (диверсифікація професійно-освітніх програм; активізація особистісної та професійної рефлексії, емоційно-творчого потенціалу професійної дошкільної освіти); обґрунтовано критерії та показники оцінки рівня сформованості професійної компетенції майбутніх вихователів ЗДО відповідно до принципів гуманізму, диференціації, інноваційності, зворотного зв'язку, індивідуально-особистісного підходу [11].

Відповідно, означені вище вимоги до професійної готовності педагогів та тенденції розвитку сучасної системи підготовки фахівців дошкільної освіти залежать від спрямованості освітнього процесу на формування в них: цінностей (людських, духовних, практичних), шанобливого ставлення до особистості дитини, саморозвитку

та самореалізації у майбутній професійній діяльності. Уявлення про цінності та цілі освіти складають основу підготовки педагогів дошкільної освіти, що базується на ідеях моральності, демократії, гуманізму та громадянської відповідальності, що виражається у вимогах до особистості та професіоналізму педагога ЗДО, основні засади якої – демократизація, перехід від традиційних концепцій професійної підготовки до інноваційних, відмова від переважання колективних форм навчання, посилення гуманістичної спрямованості, диференціації, гуманітаризації.

Так, Л. Козак та С. Федорова вважають, що ціннісні основи професійної діяльності педагога дошкільної освіти є базою, де розвивається його інтелект і будується педагогічна технологія: людські (дитина як головна педагогічна цінність та педагог, здатний до саморозвитку, співпраці з ним, соціальний захист його особистості, допомоги та підтримки його індивідуальності, творчого потенціалу); духовні (сукупний педагогічний досвід людства, відображений у педагогічних теоріях та способах педагогічного мислення, спрямований на формування нестандартної особистості); практичні (способи практичної педагогічної діяльності, перевірені практикою освітньо-виховної системи, інтерактивні педагогічні технології, що забезпечують активне включення учнів у різні види діяльності); особистісні педагогічні здібності, індивідуальні особливості педагога як суб'єкта педагогічної культури, педагогічного процесу та власної життєтворчості, що сприяють створенню особистісно-гуманної взаємодії; диверсифікація програм та варіативна організація підготовки майбутніх педагогів ЗДО [6].

Відповідно до ідей Болонського процесу підготовка майбутніх педагогів здійснюється як рівнева система безперервної педагогічної освіти, яка передбачає гнучкість та варіативність освітніх маршрутів. Отже, майбутній педагог психологічно має бути готовий до швидкого розвитку засобів інформаційного суспільства, і отже, до постійного вдосконалення власної ІКТ-компетентності через підвищення кваліфікації та самоосвіти.

Згідно з О. Шикиринською, ІКТ-компетентність майбутнього педагога поділяється на два суттєво різних рівня – рівень підготовленості та рівень реалізованості. Так, професійна ІКТ-компетентність педагога розглядається в контексті трьох компонентів: загально-користувацька; загально-педагогічна; предметно-педагогічна (вимоги залежать від предметної галузі, якою займається майбутній педагог) [12].

О. Панченко виділяє три основні аспекти формування професійної ІКТ-компетентності майбутніх педагогів: когнітивний, операційний та аксіологічний, що передбачає:

- наявність достатнього рівня функціональної грамотності у сфері ІКТ;

- ефективне обґрунтоване застосування ІКТ у діяльності для вирішення професійних, соціальних та особистісних завдань;

- розуміння ІКТ як основи нової парадигми в освіті, спрямованої на розвиток дитини як суб'єкта інформаційного суспільства, здатного до створення та оперування масивами інформації для отримання нового знання [10].

Часто розуміння ІКТ-компетентності майбутнього педагога зводиться до вміння користуватися сучасним комп'ютерним, інтерактивним та іншим устаткуванням, оперувати програмними засобами ІКТ, тобто базової (функціональної) комп'ютерної грамотності.

У контексті нашого дослідження проаналізовано досвід використання ІКТ у підготовці майбутніх педагогів до громадянського виховання дітей дошкільного віку, що реалізується через такі напрями:

- варіативну базову комп'ютерну підготовку (офісні, інструментальні програмні засоби, основи роботи в Інтернеті). Відсоток майбутніх педагогів (студентів) ЗВО, які вимагають навчання за такими програмами, знижується;

- програми загальної підготовки в галузі використання сучасних технічних засобів навчання (комп'ютерне та інтерактивне обладнання, лабораторії);

- програми загальної підготовки у галузі використання мережевих технологій (інтернет-сервісів, інтернет-ресурсів, у сфері використання розподіленої обробки даних, інформаційної взаємодії в інтернеті) для педагогів, які вже володіють основами комп'ютерної грамотності. З'ясовано, що навчання за даними напрямами здійснюється, як правило, не предметними кафедрами ЗВО, а із залученням співробітників інформаційного центру та центру технічного супроводу, тьюторів за напрямом ІКТ (як правило, методисти та спеціалісти методисти інформатики). Варто зазначити, що сьогодні зростає кількість програм, у яких робиться акцент на загально-педагогічну складову частину ІКТ-компетентності педагогів та враховується специфіка використання ІКТ у конкретних навчальних предметах, освітніх галузях (предметно-педагогічна складова). Зміст таких програм реалізується співробітниками предметних кафедр ЗВО.

Виховання громадянина України стає життєво важливою потребою в сучасних умовах, коли наша країна стикається з проблемами російського військового тероризму, що сприяло піднесенню зацікавленості до вивчення своєї історії, культури та мови [5]. Виходячи з означеного, у БКДО [1] та Концепції Нової української школи [7] громадян-

ське виховання пропонується реалізовувати вже в дошкільному віці, оскільки саме цей період є сенситивним для формування духовно-моральних засад особистості. Так, у соціальному портреті випускника закладу дошкільної освіти до переліку його інтегративних якостей включають сформованість «уявлення про себе, сім'ю, суспільство, державу, мир і природу» [4].

Однак поряд із зазначеною необхідністю виховання громадянської ідентичності, починаючи з дошкільного віку, відсутня концептуальна, змістовна та технологічна складові частини цього процесу у майбутніх педагогів. Із метою підготовки сучасних студентів у ЗВО до громадянського виховання дітей старшого дошкільного віку, на нашу думку, варто орієнтуватися на залучення таких педагогічних можливостей ІКТ:

- використання електронних засобів навчального призначення на заняттях із предметів гуманітарного циклу дошкільної освіти;

- конструювання студентами дидактичних ігор для дошкільників (зміна позиції педагога – від використання готових до розробки власних ресурсів);

- організація проектної діяльності студента в інтернеті;

- соціальні мережі та віртуальні професійні спільноти громадянського освітнього спрямування як середовище для професійного саморозвитку майбутнього педагога;

- використання ІКТ для презентації результатів своєї діяльності в дистанційному середовищі (портфолію вчителя);

- ІКТ у діяльності бібліотеки ЗВО, в тому числі використання електронних бібліотечних систем та ін.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Таким чином, встановлено, що

використання ІКТ у навчальному процесі ЗВО сприяє розвитку майбутніх педагогів, насамперед їхній реалізації підвищення кваліфікацій; удосконалює освітній процес, змінюється організація навчання за рахунок використання викладачами сучасних засобів ІКТ, у тому числі й систем зворотного зв'язку, засобів діагностики та контролю; зростає рівень вимог, що висуваються до підсумкових продуктів студентів із використанням ІКТ; змінюється характер інформаційної взаємодії учасників на заочних етапах навчання та ін., а сучасна мережева взаємодія учасників освітнього процесу є фактором підвищення рівня ІКТ-компетентності майбутнього педагога. Отже, важливо обґрунтовано залучати ІКТ для реалізації навчальних програм курсів дошкільної освіти, тобто формувати насамперед загально-педагогічну та предметно-педагогічну ІКТ-компетентності майбутніх педагогів.

Огляд вимог до програмного змісту громадянського виховання дітей старшого дошкільного віку дозволяє судити про його тематичне розмаїття, що спонукає до збагачення освітнього процесу новими ідеями, спрямованими на вирішення актуальних державних проблем. Відповідно, використання ІКТ у підготовці майбутніх педагогів до громадянського виховання дітей дошкільного віку на сучасному етапі в умовах ЗВО реалізується через проведення навчальних та методичних вебінарів, відеоконференцій, мережевих семінарів, майстер-класів та ін., у тому числі й тих, які зачіпають теми громадянського виховання дітей дошкільного віку (інклюзивна освіта, модернізація змісту та технологій досягнення освітніх результатів громадянського виховання, позаурочна діяльність та освітні технології, методичний супровід розвитку громадянського самоусвідомлення дітей та ін.).

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. Від 12 січня 2021 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini> (дата звернення: 24.11.2022).
2. Вишківська В.Б., Шикиринська О.В. Організація самостійної роботи майбутніх вихователів ЗДО в умовах дистанційного навчання. *Scientific Collection «InterConf»: with the Proceedings of the 7th International Scientific and Practical Conference «Scientific Research in International Scientific Journal «Internauka»*. XXI Century» (October 16-18, 2020) in Ottawa, Canada. Kyiv: SPC InterConf, 2020. P. 41–45.
3. Іванюк Г.І., Куземко Л.В., Новик І.М. Тренінг «Проектування мультимедійного середовища закладів загальної середньої та дошкільної освіти» як засіб формування цифрових навичок майбутніх педагогів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Вип 5. С. 73–89.
4. Канарова О.В. Національно-патріотичне виховання як основа формування громадянської позиції у дітей дошкільного віку. *Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування: збірник тез наукових робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф.*, 25-26 груд. 2020 р. Львів, 2020. С. 69–73.
5. Канарова О.В. Традиції та інновації як ресурс духовно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. Вип. 78. С. 88–91.

6. Козак Л.В., Федорова С.О. Формування соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку в сучасному соціокультурному середовищі. *Журнал «Перспективи та інновації науки» (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2022. № 2(7). С. 356–367.
7. Концепція Нової української школи. 2018. URL: <https://nus.org.ua> (дата звернення: 24.11. 2022).
8. Любчак Л.В., Кривошея Т.М. Використання інтерактивних технологій навчання у фаховій підготовці майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу. *Гуманітарний простір науки: досвід та перспективи»: зб. матеріалів XIV Міжнарод. наук. практ. інтернет-конф..* Переяслав-Хмельницький, 2017. Вип. 14. С. 93–98.
9. Ніколаеску І. Формування інженерного мислення дошкільників як орієнтир дидактичної підготовки майбутніх магістрів дошкільної освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2022. № 1(50). С. 203–206.
10. Панченко О. Потенційні можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у фаховій підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2022. Вип. 1(50). С. С. 215–218.
11. Панченко О.О. Оптимізація дисциплін природничого циклу майбутніх фахівців дошкільної освіти шляхом включення ІКТ. *Розвиток інтелектуальних умінь і творчих здібностей учнів та студентів у процесі навчання дисциплін природничо-математичного циклу «ІТМ*плюс – 2020» : матеріали III Міжнародної дистанційної науково-методичної конференції, квітень-травень 2020 р., м. Суми / Міністерство освіти і науки України, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, Інститут педагогіки АПН України. Суми : ФОП Цьома С. П., 2020. С. 152–153.*
12. Шикиринська О.В. Створення майбутніми вихователями інтерактивних вправ у сервісі Learningapps за умов дистанційного навчання. *«Science and Global Studies»: Abstracts of scientific papers of VII International Scientific Conference (Prague, Czech Republic, April 15, 2021) / Financial And Economic Scientific Union, 2021. P. 21–25.*

REFERENCES

1. Bazovyy komponent doshkil'noyi osvity v Ukrayini (2021). URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazoviy-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini> (data zvernennya: 24.11. 2022).
2. Vyshkivs'ka V. B., Shykyryns'ka O. V. (2020) Orhanizatsiya samostiynoyi roboty maybutnikh vykhovateliv ZDO v umovakh dystantsiynoho navchannya. *Scientific Collection «InterConf»: with the Proceedings of the 7th International Scientific and Practical Conference «Scientific Research in International Scientific Journal “Internauka”. XXI Century»*. In Ottawa, Canada. Kyiv: SPC InterConf. P. 41–45.
3. Ivanyuk H. I., Kuzemko L. V., Novyk I. M. (2020) Treninh «Proyektuvannya mul'tymediynoho seredovyshcha zakladiv zahal'noyi seredn'oyi ta doshkil'noyi osvity» yak zasib formuvannya tsyfrovyykh navychok maybutnikh pedahohiv. *Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannya*. № 5. S. 73–89.
4. Kanarova O. V. (2020) Natsional'no-patriotychne vykhovannya yak osnova formuvannya hromadyans'koyi pozytsiyi u ditey doshkil'noho viku. *Psykholohiya ta pedahohika: metodyka ta problemy praktychnoho zastosuvannya: zbirnyk tez naukovyykh robit uchashchymy mizhnar. nauk.-prakt. konf., 25-26 hrud. 2020 r.* L'viv. S. 69–73.
5. Kanarova O. V. (2020) Tradytsiyi ta innovatsiyi yak resurs dukhovno-patriotychnoho vykhovannya ditey doshkil'noho viku. *Naukovyy chasopys NPU im. M. P. Drahomanova. Pedahohichni nauky: realiyi ta perspektyvy*. № 78. S. 88–91.
6. Kozak L. V., Fedorova S. O. (2022) Formuvannya sotsial'no-hromadyans'koyi kompetentnosti ditey starshoho doshkil'noho viku v suchasnomu sotsiokul'turnomu seredovyshchi. *Zhurnal «Perspektyvy ta innovatsiyi nauky» [Seriya «Pedahohika», Seriya «Psykholohiya», Seriya «Medytsyna»]*. № 2(7). S. 356–367.
7. Kontseptsiya Novoyi ukrayins'koyi shkoly. 2018. URL: <https://nus.org.ua> (data zvernennya: 24.11. 2022).
8. Lyubchak L. V., Kryvosheya T. M. (2017) Vykorystannya interaktyvnykh tekhnolohiy navchannya u fakhoviy pidhotovtsi maybutn'oho vykhovatelya doshkil'noho navchal'noho zakladu. *Humanitarnyy prostir nauky: dosvid ta perspektyvy»: zb. materialiv KHIV Mizhnarod. nauk. prakt. internet-konf.. Pereyaslav-Khmel'nyts'kyu*. № 14. S. 93–98.
9. Nikolayesku I. (2022) Formuvannya inzhenernoho myslennya doshkil'nykiv yak oriyentyr dydaktychnoyi pidhotovky maybutnikh mahistriv doshkil'noyi osvity. *Naukovyy visnyk Uzhhorods'koho universytetu. Seriya: «Pedahohika. Sotsial'na robota»*. № 1 (50). S. 203–206.
10. Panchenko O. (2022) Potentsiyni mozhlyvosti vykorystannya informatsiyno-komunikatsiynyykh tekhnolohiy u fakhoviy pidhotovtsi maybutnikh vykhovateliv zakladiv doshkil'noyi osvity. *Naukovyy visnyk Uzhhorods'koho universytetu. Seriya: «Pedahohika. Sotsial'na robota»*. №.1 (50). S. 215–218.

11. Panchenko, O. O. (2020) Optymizatsiya dystsyplin pryrodnychoho tsyklu maybutnikh fakhivtsiv doskil'noyi osvity shlyakhom vklyuchennya IKT. *Rozvytok intelektual'nykh umin' i tvorchykh zdibnostey uchniv ta studentiv u protsesi navchannya dystsyplin pryrodnycho-matematychnoho tsyklu «ITM*plyus – 2020» : materialy III Mizhnarodnoyi dystantsynoyi naukovo-metodychnoyi konferentsiyi, kviten'-traven' 2020 r., m. Sumy / Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, Sums'ky derzhavnyy pedahohichnyy universytet im. A. S. Makarenka, Instytut pedahohiky APN Ukrainy. Sumy : FOP Ts'oma S. P. S. 152–153.*
12. Shykyryns'ka O. V. (2021) Stvorennya maybutnimy vykhovatelyamy interaktyvnykh vprav u servisi Learningapps za umov dystantsynoho navchannya. *«Science and Global Studies»: Abstracts of scientific papers of VII International Scientific Conference (Prague, Czech Republic, April 15). Financial And Economic Scientific Union. P. 21–25.*

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ЕМПІРИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО КРОСКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Гура О. І.

*доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0001-6720-2481
guru.olexandr@gmail.com*

Горлач В. В.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри туризму та готельно-ресторанної справи
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0001-6719-5605
val_g161@ukr.net*

Ключові слова: професійна підготовка, готовність, майбутній фахівець, міжкультурне спілкування, комунікаційний процес, кроскультурна комунікація.

У статті проаналізовано підходи до розуміння поняття кроскультурної комунікації, розглянуто сучасний стан вивчення питання міжкультурного спілкування, критерії ефективності комунікаційного процесу. Доведено, що поняття кроскультурної комунікації не має однозначного трактування і є багатоплановим, а отже, й питання формування готовності до міжкультурного спілкування залишається остаточно невирішеним, зокрема в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. Проведений аналіз українських і зарубіжних наукових праць, присвячених дослідженню сутності та структури процесу кроскультурної комунікації, дав підстави розуміти кроскультурну комунікацію в професійній підготовці майбутніх фахівців як процес інформаційного обміну між здобувачами вищої освіти – представниками різних культур, що здійснюється за допомогою різноманітних засобів і має на меті встановлення взаєморозуміння через досягнення відповідності різних культурно обумовлених систем цінностей. Констатовано, що формування готовності здобувачів вищої освіти до кроскультурної комунікації в процесі професійної підготовки є системним, складним за своєю структурою процесом, який потребує спеціально організованого, цілеспрямованого підходу до його реалізації. Проаналізовано результати дослідження стану готовності здобувачів вищої освіти до кроскультурної комунікації в процесі професійної підготовки. Визначено, що питання формування готовності здобувачів вищої освіти до кроскультурної комунікації в процесі професійної підготовки є актуальним, оскільки, з одного боку, майбутні фахівці чітко усвідомлюють необхідність такої готовності, а з іншого, відсутнє конкретне уявлення щодо сутності кроскультурної комунікації, її складових частин, можливих вад, що перешкоджають встановленню ефективного міжкультурного спілкування, а також системне змістове і науковометодичне забезпечення цього процесу під час професійної підготовки майбутніх фахівців.

THEORETICAL AND EMPIRICAL ASPECTS OF THE STUDY OF HIGHER EDUCATION STUDENTS' READINESS FOR CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

Gura O. I.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Psychology
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0001-6720-2481
guru.olexandr@gmail.com*

Gorlach V. V.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Tourism and Hotel and Restaurant Business
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orchid.org/0000-0001-6719-5605
val_g161@ukr.net*

Key words: *professional training, readiness, future specialist, intercultural communication, communication process, cross-cultural communication.*

The article analyzes approaches to understanding the concept of crosscultural communication, considers the current state of studying the issue of intercultural communication, and the criteria for the effectiveness of the communication process. It has been proven that the concept of cross-cultural communication does not have an unambiguous interpretation and is multifaceted, and therefore the issue of forming readiness for intercultural communication remains not finally resolved, in particular in the process of professional training of future specialists. The analysis of Ukrainian and foreign scientific works devoted to the study of the essence and structure of the cross-cultural communication process gave reasons to understand cross-cultural communication in the professional training of future specialists as a process of information exchange between students of higher education – representatives of different cultures, which is carried out with the help of various means and aims at establishment of mutual understanding through the achievement of conformity of different culturally conditioned value systems. It has been established that the formation of the readiness of students of higher education for cross-cultural communication in the process of professional training is a systematic, complex process in its structure, which requires a specially organized, purposeful approach to its implementation. The results of the study of the state of readiness of higher education applicants for cross-cultural communication in the process of professional training are analyzed. It was established that the question of forming the readiness of higher education students for cross-cultural communication in the process of professional training is relevant, since, on the one hand, future specialists are clearly aware of the need for such readiness, and on the other hand, there is no concrete idea about the essence of cross-cultural communication, its components, possible defects, which prevent the establishment of effective intercultural communication, as well as the systematic substantive and scientific-methodical support of this process during the professional training of future specialists.

Постановка проблеми. Реалії сучасної освіти, незалежно від країни, де вона здобувається, передбачають здатність майбутнього фахівця навчатися в умовах полікультурної спільноти. Певна відкритість

кордонів між державами та можливість отримання освіти в інших країнах спонукають майбутніх фахівців навчатися в закладах вищої освіти, диплом яких забезпечить в майбутньому гарний старт для подаль-

шої професійної кар'єри. Серед таких закладів, беззаперечно, є й університети України. Переважна більшість українських закладів освіти стикаються з ситуацією, коли в одній групі поряд з українцями навчаються іноземці, які є представниками різних культурних спільнот. З огляду на викладене великого значення набуває питання кроскультурної комунікації й готовності здобувачів освіти до міжкультурного спілкування в процесі професійної підготовки.

Аналіз досліджень і публікацій. Сучасне розуміння сутності кроскультурної комунікації та готовності до неї ґрунтується на науково-теоретичних положеннях таких дослідників, як О. Баглай [1], Н. Бориско [2], Н. Ботвина [3], Г. Дідук-Ступ'як [4], Л. Євдокімова-Лисогор [5], В. Манакін [6], О. Пальчикова [7], А. Солodka [9], М. Сотер [10] та інші. Проведений

нами ґрунтовний аналіз науково-теоретичних праць дає підстави констатувати, що поняття кроскультурної комунікації не має однозначного трактування і є багатоплановим. У загальному сенсі під цим словосполученням розуміють процес обміну інформацією, який зумовлюється певними соціальними чинниками і відбувається під час міжособистісного кроскультурного спілкування з використанням різних комунікаційних засобів (вербальних, невербальних, паравербальних). Отже, питання формування готовності до міжкультурного спілкування залишається остаточно не вирішеним, зокрема в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.

Мета статті полягає в аналізі теоретичних та емпіричних аспектів дослідження готовності здобувачів вищої освіти до кроскультурної комунікації: сучасного стану вивчення питання міжкультурного спілкування, змісту кроскультурної комунікації, рівня усвідомлення суб'єктами освітнього простору її сутності та особливостей в процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. У сучасних наукових дослідженнях поняття «комунікація» має різні дефініції залежно від того, що саме в цьому процесі акцентується в контексті тієї чи іншої галузі. Соціальні науки розглядають комунікацію з точки зору доставки певної інформації або її передачі від відправника до отримувача. Метою відправника є здійснення впливу на отримувача, задля чого він передає інформацію певним чином, використовуючи певний спосіб кодування повідомлення. Отримувач, щоб вірно зрозуміти передану інформацію, має розкодувати повідомлення, тобто застосувати спосіб декодування, відповідний способу кодування. Отже, комунікація передбачає насамперед досягнення взаєморозуміння, а не лише обмін інформацією. Мета будь-якої комунікації полягає в отриманні очікуваного результату і оцінюванні комунікаційного процесу як ефектив-

ного. У контексті визначення ефективності комунікації можна виділити два загальних підходи: семантичний і прагматичний. З точки зору семантичного, або інформаційного, підходу ступінь ефективності залежить, з одного боку, від обсягу інформації, яку відправник зміг передати без втрат, а з іншого, від повноти інформації, яку отримувач адекватно зрозумів. Прагматичний підхід оцінює ефективність комунікації адекватністю реакції того, хто отримує повідомлення. Безумовно, цей поділ досить умовний, оскільки в реальному процесі спілкування однаково важливими є й донесення необхідної інформації, й встановлення взаєморозуміння між комунікантами. Таким чином, ми оцінюємо як ефективний такий процес комунікації, коли його учасники вірно розуміють інформацію, що надходить, і правильно на неї реагують.

Беззаперечним і доведеним фактом є трактування комунікації як процесу, обумовленого культурною приналежністю. Американські дослідники Л. Самовар, Р. Потер та Е. МакДаніель [12] сформулювали вісім чинників процесу комунікації, які так чи інакше є обумовленими культурним контекстом і мають визначальний вплив на адекватність сприйняття і розуміння один одним учасників комунікації: знання мови, соціальні ролі, ставлення до часу, сприйняття простору, спосіб мислення та методи аргументації, стереотипи, стосунки, соціальна організація культури. Кожна людина сформована певним лінгвокультурним середовищем, вона живе і буде відносини з оточуючими, спираючись на норми, правила, традиції своєї культури. Ці звичаї, норми, правила є результатом історичного розвитку культурної спільноти, вони засвоюються в процесі інкультурації й представляють собою певну систему орієнтації, яка допомагає людині існувати в навколишньому світі, влаштовуючи власне життя у відповідності до культурних особливостей свого етносу. Лише зіткнення з іншою культурою, яка базується на нормах і правилах, що відрізняються від власних, людина усвідомлює наявність полікультурного світу. Саме факт існування культурних відмінностей є об'єктивною основою для виокремлення кроскультурної комунікації в окремий вид, а подолання таких розбіжностей – метою спілкування представників різних культур.

Поняття кроскультурної комунікації є предметом наукових досліджень різних галузей знань, а отже, має велику кількість визначень і розумінь. З одного боку, кроскультурну комунікацію розглядають як головну мету, якої має прагнути людина, щоб якомога ефективніше й краще пристосуватися й адаптуватися до оточуючого світу [13]; з іншого – як комунікацію між людьми, що відрізняються різним сприйняттям символічних систем [12]. З точки зору загального розуміння

кроскультурна комунікація представляє собою спілкування в полікультурному середовищі [2], тобто про кроскультурну комунікацію йдеться, коли комунікантами є представники різних культур. Науковці наголошують на таких визначальних чинниках кроскультурної комунікації, як встановлення адекватного взаєморозуміння між учасників комунікативного процесу, що репрезентують різні культури, та безпосередня взаємодія різних культур. Кроскультурну комунікацію трактують як окремий тип культури, якому притаманні особиста етнокультурна компетентність, етнокультурна взаємодія, толерантність, прагнення подолати комунікативні бар'єри та дійти згоди в міжкультурному спілкуванні [8, с. 14]. Таке визначення сутності досліджуваного поняття продовжує думку одного із засновників теорії кроскультурної комунікації Е. Холла, який стверджував, що культура за своєю суттю є комунікацією, а комунікація – культурою, оскільки саме через комунікацію в культурі особистість виявляє самоідентифікацію, взаємодіючи із суспільством та іншими суб'єктами, соціалізуючись і відчуваючи себе частиною культурної єдності [11, с. 169]. Саме завдячуючи Е. Холлу з'явилося поняття

кроскультурної комунікації, яке, за його визначенням, характеризує особливу сферу людських взаємовідносин, де культура і комунікація об'єднуються. Е. Холл наголошував, що спілкуванню з представниками інших культур треба навчати [11]. Ми поділяємо думку науковця й вважаємо, що здобувачів вищої освіти в процесі їхньої професійної підготовки необхідно готувати до кроскультурної комунікації. Отже, на підставі проведеного дослідження підходів до розуміння сутності кроскультурної комунікації визначаємо *кроскультурну комунікацію в професійній підготовці майбутніх фахівців* як процес інформаційного обміну між здобувачами вищої освіти – представниками різних культур, що здійснюється за допомогою різноманітних засобів і має на меті встановлення взаєморозуміння через досягнення відповідності різних культурно обумовлених систем цінностей.

Із метою визначення рівня усвідомлення здобувачами вищої освіти сутності кроскультурної комунікації, її особливостей в процесі професійної підготовки нами проведено емпіричне дослідження, в якому взяли участь 348 здобувачів Запорізького національного університету, Донецького національного університету економіки і торгівлі імені Михайла ТуганБарановського, Національного технічного університету «Запорізька політехніка» та Класичного приватного університету різних галузей знань і спеціальностей.

Результати дослідження засвідчили таке:

1) 90,2% опитаних переконані, що майбутній фахівець має бути здатним здійснювати кроскуль-

турну комунікацію, при цьому 23,9% вважають, що зазначена здатність сприяє досягненню кращого порозуміння під час спілкування з представниками інших культур; за думкою 10,5% студентів, готовність спілкуватися в міжкультурному середовищі викликає повагу у іноземних колег; 22,9% підтримують твердження, що готовність до кроскультурної комунікації дозволяє організувати ефективну співпрацю з іноземними колегами, а 37,3% надають перевагу думці, що вона дозволяє отримати роботу за кордоном та працювати в багатокультурному колективі, ще 5,4% не змогли визначитись із відповіддю (рис. 1);

2) щодо розуміння сутності готовності до кроскультурної комунікації, то 38,2% опитаних студентів вважають, що це готовність спілкуватися відповідною іноземною мовою, 29,1% – готовність розуміти культурно обумовлені особливості комунікативної поведінки, 24,1% – готовність толерантно і з повагою ставитись до партнерів по комунікації, що представляють інші культури, а 11,3% взагалі не змогли визначитись (рис. 2);

3) більшість опитаних студентів (52,8%) вважають, що головним чинником, що забезпечує можливість здійснення кроскультурної комунікації, є знання іноземної мови; 24,3% надали їй другорядного значення в процесі міжкультурного спілкування; 17,5% передбачають, що можна здійснювати ефективну кроскультурну комунікацію і не володіючи вільно іноземною мовою; 5,4% опитаних не визначились із відповіддю;

4) серед чинників, які більш за все заважають здійснювати ефективну кроскультурну комунікацію під час професійної підготовки майбутніх фахівців, здобувачі виділили: національно-культурні розбіжності – 24,1%, релігійні розбіжності – 7,3%, недостатнє знання іноземної мови – 31,2%, стереотипи і упередження – 18,8%, відсутність терпимості до культурних відмінностей – 14,1%, важко відповісти – 4,5% (рис. 3);

5) переважна більшість опитаних студентів (67,4%) зазначили, що не вивчали дисципліни, в яких би формувалася готовність здійснювати комунікацію з представниками інших культур під час професійної підготовки, 24,5% в якості такої дисципліни назвали іноземну мову і 8,1% не змогли надати однозначну відповідь;

6) що стосується оцінки спроможності здійснювати комунікацію з представниками інших культур в процесі професійної підготовки за 10бальною шкалою, то найбільша кількість опитуваних (62,3%) оцінили свої вміння як середні на 5 (17,8%), 6 (21,6%) і 7 (22,9%) балів; 14,4% студентів визначили свій рівень здатності до міжкультурного спілкування як низький, поставивши собі 2 (1,9%), 3 (2,4%) та 4 (10,1%) бали; 23,3% вважають, що мають високий рівень сформо-

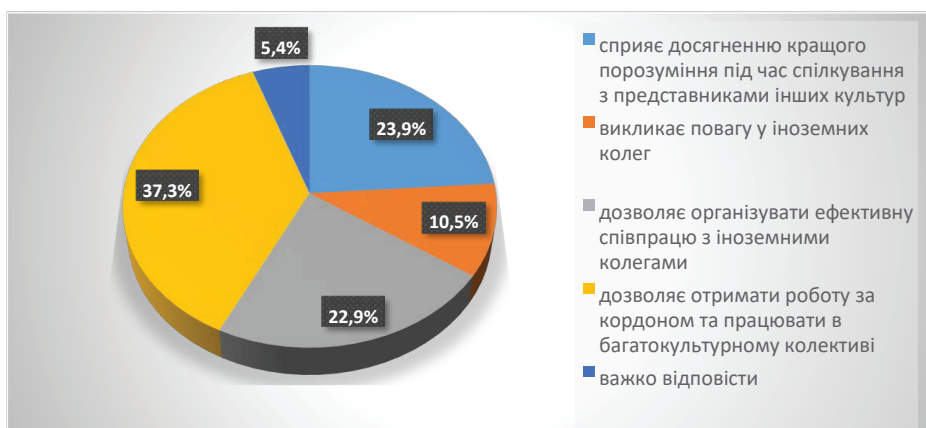


Рис. 1. Пріоритети готовності до кроскультурної комунікації

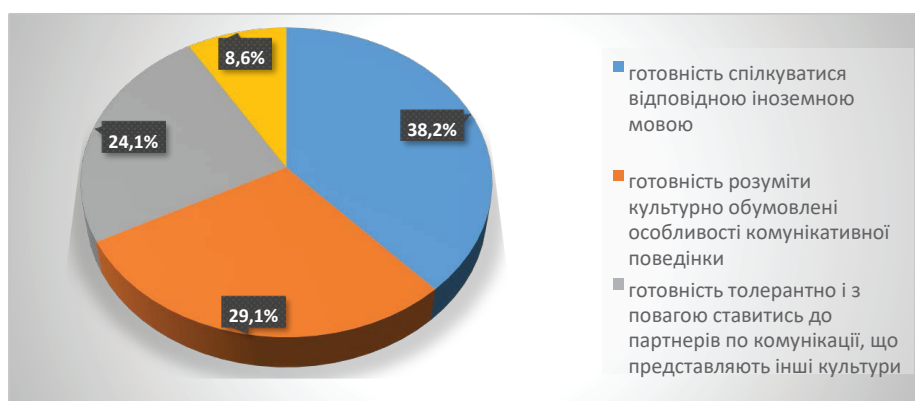


Рис. 2. Розуміння студентами сутності готовності до кроскультурної комунікації

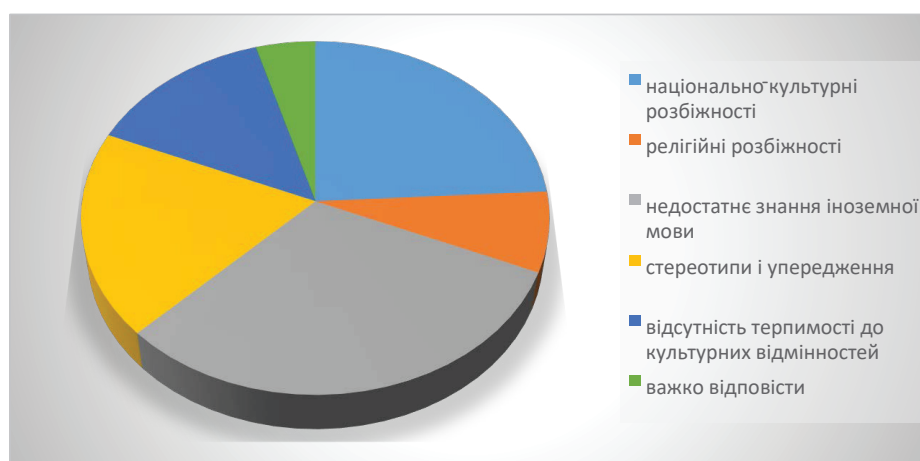


Рис. 3. Чинники, що заважають здійснювати ефективну кроскультурну комунікацію

ваності вмінь, оцінивши його на 8 (19,1%) та 9 (4,2%) балів.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Отже, інтерпретація результатів проведеного нами дослідження показала, що

питання формування готовності до кроскультурної комунікації у майбутніх фахівців в процесі професійної підготовки є актуальним, оскільки, з одного боку, вони чітко усвідомлюють необхідність такої готовності, а з іншого, мають недостатнє уявлення

щодо сутності кроскультурної комунікації, її складових частин, можливих вад, що перешкоджають встановленню результативного спілкування між представниками різних культур, а також системне навчально-методичне забезпечення цього процесу під час професійної підготовки майбутніх фахівців. Формування готовності майбутніх фахівців до кроскультурної комунікації впродовж їхньої професійної підготовки є системним, складним

за своєю структурою процесом, який потребує спеціально організованого, цілеспрямованого підходу до його реалізації. Професійна підготовка майбутніх фахівців має бути спрямована на формування в них розуміння й прийняття факту існування різноманітних культур, поваги і толерантного ставлення до їх проявів, готовності вирішувати неминучі в кроскультурному спілкуванні суперечності й конфлікти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баглай О.І. Формування готовності майбутніх фахівців міжнародного туризму до міжкультурного спілкування у професійній підготовці : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т проф.-техн. освіти. Київ, 2013. 22 с.
2. Бориско Н.Ф. Проблеми міжкультурної підготовки майбутніх учителів і викладачів іноземних мов. *Іноземні мови*. 2018. № 1(93). С. 9–20.
3. Ботвина Н.В. Міжнародні культурні традиції: мова та етика ділової комунікації: навчальний посібник. Київ : АртЕк, 2002. 205 с.
4. Дідук-Ступ'як Г.І. Формування крос-культурної компетентності студентів-іноземців у процесі вивчення української мови. *Наукові записки Тернопільського нац. пед. ун-ту ім. Володимира Гнатюка*. Серія : педагогіка. 2015. № 3. С. 87–92.
5. Євдокімова-Лисогор Л.А. Підготовка майбутніх фахівців сфери туризму до міжкультурного діалогу у процесі вивчення соціогуманітарних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Центральноукраїнський держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кропивницький, 2018. 20 с.
6. Манакін В.М. Мова і міжкультурна комунікація: навчальний посібник. Київ : Академія, 2012. 288 с.
7. Пальчикова О.О. Крос-культурна компетентність у навчанні української мови як іноземної. *Філологічні студії*. *Науковий вісник Криворізького держ.пед.ун-ту*. 2012. Вип. 8. С. 319–326.
8. Самойленко Н.Б. Міжкультурна компетентність майбутніх фахівців гуманітарного профілю. Севастополь : Рібест, 2013. 412 с.
9. Солодка А.К. Теоретико-методичні засади кроскультурної взаємодії учасників педагогічного процесу вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 ; Східноукраїнський національний університет імені В. Даля. Київ, 2016. 42 с.
10. Сотер М.В. Формування готовності майбутніх інженерів-судномеханіків до міжкультурної комунікації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2018. 23 с.
11. Hall E.T. *The Silent Language*. Garden City, N.Y. : Doubleday, 1959. 240 p.
12. Samovar L. A., Potter R. E., McDaniel E. R. *Communication between Cultures*. Wadsworth Publishing; 7 edition, 2009. 480 p.
13. Trager G., Hall E. Culture as Communication: A Model and Analysis. *Explorations: Studies in Culture and Communication*. 1954. № 3. P. 157–249.

REFERENCES

1. Bahlay O. I. Formuvannya hotovnosti maybutnikh fakhivtsiv mizhnarodnoho turyzmu do mizhkul'turnoho spilkuvannya u profesiyiniy pidhotovtsi: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Nats. akad. ped. nauk Ukrayiny, In-t prof.-tekhn. osvity. Kyuyiv, 2013. 22 s.
2. Borysko N. F. Problemy mizhkul'turnoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv i vykladachiv inozemnykh mov. Inozemni movy. 2018. № 1 (93). S. 9-20.
3. Botvyna N. V. Mizhnarodni kul'turni tradytsiyi: mova ta etyka dilovoyi komunikatsiyi: navchal'nyy posibnyk. Kyuyiv : ArtEk, 2002. 205 s.
4. Diduk-Stup'yak H. I. Formuvannya kros-kul'turnoyi kompetentnosti studentiv-inozemtsiv u protsesi vyvchennya ukrayins'koyi movy. Naukovi zapysky Ternopil's'kohoho nats. ped. un-tu im. Volodymyra Hnatyuka. Seriya : pedahohika. 2015. № 3. S. 87-92.
5. Yevdokimova-Lysohor L. A. Pidhotovka maybutnikh fakhivtsiv sfery turyzmu do mizhkul'turnoho dialohu u protsesi vyvchennya sotsiohumanitarnykh dystsyplin: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Tsentral'noukrayins'kyu derzh. ped. un-t im. V. Vynnychenka. Kropyvnyts'kyu, 2018. 20 s.
6. Manakin V. M. Mova i mizhkul'turna komunikatsiya: navchal'nyy posibnyk. Kyuyiv : Akademiya, 2012. 288 s.

7. Pal'chukova O. O. Kros-kul'turna kompetentnist' u navchanni ukrayins'koyi movy yak inozemnoyi. Filolohichni studiyi. Naukovyy visnyk Kryvoriz'koho derzh.ped.un-tu. 2012. Vyp. 8. S. 319-326.
8. Samoilenko N. B. Mizhkul'turna kompetentnist' maybutnikh fakhivtsiv humanitarnoho profilyu. Sevastopol' : Ribest, 2013. 412 s.
9. Solodka A. K. Teoretyko-metodychni zasady kroskul'turnoyi vzayemodiyi uchasnykiv pedahohichnoho protsesu vyshchykh navchal'nykh zakladiv: avtoref. dys. ... doktora ped. nauk: 13.00.04. Skhidnoukrayins'kyy natsional'nyy universytet imeni V. Dalya. Kyyiv, 2016. 42 s.
10. Soter M. V. Formuvannya hotovnosti maybutnikh inzhenerivsudnomekhanikiv do mizhkul'turnoyi komunikatsiyi: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Ternopil's'kyy natsional'nyy pedahohichnyy universytet im. V. Hnatyuka. Ternopil', 2018. 23 s.
11. Hall E.T. The Silent Language. Garden City, N.Y. : Doubleday, 1959. 240 p.
12. Samovar L. A., Potter R. E., McDaniel E. R. Communication between Cultures. Wadsworth Publishing; 7 edition, 2009. 480 p.
13. Trager G., Hall E. Culture as Communication: A Model and Analysis. Explorations: Studies in Culture and Communication. 1954. № 3. P. 157-249.

ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ ПРОДУКТИВНОГО НАВЧАННЯ: НЕДОЛІКИ ТА ШЛЯХИ ПОКРАЩЕННЯ

Дніпровська Т. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри лінгводидактики та журналістики
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського
вул. Першотравнева, 20, Кременчук, Полтавська область, Україна
orcid.org/0000-0002-0317-1548
dniprovska1978@gmail.com*

Кондрашова О. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри лінгводидактики та журналістики
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського
вул. Першотравнева, 20, Кременчук, Полтавська область, Україна
orcid.org/0000-0002-5341-6240
olgakondrat@ukr.net*

Ключові слова: фахова підготовка, майбутні учителі, методи продуктивного навчання учнів англійській мові, дидактична технологія навчання студентів.

У статті проаналізовано основні підходи до фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови у ЗВО, визначено основні дидактичні проблеми та недоліки їхньої фахової підготовки. Розкрито сутність та особливості продуктивного навчання студентів як категорії вищої школи. Зазначено, що учитель іноземної мови повинен уміти одночасно користуватися іноземною мовою як засобом професійного спілкування під час розв'язання проблемних ситуацій, продукувати і варіювати професійне іншомовне мовлення в умовах професійно-педагогічного спілкування з учнями шкіл, доцільно обирати та застосовувати методи навчання учнів. Визначено мету, зміст, принципи, компоненти, етапи реалізації, методи та форми дидактичної технології навчання майбутніх учителів іноземних мов до застосування методів продуктивного навчання у закладах загальної середньої освіти. Частково наведено результати емпіричного дослідження щодо їх підготовленості до застосування таких методів. Визначено змістові елементи дидактичної технології: таксономія завдань за дисципліною «Методика викладання англійської мови», характеристика об'єкта проектування, педагогічні умови проведення занять, етапи навчального процесу, форми проекту навчально-виховного процесу, систему навчальних методів, критерії продуктивності розробленої технології тощо. Перший етап такого навчання спрямований на оволодіння студентами знаннями згідно з традиційною системою організації навчального процесу. Другий етап спрямований на практику вирішення професійних ситуацій шляхом створення навчальних продуктів (вправи в діадах, групах, завдання для мікрогруп тощо). У третій частині переважають індивідуальні завдання, самостійна робота студентів під керівництвом викладача. За підсумками частково-пошукового дослідження сформульовано основні напрямки покращення процесу формування фахової компетентності майбутнього вчителя іноземної мови.

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE ENGLISH TEACHERS FOR THE APPLICATION OF PRODUCTIVE LEARNING METHODS: SHORTCOMINGS AND WAYS OF IMPROVEMENT

Dniprovska T. V.

*Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor;
Associate Professor at the Department of Linguodidactics and Journalism
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University
Pershotravneva str., 20, Kremenchuk, Poltava region, Ukraine
orcid.org/0000-0002-0317-1548
dniprovskia1978@gmail.com*

Kondrashova O. V.

*Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor;
Associate Professor at the Department of Linguodidactics and Journalism
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University
Pershotravneva str., 20, Kremenchuk, Poltava region, Ukraine
orcid.org/0000-0002-5341-6240
olgakondrat@ukr.net*

Key words: *professional training, future teachers, methods of productive teaching of students in the English language, didactic technology of teaching students.*

The article analyzes the main approaches to the professional training of future English language teachers in higher education institutions, identifies the main didactic problems and shortcomings of their professional training. The essence and features of productive education of students as a category of higher education are disclosed. It is noted that a foreign language teacher must be able to simultaneously use a foreign language as a means of professional communication when solving problem situations, to produce and vary professional foreign language speech in the conditions of professional and pedagogical communication with school students, it is expedient to choose and apply methods of teaching students. The purpose, content, principles, components, stages of implementation, methods and forms of didactic technology for training future teachers of foreign languages to the use of productive learning methods in general secondary education institutions are determined. The results of an empirical study on their readiness to use such methods are partially given. The content elements of didactic technology are defined: taxonomy of tasks according to the discipline "Methodology of English language teaching", characteristics of the design object, pedagogical conditions for conducting classes, stages of the educational process, project forms of the educational and educational process, a system of educational methods, performance criteria of the developed technology, etc. The first stage of such training is aimed at students mastering knowledge according to the traditional system of organizing the educational process. The second stage is aimed at the practice of solving professional situations by creating educational products (exercises in dyads, groups, tasks for microgroups, etc.). In the third part, individual tasks, independent work of students under the guidance of the teacher prevail. Based on the results of a partial research study, the main directions for improving the process of forming the professional competence of the future foreign language teacher were formulated.

Постановка проблеми. Нові соціально-економічні стандарти та потреби розвитку світової спільноти спричинили за собою зміни вимог до професійної підготовки фахівців, які повинні

володіти високою професійною компетенцією, вміти самостійно здобувати нові знання, креативно мислити, знаходити оптимальні рішення в нестандартних ситуаціях, успішно взаємодіяти в іншомовному середовищі, мати здібності до інноваційної діяльності тощо. Тому перед системою освіти постає проблема якісної підготовки конкурентоспроможних компетентних фахівців нового рівня, орієнтованих на особистісне самовдосконалення і професійне зростання [1].

Серед пріоритетних напрямів розвитку вищої освіти України особливо виділяються такі, як узгодження і конкретизація базових цінностей, основ національних систем професійної освіти, формування правил, норм і механізмів їх спільного розвитку в європейському просторі освіти [2]. Особливе місце сьогодні тут займає питання підготовки майбутніх учителів іноземних мов для закладів загальної середньої освіти.

Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов визначаються низкою нормативних документів, серед яких важливе місце займають Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти. Відповідно до цього документа рівень володіння С2, визначений для випускників вищих «мовних» навчальних закладів, передбачає володіння стратегіями активізації загальної та комунікативної компетенцій з метою здійснення видів діяльності та процесів, включених у продукцію та рецепцію текстів, та для побудови мовлення на певні теми, що дозволяє їм виконувати завдання, які постають перед ними в даних умовах і рамках ситуацій, що виникають під час соціального життя [3]. Нами враховано, що в педагогіці сьогодні застосовуються конструктивно-технологічні підходи, що визначають, як повинен бути сконструйований освітній процес (його основні компоненти, їх опис тощо). У наукових же джерелах вказуються різні підходи до навчання учнів та підготовки майбутніх фахівців: антропологічний, культурологічний, системний, когнітивно-інформаційний, діяльний, особистісно-діяльнісний, особистісно-орієнтований, креативний та ін. [4]. Однак методична система викладання цього предмету в основній школі закладів загальної середньої освіти зараз вимагає розробки нових підходів, які б надавали вчителю ефективний інструментарій щодо підвищення мотивації учіння, доцільного урізноманітнення методів, форм та засобів навчання тощо.

Крім цього, проведений нами у 2021 році аналіз рівня розвитку професійно важливих якостей студентів спеціальності 014 – Середня освіта (українська мова та література, англійська мова та література) згідно з анкетним опитуванням показав, що молоді фахівці недостатньо готові до вирішення педагогічних ситуацій під час спілкування

з учнями (18%), недостатньо враховують їхні індивідуальні особливості (16%), мають труднощі з обранням оптимальних методів навчання (15%), що означає недостатній рівень сформованості психолого-педагогічних знань та умінь, комунікативної компетентності, недостатню мотивацію до професійного й особистісного вдосконалення тощо. Отже, компетентнісна парадигма у вищій освіті змінює систему цінностей і передбачає наявність концепції освіти та впровадження таких інноваційних методів у процес навчання майбутніх учителів іноземних мов (ІМ) та педагогічних технологій, що були б здатні забезпечити усі вимоги роботодавців.

Аналіз джерел і публікацій. Аналіз наукових досліджень засвідчив, що дослідники приділяють належну увагу проблемі формування компетентностей майбутніх фахівців, зокрема таким її аспектам, як: теоретичні засади компетентнісного підходу в педагогіці (В. Андрущенко, Н. Бібік) та психології (І. Бех, П. Лернер, І. Якиманська); реалізація компетентнісного підходу у початковій школі (А. Крамаренко, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружа).

Теоретико-методологічні та методичні основи фахової підготовки вчителів ІМ розкриваються у дисертаціях В. Безлюдної (2017) (теоретичні та практичні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів ІМ у вищих педагогічних навчальних закладах України), І. Задорожної (2012) (розробка теоретичних і методичних основ організації самостійної роботи майбутніх учителів із оволодіння англійською комунікативною компетенцією). Особливості фахової підготовки вчителів ІМ також розробляються в кандидатських дисертаціях вітчизняних дослідників: М. Сідун (2013), Ю. Крецької (2014), І. Андрейкової (2015), О. Шмирко (2016), А. Умінської (2017), С. Міхно (2018) та ін.

Однак проблеми застосування методів продуктивного навчання при навчанні студентів іноземної мови не знайшли в практичній педагогічній діяльності відповідного розуміння та практичного впровадження, хоча сьогодні в педагогічній пресі вже достатньо публікацій науково-практичного та методичного рівня.

Метою статті є розгляд дидактичних проблем фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови у ЗВО, недоліків та шляхів покращення їх підготовки до застосування методів продуктивного навчання в закладах загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Стало традиційним постулатом, що професійна компетенція вчителя іноземних мов складається із загальнокомунікативної мовної і мовленнєвої, лінгводидактичної та інших компетенцій, кожна з яких

містить певний спектр умінь. А сучасні науковці виокремлюють таку специфіку процесу навчання іноземній мові: чітка практична спрямованість та предметність, взаємозв'язок з майбутньою діяльністю; цілі іноземної підготовки – опанування загальної і спеціальної лексики, формування навичок роботи з іноземною спеціальною літературою, розвиток навичок читання та усного мовлення іноземною мовою; для формування навичок мовлення та читання іноземною мовою необхідна активна, постійна, цілеспрямована, систематична робота; необхідність ефективної організації самостійної роботи та її плановість тощо [5]. Професійна ж підготовка майбутнього учителя іноземної мови має свою специфіку та особливості. Він повинен уміти одночасно користуватися іноземною мовою як засобом професійного спілкування під час розв'язання проблемних ситуацій, продукувати і варіювати професійне іноземне мовлення в умовах професійно-педагогічного спілкування з учнями в ЗОШ, грамотно обирати та застосовувати методи та технології навчання учнів. Однак аналіз практики викладання у ЗВО засвідчив існування дидактичних проблем, що стосуються фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови до застосування різноманітних методів навчання, зокрема методів продуктивного навчання.

Анкетування молодих учителів показало, що вони в основному розуміють необхідність і сутність продуктивного навчання, проте у своїй діяльності недостатньо його використовують. Так, 62% учителів наголосили, що на уроках застосовують певні елементи продуктивного навчання, але в рамках традиційної методики. 70% опитаних вказують на необхідність використання і традиційних, і нових технологій навчання; 18% надають перевагу новим технологіям навчання. Однак 22% вважають застосування продуктивного навчання недоцільним, підготовка потребує багато часу та зусиль – 16%.

Таким чином, за результатами опрацьованих питань констатувального етапу педагогічного дослідження щодо підготовленості учителів іноземних мов до продуктивного навчання у школі можемо зазначити таке: рівень розуміння вчителями іноземних мов сутності продуктивного навчання є недостатнім; ознайомленість учителів із запропонованими технологіями продуктивного навчання, стан практичних напрацювань методистів в процесі навчання іноземних мов школярів можна охарактеризувати як не зовсім задовільний; вчителі не повністю розуміють його переваги та можливості у дидактичному процесі тощо.

Головна мета розроблюваної технології як системного методу навчання студентів – це досягнення високого рівня фахової компетентності

студентів щодо виконання професійно-орієнтованих завдань на основі застосування продуктивних методів навчання учнів ЗОШ. До змістових елементів розроблюваної технології віднесено: таксономію завдань за дисципліною «Методика викладання англійської мови», характеристику об'єкта проектування, педагогічні умови проведення занять, етапи, форми проекту навчально-виховного процесу (програма підготовки: зміст, форми, порядок діяльності), систему навчальних методів, методи та засоби взаємодії студентів та педагогів тощо.

Технологію запропоновано реалізувати за такими етапами: організаційний, мотиваційний, операційний, проблемний та результативний. Кожен з етапів має свій опис, змістову та процесуальну характеристики. За допомогою когнітивних методів технологія дає змогу студентам пізнати навколишній світ, за допомогою креативних методів – створити освітню продукцію, що відповідає меті модулів.

До когнітивних методів було включено евристичне спостереження, метод фактів, метод гіпотез, метод помилок та ін. Креативні ж методи (метод «мозкового штурму», метод придумування, гіперболізації, метод порівняння тощо) допомагали сформувати креативне середовище, розкрити творчі здібності студентів, пробудити їх інтерес до здобуття знань та створення нового тощо.

Перший етап такого навчання був спрямований на оволодіння студентами знаннями згідно з традиційною системою організації навчального процесу. Другий етап мав практичну спрямованість з вирішення професійних ситуацій шляхом створення навчальних продуктів (вправи в діадах, групах, завдання для мікрогруп тощо). У третій частині час відводився на індивідуальні завдання, самостійну роботу студентів під керівництвом викладача.

У процесі занять зі студентами створювались такі навчальні продукти: інформаційне супроводження заняття з учнями (малюнок або композиція зі словами); ранжування фактів, явищ, визначення головної думки; складання шаблону фраз, що найчастіше зустрічаються; генерування ідей; складання списку основних проблем та ситуацій, пов'язаних з темою заняття; перефразування матеріалів друкованого тексту; складання схем та таблиць за матеріалами тематичного блоку з іноземної мови; створення словника з теми тощо.

За підсумками частково-пошукового дослідження нами сформульовано основні напрямки покращення процесу формування фахової компетентності майбутнього вчителя іноземної мови: ознайомлення з найкращим досвідом викладання ІМ; інтеграція методичних, психолого-педагогіч-

них та лінгвістичних знань з метою формування психічних утворень особистості учителя ІМ; навчання студентів найкращим моделям викладання та проектування власних технологій продуктивного навчання школярів ІМ; рефлексія студентами рівня особистісного становлення як фахівця (низький, базовий, високий).

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Отже, на основі проведеного дослідження можемо сформулювати такі висно-

вки: проаналізовано основні наукові підходи фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови; визначено основні недоліки їхньої фахової підготовки; розкрито сутність та особливості продуктивного навчання; визначено мету, зміст, етапи реалізації, методи та форми дидактичної технології навчання майбутніх учителів застосуванню методів продуктивного навчання. У подальшому планується розробка індивідуальних траєкторій розвитку студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арванітопуло Е.Г. Проектна робота з англійської мови учнів старшої школи. Київ : Ленвіт, 2006. 56 с.
2. Бутакова Т.И. Ретроспективная характеристика методик профессионально ориентированного обучения иностранному языку в технических вузах. *Молодой ученый*. 2015. № 11. С. 1286–1289.
3. Керницький О.М., Пасічник В.І., Васищев В.С. Педагогічні особливості ігрового моделювання при навчанні слухачів магістратури вищого військового навчального закладу. *Зб.наук.пр. «Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальній школах»*. Запоріжжя : КПУ, 2020. № 73/2020. С. 33.
4. Кузнецова О.В., Одарченко В.І. Метод проектів – сучасна технологія навчання в умовах Нової української школи. *VIRTUS*. 2017. № 14. С. 74–77.
5. Кузякіна М. Реалізація проектної методики навчання іншомовного спілкування студентів економічних спеціальностей. *Гуманізація навчально-виховного процесу*: зб. наук. праць. 2012. Спецвип. 8. Ч. II. С. 27–32.
6. Муліна Н. Методика розробки та використання дистанційного курсу англійської мови (старший ступінь у вищому технічному закладі освіти) : автореф. дис. к. пед. наук : 13.00.02 / КНЛУ. Київ, 2001. 22 с.
7. Томіліна А.О. Використання системи електронного навчання Moodle при вивченні іноземної мови. *Педагогіка вищ. та серед. школи*. 2011. Вип. 32. С. 75.
8. Парахіна С.В. Продуктивне навчання – особливий вид діяльності. *Управління школою*. 2008. № 11-12. С. 34.
9. Edwin S. Ellis, Lou Anne Worthington, Martha J. Larkin. Executive Summary of the Research Synthesis on Effective Teaching Principles and the Design of Quality Tools for Educators. University of Alabama. March, 1994. 41 p.

REFERENCES

1. Arvanitopulo, E.G. (2006) *Proektna robota z anhliiskoi movy uchniv starshoi shkoly*. [Project work in English language for senior school pupils]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
2. Butakova, T.Y. (2015). *Retrospektivnaya harakteristika metodik professionalno orientirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku v tehnicheskikh vuzah* [Retrospective characteristics of methods of professionally oriented foreign languages' teaching]. *Molodoy ucheniy*, MTU, 11, 1286-1289 [in Russian].
3. Kernytskyi O.M., Pasichnyk V.I., Vasyshev V.S. (2020). *Pedahohichni osoblyvosti ihrovoho modeliuвання pry navchanni slukhachiv mahistratury vyshchoho viiskovoho navchalnoho zakladu* [Pedagogical features of game modeling in teaching master's degree students of a higher military educational institution]. *Pedahohika formuvannya osobystosti u vyshchii shkolakh* [Pedagogy of creative personality formation in higher and general schools]. *Zap.*: 2020. № 73/2020. S. 33. [in Ukrainian].
4. Kuznetsova O.V., Odarchenko V.I. (2017). *Metod proektiv – suchasna tekhnolohiia navchannia v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly* [The project method is a modern learning technology in the conditions of the New Ukrainian School]. *VIRTUS*. 2017. № 14. S. 74-77. [in Ukrainian].
5. Kuzyakina, M. (2012). *Realizatsiia proektnoi metodyky navchannia inshomovnoho spilkuвання studentiv ekonomichnykh spetsialnostei* [Realization of the project methodology in studying foreign languages of students of economical specialties]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu*. Special Issue, 8, 27-32 [in Ukrainian].
6. Mulina, N. (2001). *Metodyka rozrobky ta vykorystannia dystantsiinoho kursu anhliiskoi movy (starshyi stupin u vyschomu tekhnichnomu zakladi osvity)*. [Methodology of developing and using a distance course of English (senior degree in a higher technical educational institution)], *Avtoref., cand. ped. nauk*, Kyiv National Linguistic University, Kyiv, 2001 [in Ukrainian].

7. Tomilina, A.O. (2011). *Vykorystannia systemy elektronnoho navchannia Moodle pry vyvchenni inozemnoi movy* [Using the Moodle e-learning system in a foreign language studying]. *Pedahohika vyschoi ta seredn'oi shkoly*. Kyiv, 32, 75-80 [in Ukrainian].
8. Parakhina S.V. (2008). *Produktyvne navchannia – osoblyvyi vyd diialnosti* [*Productive learning is a special type of activity*]. *Upravlinnia shkoloiu* [*School management*]. 2008. № 11-12. S. 34 [in Ukrainian].
9. Edwin S. Ellis, Lou Anne Worthington, Martha J. Larkin (1994). *Executive Summary of the Research Synthesis on Effective Teaching Principles and the Design of Quality Tools for Educators*. Area of Teacher Education, Programs in Special Education, University of Alabama. March, 1994. 41 p. [in English].

ЕКСТРАПОЛЯЦІЯ НАУКОВИХ ПОЛОЖЕНЬ У ТЕОРЕТИЧНУ РОЗРОБКУ ПРОБЛЕМИ ІГРОВОГО ТРЕНІНГУ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО АКТОРА

Кривошеєва О. В.

аспірантка

*Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-3754-594X
1992testola@gmail.com*

Ключові слова: екстраполяція наукових положень, ігровий тренінг, акторський тренінг, професійна підготовка, майбутній актор.

У статті розглядається значення сучасних наукових положень, які розкривають механізми внутрішньої організації творчої особистості. Пояснюється важливість тренування психофізичного «інструменту» актора на основі наукових здобутків сьогодення для забезпечення тим самим його найбільшої ефективності та продуктивності. Розглядається використання ігрового акторського тренінгу у професійній підготовці майбутнього актора у взаємодії із сучасними освітніми тенденціями, а саме гуманізацією та індивідуалізацією освітнього процесу. У статті висвітлюється вплив ідей І. Павлова, Зігмунда Фрейда, Еміля Золя, Чарльза Дарвіна на роботу театральних діячів та зокрема на акторський тренінг. Виявлено вплив знань, які базуються на східних практиках, ритуальних діяннях; містичних традицій та езотеричних трудів на вправи акторського тренінгу. Знайдено зв'язок між психофізичним апаратом актора та об'єктивними законами природи, які впливають на психічні процеси студента у процесі професійної підготовки. Акцентується увага на тренуванні психофізичного «інструменту» актора зважаючи на сучасні наукові здобутки з психології, психофізіології, біоенергетики, а саме методи активного впливу на психічні процеси студента, способи тренування та розвитку їхньої рухливості, засновані на процесах психічної саморегуляції. Акцентується увага на понятті М.Б. Олександровської «інтеграційна методологія», яке є актуальним для сучасного викладача акторської майстерності, оскільки передбачає консолідацію безлічі областей, шкіл, напрямків, рівнів знань про людину в смисловому полі психології та різних сферах активності людей. У статті розглянуто книгу театального педагога С.В. Гіппіуса «Тренінг розвитку креативності. Гімнастика почуттів», у якій автор проаналізував акторський тренінг із точки зору психофізіології, науково обґрунтував і визначив місце і значення акторського тренінгу в акторському вихованні як фундаменту акторської школи. Автор статті розглядає значення володіння педагогом знаннями з психології для допомоги майбутньому актору подолати стресові стани, які формують у студента підвищення рівня тривожності та посилюють самоконтроль.

EXTRAPOLATION OF SCIENTIFIC PROVISIONS IN THE THEORETICAL DEVELOPMENT OF ACTING TRAINING PROBLEMS IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE ACTOR

Kryvosheieva O. V.

Postgraduate Student

Zaporizhzhia National University

Zhukovskogo str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine

orcid.org/0000-0002-3754-594X

1992testola@gmail.com

Key words: *science education, game training, actor training, professional training, future actor.*

The article considers the significance of the discoveries of modern sciences that explain the mechanisms of the internal organization of the creative personality. The importance of training the psychophysical “tool” of the actor on the basis of scientific achievements of today is explained, thus ensuring its greatest efficiency and productivity. The use of game acting training in the professional training of future actors in interaction with modern educational trends, namely the humanization and individualization of the educational process is considered. The article highlights how the ideas of I. Pavlov, Sigmund Freud, Emile Zola, and Charles Darwin influenced the work of theater actors and, in particular, actor training. The impact of knowledge based on Eastern practices and ritual actions has been revealed; mystical traditions and esoteric works for acting training exercises. A connection was found between the psychophysical apparatus of the actor and the objective laws of nature, which influence the mental processes of the student in the process of professional training. Attention is focused on training the psychophysical “tool” of the actor, taking into account modern scientific achievements in psychology, psychophysiology, bioenergetics, namely methods of active influence on the student’s mental processes, methods of training and development of their mobility, based on the processes of mental self-regulation. Emphasis is placed on the concept of Alexandrovskaya – “integration methodology”, which is relevant for modern teachers of acting, as it involves the consolidation of many areas, schools, areas, levels of knowledge about man in the semantic field of psychology and various areas of human activity. The article considers the book by theater teacher Gippius “Training in the development of creativity. Gymnastics of feelings”, in which the author analyzed acting training from the point of view of psychophysiology, scientifically substantiated and determined the place and importance of acting training in acting education as the foundation of acting school. The author of the article considers the importance of the teacher’s knowledge of psychology, in helping the future actor to overcome stressful situations that create a student’s increased levels of anxiety and strengthen self-control.

Постановка проблеми. Сьогодні відбувається пертурбація у системі підготовки студента до професійної діяльності: на зміну традиційним методам підготовки приходять методи, спрямовані на гуманізацію та індивідуалізацію освітнього процесу. Рівень розробленості проблеми науково-практичного мислення у психології та фізіології, а також у психології художньої творчості, дозволяє поставити тренування «інструмента» актора на належну наукову основу, забезпечивши

тим самим його найбільшу ефективність та продуктивність. Стає актуальною тема участі сучасних наукових здобутків у системі професійної підготовки актора. Під поняттям «суміжні науки» ми розглядаємо ті, які вивчають людину: нейробіологія, психологія, фізіологія, анатомія тощо. За рахунок невинного розвитку науково технічного прогресу з неймовірним розвитком цифрових технологій відбувається значний зв’язок між ситуацією у суспільстві – відкриттями у сферах,

які вивчають людину. Еволюція техніки і стилю акторської гри залежить деякою мірою і від стану науки. Для того щоб повною мірою зрозуміти, яким чином акторський ігровий тренінг впливає на рівень готовності майбутнього актора до професійної діяльності, потрібно шукати відповідь у деяких відносинах, які театр підтримує з наукою.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблема екстраполяції сучасних наукових положень у розробці проблеми ігрового тренінгу у системі професійної підготовки майбутнього актора є найбільш обговореною серед таких театральних діячів, як Л. Грачова, М. Олександровська, С. Гіппіус та інших. Л. Грачова у своїх працях досліджує вплив уяви на психофізику актора. М. Олександровська розглядає тренінг як можливість впливу на психічні процеси студента. С. Гіппіус проаналізував акторський тренінг з точки зору психофізіології.

Сучасні робити, присвячені теоретичному обґрунтуванню та розвитку психофізичних якостей актора, представлені відомими театральними педагогами, такими як Ута Хаген та Іванна Чабак.

Мета статті – представити екстраполяцію сучасних наукових положень в теоретичну розробку проблеми ігрового тренінгу в професійній підготовці майбутнього актора.

Виклад основного матеріалу. Сучасна наука має значний вплив на погляд на тренінг та на людину. Яскравим прикладом є К.С. Станіславський, який, створюючи теорію мистецтва, звертався до експериментальної психології, до теорії умовних рефлексів І. Павлова. Режисер прагнув до наукового обґрунтування системи, аналізу творчості на основі «фізіології головного мозку», об'єктивного вивчення вищої нервової (психічної) діяльності. У ХХ столітті театральні діячі почали активно звертатися до наукових здобутків, «суміжних» до театру наук, які вивчали людину. У 1923 р., актор МХАТ Р. Болеславський провів серію лекцій «за системою» К.С. Станіславського у Нью-Йорку. Він говорив про те, що актор повинен втілити на сцені людську душу зі всіма її фізичними, ментальними та емоційними аспектами [1, с. 8]. Водночас достатньо популярною стала теорія психоаналізу Зігмунда Фрейда в американському суспільстві. Хоча Фрейд не мав безпосереднього впливу на Р. Болеславського але він вплинув на американську публіку і акторське співтовариство США, тому що акторська гра та психоаналіз досліджують механізми внутрішнього світу людини, тому наука і мистецтво неминуче з'єдналися. Вже у кінці ХІХ століття виникли книги «Происхождение видов» (1859), «О выражении эмоций у человека и животных» (1872) Чарльза Дарвіна, які викликали великий резонанс у мистецтві. Батько натуралізму, французький новеліст Еміль Золя створював склад-

них персонажів, завдяки яким досліджував вплив нашої спадковості і середовища. Ідея полягала в тому, що суспільство породжує нас, а ми, у свою чергу, породжуємо суспільство. Частиною цього суспільства є театр, який ми створюємо. Неможливо не заперечувати те, що сучасний театр – це відображення внутрішніх процесів країни та людей, які є її частиною.

Також не можна обминути тих знань, які базувалися більше на східних практиках, ритуальних діяннях, які використовували відомі актори та режисери. Антонен Арто говорив про духовний аспект та виділяв таке поняття, як «каббала» – містична традиція, яка ставить питання про походження душі та її долі; М. Чехов виявляв інтерес до антропософії Рудольфа Штайнера – віри у внутрішній духовний світ, в який можливо потрапити завдяки саморозвитку; Гротовський цікавився езотеричними трудами Г. Гурджієва, в яких поєднувалася містична течія ісламу, відома як «суфізм», з християнством, буддизмом та іншими релігійними віровченнями; К.С. Станіславський практикував йогу зі своїми акторами та використовував таке поняття, як «енергія прана». Багато з припущень, які раніше сприймалися тільки як містичне знання, сьогодні вже є науково доведеними фактами, деякі знаходяться на рівні гіпотез. Тому педагогу (у професійній підготовці майбутнього актора) важливо поєднуватися всі знання, які були вже описані у роботах вищеперахованих театральних діячів, у поєднанні з науковими здобутками у «суміжних» науках. Все це важливо для того, щоб не тільки визначити необхідні організаційно-педагогічні умови створення і проведення акторського ігрового тренінгу, а мати змогу довести дієвість запропонованих умов на практиці. Більшість із тих, хто писав про акторську гру, особливо в ХІХ та ХХ столітті, були акторами: Девід Гаррік (1717–1779), Бенуа Констан-Коклен (1841–1909), К.С. Станіславський, Михайло Чехов (1891–1955), Всеволод Мейерхольд (1874–1940), Ута Хаген (1919–2004), Жак Копо (1879–1949), Луї Жуве (1887–1951) – вони добре знали, як створювати роль зсередини, тому у своїх роботах в основному спиралися на свій особистий досвід. З іншого боку, всім відомий Дені Дідро (1713–1784) був філософом. Йому були цікаві всі види мистецтва, не тільки акторська майстерність. Спостерігаючи за роботою акторів, він запропонував ідеї, які викликали багато суперечок про акторську майстерність, які продовжуються і сьогодні. Критик Уільям Арчер (1856–1924) також був спостерігачем, та його ідеї про акторську гру народжувалися з об'єктивної точки зору, а не із суб'єктивної точки зору актора, який залучений у процес. Ми бачимо, що режисери, науковці, філософи, психологи розглядають

акторську професію в контексті своєї професії, і це незмінно впливає на способи навчання, які вони пропонують. Це не може не впливати на розвиток акторського тренінгу.

За думкою М.Б. Олександровської, «наукові досліді останніх десятиліть в інших сферах фокусуються на тому, як «внутрішнє почуття» стає все більш визнаним методом оцінки ситуації, по мірі того, як ми більше дізнаємося про нейропиптиди, які передають інформацію по всьому тілу. Сьогодні, коли наука доводить, що наше тіло і розум (свідомість) нероздільні, що за своєю природою людина психофізична. Чим більше відкриттів ми родимо про те, як функціонують людські істоти, тим глибші наші питання щодо акторської майстерності» [1, с. 12].

Сьогодні неможливо педагогу виховувати студента, не звертаючись до поняття, яким у своїй книзі «Професійна підготовка акторів у просторі Євразійського театру ХХІ сторіччя», користується М.Б. Олександровська – «інтеграційна методологія», яка передбачає консолідацію безлічі областей, шкіл, напрямків, рівнів знань про людину в смисловому полі психології та різних сферах активності людей [1, с. 12–13]. Автор підкреслює, що інтеграційна методологія ніякою мірою не знімає принцип системності в підході до проблеми освіти сучасного актора. Вона дозволяє розширити поле «огляду» всіх видів діяльності людини.

Психофізичний апарат актора слід розглядати не тільки з позиції мистецтва, а з точки зору об'єктивних законів природи. Сучасний педагог для того, щоб виховувати акторів, готових до професійної діяльності, має звертатися до методів активного впливу на психічні процеси студента, способи тренування та розвиток їхньої рухливості, заснованих на процесах психічної саморегуляції. Сучасні наукові здобутки з психології, психофізіології, біоенергетики дають знання педагогу для того, щоб позитивно впливати на розвиток особистості майбутнього актора.

Етапи звільнення психофізичного апарату актора пов'язанні з його свідомим вольовим зусиллям, спрямованим на визволення зовнішніх органів тіла від зайвої напруги, на здатність володіння заданим об'єктом уваги. Проте, як відомо, для зосередження на заданому об'єкті мало свідомих вольових зусиль, необхідна м'язова свобода, а досягнення м'язової свободи треба вміти контролювати увагу. За думкою Л.В. Грачової, це замкнене коло не розірвати, якщо не враховувати принципово нові знання про механізми психічних процесів та методи свідомої психорегуляції, засновані на них, що використовуються вже в багатьох сферах людської діяльності (спорт, психотерапія, психологія праці тощо) [5, с. 2].

Сучасний педагог акторської майстерності має знаходити можливості, які йому може надати сучасний рівень знань про природу людини та закони творчості. Сутність роботи актора, за К.С. Станіславським, полягає в організації такого стану підсвідомості, коли природно та мимоволі створюються умови для органічної дії у ролі. Організувати особливий стан підсвідомості не можна лише засобами впливу на свідомість, а саме на це направлені всі вправи наявних тренінгових систем. Інший шлях управління підсвідомістю, відкритий Станіславським, шлях східних психотехнік – вплив на підсвідомість за допомогою зміни стану свідомості.

Механізми впливу на несвідоме активно вивчаються сучасною наукою, методи східних психотехнік сьогодні багато в чому отримують наукове підтвердження. Педагогам з акторської майстерності варто звернути увагу на дослідження, пов'язані зі східними техніками (йога, буддизм, дзен-буддизм), та виявлення можливостей застосування цих методів в акторській психотехніці для розвитку та вдосконалення психофізичного апарату актора, створення акторського ігрового тренінгу на цій основі. Тому в процес навчання актора поступово входить йога, яка стає одним із предметів у багатьох театральних закладах [5, с. 10].

Сучасному педагогу варто звернути увагу на те, що сьогодні існує велика кількість видів театру: політичний, документальний, перформативний тощо. Актор та педагог не може точно знати, у якому театрі він буде працювати. Тенденції сучасності говорять про те, що і навчання актора повинно включати всю інформацію не тільки в теоретичному плані, а і в акторському тренінгу, щоб він міг практично практикувати та освоювати знання. Актор в першу чергу – це майстер дії, тому важливо включати в акторський тренінг різноманітні вправи, в тому числі вправи на дихання з йоги, на збільшення енергетичного ресурсу, на роботу з емоційним інтелектом.

Серед гуманістичних тенденцій розвитку системи театральної освіти сьогодні можна назвати найважливішу: орієнтацію на особистісний розвиток. Фокус уваги театральних педагогів необхідно звернути на характер мотивації майбутнього спеціаліста: потреба в самовираженні та спілкуванні, в реалізації своїх здібностей, у прагненні домагатися максимальних результатів у вибраній справі, його ставленні до праці. Для того, щоб педагогу мати змогу розуміти студента та впливати на його мотивацію у навчанні, потрібно бути обізнаним у психології виховання творчої особисті, цікавитися останніми теоретичними розробками та практичними відкриттями. Сьогодні все частіше актор виступає не просто виконавцем ролі, але й співавтором вистави. Для того, щоб майбутньому

актору мати змогу та сміливість творчо діяти на сцені та бути безпосереднім учасником у створенні вистави, у процесі навчання педагогу важливо вміти розкрити творчий потенціал студента та почуття творчої свободи. Сучасний освітній процес із невпинним розвитком цифрових технологій, які впливають на швидкий розвиток психології, вимагає від педагога з акторської майстерності так само швидко реагувати на зміни та бути готовим запропонувати ті педагогічні та психологічні прийоми, які допоможуть майбутньому актору у його професійному становленні.

Театральний педагог С.В. Гіппіус проаналізував акторський тренінг з точки зору психофізіології, науково обґрунтував і визначив місце і значення акторського тренінгу в акторському вихованні як фундаменту акторської школи. За думкою С.В. Гіппіуса, тренінг актора повинен дати відповідь на такі питання: «Як ми сприймаємо явища життя? Як ми впливаємо на них? Як взаємодіємо з іншими при спілкуванні з ними? Як сприймаємо думку партнера? Як народжуються наші думки у відповідь? Як ми робимо найпростішу фізичну дію?» [2, с. 186–188]. Багато із цих питань розглядає наукова дисципліна – психологія, різниця полягає лише у відмінностях понятійного апарату, які використовує акторська майстерність та психологія. Ігровий акторський тренінг повинен виходити з елементів, що створюють життєве самопочуття та виявляються у дії. С.В. Гіппіус зазначає, що найперші, найпростіші його елементи – відчуття та сприйняття, які ми отримуємо від органів чуття, безперервно пов'язані з навколишнім світом [2, с. 186–188].

Перше завдання тренінгу – розвиток органів чуття та вдосконалення механізмів сприйняття, оскільки саме сприйняття, згідно із сучасною психологією, є основним регулятором дії. Відчуття включаються у сприйняття в різних поєднаннях, з переважанням то одного, то іншого, і всі вони в людини «прикріплені» до другої сигнальної системи, до слова, вимовленого або промайнуло в думках.

Друге завдання тренінгу – вдосконалення образної пам'яті та освоєння механізмів мислення та мови.

Третє завдання тренінгу – освоєння механізму життєвої взаємодії. Сприймаючи навколишній світ, діючи в ньому, людина перебуває в постійній взаємодії зі світом, людьми.

І всі вони зливаються у головне завдання – «Робити себе!».

С.В. Гіппіус – один із тих педагогів, які створили свій власний тренінг, а саме у книзі «Тренінг розвитку креативності. Гімнастика почуттів», спираючись в першу чергу на відкриття у психології.

Театральний педагог Н.В. Рождественская вважає, що можна говорити про здатність до саморегуляції, стійкості до стресу, пластичності в постановці цілей та їх досягненні як про межі творчої обдарованості [3]. У процесі навчання майбутній актор постійно зустрічається зі стресом, виникнення якого пов'язано з потребою постійного виходу на сцену. Тобто психофізичний інструмент актора (особливо в перші роки навчання) знаходиться в більшій емоційній напрузі, ніж у звичайному житті: стресовий стан характеризується напруженням фізичного та психічного стану організму. Взагалі, в мінімальних дозах стрес потрібен організму для підтримки його оптимального режиму роботи, але в надмірних кількостях він вкрай негативно впливає на ефективність людини. Такий стан підвищує ймовірність виникнення професійного вигорання. Стресові стани формують у студента підвищення рівня тривожності та посилюють самоконтроль, який блокує спонтанність, що веде також до зниження здатності до імпровізації, уяви як важливих елементів творчості. Педагогу потрібно володіти певними знаннями з психології, щоб вміти створити такі умови, які допоможуть студенту подолати стресові ситуації для максимальної реалізації творчої особистості та готовності до професійної діяльності.

Найважливішим завданням вищої професійної освіти, у тому числі театральної, стає перехід від парадигми передачі знання до парадигми навчання самостійно знаходити та обробляти інформацію. У зв'язку із цим у сучасних умовах результатом освіти має бути не стільки засвоєння студентом нових ідей, скільки формування в нього передумов для змін у власній поведінці, які можна розуміти як навички соціалізації, як готовність до виконання завдань майбутньої професійної діяльності.

Саморозвиток особистості залежить від рівня творчої спрямованості освітнього процесу. Ця закономірність становить основу індивідуально-творчого підходу. Основне призначення цього підходу полягає у створенні умов для самореалізації особистості, у виявленні та розвитку її творчих можливостей. Вивчення психологічних аспектів готовності актора до професійної діяльності є актуальним завданням науки та педагогіки.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Отже, сучасному педагогу з акторської майстерності постійно потрібно слідкувати за науковими здобутками. Особливо важливу роль у професійній підготовці актора грає обізнаність педагога у знаннях з психології. Тому що як і психологія, так і акторська майстерність працюють з людиною: її почуттями, спогадами, думками тощо. Починаючи з ХХ століття розвиток акторської майстерності не обходився без

використання «суміжних наук». Відомі режисери та актори постійно спиралися на наукові відкриття та розробляли свої акторські методи, техніки, прийоми на базі останніх здобутків науки.

Актуальною в педагогічному процесі стає «інтеграційна методологія», запропонована М.Б. Олександровською, яка передбачає консолідацію безлічі областей, шкіл, напрямків, рівнів знань про людину в смисловому полі психології та різних сферах активності людей. Серед гуманістичних тенденцій розвитку системи театральної освіти сьогодні можна назвати найважливішу: орієнтацію на особистісний розвиток, тому

фокус уваги театральних педагогів необхідно звернути на характер мотивації майбутнього спеціаліста.

У процесі навчання майбутній актор постійно зустрічається зі стресом. Стресові стани формують у студента підвищення рівня тривожності та посилюють самоконтроль, який блокує спонтанність. Педагогу потрібно володіти знаннями з психології, нейробіології, фізіології, щоб вміти створити такі умови, які допоможуть студенту подолати стресові ситуації для максимальної реалізації творчої особистості та готовності до професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александровская М.Б. Профессиональная подготовка актеров в пространстве Евразийского театра XXI века. Санкт-Петербург : Изд-во «Чистый лист», 2011. 392 с.
2. Василики Велтсиста. Феномен актерского восприятия и его значение в процессе профессионального воспитания актера. Автореферат. Москва, 2019. 27 с. URL: <http://docplayer.com/211574689-Vasiliki-veltsista-fenomen-akterskogo-vozpriyatiya-i-ego-znachenie-v-processe-professionalnogo-vozpitaniiya-aktera-na-pravah-rukopisi.html> (дата звернення: 15.01.2022).
3. Гиппиус С.В. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств. Санкт-Петербург : Издательство «Речь», 2001. 225 с.
4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Харків : Віват, 2019. 512 с.
5. Грачова Л.В. Процессы психической саморегуляции актерской профессии. Автореферат. Санкт-Петербург, 1992. 21 с. URL: <https://cheloveknauka.com/v/405393/a/#?page=1> (дата звернення: 21.01.2022).
6. Маслоу А. Психология бытия. Москва : Рефл-Бук, 1997. 319 с.
7. Сергиенко Е.Л. Психологическая готовность к актерской профессиональной деятельности. URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/psihologicheskaya-gotovnost-k-akterskoj-professionalnoj-deyatelnosti> (дата звернення: 21.10.2021).
8. Станиславский К.С. Собрание сочинений в 8 томах. Т. 2. Москва : Искусство, 1989. 511 с.
9. Стариков П.А. Как найти вдохновение и использовать его ресурсы: современные возможности. 2016. 555 с.
10. Черкасский С.Д. Мастерство актера: Станиславский – Болеславский – Страсберг: История. Теория. Практика. Санкт-Петербург : РГИСИ, 2016. 816 с.
11. Чиксентмихайи М. В поисках потока: Психология увлеченности повседневной жизнью. Санкт-Петербург : Basic Books, 2003. веб-сайт. URL: <https://www.rulit.me/books/v-poiskah-potoka-psihologiya-vklyuchennosti-v-povsednevnost-read-210191-1.html> (дата звернення: 21.11.2021).

REFERENCES

1. Aleksandrovskaya M. B. (2011) Professionalnaya podgotovka akterov v prostranstve-evrazijskogo teatra XXI veka [*Professional training of actors in the space of the Eurasian theater of the XXI century*]. Sankt-Peterburg: izd-vo «Chisty list». 392 pp. [in Russian].
2. Vasiliki Veltsista (2019) Fenomen akterskogo vozpriyatiya i ego znachenie v protsesse professionalnogo vozpitaniiya aktera [*The phenomenon of actor's perception and its significance in the process of professional education of an actor*]. Avtoreferat. Moskva, 2019. 27 pp. Retrieved from: <http://docplayer.com/211574689-Vasiliki-veltsista-fenomen-akterskogo-vozpriyatiya-i-ego-znachenie-v-processe-professionalnogo-vozpitaniiya-aktera-na-pravah-rukopisi.html> [in Russian].
3. Gippius S. V. (2001) Trening razvitiia kreativnosti. Gimnastika chuvstv [*Creativity development training. Gymnastics of the senses*]. Sankt-Peterburg: Izdatelstvo «Rech». 225 pp. [in Russian].
4. Stanislavskij K. S. (1989) Sbranie sochinenij v 8 tomakh [*Collected Works in 8 volumes*]. Moscow: Iskustvo, Vol. 2, 511 pp. [in Russian].
5. Grachova L. V. (1992) Protsesty psiicheskoy samoregulyatsii akterskoj professii [*Processes of mental self-regulation of the acting profession*]. Avtoreferat. Sankt-Peterburg, 21 pp. Retrieved from: <https://cheloveknauka.com/v/405393/a/#?page=1> [in Russian].

6. Starikov P. A. (2016) Kak najti vdokhnovenie i ispol'zovat' ego resursy': sovremenny'e vozmozhnosti [*How to find inspiration and use its resources: modern possibilities*]. 555 pp. [in Russian].
7. Stanislavskij K. S. (1957) Sobranie sochinenij v 8 tomakh. [*Collected Works in 8 volumes*]. Moscow: Iskusstvo, Vol. 4, 550 pp. [in Russian].
8. Maslou A. (1997) Psikhologiya bytiya [*Maslow A. Psychology of Being*]. Moscow: Refl-Buk. 319 pp. [in Russian].
9. Goulman D. (2019) Emocijny'j intelekt [*Emotional intelligence*]. Kharkiv: Vivat. 512 pp. [in Ukraine].
10. Cherkasskii S. D. (2016) Masterstvo aktera: Stanislavskii-Boleslavskii-Strasberg: Istoriiia. Teoriiia. Praktika [*The skill of the actor: Stanislavsky - Boleslavsky - Strasberg: A History. Theory. Practice*]. Sankt-Peterburg: RGISI. 816 pp. [in Russian].
11. Chiksentmikhaji M. V poiskakh potoka: Psikhologiya uvlechennosti povsednevnoj zhizn'yu [*In Search of Flow: The Psychology of an Enthusiasm for Everyday Life*]. Sank-Peterburg: Basic Books. Retrieved from: <https://www.rulit.me/books/v-poiskah-potoka-psihologiya-vklyuchennosti-v-povsednevnost-read-210191-1.html> [in Russian].

МОДЕЛЬ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНСТРУМЕНТІВ КРЕАТИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ У СОЦІАЛЬНОМУ ПРОЄКТУВАННІ В СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Кушнір Н. С.

старший викладач кафедри психології та соціальної роботи

Центральноукраїнський державний університет

імені Володимира Винниченка

вул. Шевченка, 1, Кропивницький, Україна

orcid.org/0000-0002-8692-4882

n.s.kushnir@cuspu.edu.ua

Ключові слова: *проект, інновація, соціальний проект, креативність, менеджмент, креативний менеджмент, соціальні інновації.*

У статті обґрунтовано актуальність ролі креативного менеджменту у соціальному проєктуванні в умовах фахової підготовки студентів спеціальності 231 «Соціальна робота». У ході дослідження було використано низку наукових методів. Так, під час дослідження змісту ключових понять соціального проєктування було використано аналіз. Із метою обґрунтування сутності кожного ключового поняття застосовано метод наукової абстракції. Послідовність розгляду ключових понять базується на логічному методі пізнання. У статті досліджено ключові поняття, які лежать в основі соціального проєктування з позиції застосування можливостей креативного менеджменту, а саме: креативність, неординарне мислення, творчі здібності, стратегічне мислення тощо. Розкрито сутність кожного поняття з урахуванням педагогічних, управлінських, психологічних та філософських аспектів. Наукова новизна статті полягає в розробленні моделі впровадження інструментів креативного менеджменту в соціальному проєктуванні, визначенні його ролі у формуванні та розвитку потенціалу особистості креативного менеджера соціальних проєктів.

Практична значущість статті відображена в можливості використання теоретичних аспектів креативного менеджменту в процесі управління соціальним проєктуванням. Доведено, що креативний менеджмент у соціальному проєктуванні в системі фахової підготовки фахівців із соціальної роботи забезпечує розвиток ефективного лідерства, новаторства, стимулювання експериментів, самовдосконалення на основі новітніх знань; орієнтацію на унікальність і оригінальність соціально спрямованого продукту (послуги) та ефективної мотивації реалізації творчого потенціалу.

У подальших дослідженнях планується розробити систему показників креативного менеджменту в соціальному проєктуванні.

MODEL OF IMPLEMENTATION OF CREATIVE MANAGEMENT TOOLS IN SOCIAL DESIGN IN THE PROFESSIONAL TRAINING SYSTEM OF SOCIAL WORK SPECIALISTS

Kushnir N. S.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Psychology and Social Work
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
Shevchenko str., 1, Kropyvnytskyi, Ukraine
orcid.org/0000-0002-8692-4882
n.s.kushnir@cuspu.edu.ua*

Key words: *project, innovation, social project, creativity, management, creative management, social innovations.*

The article substantiates the relevance of the role of creative management in social design in the conditions of professional training of students of specialty 231 "Social work". A number of scientific methods were used during the research. Thus, analysis was used when researching the content of key concepts of social design. In order to substantiate the essence of each key concept, the method of scientific abstraction was applied. The sequence of consideration of key concepts is based on the logical method of cognition. The article examines the key concepts that underlie social design from the standpoint of applying the possibilities of creative management, namely: creativity, extraordinary thinking, creative abilities, strategic thinking, etc. The essence of each concept is revealed, taking into account pedagogical, managerial, psychological and philosophical aspects. The scientific novelty of the article lies in the development of a model for the implementation of creative management tools in social design, the definition of its role in the formation and development of the personality potential of a creative manager of social projects.

The practical significance of the article is reflected in the possibility of using theoretical aspects of creative management in the process of managing social design. It has been proven that creative management in social design in the system of professional training of social work specialists ensures the development of effective leadership, innovation, stimulation of experiments, self-improvement based on the latest knowledge; focus on the uniqueness and originality of a socially oriented product (service) and effective motivation for the realization of creative potential.

In further research, it is planned to develop a system of creative management indicators in social design.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції суспільного розвитку в умовах нестабільності та невизначеності диктують нові вимоги перед людством. Розуміючи, що глобалізаційні процеси не зупиняються і не підлаштовуються під уявлення про них, перед освітою постають нові виклики, адже необхідно забезпечити підготовку мобільних, мислячих фахівців, які будуть забезпечувати функціонування новітніх економічних моделей та ефективних управлінських матриць.

Негативні соціально-економічні і політичні події в українському суспільстві, що породжують соціально-економічні, політичні, етнічні та психологічні проблеми, актуалізують діяльність

інститутів соціальної галузі, що мають на меті допомагати суспільству розв'язувати окреслені труднощі та проблеми.

Одночасно, спираючись на те, що «епоха ідей» безпосередньо вплинула і на вектор розвитку соціальної сфери, професійна підготовка фахівців із соціальної роботи потребує формування та розвитку креативних навичок і творчого підходу при вирішенні поставлених задач та реалізації соціальних проєктів.

Метою статті є визначення ролі креативного менеджменту в соціальному проєктуванні в системі фахової підготовки фахівців із соціальної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичні основи соціального проектування були проаналізовані в роботах таких учених, як Г. Тимошко, А. Семез, Г. Нагорна та інші. У контексті нашого дослідження певний науковий інтерес становлять праці Т. Дрідзе, О. Продіуса, Ю. Калініченко, К. Процака як такі, що присвячені аналізу феномена креативного менеджменту в системі управління проектами. У процесі аналізу наукової думки авторів було з'ясовано, що питання дослідження креативного менеджменту в системі управління соціальними проектами досліджено недостатньо та потребує вивчення.

Виклад основного матеріалу. Пріоритетною метою соціального проектування безпосередньо як виду управлінської діяльності є створення проектів.

З огляду на те, що сам процес соціального проектування – це самодостатня діяльність, спрямована на досягнення поставлених цілей та вирішення проблем і задач визначених соціальних цільових груп, можна стверджувати, що соціальний проект призначається для відображення майбутнього бажаного стану системи, що виникає внаслідок певних дій учасників процесу, із залученням комплексу ресурсів (трудових, фінансових, матеріальних) та методів (інтелектуальних, пізнавальних, евристичних, креативних, та ціннісних).

Кінцевою метою реалізації будь-якого соціального проекту є зміна соціального середовища, що неможливо без здійснення інновації.

Соціальні інновації можуть мати різні форми, обрання яких зазвичай не випадкове. Воно диктується часом, установками даної історичної епохи і співтовариства людей. Соціальне проектування у своїй основі передбачає певні соціальні зміни. Вони задумуються, одержують обґрунтування, плануються. Інакше кажучи, соціальне проектування є різновидом інноваційної діяльності [7, ст. 7].

Інноваційна діяльність у процесі реалізації соціальних проектів, створюючи імпульс генерування нових ідей та знань, виступає каталізатором управління креативним потенціалом учасників, що втілюють його в життя.

Управління проектами (project management) в системі соціального проектування за допомогою формування динамічного плану надає реалістичну картину програмованої поведінки проекту.

У свою чергу, креативний менеджмент забезпечує реалізацію креативного потенціалу учасників реалізації проектів, формування та розвиток потенціалу менеджера креативного типу.

Тому дуже важливо у професійній підготовці фахівців із соціальної роботи забезпечити формування креативної компетентності здобувачів освіти.

Е. Торренс у своїх працях виокремив такі компоненти креативності:

- підвищену чутливість до актуальних проблем, до дефіциту або суперечливості необхідних знань;

- дії щодо пошуку способів вирішення цих рішень, які засновані на генеруванні гіпотез, перевірці і зміні гіпотез за необхідності та формулюванні результату рішення.

Для оцінки креативності в системі професійної підготовки фахівців із соціальної роботи застосовуються різні тести дивергентного мислення, особистісні опитувальники, аналіз результативності діяльності.

Вивчення факторів творчих досягнень здійснюється за двома напрямками:

- 1) особистісні фактори – аналіз життєвого досвіду та індивідуальних особливостей творчої особистості;

- 2) аналіз творчого мислення – фактори креативності: швидкість, чіткість, гнучкість мислення, чутливість до проблем, оригінальність, винахідливість, конструктивність при їх вирішенні та ін. [9, с. 117].

Креативність із позиції економіки та управління – це здатність створювати і знаходити нові ідеї, відхиляючись від прийнятих схем мислення, успішно вирішувати завдання, які постають перед підприємством, нестандартним чином. Креативність передбачає бачення проблем під іншим кутом, наслідком чого є розробка оригінальних способів їх вирішення. Отже, креативність є важливою рисою лідера, управлінця, а креативний менеджмент – важливою частиною системи управління соціального проектування [2, с. 3–6].

Проектування в соціальній роботі – це не лише індивідуалізована творчість соціального працівника, але і його особистісний бренд, ідеологія, яка має межі, що детерміновані необхідністю уважного, відповідального ставлення фахівців соціальної роботи до здійснення проектною діяльністю, спрямованою на оптимізацію життєдіяльності клієнта (групи клієнтів), усунення небезпек, нівелювання особистості клієнтів і фахівців із соціальної роботи в процесі виконання проекту [5, с. 128].

Т. Дрідзе та Г. Нагорна у своїх працях стверджують, що у процесі соціального проектування організація або людина, перш ніж зробити певні дії, спочатку обмірковують декілька варіантів, одному з яких після порівняння надається пере-

вага. Окрім того, соціальне проектування розглядають як «специфічну діяльність, пов'язану з науково обґрунтованим визначенням варіантів розвитку новітніх, модернізованих соціальних об'єктів, явищ і процесів із кардинальною зміною їхніх соціальних характеристик. При цьому об'єктами соціального проектування, як правило, стають соціальні явища, соціальні інститути та процеси і [6; 8].

Вирішення будь-яких соціальних проблем, прийняття будь-якого рішення, а відповідно, і проектування, планування соціальної роботи будуються за відповідною управлінською логікою. Структура управлінської логіки проектування та програмування в менеджменті соціальної роботи розкривається через такі її елементи: – визначення і формування мети або системи цілей, які переслідує в певний період діяльність соціальної служби; – аналіз початкового рівня розвитку об'єкта соціальної роботи в період, який передував проектному періоду, та уточнення актуальності нової діяльності через впорядкування параметрів досягнутого рівня та його структури до початку цього періоду; – узгодження, збалансування потреб клієнтів та ресурсів на різних рівнях шляхом подолання протиріч, невідповідностей та врахування обмежень соціальної роботи вимогами до якості результату, можливими рамками витрат та ресурсів конкретної соціальної служби. Ієрархія потреб формує групування ресурсів та підготовку управлінського рішення за формою проекту, моделі, програми, плану [5, с. 129].

Зважаючи на специфіку та функції проектування в соціальній роботі, модель впровадження інструментів креативного менеджменту в соціальному проектуванні є системою дидактичних цілей, які ґрунтуються на соціальному замовленні, основні положення якого передбачені Законом України «Про вищу освіту» [3], освітньо-кваліфікаційною характеристикою та освітньо-професійною програмою та галузевими стандартами вищої освіти підготовки фахівців спеціальності 231 «Соціальна робота» [1].

На реалізацію завдань, формування та розвиток загальних та фахових компетентностей та забезпечення нормативного змісту підготовки здобувачів вищої освіти направлені складові частини моделі впровадження інструментів креативного менеджменту в соціальному проектуванні: аналіз визначення цілей діяльності, прогнозування уявлень про засоби досягнення соціальних цілей, організацію виконавців соціального проекту, визначення критеріїв та процедур моніторингу та

оцінювання результатів діяльності за умов створення творчої атмосфери процесу проектування та формування креативної команди, а також забезпечення стимулювання творчої активності учасників реалізації соціального проекту (Рис. 1).

Отже, відповідно до моделі впровадження інструментів креативного менеджменту в процесі реалізації соціального проекту на стадії ідентифікації та формулювання цілей забезпечується формування креативної команди та створення творчої атмосфери процесу.

Стадія запровадження реалізації проекту характеризується фазою розвитку креативного потенціалу учасників соціального проекту. Креативні навички особи, що реалізує соціальний проєкт (фандрайзера), розвиваються в процесі пошуку та забезпечення участі донорів у вирішенні соціальних проблем, у формі безприбуткового проєкта та спонукання його до ролі соціального інвестора. Кожен донор потребує індивідуального підходу. Це зумовлено рядом факторів, таких як: сфера та вид діяльності організації (особи), історія виникнення, життєдіяльності, поставлені пріоритети, мета, цілі і способи їх досягнення, умови існування та розвитку тощо, що формує свої особливості та відмінні риси співпраці для кожного донора [4, с. 118].

Застосування креативних технік генерування ідей та оцінювання проєкту відбувається на стадії оцінювання та програмування проєкту соціального спрямування.

Отже, можна стверджувати, що креативний менеджмент у соціальному проектуванні в системі фахової підготовки фахівців із соціальної роботи забезпечує розвиток ефективного лідерства, новаторства, стимулювання експериментів, самовдосконалення на основі новітніх знань; орієнтацію на унікальність і оригінальність соціально спрямованого продукту (послуги) та ефективної мотивації реалізації творчого потенціалу.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Узагальнюючи проведені дослідження, вважаємо, що система прийомів, методів проектування і планування в соціальній роботі у симбіозі із застосуванням інструментів креативного менеджменту, спрямованих на розвиток креативних здібностей студентів, мотивуватимуть їх до розуміння кінцевої ідеї соціального проєкту, аналізу необхідної інформації та забезпечить продукування ідей, нових нестандартних поглядів і рішень в управлінні стадіями його реалізації.

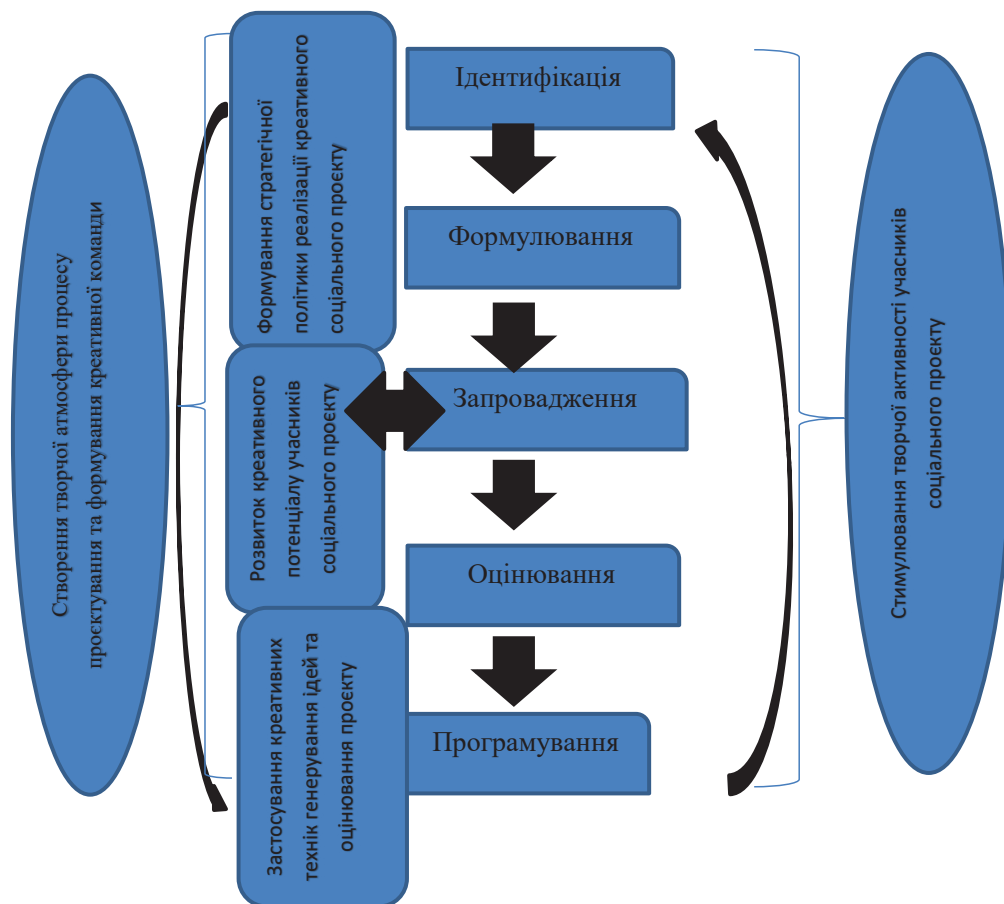


Рис. 1. Модель впровадження інструментів креативного менеджменту в соціальному проєктуванні

ЛІТЕРАТУРА

1. Галузеві стандарти вищої освіти підготовки фахівців спеціальності 231 «Соціальна робота». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/05/06/231-sotsialna-robota-magistr.pdf>.
2. Журавлев В.А. Креативное мышление, креативный менеджмент и инновационное развитие общества, 2008. С. 3–8.
3. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://ips.ligazakon.net/document/GF7G700A>.
4. Кушнір Н.С. Фандрайзинг як технологія реалізації маркетингу соціальних проєктів спрямованих на формування соціальної відповідальності (на прикладі фестивалю соціальної реклами «Соціальний плакат-ідеальний світ»). *Наукові записки ЦДПУ. Серія: Педагогічні науки*. С. 117–120.
5. Тимошко Г.М. Менеджмент соціальної роботи : навчальний посібник. 2011. 308 с.
6. Нагорна Г.О. Використання соціального проєктування у процесі підготовки та реалізації державних реформ. *Ефективність державного управління : зб. наук. пр.* 2015. Вип. 42. С. 94–99.
7. Семез А.А. Соціально-педагогічне проєктування : навчально-методичний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів спеціальності 6.010106 Соціальна педагогіка. 2012. 132 с.
8. Тощенко Ж.Т. Тезаурус социологии. Кн. 2. Методология и методы социологических исследований: темат. слов.-справ. 2013. 415 с.
9. Torrance E. P. Guiding Creative Talent – Englewoodcliffs. N. Y. : Prentice-Hall, 1962. 117 с.

REFERENCES

1. Haluzevi standarty vyshchoi osvity pidhotovky fakhivtsiv spetsialnosti 231 «Sotsialna robota». [Industry standards of higher education for training specialists in specialty 231 "Social work"]. URL:<https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/05/06/231-sotsialna-robota-magistr.pdf>.

mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/05/06/231-sotsialna-robo-
ta-magistr.pdf

2. Zhuravlev V. A. (2008) Kreativnoje myshlenye, kreativnyi menedzhment i innovatsionnoje razvitije obshchestva. [Creative thinking, creative management and innovative development of society]. P. 3-8.
3. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu». [Law of Ukraine "On Higher Education"]. URL:<https://ips.ligazakon.net/document/GF7G700A>
4. Kushnir N.S. Fandraizynh yak tekhnolohiia realizatsii marketynhu sotsialnykh proektiv spriamovanykh na formuvannia sotsialnoi vidpovidalnosti (na prykladi festyvaliu sotsialnoi reklamy «Sotsialnyi plakat-idealnyi svit»). [Fundraising as a technology for the implementation of marketing of social projects aimed at the formation of social responsibility (on the example of the festival of social advertising "Social poster-ideal world")]. Scientific notes of the Central State University. Series: Pedagogical sciences. P. 117-120.
5. Tymoshko H. M. (2011) Menedzhment sotsialnoi roboty: navchalnyi posibnyk. [Management of social work: study guide], 308 p.
6. Nahorna H.O. (2015) Vykorystannia sotsialnoho proektuvannia u protsesi pidhotovky ta realizatsii derzhavnykh reform. Efektyvnist derzhavnoho upravlinnia : zb. nauk. pr. [Use of social design in the process of preparation and implementation of state reforms. Efficiency of public administration]. Vol. 42. P. 94–99.
7. Semez A.A.(2012) Sotsialno-pedahohichne proektuvannia: Navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv spetsialnosti 6.010106 Sotsialna pedahohika [Socio-pedagogical design: Educational and methodological manual for students of higher pedagogical educational institutions, specialty 6.010106 Social pedagogy]. 132 p.
8. Toshchenko T. (2013) Tezaurus sotsyolohyy. Kn. 2. Metodolohiya y metody sotsyolohycheskykh yssledovanyi: temat. slov.-sprav. [Thesaurus of sociology. Book 2. Methodology and methods of sociological research: topic. dictionary of words], 415 p.
9. Torrance E. P. (1962) Guiding Creative Talent – Englewoodcliffs. 117 p.

ТЕАТРАЛЬНА ПЕДАГОГІКА МИХАЙЛА ЩЕПКІНА ЯК ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДҮНТЯ СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО АКТОРА

Локарева Г. В.

*доктор педагогічних наук, професор
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0003-0828-7387
lokareva.g@gmail.com*

Полупан Д. С.

*студентка II курсу магістратури
спеціальності «Педагогіка вищої школи»
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-9006-650X
dppdpdp1406@gmail.com*

Ключові слова: театральна педагогіка, акторська майстерність, новаторство, реалістичний напрям, український театр, професійна підготовка, реформаторство, корифей.

Зміст статті полягає в постановці проблеми значущості творчих надбань вітчизняних корифеїв для сучасної професійної підготовки акторських кадрів України. Театральна діяльність і практичні здобутки Михайла Семеновича Щепкіна визначили сутність «щепкінської театральної педагогіки», яку автори вважають цінним підґрунтям для роботи із сучасними майбутніми акторами. Зазначено, що саме М.С. Щепкін заклав підґрунтя театру переживання і став засновником реалістичного напрямку в сценічному мистецтві. У статті представлений дискурс здобутків, творчого шляху, акторської діяльності Михайла Семеновича Щепкіна та визначено три його аспекти, а саме: вивчення напрацювань видатного актора і їх розгляд у контексті історичного розвитку світової та вітчизняної культури; відображення життєвого і творчого шляху корифея, літературних записів і його поглядів на суспільство в довідкових виданнях різного характеру; порівняння його творчості та особистості з видатними діячами літератури й мистецтва, що набули світового значення в цій галузі. Представлено думку авторів, що саме театральна педагогіка М.С. Щепкіна розглянута недостатньо, тому сформульований четвертий аспект, якому необхідно приділити більше уваги в контексті дослідження особливостей його роботи з молодими акторами. У представленій статті авторами визначено й розглянуто дві складові частини щепкінської педагогіки: теоретична (основні принципи підготовки актора) та практична (методична). Охарактеризовано основні принципи викладання акторської майстерності М.С. Щепкіна, особливості акторської природи, способи створення сценічного образу, ідентифікаційні механізми створення ролі. Підкреслено вплив визначного діяча на театральний світ, його моральну й артистичну авторитетність, безпосередню чарівність професійної гри, тому сучасні представники сцени не можуть залишатися поза засвоєнням його художніх принципів.

Театральна педагогіка М.С. Щепкіна подана як підґрунтя в професійній підготовці сучасного майбутнього актора. У статті представлено напрями подальшого дослідження порушеної теми.

THEATER PEDAGOGY OF MYKHAILO SHCHEPKIN AS THE THEORETICAL BASIS OF THE MODERN PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE ACTOR

Lokarieva H. V.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0003-0828-7387
lokareva.g@gmail.com*

Polupan D. S.

*2nd year Master's Student
Specialty "Pedagogy of Higher Education"
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-9006-650X
dpdpdp1406@gmail.com*

Key words: *theater pedagogy, acting skills, innovation, realistic direction, Ukrainian theater, professional training, reformation, luminary.*

The content of the article consists of a problem statement of the significance of the creative heritage of domestic luminaries for the modern professional training of actors in Ukraine. Theatrical activities and practical achievements of Mykhailo Semenovich Shchepkin determined the essence of "Shchepkin's theater pedagogy", which the authors consider a valuable basis for working with modern future actors. It is noted that it was M.S. Shchepkin who laid the foundations of the theater of experience and became the founder of the realistic trend in stage art. The article presents the discourse of the achievements, creative path, and acting activity of Mykhailo Semenovich Shchepkin by scientists and defines several of its aspects: the study of the outstanding actor's groundwork and their consideration in the context of the historical development of the world and domestic culture; a reflection of the life and creative path of the luminary, literary records and his views on society in reference publications of various nature; a comparison of his creativity and personality with outstanding figures of literature and art who gained world importance in this field. The opinion of the authors is presented that the theater pedagogy of M.S. Shchepkin hasn't been considered enough, therefore, the fourth aspect is marked, which needs to be paid more attention to scientists today in the studied features of his work with young actors. In the filed work, the authors identified and considered two components of Shchepkin's pedagogy: theoretical (basic principles of actor training) and practical (methodical). The main principles of teaching acting skills of M.S. Shchepkin, features of acting nature, methods of creating a stage image, and identification mechanisms of role creation are characterized. The influence of the great theater actor on the theatrical world, his moral and artistic authority, and the direct charm of professional play is emphasized, so modern representatives of the stage cannot stay away from learning his artistic principles. The theatrical pedagogy of M.S. Shchepkin is filed in the article as a basis for the professional training of a modern future actor. The article presents directions for further research on the indicated topic.

Постановка проблеми. Сучасна система професійної підготовки й виховання майбутнього актора ґрунтується на глибинних народних традиціях, накопиченому досвіді театральних діячів,

які своїм творчим шляхом розвивали, удосконалювали та вносили нові театральні традиції в становлення актора як суспільно значущої творчої особистості. Цей процес був забезпечений дина-

мікою розвитку театру, а відповідно, й підготовкою акторів корифеями театрального мистецтва. Термін «корифей» походить із грецької мови й означає провідний, керівний. Отже корифеї як найвидатніші особистості театральної галузі вносили в акторський простір новітні ідеї, принципи, розвивали теорію та методики формування акторських умінь. Саме такою постаттю був Михайло Семенович Щепкін. Великий художник очолював цілу плеяду акторів реалістичного методу, викликаного до життя аналітичною, поліфонічною драмою, яка диктувала встановлення нових театральних принципів і законів. Він суттєво вплинув на подальший розвиток українського театру, зокрема сценічного мовлення; підготував ґрунт для розвитку реалістичних традицій сценічного мистецтва; уперше сформулював і частково систематизував закони акторської професії; реформував увесь педагогічний процес підготовки актора до сценічної діяльності, конкретизував і визначив новий напрям розвитку театральної педагогіки, спираючись на багатовіковий досвід старших поколінь.

Вивчення надбання великих діячів театрального мистецтва в цілому та безпосередньо театрального педагогічного досвіду Михайла Семеновича Щепкіна зокрема є важливим і актуальним для осмислення питань нинішнього театру, його ролі в соціокультурних процесах, а також у системі професійної підготовки сучасного актора.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідження творчих напрацювань видатного актора Михайла Семеновича Щепкіна розпочалося в ХІХ–ХХ століттях вивченням і аналізом його записок, листів, розповідей, критики, переписки, його спогадів, матеріалів із бібліографії та родоводу, статей про його сценічний талант, спогадів сучасників, факсиміле (С.Т. Аксаков (1864), Н.Є. Ефрос (1920), Ю.В. Соболев (1933), А.Б. Дерман (1953), І.О. Волошин (1988) [3; 4; 5; 12] тощо.

Дослідження творчості, акторської майстерності М.С. Щепкіна представлене в науковому дискурсі в декількох аспектах.

Перший аспект. У роботах Б.В. Алперса, Д.В. Антоновича, Г.Н. Бояджиєва, С.М. Дуриліна, М.М. Заковича, Н.М. Толмазової [1; 2; 6; 7; 9; 15] напрацювання видатного актора розглядалися в контексті історичного розвитку світової та вітчизняної культури. Так, історик театру й мистецтва Дмитро Антонович робить спроби зібрати й систематизувати матеріали з історії театру, де чільне місце займає акторська діяльність М.С. Щепкіна.

Другий аспект. У довідковій літературі (Шевченківська енциклопедія, Українська мала енциклопедія, Енциклопедичний довідник за редакцією А.В. Кудрицького, Енциклопедія історії України, Енциклопедія українознавства тощо) [11;

15; 18; 19] відображено життєвий і творчий шлях корифея, літературні записки та його погляди на суспільство ХІХ століття.

Третій аспект. Порівняння творчої та особистісної величі Михайла Семеновича з видатними діячами мистецтва. Так, І.О. Волошин, І.В. Роздобудько розглядали постать М.С. Щепкіна в контексті українського театрального мистецтва поряд із Тарасом Шевченком [5; 13]; Б.В. Алперс порівнював театр П.П. Молчанова й театр М.С. Щепкіна [1].

Однак є і четвертий аспект, який заслуговує на наукову увагу фахівців із підготовки майбутніх акторів – це театральна педагогіка Михайла Семеновича Щепкіна. Відповідно, **мета статті** – представити й проаналізувати основні теоретичні та практичні положення театральної педагогіки С.М. Щепкіна як методичного підґрунтя для сучасної професійної підготовки майбутнього актора.

Виклад основного матеріалу. В історії театральної педагогіки М.С. Щепкін – фігура знакова. У визнанні його чудового педагогічного таланту сходяться люди найрізноманітніших естетичних поглядів і напрямів. Михайло Семенович як педагог «вищої категорії» чудово усвідомлював свою проповідницьку місію, згодом вплинувши не лише на розвиток «реального» театрального мистецтва, але й на розвиток театральної педагогіки – найпотужнішого генератора педагогічних принципів і напрямів, до якого ми звертаємося постійно як до джерела педагогічної креативності. Заради цієї педагогічно-соціальної, суспільної місії він існував на сцені. Вона наповнювала його творчість тією ідейною, переконливою і душевною пристрасністю, яка так вражала глядачів його епохи і яка доходить до нас у створених ним сценічних образах.

Видатний театральний діяч у свій час став реформатором всього педагогічного процесу виховання актора, ретельно вивчаючи багатовіковий досвід народних традицій і сценічний досвід театральних діячів. Тому не можна сказати, що Михайло Семенович винайшов свою систему «з нічого». Він користувався кращими прийомами П.П. Мочалова, сценічними прийомами В.І. Живокіна, відкритими ним у мелодрамі майстра водевільного жанру. Він постійно перебував у пошуку, ніколи не втрачав шансу навчитися чомусь новому.

Узагальнення театрально-педагогічних пошуків великим актором можна побачити у двох методологічних аспектах: теоретичному та практично-методичному. Розглянемо їхню сутність детальніше.

Основні теоретичні положення, висунуті великим реформатором, стали новими засадами, які

містили в собі вимоги та правила, визначені ним у вирішенні творчих завдань. Зміст цих положень був спрямований на організацію акторської діяльності в новій інтерпретації роботи над роллю, у корекції застарілих підходів до майстерності актора. Його новаторські знахідки набули нормативного характеру в подальшому розвитку театрального мистецтва. Вивчивши та проаналізувавши його напрацювання, акторський досвід, підходи, новаторство, ми систематизували його педагогічні знахідки та визначили основні принципи акторської діяльності, впроваджені М.С. Щепкіним у практичну роботу над удосконаленням професійної майстерності:

- 1) принцип реалістичної манери гри;
- 2) принцип життєвості;
- 3) принцип демократичної спрямованості акторської діяльності;
- 4) принцип природності;
- 5) принцип соціальної активності;
- 6) принцип гармонійного поєднання «внутрішнього» (світовідчуття персонажа) і «зовнішнього» (втілення персонажа на сцені актором);
- 7) принцип жорсткої професійної дисципліни [8].

Традиційна в той час тенденція сценічної гри поступово була витіснена *принципом реалістичної манери гри* (і відповідного мовлення), що ґрунтується на так званій «щепкінській реформі», що лежить в основі акторської гри і сценічного мовлення того часу. Вона базується на мистецтві народних лицедіїв, манері виконання інтермедій і побутових народних драм. Згодом саме на цьому принципі буде ґрунтуватися славнозвісна система К.С. Станіславського – школа театру переживання [14]. Щодо сценічного мовлення, то протиставлення відбувалося насамперед між штучною, наспівною, раз і назавжди завченою класицистичною декламацією та простотою і життєвістю сценічного мовлення реалістичного актора [17].

Відповідно, М.С. Щепкіну довелося виробляти нову акторську техніку. Він формував свого персонажа з деталей, скрупульозно підібраних одна до одної, вносив у кожного щось «від себе», зі свого особистого досвіду. В основі його системи лежав *принцип життєвості*. Він брав певні риси своїх героїв із особистих спостережень. На власному особистісному матеріалі він створював сценічний образ, шукаючи нові засоби виразності.

Артист намагався всебічно відтворити на сцені реальне життя. Він пропагував думку про те, що актор повинен не копіювати життя, а сам «влязати» в шкіру персонажа (проникати «в душу ролі») і проживати на сцені його долю.

Досвід творчої життєдіяльності М.С. Щепкіна, бачення соціальної несправедливості визначили *принцип демократичної спрямованості актор-*

ської діяльності. У драматичних творах він грав ролі простих людей, викликаючи в глядачів співчуття до вітальних, а не піднесених людських переживань.

Михайло Семенович навчав грати просто, природно, говорити так, як говорять у житті. Побудову своєї системи актор розпочав із голосу. Він вимовляв репліки персонажів «натурально», наближено до реальних життєвих ситуацій (реалізація *принципу природності*). М.С. Щепкін не приймав миттєвого натхнення, вважав, що актор повинен домагатися природності на сцені невтомною працею і весь вільний час присвячувати репетиціям. Він прищеплював своїм учням сумлінне ставлення до роботи над образом. Це навчало акторів серйозно підходити до своєї професії. Таким чином, підкресливши соціальну вагомість і значущість ролі актора в розвитку суспільства, йому вдалося підняти рівень самосвідомості артистів, навчити трупу сприймати себе не як звичайних «лицедіїв», а як активних вихователів суспільства (*принцип соціальної активності*). Це, безсумнівно, позначилося на загальній якості акторської гри.

У своїй діяльності він прийшов до висновку, що успіх ролі лежить «всередині актора». Важливо приділяти увагу «внутрішній техніці», тобто настрою артиста, його відчуттям, емоціям, що *і є принципом гармонійного поєднання «внутрішнього» (світовідчуття персонажа) і «зовнішнього» (втілення персонажа на сцені актором)*. Згодом К.С. Станіславський також звернувся до цього принципу при створенні своєї системи «реалістичного театру» [14]. Актор повинен був не зображати персонажа, а бути ним на сцені; не копіювати життя, а втілювати його на театральних підмостках. Потрібно було увійти в образ, перейнятися ідеєю п'єси, показати героя в розвитку. А це зумовлювало велику культуру артиста, його вміння правильно підійти до задуму п'єси, «схопити» основну думку автора [17].

Претензійності й пихатості на сцені М.С. Щепкін протиставив природність і безпосередність. Він був у край «нетheaterальний», грав без афекту і навмисної драматизації, «вивів на сцену правду», не копіював окремі фрази й рухи представників соціальних верств, він немов сам ставав на час гри селянином, циганом, купцем, матросом.

Актор прагнув уявити персонажа як «сина своєї епохи», тобто представника часу та певного соціального прошарку. Також для нього було вкрай важливо не «випинати» свою роль, а грати за трупою, щоб постановка виглядала гармонійно. Тобто актори не мали переходити межі «загальної ідеї» (це витоки принципу колективності за К.С. Станіславським).

М.С. Щепкін вимагав від акторів дисципліни, готовності до репетиції, знання тексту

ролі, постійної роботи над п'єсою, серйозного і глибокого ставлення до мистецтва, дотримання професійної етики. Театр для М.С. Щепкіна – не «порожня посудина», не ремесло, а вираз духовної місії (*принцип жорсткої професійної дисципліни*). Актори-партнери природно вчилися в М.С. Щепкіна і на репетиціях, і на спектаклях. Робота з виховання актора як професіонала-художника і, одночасно, як особистості проходила в нескінченних приватних бесідах.

Театрально-педагогічні ідеї М.С. Щепкіна, дозволили не тільки систематизувати педагогічні принципи й канони в професійній підготовці актора, а й сформулювати (надати) методичні вказівки, представлені ним у листі до свого учня С.В. Шумського. Михайло Семенович зробив першу спробу систематизувати зашифровані для нас основні педагогічні (методичні) закони підготовки актора, закони розвитку його професійної грамотності:

«1) не відкидай зауважень, а вникай у них глибше, і для перевірки себе та порад завжди май на увазі натуру;

2) «влязь» у шкіру дійової особи, вивчай добре її суспільний побут, її освіту, її особливі ідеї, якщо вони є, і тримай увагу на суспільстві її минулого життя; коли все це буде вивчено, тоді всі положення, взяті з життя, ти неодмінно висловиш вірно: ти можеш зіграти іноді слабо, іноді задовільно (це часто залежить від душевного стану), але зіграєш вірно;

3) пам'ятай, що досконалість не дана людині; але, сумлінно займаючись, ти будеш до цього наблизитися настільки, наскільки природа дала тобі здібностей;

4) ніколи не намагайся спеціально смішити публіку, адже і веселе, і серйозне впливає все-таки з вірного погляду на предмет; і вір мені, що за 2-3 роки ти побачиш у своїх ролях різницю; з кожним разом роль виходитиме кругліше, природніше;

5) слідкуй невсипуще за собою; нехай публіка тобою задоволена, але сам до себе будь суворішим за неї і вір, що внутрішня нагорода вища за всі оплески;

6) намагайся бути в суспільстві, скільки дозволить час; вивчай людину в масі, не залишай жодного анекдоту без уваги, і завжди знайдеш попередню причину, чому сталося так, а не інакше: ця жива книга замінить тобі всі теорії, яких, на жаль, у нашому мистецтві досі немає;

7) вдивляйся в усі верстви суспільства без усякого упередження до того чи іншого, і побачиш, що скрізь є і добре, і погане; і це дозволить у грі кожному суспільству віддати своє, а саме: граючи селянина, ти не вмітимеш зберегти світську пристойність при повній радості, а в ролі пана – у

гніві не розкричишся й не розмахаяєшся, як селянин;

8) не нехтуй обробкою сценічних положень і різних дрібниць, помічених у житті; але пам'ятай, щоб це було допоміжним засобом, а не головним предметом: перше добре, коли вже вивчене і зрозуміле зовсім друге», – писав М.С. Щепкін [15].

Перераховані вище педагогічно-методичні задуми дозволяють виділити основні постулати професійно-творчого становлення актора щепкінської школи.

Михайло Семенович учив грати просто, природно, говорити так, як говорять у житті. Побудову своєї системи актор якраз почав із голосу. Він вимовляв репліки персонажів природно, «натурально». М.С. Щепкін не приймав миттєвого натхнення, вважав, що актор повинен домагатися природності на сцені невтомною працею і весь вільний час присвячувати репетиціям. Він прищеплював своїм учням сумлінне ставлення до роботи над образом. Це навчало акторів серйозно ставитися до своєї професії. Акторство, вважав він, не «розвага», а серйозне ремесло, здатне подіяти на глядачів і справити благотворний вплив на їхню душу.

Він формував свого персонажа з деталей, скрупульозно підібраних одна до одної, вносив у кожен роль щось «від себе», зі свого особистого досвіду. В основі його системи лежала життєвість. Він брав певні риси своїх героїв із власних спостережень. Словом, артист намагався всебічно відтворити на сцені реальне життя. Він пропагував думку про те, що актор повинен не копіювати життя, а сам «влязати» в шкіру персонажа (проникати «в душу ролі») і проживати на сцені його долю.

Крім цього, актор прагнув уявити персонажа як «сина своєї епохи», тобто представника часу і стану. Також для нього було вкрай важливо не «випинати» свою роль, а грати за трупом, щоб постановка виглядала гармонійно. Тобто актори не мали переходити межі «загальної ідеї».

М.С. Щепкін вимагав від акторів беззаперечної дисципліни, досконалого знання тексту ролі, безперервної, постійної роботи над п'єсою, серйозного і глибокого ставлення до мистецтва, готовності до репетиції, незважаючи на бажання та умови. Іншими словами, ним були закладені основи професійної етики в акторській діяльності. Театр для М.С. Щепкіна – не «порожня посудина», не ремесло, а вираз духовної місії. Це його святилище! «Театр для актора – храм. Твоє життя, твоя честь – усе належить безповоротно сцені, якій ти віддав себе. Твоя доля залежить від цих підмостків. Стався з повагою до цього храму і примусь поважати його інших. Священнодій або забирайся геть» [17].

На думку Михайла Семеновича, професійний актор повинен бути завжди зібраний і серйозно ставитися до своєї професійної діяльності. Він вважав «недбалими акторами» тих, хто особливо вільно розгулював по сцені або був у верхньому одязі. Ця неповага обурювала його до глибини душі. У цій дрібниці він бачив підготовку до розбещеності.

Отже, М.С. Щепкін став реформатором театру – основоположником методу критичного реалізму. Після його реформи акторської гри неможливо було грати на сцені по-старому. Його віддане ставлення до театру, неприборкана енергія внутрішніх переживань на сцені при зовнішній суворості надовго визначили загальний стиль труп театру. Пошук органіки, тобто гармонійного поєднання «внутрішнього» (світovidчуття персонажа) і «зовнішнього» (втілення персонажа на сцені актором) завершився в творчості великого артиста.

Новаторство М.С. Щепкіна озброєне не просто окремими прийомами театральної педагогіки, а саме системоутворювальними засадами для подальшого професійного становлення майстерності актора. Із плином часу щепкінська педагогічна школа трансформувалася в окрему педагогічну систему виховання і навчання професійних акторів, увібравши в себе багато елементів, не знищуючи їхньої своєрідності.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Отже, ставши видатним актором, М.С. Щепкін ніколи не спочивав на лаврах,

він завжди був до себе вимогливим і самокритичним. У ньому абсолютно не було акторського егоїзму, невиправданої самовпевненості, відчуття лідерства. Він завжди навчався мудрості життя з мистецтва великої літератури, використовував творчий досвід своїх колег-акторів. Характерною рисою його акторської діяльності було те, що він ніколи не кидав роботу над роллю: для нього кожна вистава – це нове вивчення ролі, глибинне занурення в образ персонажа, інакше осмислення ідеї, розвиток творчого бачення драматургії, нюансування емоційних станів героя тощо. При цьому важливо, що своє розуміння театрального мистецтва М.С. Щепкін передавав учням-акторам; він був педагогом за своєю природою.

Вивчення творчих здобутків корифеїв театру взагалі та новаторських пошуків М.С. Щепкіна зокрема є важливим, актуальним для осмислення питань сьогоденного театру і його ролі в сучасній культурі, а також значущим у професійному вихованні майбутнього актора.

Для втілення педагогічних ідей М.С. Щепкіна в процес сучасної підготовки майбутнього актора необхідне подальше дослідження світоглядної основи його театральної педагогіки і творчості, а також вивчення творчого апарату актора, який базується на особливостях акторської природи, вивчення механізму створення сценічного образу (заснованого на переживанні). Усе це ще не отримувало в науковій літературі належного висвітлення й буде предметом наших подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алперс Б.В. Театр Мочалова и Щепкина. Москва : Искусство, 1979. 632 с.
2. Антонович Д.В. Триста років українського театру (1619–1919). Прага : Укр. громад. вид. фонд, 1925 (Друк. «Легіографія»). 272 с.
3. Волошин І.О. Актор Щепкін на Україні: (до 200-річчя з дня народження). Київ : Мистецтво, 1988. 137 с.
4. Волошин І.О. Михайло Щепкін і Україна. Київ : Мистецтво, 1963. 44 с.
5. Волошин І. Т. Шевченко і М. Щепкін. Київ : Мистецтво, 1963. 95 с.
6. Дурилін С.М. Творча єдність. Київ : Державне видання образотворчого мистецтва і муз. літератури, 1957. 173 с.
7. Культурологія. Українська і зарубіжна культура : навчальний посібник / М.М. Закович, І.А. Зязюн, О.М. Семашко та ін. ; за ред. М.М. Заковича. Київ : Знання, 2009. 589 с.
8. Локарева Г.В., Полупан Д.С. Основні принципи акторської діяльності Михайла Семеновича Щепкіна. *Методологічні та практичні проблеми професійної підготовки акторів і дизайнерів: матеріали V науково-методичного семінару (Запоріжжя, 25 листопада 2021 року)*. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2021. С. 50–55.
9. История зарубежного театра: в 4-х ч. / ред.: Г.Н. Бояджиев, А.Г. Образцова. Москва : Просвещение, 1981–1987. ч. 3 / ред.: Г.Н. Бояджиев, А.Г. Образцова. 2-е изд., перераб. и доп. 1986. 255 с.
10. Історія Української РСР: у 10 т. / гл. редкол.: Ю.Ю. Кондуфор (гл. ред.) та ін. ; АН УРСР, Ін-т історії. Київ : Наукова думка, 1981–1985. Т. 4 / редкол.: Н.Н. Лещенко (відп. ред.) та ін. 1983. 694 с.
11. Енциклопедія українознавства: Словникова частина: 11 т. / Наукове товариство імені Шевченка ; гол. ред. проф., д-р Володимир Кубійович. Париж, Нью-Йорк : Молоде життя, 1995. 398 с.
12. Эфрос Н.Е. М.С. Щепкин (Опыт, характеристики). Петербург : Художественное издательство Светозар, 1920. 90 с.

13. Роздобудько І. Щепкін і Шевченко / Східна Слобожанщина. Українці навколо України. [Архівовано 22 березня 2022 у Wayback Machine].
14. Станіславський К.С. Моя жизнь в искусстве. Собрание сочинений в восьми томах. Том 1. Москва : Государственное издательство «Искусство», 1954. 544 с.
15. Толмазова Н.М. Щепкін Михайло Семенович. *Енциклопедія історії України: Т. 10* / редкол.: В.А. Смолій (голова) та ін. ; НАН України. Інститут історії України. Київ : В-во «Наукова думка», 2013. 688 с.
16. Український драматичний театр: Нариси історії [В 2 т.] / під ред. М. Рильського. Т. 1: Дожовтневий період. Київ : Наукова думка, 1967. 518 с.
17. Щепкин М.С. Записки. Письма. Москва : Искусство, 1952. 682 с.
18. Щепкіна Михайла Семеновича портрет. *Шевченківська енциклопедія: Т. 6* / гол. ред. М.Г. Жулинський. Київ : Ін-т літератури ім. Т.Г. Шевченка, 2015. 1013 с.
19. Щепкін М.С. Українська мала енциклопедія : 16 кн.: у 8 т. / проф. Є. Онацький. Накладом Адміністрації УАПЦ в Аргентині. Буенос-Айрес, 1967. 2102 с.

REFERENCES

1. Alpers B. V. (1979) Teatr Mochalova i Shchepkina. [Mochalov and Shchepkin Theater] Moscow: Iskustvo. P. 632 [in Russian]
2. Antonovych D. V. (1925) Trista rokiv ukrainskogo teatru (1619–1919) [Three hundred years of Ukrainian theater (1619–1919)] / Prague: Ukr. com. edit. fund, (Print. "Legiography"). P. 272 [in Ukrainian].
3. Voloshyn I. O. (1988) Aktor Shchepkin v Ukraini: do 200-richcha z dnya narodzhennya [Actor Shchepkin in Ukraine: (to the 200th anniversary from his birth)] / Kyiv: Mystetstvo. P. 137 [in Ukrainian].
4. Voloshyn I. O. (1963) Mihailo Shchepkin i Ukraina [Mykhailo Shchepkin and Ukraine] / Kyiv: Mystetstvo. P. 44 [in Ukrainian].
5. Voloshyn I. O. (1963) T. Shevchenko i M. Shchepkin [T. Shevchenko and M. Shchepkin] / Kyiv: Mystetstvo. P. 95 [in Ukrainian].
6. Durlin S. M. (1957) Tvorchya yednist [Creative unity]. Kyiv: State publication of fine arts and musical literature. P. 173 [in Ukrainian].
7. Kulturologia. Ukrainska ta zarubizhna kultura: navchalniy posibnik [Culturology. Ukrainian and foreign culture: study guide] (2009) / Kyiv: Znannia. P. 589 [in Ukrainian].
8. Lokarieva H. V., Polupan D. S. (2021) Osnovni principy aktorskoi diyalnosti Mihaila Semenovicha Shchepkina. Metodologichni ta praktichni problemi profesiinoi pidgotovki aktoriv i disaineriv: materialu V naukovno-metodichnogo seminary [The main principles of the acting activity of Mykhailo Semenovich Shchepkin. Methodological and practical problems of professional training of actors and designers: materials of the 5th scientific and methodical seminar] (Zaporizhia, November 25, 2021). Zaporizhzhia: Zaporizhzhia National University. P. 50-55 [in Ukrainian].
9. Istoria zarubezhnogo teatra: v 4 ch. [History of the foreign theater: in 4 parts] (1986) / Moscow: Prosveshchenie P. 255 [in Russian].
10. Istoria Ukrainskoi RSR [History of the Ukrainian SSR: in 10 vol.] (1983) / Academy of Sciences of the Ukrainian SSR, Institute of History. Kyiv: Naukova dumka, 1981-1985. Vol. 4. P. 694 [in Ukrainian].
11. Enciclopedia ukrainoznavstva: Slovnikova chastina: 11 t. [Encyclopedia of Ukrainian studies: Dictionary part: 11 volumes] (1995) / Naukove tovaristvo imeni Shevchenka. Paris, New York: Molode zhittya. P. 398 [in Ukrainian].
12. Efros N.E. (1920) M.S. Shchepkin (Opit harakteristiki) [M.S. Shchepkin (Experience of characteristics)]. St. Petersburg: Svetozar Art Publishing House. P. 90 [in Russian].
13. Rozdobudko I. (2022) Schepkin i Shevchenko [Schepkin and Shevchenko]. / Eastern Slobozhanshchyna. Ukrainians around Ukraine. [in Ukrainian].
14. Stanislavskiy K. S. (1954) Moya zhizn v iskustve. Sbranie sochinenii v vosmi tomah [My life in art. The collection is composed in eight volumes.] Vol. 1. Moscow: Gosudarstvennoe izdatelsto "Iskusstvo". P. 544 [in Russian].
15. Tolmazova N.M. (2013) Shchepkin Mihailo Semenovich [Shchepkin Mykhailo Semenovich] [Electronic resource] / Encyclopedia of the history of Ukraine: Vol. 10 / NAS of Ukraine. Institute of History of Ukraine. Kyiv: Naukova dumka. P. 688 [in Ukrainian].
16. Ukrainskiy dramatichnii teatr: Narisi istorii [Ukrainian Drama Theater: Essays on History] [In 2 vols.] (1967) Vol. 1: Pre-October period. Kyiv: Naukova dumka. P. 518 [in Ukrainian].
17. Shchepkin M. S. (1952) Zapiski. Pisma [Notes. Letters] Moscow: Iskustvo. P. 682 [in Russian].

18. Shchepkina Mihaila Semenovicha portret [Portrait of Mykhailo Semenovych Shchepkin] (2015) / Vol. 6. Kyiv: Institute of Literature named after T. G. Shevchenko. P. 1013 [in Ukrainian].
19. Shchepkin M. S. (1967) Ukrainska mala encyclopedia [Ukrainian small encyclopedia]: 16 books: in 8 volumes / By order of the Administration of the Ukrainian Orthodox Church in Argentina. Buenos Aires. P. 2102 [in Ukrainian].

РОЗДІЛ IV. ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 303.1

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2022-4-10>

УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В КИТАЇ

Чжан Ліан*аспірант кафедри перекладу**Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця**просп. Науки, 9А, Харків, Україна**orcid.org/0000-0002-5750-2605**27740492@qq.com*

Ключові слова: *нормативно-правова база, управління якістю, фізичне виховання, науково-методичне забезпечення, сучасні перетворення.*

Розглянуто результати вивчення наукової літератури та документів щодо проведення уроків фізичної культури у школах КНР, а також власні дослідження автора під час візиту до КНР з метою залучення китайського досвіду побудови системи фізичного виховання у вітчизняний науковий простір. Результати дослідження показали, що в Китаї уроки фізкультури в школі є обов'язковими, стандарти нормативів загальнодержавні, а іспит з фізкультури впливає на рейтинг випускників шкіл. Зроблено висновок про потребу в Україні інтегрувати досвід побудови системи фізичного виховання КНР, не відкидаючи досягнень радянської педагогіки, а модифікуючи їх у бік індивідуалізації навантажень; зберегти систему державного регулювання, не перетворюючи уроки фізкультури лише на ігри. Для цього варто описати та проаналізувати нормативні документи Китаю, які сприяють успішному розвитку управління якістю фізичного виховання в Китаї. Нами було використано такі методи дослідження, як: емпіричний метод спостереження, комплексний метод аналізу та синтезу. Можна визначити, що на основі аналізу нормативно-правових документів Китайської Народної Республіки виділено низку факторів, які визначили успіх в управлінні фізичним вихованням та успіх китайських спортсменів на міжнародній арені. До найважливіших факторів належать: державна підтримка спорту вищих досягнень, підготовка спортивного резерву, науково-методичне забезпечення спортивної підготовки, якісне управління освітнім процесом. Досліджено, що у Китаї спостерігаються нові тенденції в розвитку спорту: прагнення до плюралізму, децентралізації та комерціалізації, розвиток спортивної індустрії, посилення представництва та впливу країни в міжнародних спортивних організаціях, активний розвиток масового спорту.

QUALITY MANAGEMENT OF PHYSICAL EDUCATION IN CHINA

Zhang Liang*Postgraduate Student at the Department of Translation
Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics**Nauki Ave, 9A, Kharkiv, Ukraine**orcid.org/0000-0002-5750-2605**27740492@qq.com*

Key words: *regulatory framework, quality management, physical education, scientific and methodological support, modern transformations.*

The results of the study of scientific literature and documents regarding the conduct of physical education lessons in the schools of the People's Republic of China, as well as the author's own research during a visit to the People's Republic of China with the aim of involving the Chinese experience in building a physical education system in the domestic scientific space, are considered. The results of the study showed that in China, physical education lessons at school are mandatory, standards are nationwide, and the physical education exam affects the rating of school graduates. A conclusion was made about the need in Ukraine to integrate the experience of building the physical education system of the People's Republic of China, not rejecting the achievements of Soviet pedagogy, but modifying them towards the individualization of workloads; to preserve the system of state regulation without turning physical education lessons into games only. It was determined to describe and analyze Chinese regulatory documents that contribute to the successful development of physical education quality management in China. We used the following research methods: empirical method of observation, complex method of analysis and synthesis. It can be determined that based on the analysis of regulatory documents of the People's Republic of China, a number of factors were identified that determined the success in managing physical education and determined the success of Chinese athletes in the international arena. The most important factors include: state support for high-achieving sports, preparation of a sports reserve, scientific and methodological support for sports training, quality management of the educational process. It has been studied that new trends in the development of sports are observed in China: the desire for pluralism, decentralization and commercialization, the development of the sports industry, the strengthening of the country's representation and influence in international sports organizations, and the active development of mass sports.

Постановка проблеми. На етапі розвитку суспільства визнаним еталоном на формування сучасного світу стало не лише становлення інтелектуально розвиненого, активного і працездатного населення, а й здорової нації, яка б забезпечувала можливість повноцінного розвитку держави з багатим економічним, духовним і інтелектуальним потенціалом. Щоб досягнути найвищої якості фізичного виховання урядом Китайської Народної Республіки було розроблено низку правових документів, які покликані на поліпшення ситуації в країні щодо забезпечення якості фізичного виховання та створення конкурентоспроможних фахівців у галузі спортивного виховання.

Спорт – це одна з небагатьох арен, на яких країни можуть і хочуть змагатись одна з одною. На сьогодні КНР є ключовим гравцем у світі великого спорту. І це не випадково, адже пріоритетним питанням внутрішньої політики цієї держави є процес фізичного розвитку нації, про що свідчить розробка чіткої нормативно-правової бази, що регулює питання фізичного виховання та спорту: «Закон про спорт КНР», «Погляд державної ради ЦК КПК на питання про зміцнення організму підлітків спортом», «Національна програма зміцнення здоров'я» та інші, а також розробка програмних документів для середніх та вищих

навчальних закладів, стандартів фізичного розвитку китайського суспільства.

Метою наукового дослідження є опис та узагальнення нормативних документів Китаю, які сприяють успішному розвитку управління фізичним вихованням у Китаї.

Аналіз досліджень і публікацій. Матеріалами дослідження стали правові нормативні документи, якими керуються фахівці фізичного виховання з метою підвищення якості фізичного виховання у Китаї, а саме: «Закон про спорт КНР» (1995 р.), «Бачення державної ради ЦК КПК на питання про зміцнення організму підлітків спортом», «Національна програма зміцнення здоров'я» (2009 р.), «Статут громадських культурно-спортивних об'єктів» (2003 р.)

У своєму дослідженні ми керувалися емпіричним методом спостереження, комплексним методом аналізу та синтезу.

Виклад основного матеріалу. Провідними функціями спорту вищих досягнень КНР є видовищна, виховна, комунікативна, змагальна та престижна. У світовому спорті цей тип називається стрижневим. Критерій оцінки його ефективності – перемоги на міжнародних змаганнях, спортивні рекорди, призові місця. За цим критерієм оцінюється діяльність спортсменів, тренерів, обслуговуючого персоналу, спортивного клубу, команди,

престижу держави. Такий жорсткий критерій призводить до гострої конкуренції, що стимулює мобілізацію всіх ресурсів, оскільки на період активної участі у спорті вищих досягнень спортивна діяльність стає для спортсмена та команди першорядною справою. Діяльність керівництва КНР щодо розвитку спорту вищих досягнень дуже значна, тому й у ході написання статті автором було поставлено завдання охарактеризувати нормативно-правову базу розвитку фізичної культури та спорту з метою узагальнення факторів, які впливають на якісне управління фізичним вихованням.

Закономірним є те, що ключову роль у спортивному та фізкультурному житті країни відіграє «Закон про спорт КНР», в якому прописані основні принципи спортивного життя країни. Але при цьому не можна зменшувати важливість нормативної документації, в якій детальніше відображено процес реалізації поставлених цілей.

Чим можна пояснити історію успіху спортсменів Китайської Народної Республіки? Багато авторів минулих років ставили собі це питання. Так, В. Franz виділяє 14 факторів, які визначають успішний розвиток спорту в Китаї останніми роками [2, с. 2]:

- державний контроль, підтримка та фінансування успішного розвитку спорту;
- великі людські та фінансові ресурси;
- цільове розподілення фінансових коштів;
- цільове використання позитивного досвіду спортивних систем СРСР та НДР;
- концентрація сил;
- підтримка суспільства;
- концентрована, спланована, цілеспрямована та централізована підготовка спортсменів;
- велике значення дитячого та юнацького спорту;
- жорстка система відбору;
- якісне навчання та роль великої кількості наукових інституцій;
- використання надсучасного спортивного обладнання;
- фізична та морально-вольова підготовленість китайських спортсменів;
- залучення іноземних експертів;
- цілеспрямована підготовка до олімпіад та ігор різного рівня як національне та політичне завдання.

Багато науковців, досліджуючи феномен успіху розвитку спорту в Китаї [3; 4], використовують модель «успіх–ресурси» порівняно з іншими успішними у спорті країнами (Австралія, Німеччина, Франція, Великобританія, Італія, Росія, США), виділяють такі складники успіху китайської системи спорту вищих досягнень, як:

- організаційна структура;
- система пошуку талантів;

- фінансова структура;
- взаємозв'язок із системою освіти;
- розвиток спортивної науки;
- взаємозв'язок із політикою.

Оскільки складно визначити розвиток спортивних досягнень Китайської Народної Республіки в усіх напрямках, були відібрані три фактори. Вони відзначені всіма авторами, які досліджували розвиток спорту вищих досягнень у Китаї у минулому та однозначно назвали їх як найважливіші. Йдеться про роль держави у підтримці спорту вищих досягнень, системний пошук талантів, включаючи роль спортивних шкіл, а також підтримку спорту вищих досягнень наукою.

Для досягнення мети передбачалося вирішення поставлених на державному рівні завдань, таких як: поліпшення якості освіти, що досягається за рахунок реалізації гасла «Людина – понад усе»; розширення кількості позакласних занять фізичного виховання; залучення до спортивних змагань найбільшої кількості людей; збільшення кількості спортивних заходів; облік кліматичних особливостей областей КНР під час планування заходів щодо розвитку рухової активності громадян, а також розширення державного впливу у сфері фізичної культури та спорту КНР за допомогою збільшення фінансування. Особливої уваги вимагає положення про реформування екзаменаційної системи країни та підвищення рейтингу фізичної культури як обов'язкового тесту під час випускних та вступних іспитів.

Для розвитку фізкультури та спорту, створення духовної цивілізації було прийнято «Закон про спорт КНР». Відповідно до ст. 3 «Закону про спорт» країна повинна дотримуватися цього Закону для економічного та соціального розвитку держави та для розвитку національної оборони. Справа з розвитку фізичної культури та спорту має бути включена до національного плану економічного та соціального розвитку. Держава має сприяти системі управління фізичною культурою та спортом; заохочувати різні підприємства, установи та громадські організації, які беруть участь у створенні та підтримці справи щодо розвитку фізичної культури та спорту.

У загальних положеннях Закону про спорт прописувалося, що дія закону поширюється на все населення КНР. Ст. 7 цього Закону наказує необхідність підтримки національного розвитку наукових досліджень у галузі фізкультури та спорту, просувати передові практичні науки в галузі спорту та спортивних технологічних досягнень.

У цьому законодавчому акті прописувалися основні засади організації суспільної та шкільної фізичної культури. Планувалося, що виховання спортсменів має ґрунтуватися на суворості, науковому навчанні, базуючись на засадах патріо-

тизму, колективізму, соціалізму, етики та дисципліни [5, с. 5]. Важливим пунктом цього Закону є положення про формування спортивного резерву: «Держава повинна стимулювати та підтримувати розвиток спортивної підготовки у вільний час, щоб у резерві мати відмінні спортивні таланти». Одним із найважливіших факторів, що впливають на розвиток фізичної культури та спорту, крім морально-етичного, є матеріальний, який також прописаний у частині 6 «Закону про спорт», згідно з яким передбачався перегляд принципів фінансування спорту, збільшення інвестиційних потоків у цю галузь.

З огляду на психологічні особливості різних вікових періодів, у КНР особливе значення приділяється підлітковому періоду. Аналіз «Погляду державної ради ЦК КПК щодо зміцнення організму підлітків спортом» свідчить про регулювання спортивного життя підлітків. Хороше фізичне та психологічне здоров'я підлітків, їхні міцне здоров'я та дух, наявність сили волі та насиченої життєвої енергії – це втілення в життя мети про процвітання нації, це прогрес у галузі суспільної культури, це важливий аспект державної суспільної сили.

Сучасний Китай, як і весь сучасний світ, стикається з проблемами погіршення рівня здоров'я організму учнів, зниження загального рівня фізичних показників у молодого покоління: сили, витривалості, швидкості. Адже рівень здоров'я організму не тільки впливає на здоров'я та добробут кожної людини, а й на якість здоров'я нації, її трудового потенціалу. Фізична культура та спорт посилюють патріотизм та колективізм, сприяють зміцненню сили волі, є важливим способом розвитку добрих моральних якостей, стимулюють загальний інтелектуальний та моральний розвиток [3, с. 10].

Саме тому в цьому документі прописані поточні та майбутні вимоги щодо зміцнення здоров'я та організму підлітків за допомогою спорту: підвищувати фізичну підготовку учнів, створювати працюючий механізм зі зміцнення здоров'я на уроках фізкультури у школах, широко розвивати масові спортивні заходи та змагання серед підлітків, покращувати гігієну та підвищувати кваліфікацію педагогів, створювати гармонію сімейного та шкільного розвитку підлітків, виховувати у підлітків гарні спортивні звички, пропагувати здоровий спосіб життя, любов до спорту та фізичних вправ.

Відповідно до основних положень цього документа передбачалося у п'ятирічний термін значно підвищити якісні показники фізичної підготовки підлітків, а саме: виконання підлітками основних вимог на витривалість, силу, швидкість та інші фізичні якості. Спільними зусиллями партії та

народу передбачалося вирішення цілого комплексу проблем, серед яких – проблеми матеріального плану, а саме нестача кількості або якості харчування та недостатня матеріально-технічна база спортивних споруд.

Одним із напрямів діяльності уряду та адміністрації КНР є формування громадської думки з приводу підліткового спорту та позитивної соціальної атмосфери. Передбачалося активізація пропаганди та поширення наукових поглядів на освіту, демонстрацію нової ери здорової молоді.

Для досягнення поставлених цілей призначене виконання різних заходів щодо зміцнення здоров'я організму підлітків, а саме: повноцінне виконання директиви «про народні фізичні стандарти здоров'я учнів», виконання «правил роботи з фізкультури та спорту в школі», постійно розвивати «загальнонаціональні сонячні фізкультурні рухи серед учнів», працюючи з молоддю, виявляти найефективніші методи для подальшої діяльності в цьому напрямі.

Одним із аспектів розвитку спортивного життя також є державне регулювання та нагляд за спортивною діяльністю, яке полягає у збільшенні фінансування спортивного будівництва по всій території КНР, контролі за зростанням спортивних результатів, а також за станом здоров'я у вищих, середніх та початкових навчальних закладах.

Вимоги до фізичної культури та спорту у вищій школі значно зростають, це яскраво висвітлено у вимогах до студентів. Ці вимоги полягають у формуванні професійних якостей, які не обмежуються лише фізичними показниками: силою, спритністю, витривалістю. Передбачається паралельне оволодіння педагогічними методами та прийомами, що сприятимуть підготовці великої кількості кадрів, здатних до викладацької та тренерської діяльності.

Місія формування здорової нації покладається не лише на навчальні заклади – до цього процесу підключено і китайське телебачення, завданням якого було створення високоякісного кінопродукту, спрямованого на популяризацію ідеї розвитку фізичної культури та спорту серед широкого загалу населення. Яскравим прикладом цього є «Повідомлення про транслювання багатосерійного телесеріалу «Здоров'я – понад усе: паломництво по всебічно розвинених спортивних, передових районах країни». З 29 жовтня 2010 року по 15 січня 2011 на китайському телебаченні транслювалось 30 частин цього фільму не лише для учнів та молоді, а й для всього населення країни [5, с. 4]. Досягати найвищого результату щодо впровадження програми «сонячної фізкультури» передбачалося шляхом формування позитивної громадської думки, а саме: пропагувати «сонячну фізкультуру та спорт», широко роз-

повсюджувати ідею про здоровий спосіб життя; «Здоров'я – понад усе», «Домагатися стандартів здорового тіла і духу», «Щоденні заняття спортом хоча б протягом однієї години приведуть до благополучного та здорового життя» – такі гасла повинні бути відомі кожній сім'ї і глибоко увійти до свідомості людей. Для досягнення поставлених цілей передбачалося також «підвищувати інтерес до сонячної фізкультури та спорту, формувати повноцінну масову участь в активній фізичній діяльності в китайських вищих навчальних закладах, початкових та середніх школах». Наступним фактором успіху китайського спорту вищих досягнень є тісна співпраця зі спортивною наукою у тренувальній та змагальній діяльності. Після утворення Китайської Народної Республіки розпочалося створення мережі спортивних науково-дослідних інститутів за прикладом Радянського Союзу (наприклад, у 1952 р. за допомогою СРСР у Шанхаї засновано першу спортивну школу під назвою Спортивна школа (Хуадон). До початку відкритої політики у Китаї рівень досліджень у спортивній науці був невисоким. Це зумовлювалося відсутністю фінансових коштів, а також тим, що «культурна революція» негативно вплинула на розвиток нової науки. Відповідно до встановленої доктрини того періоду скрізь були закриті наукові інститути. Тільки з 1972 р. почалося їх відновлення [4, с. 10].

У китайській спортивній системі нині здійснюються чотири різні моделі розвитку талантів.

1. Югоу тижі – національна система, яка фінансується державою та окремими державними установами. У цій моделі спортсмени віддають 50% своїх доходів від премій та стипендій у федерації та на забезпечення спортивної підготовки.

2. Венджу – модель названа на честь південного китайського міста, яке відоме економічним зростанням та його позитивним ставленням до експериментів капіталістичного характеру: фінансування такої моделі здійснюється обласними та місцевими управліннями, включаючи підприємства, громадські організації та приватних осіб, які беруть участь у її фінансуванні. Усі вони надають маркетингові проекти із заснованими преміями.

3. Чинхуа – модель названа на честь елітного університету в Пекіні, який її розробив та ввів у практику: основними джерелами фінансування тут є університети, що підтримуються підприємствами. Це відображається на освітньому напрямі та частково на маркетингових проектах та преміях спортсменам. Вона сприяє не тільки фінансовій підтримці талантів, а й проводить модель подвійної кар'єри, а саме освіту та спорт найвищих досягнень.

4. Дін Джунхуї – модель названа на честь найвідомішого китайського снукер-майстра (більяр-

диста): фінансування спортсмена здійснюється власною сім'єю. У цьому задіяні громадські та приватні економічні установи, які орієнтовані на перемогу та включені до підтримки талантів.

Починаючи з 2007 р. були прийняті плани щодо розбудови та подальшого розвитку фізичного виховання. 2009 р. 8 серпня було названо «Днем фізичного розвитку всього народу». У лютому 2011 р. було прийнято «План фізичного розвитку всього народу», який діяв до 2015 р. Мета цього плану – значно підвищити кількість міських та сільських жителів, які займаються спортом, водночас посилити самосвідомість та запровадити вільні відкриті послуги, новий стандарт сервісу спорту. Окрім цього, фізичну культуру та спорт розуміють як символ здоров'я та життєвого щастя. Отже, спорт діє як важливий індикатор національної сили Китаю, цивілізаційного прогресу суспільства та його волі. Ці всі ознаки спрямовані на підтримку та подальший розвиток масового спорту у Китаї.

Першочергову важливість у сфері регулювання спортивного життя КНР має низка документів, серед яких насамперед слід назвати «Національну програму зі зміцнення здоров'я» від 20.06.1995 р. Згідно з «Національною програмою зі зміцнення здоров'я», зміцнення здоров'я молоді та дітей сприяє зростанню потужності держави та процвітанню всього суспільства. Метою цього нормативного документа було здійснення координованого розвитку фізичної культури та спорту у рамках національної економіки та національної специфіки. Ст. 6 говорить: «Фізичне виховання має ґрунтуватися на вимогах соціалістичної ринкової економіки, а також має місце поглиблення реформ спорту. До кінця століття система управління національною програмою зі зміцнення здоров'я повинна насамперед відповідати структурі соціальної ринкової економіки, механізм функціонування програми повинен розвиватися за рахунок активності народних мас; фундамент національної програми з поліпшення здоров'я має ґрунтуватися на громадській, науковій, індустріальній та законодавчій системах».

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Аналіз нормативної документації КНР свідчить про реалізацію програми розвитку спорту по всій країні. Для досягнення поставленої мети були залучені всі категорії навчальних закладів, які здійснюють план освітньої політики. Фізична культура та спорт виховують у молоді усвідомлення значущості спорту для повсякденного життя та для досягнення найвищого особистісного успіху. У цьому фізична культура і спорт впроваджуються у навчальних закладах, а також активно стимулюються у державних установах. Таким чином, аналіз «Наці-

ональної програми» свідчить про «досягнення нового рівня здоров'я суспільства і про вихід на новий рівень, який визначить характерну рису Китаю», а також про стратегічні плани керівництва КНР щодо створення фізично активного та здорового населення, повністю включеного у спортивне життя країни. Позитивною особливістю нормативно-правового забезпечення КНР у сфері фізичної культури та спорту є мобілізація кадрових партійних та непартійних ресурсів задля досягнення поставлених цілей, створення чіткого механізму організації та управління процесами розвитку фізичної культури і спорту. Посилення заходів щодо розробки та впровадження стандартів фізичної культури зумовлене «не досить швидкою тенденцією до досягнення стандартів у районах проживання національних меншин, районах зі специфічною географічною

ситуацією, бідних районах». Важливим також є «Видання Міністерства освіти» щодо «Встановлення забезпечення учнів початкової та середньої школи щоденними одноденними фізичними навантаженнями на території навчального закладу». Таким чином, уряд КНР пішов шляхом реформування системи фізичної культури та спорту з метою виховання здорової та сильної нації, керуючись при цьому насамперед принципом «Здоров'я нації – понад усе». Оптимальному та прискореному досягненню поставленої мети служить перетворення нормативно-правової бази, в якій і відображається система реформування фізичної культури загальноосвітніх та вищих навчальних закладів, розширення кількості спортивних об'єктів, а також запровадження спортивних стандартів, досягнення яких має прагнути населення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Burk V. Stabile Strukturen und neue Tendenzen. In Deutscher Olympischer Sportbund (Hrsg.), Spiele der XXX. Olympiade London 2012. Auswertungen und Analysen 2013, s. 21–23.
2. Franz B. China. In Deutscher Olympischer Sportbund (Hrsg.), XXIX. Olympische Spiele Peking 2008. Analysen – Bilanzen – Auswirkungen 2008, s. 48–51.
3. Guo J. Neue Entwicklungen im chinesischen Spitzensport. Unveröffentlichtes Dokument. Peking 2012.
4. Kishchenko N. Models of Artistic-Figurative Metaphors of Wisdom in English Fairy Tales. *Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University: Current Trends in Language Development*, 9, 2019, s. 87–94.
5. Miao J. Entwicklung der Sportwissenschaft in China. Weilheim/Teck : Bräuer. 2005.
6. Miao J. Die Sportwissenschaft in China. *China Journal. Sport und Gesellschaft in China*, o. J. (1), 2006, s. 21–25.

REFERENCES

1. Burk, V. (2013). Stabile Strukturen und neue Tendenzen. In Deutscher Olympischer Sportbund (Hrsg.), Spiele der XXX. Olympiade London 2012. Auswertungen und Analysen [Stable structures and new tendencies. In German Olympic Sports Confederation (ed.), Games of the XXX. London 2012 Olympics. Evaluations and analyses]. S. 21–23 [in German].
2. Franz, B. (2008). China. In Deutscher Olympischer Sportbund (Hrsg.), XXIX. Olympische Spiele Peking 2008. Analysen – Bilanzen – Auswirkungen [China. In German Olympic Sports Confederation (ed.), XXIX. Beijing 2008 Olympic Games. Analysis – Balance Sheet – Effects]. S. 48–51 [in German].
3. Guo, J. (2012). Neue Entwicklungen im chinesischen Spitzensport. Unveröffentlichtes Dokument [New developments in Chinese elite sport. Unpublished document]. Peking [in German].
4. Kishchenko, N. (2019). Models of Artistic-Figurative Metaphors of Wisdom in English Fairy Tales. *Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University: Current Trends in Language Development*, 9, 87–94 [in English].
5. Miao, J. (2005). Entwicklung der Sportwissenschaft in China [Development of sports science in China]. Weilheim/Teck: Bräuer [in German].
6. Miao, J. (2006). Die Sportwissenschaft in China [Sport Science in China]. *China Journal. Sport und Gesellschaft in China*, o. J. (1), 21–25 [in German].

ДОСВІД ФРАНЦІЇ У ВПРОВАДЖЕННІ ТЬЮТОРИНГУ У СИСТЕМІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

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, тьюторський супровід, тьютор, тьюторська підтримка, онлайн-тьюторинг, тьюторський супровід дітей з особливими потребами.*

Стаття присвячена аналізу досвіду впровадження тьюторингу у системі середньої освіти Франції. У статті використані такі методи дослідження, як: вивчення, аналіз та узагальнення історико-педагогічних, педагогічних джерел з метою висвітлення французького досвіду впровадження тьюторингу у системі середньої освіти. Автор звертається до витоків тьюторингу у системі освіти Франції, що бере свій початок від середньовіччя. У статті наведені тлумачення понять «тьюторинг» і «тьютор», а також простежена генеза цих понять у сучасній системі освіти. У статті зазначено, що ідеї середньовічних філософів Франції ґрунтувалися на концепції освіти, орієнтованої на дитину, що враховує індивідуальні відмінності учнів, що сприяє розвитку індивідуального процесу мислення дитини.

Автор характеризує у статті державну освітню політику країни, що сприяє впровадженню тьюторських практик. У статті проаналізовані результати державних програм, завдяки яким було впроваджено тьюторинг у школах Франції та зроблено висновок про ефективність тьюторських програм, які вплинули на підвищення академічної успішності учнів. Також автором було проаналізовані різні моделі тьюторингу, а саме: приватний тьюторинг, тьюторинг як допомога підготовки до іспитів, тьюторський супровід дітей з особливими потребами та онлайн-тьюторинг. У статті зазначені основні форми співпраці тьютора у системі дистанційного навчання, а також основні функції тьютора, що супроводжує учнів онлайн.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури та джерельної бази автором зроблено висновок про завдання тьюторів у системі середньої освіти Франції, а саме: розвиток в учнів критичного мислення, навчання вміння вчитися, набуття навичок самостійного навчання тощо. У висновках автором наголошено на важливості досвіду Франції у впровадженні тьюторингу, який можна використати у вітчизняній системі загальної середньої освіти.

THE EXPERIENCE OF FRANCE IN THE IMPLEMENTATION OF TUTORING IN THE SECONDARY EDUCATION SYSTEM

Shvets T. E.

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

Key words: *tutoring, tutor assistance, tutor, tutor support, online tutoring, tutoring for children with special needs.*

The article is dedicated to the analysis of the experience of introducing tutoring in the system of secondary education in France. The following research methods are used in the article: study, analysis and generalization of historical-pedagogical and pedagogical sources in order to highlight the French experience of introducing tutoring in the secondary education system. The author addresses the origins of tutoring in the French education system, which date back to the Middle Ages. The article provides an interpretation of the terms "tutoring" and "tutor", as well as traces the genesis of these terms in the modern education system. The article states that the ideas of medieval French philosophers were based on the concepts of child-oriented education, which take into account the individual differences of students that contribute to the development of the child's individual thinking process.

In the article, the author characterizes the state educational policy of the country, which promotes the implementation of tutoring practices. The article analyzes the results of state programs, thanks to which tutoring was implemented in French schools, and concludes the effectiveness of tutoring programs, which influenced the improvement of academic performance of students. The author also analyzes various models of tutoring, namely: private tutoring, tutoring as an aid to preparing for exams, tutoring for children with special needs, and online tutoring. The article indicates the main forms of tutor cooperation in the distance learning system, as well as the main functions of a tutor accompanying students online.

Based on the analysis of the scientific and pedagogical literature and the source base, the author makes a conclusion about the tasks of tutors in the secondary education system of France, namely: the development of students' critical thinking, teaching the ability to study, acquiring independent learning skills, etc. In the conclusions, the author emphasizes the importance of France's experience in introducing tutoring, which can be used in the domestic system of general secondary education.

Постановка проблеми. Однією з тенденцій розвитку сучасної освіти є її спрямованість на особистість людини. Така орієнтація виявляється у тому, що для сучасної школи стає важливим не лише знання, вміння та навички, які повинен отримати учень, а й розкриття його особистісного потенціалу, створення ситуацій вибору й успіху, що дають змогу учневі знайти свій шлях навчання та розвитку [1, с. 99]. Зазначені тенденції вирішуються за рахунок індивідуалізації в освіті, інтерес до якої все більше зростає, адже діячі у сфері

освіти зосереджують свою увагу на індивідуальних відмінностях та засобах підвищення ефективності навчання, що, своєю чергою, призводить до запиту на тьюторський супровід в усіх країнах світу.

Поняття тьюторингу стає все більш популярним у системі освіти, адже кожна дитина – це унікальна особистість, цінність сама по собі, яка має право на розкриття свого потенціалу та індивідуальну підтримку на цьому шляху. Освіта повинна підтримувати зростання учня як особистості,

сприяти становленню в нього критичного та креативного мислення, емоційного інтелекту, вмінню вчитися, бути самостійним, вмінню робити вибір, приймати рішення та нести відповідальність за свій вибір, своє майбутнє (в тому числі й за освіту).

Звернемо увагу на те, що важливість та необхідність індивідуалізації зазначена у Концепції Нової української школи: «Кожна дитина – неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями. Місія нової української школи – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками» [3].

Аналіз досліджень і публікацій. Досвід країн Європи у впровадженні різних моделей тьюторингу у системі середньої освіти викликає інтерес професійної науково-педагогічної спільноти України. У вітчизняному науково-освітньому просторі питанням впровадження тьюторингу присвячені праці: М. Альохіна, А. Бойко, Н. Дем'яненко, О. Іваніцької, М. Іващенко, Т. Койчевої, К. Осадчої, Т. Швець. Фундаментальні дослідження у сфері тьюторингу містяться у працях зарубіжних дослідників: Д. Вуда (D. Wood), К. Топпінг (K. Topping), М. Брейя (M. Bray), Д. Палфреймана (D. Palfreyman), В. Мора (W.G. Moore), Е. О'Брайнт (E.Q. O'Briant) та ін. Однак на сьогоднішній день у вітчизняних наукових розвідках відсутні роботи, у яких би аналізувався тьюторинг як педагогічна технологія у системі середньої освіти.

Метою статті є аналіз досвіду впровадження тьюторингу у системі середньої освіти Франції.

Виклад основного матеріалу. Слово «тьютор» має довгу історію, значення якого з плином часу змінювалося в різних культурах та країнах. Аналіз витоків тьюторингу потрібно розпочати від з'ясування первинного значення цього слова, яке походить від латинських виразів: *tutor*, *tueri*, *tute*, *tutus* та *tutela*. *Tutorem* у латинській мові називали захисника та опікуна, а також такі види діяльності: забезпечувати, захищати, укривати, зберігати, підтримувати, справлятися, захищатися від чогось [11]. Слово *tutor* бере свій початок від латинського слова *tutus*, що означає: захисник, опікун малолітніх або будь-якої особи, що потребує опіки [10], а також від слів *tueri* та *tute*, які означають: забезпечувати, захищати, опікуватися, запобігти чомусь стосовно людини – опікуна, захисника чи куратора [11]. У первинному значенні роль тьютора визначалася не навчанням чи вихованням, а здійсненням опіки. Таке розуміння терміна «*tutor*» зберігалося до середньовіччя. Згадка про тьютора як вихователя та індивідуального вчителя з'являється у середині XIII століття у трактаті французького монаха домініканця Вінсента з Бове (йдеться про опіку

королівських синів у контексті виховання та навчання) [9, с. 12].

Сучасне визначення поняття «тьюторинг» розуміється як багатовимірне поняття, а саме: це процес підтримки розвитку особистості з метою розкриття її потенціалу; це особливим способом організована педагогічна діяльність, яка охоплює не лише навчальну, а й виховну сфери та спрямована на саморозвиток і самореалізацію особистості, може бути реалізована через індивідуальну співпрацю сам на сам та в малих групах; передбачає суб'єкт-суб'єктні взаємини; здійснюється на засадах персоналізації: учень/студент – автор свого освітнього та життєвого шляху, активний учасник планування власної діяльності, який реалізує свій персональний шлях за допомогою тьютора-наставника [6].

У Франції тьюторинг з'являється у середньовіччі як спосіб організації домашнього навчання у заможних родинах. Жан-Жак Руссо підтримував тьюторинг та вважав його ефективним способом покращити освіту в ранньому віці. В «Емілі» він використовував тьютора для того, щоб пристосувати освіту до натури дитини, а не навпаки. Руссо вважав, що потрібно культивувати індивідуальність людини, її людські якості. Цей постійний компаньйон, на думку Руссо, пропонував дитині природну освіту шляхом власного прикладу, а також освіту, яка формується навколо свободи особистості дитини та її природного зростання. Ідеальний тьютор Руссо встановив три принципи освіти, такі як: індивідуалізація, зростання та активність учня. Він ствердив сучасну ідею про те, що єдиний спосіб навчати людей – стимулювати діяльність їхніх власних зусиль [8, с. 133–134].

На прикладі французького гуманіста XVI ст. М. Монтеня можна стверджувати, що ще до доби Просвітництва у Франції панувала думка про необхідність індивідуального навчання. У своєму «Есе» він писав про необхідність індивідуального характеру виховання дітей з аристократичних родин. Французький мислитель критикував колективне навчання в коледжах через неадаптованість передання знань до потреб учнів. Його концепція виховання та навчання суперечить концепції, однакової для всіх шкіл, в якій усі «мусять ходити однаковими кроками» [9, с. 25].

А. Фіалковський вважає М. Монтеня класиком сучасного тьюторингу, який у своїх листах під назвою «Есе» звертав увагу на необхідність індивідуального характеру виховання, критикуючи тим самим концепцію масової освіти. На думку Монтеня, гарним вихователем є той, хто відпускає свого підопічного трохи попереду себе, щоб мати можливість оцінити його кроки та прийняти рішення, наскільки потрібно йому допомогти рухатися вперед [9, с. 16]. Такий підхід надихнув

багатьох авторів та практиків того часу вбачати у тьюторингу своєрідну форму опіки чи нагляду, що виникає з етимології самого слова.

Тьюторинг у Франції у сучасному розумінні цього слова з'являється під впливом досвіду Великої Британії та США у середині 60-х рр. XX ст. [13]. У Франції тьюторинг полягає у допомозі у навчанні, коли тьютор навчає невелику групу студентів за принципом індивідуалізації. У середній школі учні навчаються спочатку два роки за єдиною програмою, а потім вводяться диференційовані програми за напрямками та предметами за вибором [4]. Як і багато європейських країн, Франція також переживає освітні реформи з кінця XX століття. Цікавим у реформуванні є надання самостійності ліцеям (старша школа), які розробляють проекти своєї діяльності, визначають принципи формування груп та класів, вибір додаткових предметів, вибір спеціальних тем навчання додатково до передбачених державними програмами, вибір факультативних предметів [5, с. 121].

Політика французького уряду у сфері освіти спрямована на подолання нерівних умов для навчання. Тому у 2008 році французький уряд запустив програму «Les cordées de la réussite» («Разом до успіху»). Дослідники співпрацювали з мережею з дванадцяти середніх шкіл, щоб перевірити вплив дворічної тьюторської програми на академічну успішність учнів та вибір подальшого напрямку навчання. Директори середніх шкіл визначили учнів десятого класу, які з найбільшою ймовірністю продовжать навчання після закінчення середньої школи та попросили їх добровільно брати участь у тьюторській програмі. Результати тьюторської програми показали, що ті учні, які до початку участі у програмі демонстрували прагнення до академічних успіхів, отримали максимальний ефект. Однак ті учні, які були на низькому рівні успішності, не досягли значних результатів та, як правило, відчували більше складнощів під час вибору щодо подальшого навчання [12].

Досліджуючи тьюторинг у системі середньої освіти Франції, ми зустріли уживання терміна «педагог-посередник», який ототожнюється із тьютором. Ця традиція виходить від того, що Франція має найбільш тривалий досвід розвитку законодавства й фактичного втілення освіти для дітей з особливими потребами. Сьогодні у Франції прийнята «Доктрина про будівництво школи XXI століття», в основі якої лежить принцип різноманітності, що стосується як організації навчання учнів, так і контингенту школярів, які мають різні можливості, інтереси й потреби [14]. Таким чином, визначення тьютора як посередника між дитиною з особливими потребами та педагогом традиційне для французьких шкіл. Праця тьютора з дітьми з особливими потребами передбачає

розробку індивідуального плану навчання (PPS – projet personnalisé de scolarisation), у якому передбачені умови (психологічні, педагогічні, виховні, медичні та інші) навчання таких учнів. У плані враховуються побажання учня та його батьків, що дозволяє забезпечити послідовність та безперервність шкільної освіти. Саме на основі індивідуального плану навчання Комісія з прав на автономію осіб з особливими потребами виносить рішення про індивідуальну освітню траєкторію учня з особливими потребами, зокрема, рекомендацію щодо навчання в масовій або спеціалізованій школі [7].

Аналіз наукової літератури призвів нас до висновку, що тьюторинг у системі середньої освіти у Франції існує як домашній тьюторинг в офлайн- і в онлайн-форматах, де тьютор допомагає учню старших класів підготуватися до вступних іспитів в університет та тьютор в інклюзії. У вищій школі також існують тьютори, які працюють з невеликою групою студентів. Їхнє основне завдання – допомога першокурсникам в адаптації до університету та регулярна методична і педагогічна підтримка групи студентів з метою опанування певного предмета [4].

Крім того, у Франції у дистанційному навчанні присутні тьютори-посередники (тьюторат), які працюють зі студентами індивідуально або з невеликою групою студентів. Відповідно до тверджень французьких дослідників тьюторинг у дистанційному навчанні здійснюється шляхом втручання у процес навчання: з ініціативи суб'єкта супроводу (проактивне втручання) після отримання інформації стосовно навчання студента (наприклад, після аналізу виконаних студентом робіт, після спілкування зі студентами тощо), з ініціативи тьютора, як реакція на прохання про надання допомоги самого студента (реактивне втручання) [2]. У дистанційному навчанні французькі дослідники виділяють такі функції тьютора: метакогнітивну, організаційну, мотиваційну та техніко-адміністративну. На їхню думку, тьютор повинен працювати за допомогою проблемних питань, допомагати у структуруванні навчального контенту, вмінні аналізувати та критично мислити [14].

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Таким чином, можна зробити висновки, що тьюторинг у системі середньої освіти Франції нині не втрачає своєї актуальності, розширює межі свого використання, підлаштовується під запити суспільства, змінюється та стає все більш затребуваним. Для нас аналіз впровадження тьюторингу у системі середньої освіти Франції є важливим як приклад реалізації принципу індивідуалізації у навчанні та вихованні, який можна модифікувати та адаптувати під реалії української школи, таким чином розширюючи тьюторські практики, які вже знайшли своє місце у системі середньої освіти України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуманізація шкільної освіти в країнах ЄС та США. Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу та США : монографія / А.П. Джурило, О.З. Глушко, О.І. Локшина та ін. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРИНТ», 2018. 192 с.
2. Дуніна І.М. Функції тьютора в дистанційному навчанні Франції. *Науковий вісник Донбасу*. 2012. № 3. С. 3–7.
3. 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/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 27.03.2022).
4. Осадча К.П. Аналіз досвіду тьюторства та підготовки тьюторів у Франції. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реальність та перспективи* : збірник наукових праць. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. Вип. 61. С. 223–227.
5. Сбруева А.А. Порівняльна педагогіка вищої школи: національний, європейський та глобальний контексти : навчальний посібник. Суми : СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2021. 319 с.
6. Швець Т.Е. Аналіз понять «тьютор» і «тьюторинг» у вітчизняному та зарубіжному освітньо-науковому просторі. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»* № 2. 2022. С. 56–65.
7. Bédouret T. “Tutorat”, “monitorat” en éducation: mises au point terminologiques. *Recherche et formation*. 2003. № 43. P. 115–126.
8. Gordon E.E., & Gordon E.H. Centuries of tutoring: a history of alternative education in America and Western Europe. Lanham : University Press of America, 1990. 437 p.
9. Fijałkowski A. Z dziejów myślenia o tutoring – krótki zarys historii indywidualnego kształcenia wychowania. *Kwartalnik Pedagogiczny*. 2009. Nr. 2 (212), S. 5–33.
10. Kopaliński W. Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych. Warszawa, 2000. 519 s.
11. Kumaniecki K. Słownik łacińsko-polski. Warszawa, 1988, 516 s.
12. Les cordées de la réussite. URL: <https://www.paristech.fr/fr/egalite-des-chances/les-cordees-de-la-reussite> (дата звернення: 09.09.2022).
13. Thierry Ly Son, Maurin Eric and Riegert Arnaud. A pleasure that hurts: the ambiguous effects of elite tutoring on underprivileged high school students. *Journal of Labor Economics* 38, No. 2. 2020: 501–533.
14. Quintin J.-J. Accompagnement tutoral d’une formation collective via Internet. Analyse des effets de cinq modalités d’intervention tutorale sur l’apprentissage en groupes restreints : Doctorat de Sciences de l’Éducation. Grenoble : Université Stendhal, 2008. 368 p.

REFERENCES

1. Humanizatsiia shkilnoi osvity v krainakh YeS ta SShA. Transformatsiini protsesy u shkilnii osviti krain Yevropeiskoho Soiuzu ta SShA (2018): monohrafiia [Humanization of school education in EU countries and the USA. Transformational processes in school education in the countries of the European Union and the USA: monograph] / A.P. Dzhurylo, O.Z. Hlushko, O.I. Lokshyna ta in. Kyiv: TOV «KONVI PRINT». 192 s. [in Ukrainian].
2. Dunina, I.M. (2012). Funktsiyyi tiutora u dystantsiynomu navchanniyi Frantsiyi. *Naukovyi visnyk Donbasu*. № 3. S. 3–7 [in Ukrainian].
3. Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannya 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 20.10.2016]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (Last accessed: 27.03.2022).
4. Osadcha, K.P. (2018). Analiz dosvidu tiutorstva ta pidhotovky tiutoriv u Frantsii [Analysis of tutoring experience and tutor training in France]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Seriya 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy: zbirnyk naukovyih prats*. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova. Vyp. 61. S. 223–227 [in Ukrainian].
5. Sbrueiva, A.A. (2021). Porivnialna pedahohika vyshchoi shkoly: natsionalnyi, yevropeyskyi ta hlobalnyi konteksty: navchalnyi posibnyk [Comparative higher education pedagogy: national, European and global contexts: study guide]. Sumy: SumDPU imeni A.S. Makarenka. 319 s. [in Ukrainian].
6. Shvets, T.E. (2022). Analiz poniat «tiutor» i «tiutorynh» u vitchyznianomu ta zarubizhnomu osvitno-naukovomu prostori [Analysis of the concepts of “tutor” and “tutoring” in the domestic and foreign educational and scientific space]. *Akademichni studii. Seriya «Pedahohika»* (2). S. 56–65. Retrieved from: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.2.9> [in Ukrainian].

7. Bédouret, T. (2003). “Tutorat”, “monitorat” en éducation: mises au point terminologiques. *Recherche et formation*. 2003. № 43. P. 115–126 [in French].
8. Gordon, E.E., & Gordon, E.H. (1990). *Centuries of tutoring: a history of alternative education in America and Western Europe*. Lanham: University Press of America. 437 p. [in English].
9. Fijałkowski, A. (2009). Z dziejów muślenia o tutoring – krótki zarys historii indywidualnego kształcenia wychowania. *Kwartalnik Pedagogiczny*. Nr. 2 (212), S. 5–33 [in Polish].
10. Kopaliński, W. (2000). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa. 519 s. [in Polish].
11. Kumaniecki, K. (1988). *Słownik łacińsko-polski*. Warszawa. 516 s. [in Polish].
12. Les cordées de la réussite. Retrieved from: <https://www.paristech.fr/fr/egalite-des-chances/les-cordees-de-la-reussite> (Last accessed: 09.09.2022).
13. Thierry, Ly Son, Maurin, Eric and Riegert, Arnaud (2020). A pleasure that hurts: the ambiguous effects of elite tutoring on underprivileged high school students. *Journal of Labor Economics* 38, No. 2. P. 501–533 [in English].
14. Quintin, J.-J. (2008). *Accompagnement tutoral d’une formation collective via Internet. Analyse des effets de cinq modalités d’intervention tutorale sur l’apprentissage en groupes restreints: Doctorat de Sciences de l’Education*. Grenoble: Université Stendhal. 368 p. [in French].

РОЗДІЛ V. ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 811.111.37.01/.09

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2022-4-12>

КОМУНІКАТИВНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО ТА МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Герасименко Ю. А.

*кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри іноземних мов і методики викладання
Бердянський державний педагогічний університет
вул. Шмідта, 4, Бердянськ, Запорізька область, Україна
orcid.org/0000-0001-7948-9248
yulianekhaichuk99@gmail.com*

Ключові слова: комунікативна спрямованість, діалогічне мовлення, монологічне мовлення, інноваційні технології, комунікативний підхід.

У статті обґрунтовано комунікативну спрямованість навчання діалогічного та монологічного мовлення у процесі підготовки студентів-філологів. Відповідно до впровадженого компетентнісного підходу, який реалізується в діалогічній та монологічній формах, визначено, що сьогодні важливу цінність має формування монологічного і діалогічного мовлення у студентів-філологів. Це пов'язано з тим, що діалогізація відображає природу дидактичної взаємодії, сприяє створенню сприятливих умов для здійснення діалогічного спілкування у системі відносин «науково-педагогічний працівник – студент» на практичних заняттях з англійської мови, а монолог в процесі мовленнєвого спілкування знаходиться в постійній взаємодії з діалогом.

У процесі аналізу даної проблематики було розглянуто особливості навчання монологічного та діалогічного мовлення студентів-філологів на практичних заняттях з англійської мови. Крім того, описано різні методи, вправи, прийоми та технології з метою розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь майбутніх філологів в процесі виконання ними різних форм монологічного та діалогічного мовлення, що сприяє формуванню комунікативних, мовленнєвих, професійних умінь і навичок спілкування, а також сприяє вираженню вербальних засобів спілкування, що активізує навчальний процес і забезпечує оволодіння студентами-філологами матеріалу лексичного та граматичного характеру.

Сформовано висновки, що добре розвинене зв'язне мовлення студента-філолога має вагомe значення у формуванні та розвитку особистості, допомагає мислити чітко і ясно в процесі висловлювання та легко налагоджувати контакти, підтримувати розмову і спілкуватися з людьми.

COMMUNICATIVE ORIENTATION OF TEACHING DIALOGICAL AND MONOLOGICAL SPEAKING IN THE PROCESS OF TRAINING STUDENTS OF PHILOLOGY

Herasymenko Yu. A.

Candidate of Philological Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages and Teaching Methods

Berdiansk State Pedagogical University

Schmidt str., 4, Berdiansk, Zaporizhzhia region, Ukraine

orcid.org/0000-0001-7948-9248

yulianekhaichuk99@gmail.com

Key words: *communicative orientation, dialogic speech, monologic speech, innovative technologies, communicative approach.*

The article substantiates the communicative focus of teaching dialogic and monologic speech in the process of training philology students. According to the implemented competence approach, which is implemented in dialogic and monologic forms, it was determined that the formation of monologic and dialogic speech among philology students is of great value today. This is due to the fact that dialogization reflects the nature of didactic interaction, contributes to the creation of favorable conditions for the implementation of dialogic communication in the system of relations “scientific and pedagogical worker – student” in practical English classes, and the monologue in the process of speech communication is in constant interaction with dialogue.

In the process of analyzing this problem, the peculiarities of teaching monologic and dialogic speech of philology students in practical English classes were considered. In addition, various methods, exercises, techniques and technologies are described for the purpose of developing the communicative and speech skills of future philologists in the process of their performance of various forms of monologic and dialogic speech, which contributes to the formation of communicative, speech, professional skills and communication skills, and also promotes the expression of verbal means of communication, which activates the educational process and ensures mastery of lexical and grammatical material by philology students.

The conclusions were drawn that the well-developed coherent speech of a philology student plays a significant role in the formation and development of personality, helps to think clearly and clearly in the process of speaking and easily establish contacts, maintain a conversation and communicate with people.

Постановка проблеми. Зростаючі потреби у спілкуванні та налагодження на належному рівні співпраці між державними і громадянами з різними мовами та культурними традиціями, нова система освіти в Україні, що побудована на європейських стандартах, вимагають значних змін у підході до викладання, модернізації змісту та методів та технологій навчання іноземних мов у вищих освітніх закладах. Майбутні фахівці, які навчають на філологічних факультетах, мають проявляти готовність до ведення іншомовного діалогу та монологу в міжкультурному просторі на професійному рівні, вміти швидко орієнтуватися в інформаційному просторі, що передбачає володіння діалогічним та монологічним мовленням.

У наукових дослідженнях мовлення розглядають у нерозривній єдності із процесом спілкування. Основним засобом комунікації є спілкування, який забезпечує взаємозв'язок з навколишнім середовищем. У зв'язку із цим сьогодні одним із найвищих досягнень у навчанні мовної особистості є оволодіння комунікативно-мовленнєвою компетентністю. Відповідно до впровадженого компетентнісного підходу, який реалізується в діалогічній та монологічній формах, сьогодні велику цінність має формування монологічного і діалогічного мовлення у студентів-філологів. Це пов'язано з тим, що діалогізація відображає природу дидактичної взаємодії, сприяє створенню сприятливих умов для здійснення діалогічного спілкування у системі відно-

син «науково-педагогічний працівник-студент» на практичних заняттях з англійської мови, а монолог в процесі мовленнєвого спілкування знаходиться в постійній взаємодії з діалогом.

У цьому контексті важливою і необхідною є комунікативна спрямованість навчання діалогічного та монологічного мовлення в процесі підготовки студентів-філологів.

Мета статті – обґрунтувати комунікативну спрямованість навчання діалогічного та монологічного мовлення в процесі підготовки студентів-філологів.

Аналіз досліджень і публікацій. У рамках нашого дослідження було проаналізовано наукові погляди вчених. Так, наприклад, І. Зимня, О. Леонтьєв описували у своїх наукових дослідженнях теорію мовленнєвої діяльності як основного компонента культури спілкування. А сам процес спілкування трактували як процес кодування і передачі інформації від суб'єкта до суб'єкта, що наділений діяльними і діалогічними рисами. Інші вчені, а саме В. Апельт, В. Артемов, Й. Берман і В. Бухбіндер, В. Скалкін, Є. Розенбаум, Г. Рубінштейн та Л. Щерба, займалися вивченням специфіки діалогічного мовлення. А такі вчені, як І. Білодід, А. Богуш, Ж. Вандрієс, О. Лаптева, Т. Постоян, Л. Фесенко, акцентували увагу у своїх дослідженнях на вивченні основних аспектів монологічного мовлення.

Крім того, дослідниця О. Ушакова зазначала, що діалог є ядром, першоосною, а монолог реалізується в надрах діалогу. О. Леонтьєв та Л. Щерба зробили висновок, що монологічне мовлення, з одного боку, – це процес, який потребує впровадження навчання, а з іншого – складний, закономірний, структурований вид усного мовлення.

Отже, проаналізувавши наукові погляди вчених, можемо констатувати, що сьогодні залишається недостатньо дослідженою проблема комунікативної спрямованості навчання діалогічного та монологічного мовлення в процесі підготовки студентів-філологів, вона потребує детального вивчення.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка студентів-філологів у вищому освітньому закладі включає в себе значну кількість завдань, але особливе значення має навчання діалогічного та монологічного мовлення. Це пов'язано з тим, що студенти мають вміти вільно володіти професійною лексикою та обмінюватися знаннями, обговорювати теми, дискутувати на різну тематику.

Отже, відповідно до контексту нашого дослідження вважаємо за необхідне розпочати з визначення діалогічного мовлення. Так, наприклад, вивчаючи наукову літературу з лінгвістики, було

визначено, що даний вид мовлення розглядається як специфічний вид мовленнєвої діяльності, для якого характерна ситуативність, присутність двох або більше учасників комунікативного процесу, швидкість і безпосередність процесу відображення явищ та ситуацій об'єктивного світу, високий рівень активності мовців стосовно прояву власного індивідуального відношення до фактів, значна кількість емоційних реакцій, особистісна спрямованість [4]. Так, вчений А. Мирошніченко [7, с. 10] у своїх наукових дослідженнях описує діалогічне мовлення як процес взаємодії двох або більше комунікантів. На основі цього в рамках цілеспрямованої мовленнєвої дії кожен з учасників виступає як слухач і як ініціатор спілкування.

Проаналізувавши наукові праці таких вітчизняних вчених – Л. Виготського, Є. Пассова та В. Скалкіна – можна зробити висновок, що діалогічне мовлення є першоосною щодо інших форм спілкування. Визначено основні ознаки діалогічного мовлення: присутність співбесідників; швидкий обмін репліками, які взаємопов'язані за змістом, майже без критичного осмислення; обмін взаємопов'язаними репліками за смисловим наповненням; стислість та змістовність реплік; обширне застосування «відпрацьованих» у процесі мовлення засобів – штампів; сприйняття на слух учасників комунікативного процесу і розуміння діалогу: важливість тембру та темпу мови, емоційні відтінки голосового тембру, які в деяких ситуаціях здійснюють вплив на процес спілкування; сприйняття учасників, які беруть участь у діалозі за допомогою зорового аналізатора.

Крім того, вважаємо за необхідно приділити увагу особливостям даного виду мовленнєвої діяльності, а саме комунікативним, мовним та психологічним. Н. Сура [8, с. 54] у своїх наукових розробках сформувала комунікативні функції діалогічного мовлення: запит інформації (тобто надати ту інформацію, яка знаходиться в оволодінні учасника діалогу) – надання інформації; внесення пропозицій – їх схвалення або непогодження; обмін поглядами, думками, міркуваннями; переконання та відстоювання своєї позиції. Кожна з представлених функцій включає в себе власні специфічні мовні засоби і є переважаючою у процесі діалогу. В. Скалкін [9, с. 61] зазначав, що психологічна особливість діалогічного мовлення характеризується вмотивованістю. Але, на жаль, у процесі навчальної діяльності мотив не завжди може виникати. Відповідно до цього вважаємо, що потрібно створити сприятливий клімат, довірливі відносини та відповідні умови, щоб у майбутніх філологів виник інтерес та бажання говорити, ділитися з іншими учасниками почуттями та емоціями, що в подальшому сприятиме вмотивованості діалогічного мовлення.

Як відомо, даний вид мовлення характеризується зверненістю. Це свідчить про те, що процес спілкування відбувається в безпосередній взаємодії учасників діалогу, на основі зорового сприйняття співбесідника і характеризується незавершеністю формулювань, які включають у себе невербальне спілкування [2, с. 190]. Варто зауважити, що емоційна забарвленість є ще однією властивістю діалогічного мовлення, оскільки учасник діалогу передає свої погляди, міркування, почуття щодо того, про що говорить [1, с. 8]. Іншою, не менш цінною, характеристикою даного виду мовлення є спонтанність, тобто діалогічне мовлення неможливо завчасно спланувати, оскільки в процесі висловлювання відбувається дуже швидкий обмін репліками, і реакція вимагає нормального темпу мовлення. Діалогічне мовлення має двосторонній характер. Крім того, в процесі спілкування учасник діалогу може виконувати дві ролі: мовця та слухача, тобто діалог не може реалізовуватися без взаємного розуміння один одного, яке відбувається за допомогою аудіювання.

До пріоритетних якісних показників щодо сформованості загального вміння майбутніми філологами здійснювати діалог іноземною мовою є такі вміння: генерувати діалогічну єдність різноманітних видів; розпочинати діалог, використовуючи належну репліку з метою спонукання до певних дій; уміння спокійно реагувати на висловлювання іншого учасника діалогу, застосовуючи відповідні репліки, що наділені різними функціями комунікативного спрямування; під час спілкування володіти умінням його підтримувати впродовж всього діалогу; вміння спонукати учасника, який бере участь у розмові, до висловлювання, проявляючи свій інтерес на основі реплік – оцінки; уміння генерувати діалоги різних функціональних типів за допомогою рекомендованих комунікативних ситуацій навчального характеру тощо.

На основі вищезазначеного відповідно до нашої проблематики дослідження вважаємо, що ефективне навчання діалогічного мовлення в процесі підготовки студентів-філологів буде відбуватися за допомогою застосування такої технології, як рольова гра. Тобто майбутнім фахівцям необхідно запропонувати проблемну ситуацію, а потім продемонструвати її в парі з іншим учасником гри. За допомогою рольової гри студенти-філологи мають можливість навчитися лексично коректному та спонтанному веденню діалогу.

Для успішного виконання ролей необхідно брати до уваги такі аспекти: ситуативно-обумовлений вибір конструкції мови, беручи до уваги й особливості спілкування на соціокультурному рівні; володіння інтонаційними навичками, на основі яких відбувається прояв емоції; усвідомлення та розуміння цілі гри, її завдань і змістовного наповнення.

Після закінчення рольової гри науково-педагогічний працівник разом із майбутніми філологами формують висновки, обмінюються своїми враженнями, акцентують увагу на позитивних та негативних моментах у процесі проведення гри. Крім того, для навчання діалогічного мовлення студентів-філологів ефективним буде застосування таких інтерактивних технологій, як:

1. Проведення інтерв'ю на тему: «*The UA Today*». У процесі даної роботи студентам-філологам пропонується за допомогою сформованих питань опитати значну кількість учасників, які присутні в групі, з метою вивчення їхніх точок зору, поглядів щодо даної тематики. Після завершення проводиться обговорення отриманих результатів. Саме такий вид роботи виступає основним засобом інтенсивного тренування діалогічного мовлення.

2. Технологія «*банк інформації*» – це технологія, яка здійснюється на основі обміну інформацією стосовно важливих подій. Кожен майбутній фахівець філологічного спрямування на картці отримує коротку інформацію про будь-яку подію, яка відбулася в Україні, наприклад: *In the last 24 hours, Russian troops shelled the Zaporizhzhia, the Dnipropetrovsk, the Donetsk, the Mykolaiv, the Kharkiv, and the Kherson regions. 10 people were killed. 18 citizens were injured [conservative estimates, real numbers are likely higher]*. Потім студент має опитати інших учасників в групі щодо наданої йому події, при цьому час на виконання є обмеженим. Після завершення виступає той студент-філолог, який зумів опитати найбільшу кількість учасників.

3. Ігри граматичного характеру допомагають розвивати діалогічне мовлення, а також спонукують студентів-філологів до вираження творчих здібностей.

4. Групова дискусія на тему «*The importance of communication in my profession*». У процесі роботи студенти мають об'єднатися у великі групи, але перед створенням нової групи вони мають отримати згоду стосовно розв'язання запропонованої проблеми. Важливо зазначити, що групова дискусія складається з таких етапів: індивідуальне розв'язання проблемного питання; робота в парі, а саме обговорення даної проблематики; обговорення проблеми в парі, в мінігрупі, і останнім етапом є обговорення та аналіз проблемного питання групою.

5. Мозковий штурм на тему: «*Basic rules of dialogue*». Даний метод сприяє активізації діалогічного мовлення науково-педагогічного працівника та студента-філолога та стимулює прояв творчих здібностей.

6. Не менш важливою є техніка акваріума, що сприяє організації діалогічного мовлення в про-

цесі роботи з матеріалом, який включає в себе суперечливі підходи та відмінні ознаки.

Таким чином, діалогічне мовлення відіграє важливу роль у процесі вивчення іноземної мови, оскільки сприяє вираженню вербальних засобів спілкування, що активізує навчальний процес і забезпечує оволодіння студентами-філологами матеріалу лексичного та граматичного характеру. На заняттях з іноземної мови найбільшу увагу викладачам слід приділяти саме діалогічному мовленню для навчання та розвитку мовленнєвих навиків студентів. Аналіз науково-педагогічної літератури дає можливість стверджувати, що робота над розвитком іншомовного діалогічного мовлення проводиться за системою, яка включає: послідовність опрацювання матеріалу, опору на схеми і мовні зразки моделювання діалогів згідно з тематикою використання реальних ситуацій мовлення, розвиток творчої активності студентів.

Крім того, проаналізувавши комунікативну спрямованість навчання діалогічного мовлення в процесі підготовки студентів-філологів, вважаємо за необхідне охарактеризувати в даному контексті монологічне мовлення, яке описується як зв'язне постійне висловлювання однієї особистості, яка часто регулює розмову, та звернене до одного чи більше адресатів, і основним завданням у даному аспекті є вплинути на них [5, с. 57]. У процесі навчання іноземних мов монологічне мовлення виконує такі комунікативні функції: контекстуальність (зумовлені контекстом), значний інформаційний потенціал, чітко структурована послідовність, логічність і безперервність надання інформації, розгорнута, багатокомпонентна, гармонійно організована синтаксична побудова речень, можливість здійснювати планування висловлювань [5, с. 57].

Необхідно зазначити, що лише одна людина породжує монологічне мовлення, окреслюючи його структуру, композицію, мовні засоби та проявляючи інтерес у його розумінні адресантом. У зв'язку із цим для монологічного мовлення властива така риса, як адресованість до певного індивіда чи групи, від яких не очікується висловлювання. Ззовні це демонструється у формі звертання та за допомогою інтонаційного вираження. Крім того, за допомогою таких стилістичних прийомів, як задавання питань риторичного характеру, подача матеріалу на основі емоційно-експресивної забарвленості, чіткий поділ інформаційного повідомлення на смислові частини та зв'язність у психологічних та лінгвістичних аспектах, привертають увагу слухача.

Необхідно зазначити, що в процесі підготовки майбутніх філологів необхідно, щоб вони в процесі вивчення іноземної мови оволоділи монологічними вміннями. Так, наприклад, дослідниця

С. Білоус у своїх наукових дослідженнях підкреслювала комплексність монологічних умінь та запропонувала таку їх класифікацію: інтерпретаційні, жанрово-композиційні, лінгвостилістичні, організаційно-прогностичні, стратегічно-прагматичні, соціокультурні, тактичні та текстово-продуктивні [2, с. 192].

Основною умовою виникання та стимулювання мовлення за допомогою іноземної мови є наявність мотиву висловлювання, потреби та внутрішнього бажання виразити думку. Потреба у спілкуванні виникає лише за відповідних обставин в будь-якій життєвій сфері суспільства і з'являється тільки в певних умовах ситуації, в які поставлений мовець.

На наш погляд, на практичних заняттях з іноземної мови необхідно використовувати метод кейсів і практичних ситуацій, який має забезпечувати оптимальне поєднання теоретичного навчання і набуття практичних навичок, що особливо важливо для майбутніх філологів. Оскільки, як відомо, професійна підготовка студентів-філологів в умовах університетської освіти здебільшого орієнтується на засвоєння системи знань та розвиток навичок й умінь, які забезпечують розв'язання типових ситуацій майбутньої професійної діяльності, тоді як формування ціннісних орієнтацій та розвиток практичних умінь, що уможливають швидку адаптацію у проблемних, нестандартних ситуаціях, повною мірою не реалізуються. Це породжує суперечності між фундаментальною теоретичною освіченістю майбутніх філологів і недостатнім рівнем їхньої практичної підготовки до організації взаємодії з різними категоріями людей.

Також ще одним ефективним методом є проблемне навчання, коли на заняттях викладач застосовує проблемні ситуації, у яких учасники виступають не носіями певної ролі, а висловлюють власні погляди, здійснюють оцінювання та обговорюють своє відношення до даної проблеми, підтримують або заперечують точку зору іншого співрозмовника, формують власну доказову систему та надають факти щодо правильності їхньої позиції. Тому обговорення запропонованої проблеми сприяє реалізації реального спілкування на занятті.

Як відомо, мовленнєва ситуація включає в себе такі складові, як: суб'єкт і предмет розмови, відношення учасника комунікативного процесу до предмета, що мотивує потребу щось говорити, та умови спілкування. У зв'язку із цим, щоб побудувати на належному рівні навчальну ситуацію, яка стимулюватиме монологічне мовлення, науково-педагогічний працівник перш за все має уявити собі її структуру, персонажів, час та місце дії, те, як зробити її більш значущою,

включивши лексико-граматичні конструкції та емоційну забарвленість.

У процесі підготовки студентів-філологів за допомогою комунікативного завдання можна сформувати мотив спілкування, але необхідно зазначити, що навчають двох видів монологічного мовлення, а саме: підготовленого (висловлювання, компоненти якого попередньо відпрацьовуються, автоматизуються у понадфразових єдностях, а потім відтворюються у формі інформаційного повідомлення та розповіді) чи спонтанного (певний рівень володіння мовою, на якому учасник комунікативного процесу може без спеціальної підготовки, без опори на попередньо зазначені мовні одиниці, без спонукання та допомоги зі сторони науково-педагогічного працівника застосовувати набутий раніше мовний та мовленнєвий матеріал в сполученнях та обставинах, які не мали місця в попередніх видах роботи на практичному занятті).

Крім того, під час підготовки майбутніх філологів на заняттях з іноземної мови навчання монологічного мовлення відбувається за такою схемою: «згори», коли початковою одиницею навчального процесу є завершений текст-зразок, який є типовим у контексті окресленої теми, та «знизу», де базою (фундаментом) навчання є речення як елементарне висловлювання, від якого розгортається монолог на етапі завершення [6, с. 355]. Аналізуючи спосіб навчання «згори», важливо зауважити, що він відповідає принципу комунікативності і реалізується за допомогою таких кроків: поглиблена робота та оволодіння змістовним наповненням тексту, його мовного матеріалу.

На основі цього з метою навчання монологічного мовлення можна використовувати такі види завдань: *read the text, construct questions and answer them*; здійснити переказ близько до тексту від імені персонажів та сформувати свій текст відповідно до прочитаного, наприклад, *retell the text as if you are an ordinary football player (not a coach)*; повністю замінити зразок тексту, а також ситуативних умов спілкування для створення висловлювання, тексту, створення монологу на основі особистісно орієнтованого підходу, за рахунок висловлювання майбутніми філологами, наприклад: *give your for and against distance learning*. Аналізуючи другий спосіб навчання монологічного мовлення, важливо зазначити, що воно включає такі етапи, як заохочення студентів-філологів до коротких висловлювань, які взаємопов'язані з визначеною темою комунікації. Наприклад: *How do you feel? Do the people around you influence your mood? How do you improve your motivation level?*; деталізація всього, що було сказано, що сприяє збільшенню частки висловлювання та оволодіння засобами зв'язку між реченнями. Наприклад,

Going to work every day is not good; You cannot say that you are a lazy person; I always wonder why people work so much; генерування незалежного власного висловлювання, включаючи складові частини аргументації, проведення оцінки, з'ясування причинно-наслідкових зв'язків. Наприклад, 1) *Explain why lack of sleep can affect mental and physical health*; 2) *How much sleep is needed to be healthy*; 3) *Give the main reasons that affect sleep patterns*.

Для створення монологічного тексту студент-філолог має володіти такими вміннями, як: пізнавальні, тобто вміння планувати та організувати власне висловлювання; лінгвістичні, тобто для формулювання висловлювання застосовувати такі мовні засоби, як фонетичні, граматичні та лексичні; фонетичні оформлення висловлювання за рахунок артикуляційного апарату [8, с. 90].

Тому для формування умінь та навичок в процесі навчання монологічного мовлення необхідно використовувати такі вправи: умовно-мовленнєві, за допомогою яких можна навчити студентів-філологів поєднувати в чітко визначеній логічній послідовності через засоби міжфразового зв'язку висловлювання, які попередньо створені, у надфразну єдність як одиницю навчання монологічного мовлення. Наприклад, у процесі навчання монологу-опису, розповіді, інформаційного повідомлення необхідно застосовувати на занятті з іноземної мови підстановочну таблицю з вербальними або ілюстративними матеріалами.

Крім того, вважаємо, що у процесі підготовки майбутніх філологів важливе значення у навчанні монологічного мовлення відіграють креативні методи і, насамперед, інтерактивні та ігрові технології. Насамперед, застосування ресурсів соціальних мереж як навчального онлайн-простору для удосконалення мовних навичок і комунікативних умінь, збільшення рівня мотивації, заохочення до спілкування в реальних умовах за допомогою взаємопов'язаної роботи над діалогічним та монологічним мовленням, лексико-граматичною складовою частиною.

Ігрове навчання, яке останнім часом набуло значної популярності, на наш погляд, доцільно використовувати для навчання майбутніх філологів з метою підвищення рівня готовності до використання іноземної мови у майбутній професійній діяльності та розвитку комунікативних умінь. Особливе значення в даному виді навчання має ігрова проблема, яка складає основу ігрової ролі і зумовлює виховну і навчальну цінність навчальної гри, де саме проблема виступає джерелом розвитку, «призводить до руху» роль і створює проблемні ситуації гри.

Також у процесі навчання монологічного та діалогічного мовлення необхідно застосо-

вувати аудіювання, що забезпечує можливість усної комунікації іноземною мовою, оскільки, як відомо, спілкування є двостороннім процесом.

Проаналізувавши програмні вимоги для студентів-філологів [3], робимо висновок, що одним із видів самостійної аудиторної та позааудиторної роботи є проєкт. Тобто майбутнім фахівцям пропонується виконати творчу роботу, спрямовану на розв'язання певної проблеми, описання його засобами іноземної мови та представлення в найкращому вигляді, що вимагає достатнього рівня володіння іноземною мовою. Проєктний метод може використовуватися з метою навчання базових типів монологу: опису, розповіді, інформаційного повідомлення, що відповідає програмним вимогам. Важливою умовою реалізації ефективної проєктної роботи є формування вправ і завдань, які майбутні фахівці виконують поетапно під час роботи над проєктами.

Таким чином, на основі проведеного дослідження щодо комунікативної спрямованості навчання діалогічного та монологічного мовлення в процесі підготовки майбутніх філологів ми з'ясу-

вали, що добре розвинене зв'язне мовлення студента-філолога має вагоме значення у формуванні та розвитку особистості, допомагає мислити чітко і ясно в процесі висловлювання та легко налагоджувати контакти, підтримувати розмову і спілкуватися з людьми.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. У процесі аналізу даної проблематики було розглянуто особливості навчання монологічного та діалогічного мовлення студентів-філологів на практичних заняттях з англійської мови. Крім того, описано різні методи, вправи, прийоми та технології з метою розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь майбутніх філологів в процесі виконання ними різних форм монологічного та діалогічного мовлення, що сприяють формуванню комунікативних, мовленнєвих, професійних умінь і навичок спілкування. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у формуванні комунікативно-мовленнєвої компетентності студентів-філологів у професійній діяльності та створенні комплексу вправ із метою покращення умінь монологічного та діалогічного мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баранова С.В. Нетрадиційний урок як сучасний спосіб слідування сучасній доктрині освіти в Україні. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2018. VI (73). Issue: 175. P. 7–10.
2. Білоус С. Мета і зміст навчання майбутніх філологів англійського усного монологічного персуазивного мовлення. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2017. № 1(66). С. 189–193.
3. Волосовець А.М. Використання опор у процесі формування умінь і навичок монологічного мовлення: робота на здобуття кваліфікаційного ступеня бакалавра; спец. 035 – філологія. Суми : СумДУ, 2019. 36 с.
4. Герасименко Ю. Інноваційні технології у викладанні англійської мови у закладах вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2021. Вип. 11/197. С. 115–119.
5. Кардаш Л.В. Специфіка монологічного мовлення: психологічний та лінгвістичний аспекти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. 2015. Вип. 57. С. 54–58.
6. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
7. Мирошніченко А.Л. Навчання усного мовлення. *Українська мова та література*. 2004. № 31. С. 9–13.
8. Сура Н.А. Навчання студентів університету професійно орієнтованому на спілкування іноземною мовою. Луганськ : вид-во Східноукраїнського НУ ім. В. Даля, 2008. 126 с.
9. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи. Київ : Радянська школа, 1989. 158 с.

REFERENCES

1. Baranova S. V. (2018) Netradytsiynyi urok yak suchasnyi sposib sliduvannia suchasnoi doktryni osvity v Ukraini [A non-traditional lesson as a modern way of following the modern doctrine of education in Ukraine]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. VI (73). Issue: 175. P. 7–10.
2. Bilous S. (2017) Meta i zmist navchannia maibutnikh filolohiv anhliiskoho usnoho monolohichnoho persuazyvnoho movlennia [The purpose and content of training future philologists in English oral monologic persuasive speech]. *Scientific Bulletin of the MNU named after V.O. Sukhomlynskyi. Pedagogical sciences*. № 1 (66). P. 189–193.

3. Volosovets A. M. (2019) Vykorystannia opor u protsesi formuvannia umin i navychok monolohichnoho movlennia [The use of supports in the process of formation of abilities and skills of monologue speech]. Work to obtain a bachelor's degree; specialty 035 – philology. Sumy. 36 p.
4. Herasymenko Yu. (2021) Innovatsiini tekhnolohii u vykladanni anhliiskoi movy u zakladakh vyshchoii osvity [Innovative technologies in teaching English in institutions of higher education]. *Youth and the market*. Vol. 11/197. P. 115–119.
5. Kardash L. V. (2015) Spetsyfika monolohichnoho movlennia: psykholohichni ta linhvistychnyi aspekty [Specificity of monologue speech: psychological and linguistic aspects]. *Scientific notes of the National University "Ostroh Academy". "Philological" series*. Vol. 57. P. 54–58.
6. Bihych O. B. (2013) Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka: pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv. Kyiv. 590 p.
7. Myroshnichenko A. L. (2004) Navchannia usnoho movlennia [Learning oral speech]. *Ukrainian language and literature*. № 31. P. 9–13.
8. Sura N. A. (2008) Navchannia studentiv universytetu profesiino oriietovanomu na spilkuvannia inozemnoiu movoiu [Education of university students professionally oriented to communication in a foreign language]. Luhansk. 126 p.
9. Skalkin V. L. (1989) Obucheniiie dialogicheskoi rechi [Teaching dialogic speech]. Kyiv. 158 p.

ПРОБЛЕМА ЦІННІСНО-СМИСЛОВОГО ЗНАЧЕННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У МЕЖАХ ПІДГОТОВКИ МУЗИКАНТА-ВИКОНАВЦЯ

Економова О. С.

*старший викладач кафедри інструментально-виконавської майстерності
Київський університет імені Бориса Грінченка
вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, Київ, Україна
orcid.org/0000-0002-2975-969X
o.ekonotova@kubg.edu.ua*

Макарова Е. В.

*старший викладач кафедри академічного та естрадного вокалу
факультету музичного мистецтва і хореографії
Київський університет імені Бориса Грінченка
вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, Київ, Україна
orcid.org/0000-0002-5713-3520
e.makarova@kubg.edu.ua*

Яковенко В. Г.

*старший викладач кафедри академічного та естрадного вокалу
факультету музичного мистецтва і хореографії
Київський університет імені Бориса Грінченка
вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, Київ, Україна
orcid.org/0000-0001-9090-2144
v.yakovenko@kubg.edu.ua*

Ключові слова: *творча
самостійність,
самоорганізація,
самовдосконалення, творчий
потенціал, інноваційна
діяльність.*

У статті розглядається питання формування навичок самостійної роботи студентів, умови та методи їх розвитку й особливості проблемного типу навчання. Також приділяється увага проблемі формування професійно-творчої самореалізації та самовдосконалення особистості в умовах підготовки до інноваційної діяльності. У разі створення умов розвитку інноваційного потенціалу студента особливу увагу у змісті методологічних та технологічних впливів потрібно надавати розвитку самостійності, самоорганізації, самоосвіти, впровадженню інтегрованих методів використання індивідуально-професійного потенціалу музиканта-виконавця. Науково обґрунтовано методи активізації аналітичного мислення, слухового контролю. Висвітлено проблеми розвитку творчого потенціалу студентів шляхом самовдосконалення та співтворчості викладача та студента на заняттях. Визначено роль творчих занять як різноманітних форм удосконалення майстерності студента, висвітлено основні положення методики і практики на заняттях, надано рекомендації щодо форми організації самостійної роботи студентів. Оскільки виток творчої самостійності є зацікавленість, то відповідно головним завданням викладача – заохочення і спонукання студентів до творчості. У статті проаналізовано стан дослідження самостійної роботи у науковій роботі; окреслено завдання для її вирішення. Намічено шляхи оволодіння аналітичними навичками: визначення мети, методів роботи над музичним матеріалом, позначення можливих труднощів у музичних творах, самостійне вирішення завдань методичного

характеру, запропоновані відповідні форми самостійної роботи у навчальній діяльності студента. Запропоновані форми роботи студентів відкривають шляхи практичним формам неповторно-індивідуального самовиявлення та самоствердження особистісного «Я» кожного студента. Творчий підхід до організації самостійної роботи студентів повною мірою відповідає головній меті самореалізації людини – об'єктивації творчого потенціалу в формах предметної діяльності та одночасного розвитку, удосконалення та збагачення цього потенціалу.

THE PROBLEM OF VALUE AND MEANINGFUL SIGNIFICANCE OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS WITHIN THE LIMITS OF TRAINING MUSICIAN-PERFORMER

Economova O. S.

*Senior Lecturer at the Department of Instrumental and Performing Arts
Borys Grinchenko Kyiv University
Bulvarno-Kudryavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-2975-969X
o.ekonomova@kubg.edu.ua*

Makarova E. V.

*Senior Lecturer at the Department of Academic and Pop Vocal
of the Faculty of Music and Choreography
Borys Grinchenko Kyiv University
Bulvarno-Kudryavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-5713-3520
e.makarova@kubg.edu.ua*

Yakovenko V. G.

*Senior Lecturer at the Department of Academic and Pop Vocal
of the Faculty of Music and Choreography
Borys Grinchenko Kyiv University
Bulvarno-Kudryavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0001-9090-2144
v.yakovenko@kubg.edu.ua*

Key words: *artistic independence, self-organization, self-improvement, artistic potential, innovation.*

The article deals the skills of independent work of students, conditions and methods of their development, especially the type of learning problem, of forming professional and creative self-realization and self-identity in preparation for innovation. The aim of this article is a great aspiration to prove that creating conditions for the development of innovative potential of young teacher it is necessary to pay a great attention to content of methodological and technological influence on development of self-organization, self-education, implementation of integrated methods of using individual and professional potential of music teacher. It scientifically justifies methods of activation of analytical thinking, auditory monitoring. To develop skills of students self-training it is examined conditions and methods of their development, particularly problematic type of training, problems of formation of professional artistic self-realization and self-identity in terms of preparation for innovative activity. The article deals with the problem of students artistic potential through self-improvement

and collaborative arts activity of teacher and student at the classes. Makes recommendations according to the form of arrangement of students independent work. As far as the source of artistic independence is interest, the main task of the teacher is motivation and encouragement to create. The article analyzes the research of this problem in scientific literature, outlines tasks in solving this problem in process of students, traces the ways of mastering analytical skills: defines aims, methods of work on musical composition, identifies possible difficulties in the compositions, independent solving methodological problems, offers appropriate forms of future music teachers self-training.

Постановка проблем. У сучасному українському суспільстві музична освіта відіграє важливу роль у духовному розвитку молоді. Пріоритетом для сучасної вищої освіти України є розвиток особистості та її інтересів. Головною метою вищої освіти є підготовка вчителя, здатного самостійно вирішувати професійні завдання, саморозвиватися, творчо самореалізовуватися. Першочерговим завданням сучасної музично-педагогічної освіти у межах ВНЗ є формування і розвиток творчих умінь майбутнього музиканта, які передбачають здатність до самостійної творчої діяльності. Професійна діяльність вимагає від фахівця активності, самостійності, ініціативи, креативності, потреби у самореалізації тощо. Самостійна робота формує у студента вміння реалізувати різноманітні явища сучасного суспільного життя, навчає форм, методів діяльності, навчає компетентно використовувати знання та вміння на практиці, розвиває пізнавально-діяльнісні можливості, формує вміння правильно організувати навчальну діяльність.

Формування мети та завдань. Мета статті – проаналізувати організацію самостійної роботи студентів у процесі підготовки до музичної діяльності. Основними завданнями досягнення мети є: визначення сутності та значення самостійної роботи майбутнього музиканта; розкриття методів роботи у процесі вивчення музичних творів; аналіз форм самостійної роботи у навчальній діяльності студентів; пошук нових підходів у процесі підготовки студентів до творчої самореалізації. Основні методи навчання на заняттях повинні забезпечувати розвиток творчого потенціалу особистості, вчити студентів самостійно здобувати знання та передбачати їх тісний зв'язок з практикою.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання організації самостійної роботи студентів розглядається багатьма педагогами-музикантами, які схвалювали ініціативність, активність, самостійність у студентів, надаючи їм можливість вільно трактувати твір за власним відчуттям, давали простір фантазії студентів у межах «гарного естетичного смаку», якщо позицію виконавця було добре

обгрунтовано, коректно пропонуючи свої вказівки щодо виконання, ненав'язливо, проте систематично спрямовували студентів до винайдення правильного рішення. Вони вважали, що завдяки цьому можливо поєднати роботу вчителя та студента і спрямувати спільні зусилля на виховання висококваліфікованого музиканта.

Самостійність розглядається О. Шрамко як процес підвищення професійної і загальної культури педагога [6, с. 548], А. Алексюк – забезпечення високих результатів професійної діяльності [1, с. 560]. Вчені В. Гриньова, Л. Гончаренко вважають, що професійне самовдосконалення особистості є більш широким і глибоким ніж процес формування професійно значущих якостей чи підвищення професійної майстерності. [2, с. 417]. У літературних джерелах було визначено, що ознаками самостійної роботи студентів є сформоване вміння самостійно ставити мету діяльності, визначати її цілі, здійснювати контроль і самооцінку. Вчені-дослідники Н. Гуральник, Г. Падалка, Т. Пляченко вивчали різні аспекти самореалізації та самовдосконалення студентів: форму організації навчання та навчальну діяльність, яка передбачає відповідні процедури, що виконують студенти в процесі навчально-пізнавальної, навчально-практичної та навчально-професійної діяльності [4, с. 460]; Т. Пляченко, О. Олексюк – удосконалення виконавського рівня студентів [5, с. 12]; В. Гриньова, Н. Гуральник – здатність до музично-творчої діяльності [2, с. 417].

Виклад основного матеріалу. Спрямування вдосконалення педагога на актуалізацію власних сутнісних сил особистісного потенціалу ставить дії із самостійністю в тісний зв'язок із професійною творчістю. Адже переважну роботу студента займає самостійне опрацювання музичного матеріалу. Це пояснюється насамперед специфікою навчання студентів – багатогранністю мети і завдань курсу. Тому головні зусилля повинні бути спрямовані на те, щоб, по-перше, зацікавити студента викладеною проблемою, а по-друге, зорієнтувати його на самостійний пошук, на самостійну роботу. Доведено, що тільки ті знання, які студент здобув самостійно, завдяки власному

досвіду, думці і дії, будуть справді міцними. За даними ЮНЕСКО, у процесі викладання навчального матеріалу засвоюється 15% інформації, що сприймається на слух, і 65% – на слух і зір. Якщо ж навчальний матеріал людина опрацює сама, самостійно виконує завдання від його постановки до аналізу результатів, то засвоюється не менше 90% інформації. Щоб реально сформувалось умінь мислити, треба певним чином будувати самостійну навчальну діяльність студента, виключивши механічне запам'ятовування навчального матеріалу.

У разі створення умов розвитку потенціалу молодого вчителя особлива увага у змісті методичних і психологічних впливів надається розвитку навичок самоорганізації, самоосвіти, самовиховання, що передбачає формування функцій самовдосконалення та самостійності. Проблема самореалізації та самовдосконалення студентів постає сьогодні як ніколи гостро, бо сучасний світ і сучасна освіта не дають готових рецептів життя. Ці «рецепти» кожний студент повинний «вписувати» собі сам, комбінуючи і синтезуючи знання, отримані в університетських аудиторіях. Тому треба привчити себе працювати самостійно, самостійно думати, шукати, проявляти себе, розвивати власні сили. І це повною мірою відповідає завданням сучасної вищої школи, де на перший план виходить розвиток самостійного мислення студента та створення умов для його особистісного самоздійснення. Особливого значення набуває при цьому питання пошуку найадекватніших шляхів, форм та способів самореалізації. Для майбутньої роботи вчителя музики студенти повинні вміти застосовувати набуті вміння у своїй професійній діяльності. Для досягнення мети викладачі повинні навчити студента вчитися, тобто працювати самостійно, але з допомогою викладача. На жаль, досить часто буває, що ті студенти, які показують гарні результати на заняттях, на практиці в школі розгублюються і не виявляють себе так яскраво, як хотілось би. Постає питання: в чому ж причина цього? У невмінні студента самостійно мислити, приймати рішення без підказки викладача. Такий студент зник, що викладач на занятті у виші «розжовує» навчальний матеріал, а його справа – лише правильно все завчити. Звикнувши до такого стилю роботи, студент не може перейти ту грань, коли його вже не навчають, а він самостійно повинен навчатися. Йому дуже важко це зробити, адже він не вміє самостійно працювати, і перші труднощі його лякають.

Навчити студента працювати самостійно – це той фундамент, без якого неможливе ні оволодіння секретами виконавського мистецтва, ні загальний розвиток особистості. Вочевидь, що залишити на самоплив цю ланку роботи студен-

тів не можна, самостійна робота кожного студента індивідуального класу повинна бути чітко спланована і методично організована. Пошук результатних форм і методів її організації – одне з найважливіших завдань викладача основного музичного інструмента.

Формування навичок самостійної роботи студентів передбачає:

- оперування музично-слуховими уявленнями;
- розвиток самоконтролю та самооцінки;
- аналіз і синтез;
- творчий підхід до виконання музичних творів;
- активність, ініціативність, волю.

Самостійна робота має органічно входити в процес навчання, а не бути лише певною частиною самопідготовки студентів. Необхідно, щоб музичні заняття завжди спонукали до самостійного вирішення навчальних завдань. Викладачі використовують у навчальному процесі такі прийоми для формування самостійної роботи:

- обговорення зі студентами плану вивчення музичного твору на заняттях, врахування його думки;
- самостійний аналіз студентом власного виконання;
- дискусія «викладач–студент»;
- висунення прогностичних припущень на основі отриманої інформації;
- самооцінка роботи студента на заняттях.

Уся діяльність майбутнього вчителя музики пов'язана з вивченням і виконанням музичних творів. Музика повинна бути головною дійовою особою кожного заняття, і немає потреби повторювати, що тільки «живе» виконання спроможне зробити урок музики результативним, яскравим. Чим же можна допомогти майбутньому вчителю? Передусім починаючи з перших занять у класі потрібно націлювати студента на самостійність у роботі. Комуś більше довіряти, розширюючи зміст завдань для самостійної роботи, а є студенти, яких треба постійно тримати під контролем. Адже як здебільшого проходить заняття у класі? Викладач тільки те і робить, що звертає увагу студента на ті авторські вказівки, які вже є в нотах. Дуже мало хто зі студентів спроможний грамотно розібрати музичний твір і зрозуміти, що основою дійсно творчого виконання є насамперед точне прочитання авторського тексту. Тому було б корисним попросити студента спочатку проаналізувати текст: звернути увагу на темп, розмір, ритмічні особливості, динамічні вказівки, штрихи, зручність аплікатури, технічно складні моменти. Подібний за своїми завданнями твір можна дозволити вивчити самостійно. Перевіряючи домашнє завдання, не варто поспішати

відразу ж виправити помилки: нехай студент сам спробує зробити аналіз і піддати критиці своє виконання. До речі, це чудовий спосіб вяснити, чи спроможний студент слухати себе, чи чує він конкретне звучання або, як буває часто, приймає бажане за дійсне. Можна з упевненістю сказати, що такий студент уже на третьому курсі зможе вивчити музичний твір без допомоги або ж з мінімальною допомогою викладача.

Від того, як буде організоване і в якому руслі розвиватиметься спілкування з педагогом, значною мірою залежить успіх усього навчально-виховного процесу та формування навичок самостійної роботи студентів. Про виникнення контакту між викладачем і студентом можна говорити в тому випадку, якщо спостерігається виникнення в ході навчання:

- ситуація, коли студент не пасивно сприймає інформацію викладача, а розмірковує разом з ним;
- співпереживання емоційного відгуку на те, що відбувається в класі, коли викладач зміг зацікавити студента змістом твору;

- співпраця, що є результатом співроздумів і емоційного відгуку: студент погоджується чи заперечує, ставить питання, доповнює, наводить нові аргументи. В процесі музичного спілкування студент не пасивний «поглинач» інформації від педагога, а активний її перетворювач. Ефективним прийомом змістового наповнення взаємодії є прийом переадресування поставленого питання студенту, наприклад: «Якщо Ви (студент) поставили запитання про інтерпретацію такого музичного твору, то маєте власні міркування з цього приводу. Моя ж (педагога) думка з цього приводу така... А Ваша яка?». Так педагог і студент прагнуть, по-перше, передбачити певний рівень самостійного розуміння такого твору студентом, по-друге, розуміння завдань, поставлених педагогом перед студентом, по-третє, зближення точок зору педагога і студента у разі визначення та реалізації музично-художнього образу твору.

Творчо взаємодіючи зі студентом, педагог спрямовує свої зусилля на розуміння тонкощів психологічної взаємодії зі студентом. Навчальний матеріал стає більш доступним за рахунок його осмислення, пропущення крізь призму особистісного сприйняття студента. Викладач має можливість для реалізації навчально-комунікативних завдань: власним прикладом, короткими вказівками навчати студента вміння уважно вислуховувати думку викладача, обґрунтовувати виконання музичного твору, самостійно формулювати домашнє завдання. Викладачі прагнуть не тільки чітко викласти студентам художню мету твору, а й уміти показувати шляхи досягнення цього. При цьому викладачі повністю виключають будь-які заходи авторитарного впливу на осо-

бистість студента. В певних ситуаціях їм вистачає сміливості тактовно відмовитись від свого бачення і відчуття твору, зрозуміти і прийняти точку зору студента, якщо вона обґрунтована.

Дуже часто викладачі вдаються до методу непрямого впливу на студента, вважаючи його більш творчим. Викладачі вибирають метод непрямого впливу шляхом порівнянь, торкаючись музичних питань у прямому значенні слова. Таким чином, вони прагнуть пробудити у студента конкретно-музичне почуття як паралель до його узагальнень, тим самим зберігаючи музичну індивідуальність. Доцільним є використання методу непрямого наведення, коли молодому виконавцю здається, наче він сам дійшов до вирішення певних проблем. Викладач перестає бути тренером, стаючи життєвою сушільною силою.

Звичайно, необхідно давати можливість самостійного проникнення у сутність взаємозв'язку музично-слухових та моторних уявлень. Робота викладача в таких ситуаціях має бути націлена на те, щоб сприяти самостійним проявам студентів у знаходженні необхідних рухів, прийомів артикуляції через особистісне їх розуміння. Отже, формування самоконтролю повинне стати першочерговою метою виконавця, яка визначає стратегію і зміст його роботи. Кожен виконавець попередньо продумає, «програє» у внутрішньому плані твір. Робота зі слуховою уявою – це визрівання інтерпретаторської компетенції, індивідуальна обробка матеріалу. Внутрішній слух допомагає досягнути музичну тканину загалом.

У вирішенні завдань виховання самостійності музичного мислення, професійної самосвідомості треба враховувати думку А. Алексюк, яка підкреслює, що «розумовий процес не надходить за навчанням, а становить його найбільш важливу ланку» [1, ст. 560].

Розвитку слухової уваги сприяють конкретні звукові завдання: диференціація гармонічних, фактурних комплексів, гра у повільному темпі з метою виявлення всіх деталей твору, перевірка за допомогою тембрового слуху, чистоти педалізації, інтонаційної виразності тощо. Доцільно розподіляти такі завдання за певними групами. Аналіз, наступне обговорення змісту музичного твору можна проводити в організаторських групах (3–5 студентів), де по черзі виконуються п'єси, вибрані самостійно. А потім бажано, щоб вони обмінювались думками з приводу різних інтерпретацій, розмірковували, відстоювали власну точку зору. Наприкінці заняття відбираються найкращі інтерпретації для виконання перед усім колективом. Така форма організації сприяє більш диференційованому аналізу, повному включенню в роботу всіх студентів, потребує індивідуальної відповідальності і самостійності музичного мислення.

Поєднання, зіставлення, узагальнення – елементи музичного мислення, що формують звукові інтерпретаторські комплекси. Можливості осмислити логіку драматургічного розгортання твору, цілісність форми допомагає диригентський метод. Студент має змогу побачити твір як партитуру і вивчити його як диригент загалом і в деталях. За таких умов роботи поступово розкриваються закономірності формоутворення, цілісність драматургії твору. В процесі інтерпретаторської діяльності поетапно відбувається сприйняття авторського тексту, втілення його практично за допомогою виконавських дій, а також відтворення музики у публічному виконанні із самостійним його корегуванням.

Та найбільшого значення елементи слухового самоконтролю, самооцінки, активізації самостійного мислення набувають у разі цілісного осягнення внутрішнього змісту твору, в період підготовки до концертного виступу. Тут слуховий самоконтроль сприяє особливому визначенню стилю виконавця в контексті авторського задуму, адекватній самооцінці, встановленню нових творчих завдань.

На практиці доводиться часто спостерігати, як викладачі скорочують етап художньої завершеності в роботі над музичним твором, який має бути відведений студенту для його самореалізації, формуванню досвіду музично-виконавської діяльності, а не «натаскування» та виправлення помилок безпосередньо перед виступом. Викладач на цьому етапі роботи повинен бути режисером, який покращує виконавську майстерність студентів, розвиває особисті, професійні якості, слуховий контроль. Тому максимальний розвиток студентів відбувається саме в процесі інтерпретаторської діяльності.

Найвищим ступенем творчості майбутнього педагога-музиканта є самостійна пошукова діяльність, без якої неможливо його самовдосконалення та самоосвіта. Пошукова робота, яка за своєю суттю є самостійною, розширює межі застосування навичок та вмінь студентів, виступає в ролі діагностика його знань. Для формування у студентів потреби у самостійному музично-пізнавальному пошуку є навчання їх моделювання музичних образів, образного мислення, спираючись на музично-слухове уявлення, гру музичних творів з різними емоційними забарвленнями. Аналіз, порівняння, узагальнення окремих структур елементів, тематичний та динамічний розвиток музичного матеріалу – всі ці методи сприяють формуванню самостійного мислення. Цінним є те, що проблемний тип навчання сприяє засвоєнню не лише результатів пізнання, а і самого процесу отримання цих результатів (формування уявлень конкретної звукової фактури, конструю-

вання музично-виконавського образу, пошук шляхів реального художнього виконання).

Звідси випливає, що зміст виконавського образу, представленого у показі педагогом на уроці, не може бути засвоєний і відтворений студентом у власному виконанні, оскільки він стає тим особистісним результатом, до якого прийшов педагог: його виконавським задумом, відкритими знаннями, вміннями, навичками. Студенту необхідно самому пройти цей шлях, отримавши відповідний результат.

Перевагою проблемного навчання є можливість виявити ініціативу, творчу активність, здатність до самооцінки. Найпоширенішою формою співробітництва на таких заняттях є проблемно-пошуковий діалог, в умовах якого студенти відчують себе співучасниками навчального процесу. Слід відзначити, що проблемно-пошукова діяльність значно сприяє розвитку таких здібностей, як оригінальність думок, ідей, умінь інтегрувати та синтезувати інформацію, пошуковий стиль мислення тощо.

Методичні поради та рекомендації щодо виховання творчої самостійності:

1. Прислухатися до свого виконання. Навчитися «слухати себе», переживати процеси, які відбуваються в музиці. Тільки поглиблюючи здатність студента-виконавця слухати своє виконання, усвідомлювати різноманіття звукових модифікацій, викладач трансформує активне мислення студента до самостійності у виконанні.

2. Проблема активного, самостійного, творчого мислення в музично-навчальній діяльності має два аспекти. Один пов'язаний з конкретними результатами цієї діяльності, другий із засобами її реалізації (як працює студент, якою мірою його праця носить творчий, пошуковий характер). Буває і так, що завдання, яке було поставлено, потрібно відпрацювати на цьому ж занятті з допомогою викладача: тоді студенту буде легше працювати далі самостійно. То ж роль викладача у вирішенні цієї проблеми посідає особливе місце. Саме під його керівництвом проходить процес «налагодження» самостійної роботи молодого музиканта.

3. Одна з характерних якостей самостійного мислення музиканта – умінь дати оцінку різних художніх явищ і насамперед умінь критично ставитися до своєї професійної діяльності. Завдання викладача – всебічно заохочувати та стимулювати такі якості.

4. Найбільш перспективним у вихованні творчої самостійності студентів є його інтерпретація музичних творів, де студент діє самостійно.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Гуманістична педагогіка орієнтується на пріоритет особистості, яка розвива-

ється, вмiє самостiйно вчитися, здобувати знання. Реалiзацiя iдеї «вчитися протягом усього життя» знаходить своє практичне втілення саме в організації роботи із самовдосконалення, де створюється висока мотиваційна «планка» і дає можливість розгорнутись потенціальним можливостям молодих спеціалістів.

Отже, творчий підхід до організації самостійної роботи студентів повною мірою відповідає головній меті самореалізації людини – об'єктивації творчого потенціалу в формах предметної діяльності (тобто творення культурного світу) та одночасному розвитку, удосконаленню та збагаченню цього потенціалу (тобто творення власного «Я»).

У процесі навчання можна виховати кваліфікованого фахівця-музиканта і дати багатий матеріал

для розвитку його творчості, активізації музично-логічного мислення, а також сприяти активному самостійному пошуку нових форм, методів роботи зі студентами, накопиченню музично-слухового досвіду. Саме науковий підхід орієнтує майбутніх музикантів на реалізацію у практичному житті набутих систематизованих знань, здатності до їхнього постійного оновлення та інтегрування у власному досвіді з метою творчого втілення, осмислення набутих знань, розвитку самостійного критичного мислення, формування власної моделі цілісної художньої картини світу. Для забезпечення ефективності підготовки студентів доцільно використовувати сучасні підходи до навчального процесу, зокрема інформаційні технології.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: історія, теорія : підручник. Київ : Либідь, 1998. 560 с.
2. Гриньова В.М. Педагогічна творчість вчителя: теоретичні та методичні аспекти. Харків, 2000. 417 с.
3. Гончаренко Л.П. Формування інструментально-виконавської майстерності майбутнього вчителя музики. *Наукові записки*. Кіровоград, ДПУ ім. В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки. Вип. 112. Кіровоград : РВВ КДПУ, 2012. С. 142–149.
4. Гуральник Н.П. Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті музичної педагогіки: методологічні та теоретико-технологічні аспекти : монографія. Київ : НПУ, 2007. 460 с.
5. Пляченко Т.М. Наукові засади викладання основ музичного інструмента в умовах університетської освіти. *Ars musical, музично-освітологічний дискурс*. № 1. Київ : Київський університет ім. Б. Грінченка, 2014. С. 9–13.
6. Шрамко О.І. Шляхи підвищення ефективності самостійної роботи студентів : навчальний посібник. Кривий Ріг : КДПУ. 2008. С. 64–72.
7. Zheng Yu., Leung B.W. Cultivating music student's creativity in piano performance: a multiplecase study in China. *Music Education Research* (England). Volume 23, Issue 5, 2021. P. 524–608.

REFERENCES

1. Aleksuik, A.M. (1998). Pedahohika vyshchoyi osvity Ukrayiny: istoriya, teoriya [Pedagogy of higher education of Ukraine: history, theory]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
2. Hrinova, V.M. (2000). Pedahohichna tvorchist vchytelia muzyky [Pedagogical creativity of the teacher: theoretical and methodical aspects]. Kharkiv [in Ukrainian].
3. Honcharenko, L.P. (2012). Formuvannia instrumentalno-vykonavskoi maisternosti maibutnoho vchytelia muzyky [Formation of instrumental and performance skills of the future music teacher]. *Seria "Pedahohichni nauky"*, Vol. 112, pp. 142–149.
4. Huralnyk, N.P. (2007). Ukrainska fortepianna shkola XX stolittia v konteksti muzychnoi pedahohiky: istoryko-metadologichni ta teoretyko-tekhnologichni aspekty [Ukrainian piano school of the 20th century in the context of musical pedagogy: methodological and theoretical-technological aspects]: Monohrafiya. Kyiv: NPU im. M.P. Drahomanova [in Ukrainian].
5. Pliachenko, T.M. (2014). Naukovi zasady vykladannia osnovnoho muzychnoho instrumenta v umovakh universytetskoj osvity [Scientific principles of teaching the basics of a musical instrument in the conditions of university education]. *Ars musical: muzychno-osvitohichni dyskurs*. № 1. Kyiv: KU im. Grinchenko [in Ukrainian].
6. Shramko, O.I. (2008). Osnovy musychnyi instrument: alhorytmy metodyky [Ways to improve the efficiency of students' independent work]: navchalno-metodyichniy posibnyk. Kryvyi Rih: Vydavnychiy dim [in Ukrainian].
7. Zheng, Yu., Leung, B-W. (2021). Cultivating music student's creativity in piano performance: a multiplecase study in China. *Music Education Research* (England). Volume 23, Issue 5.

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ: СУТНІСТЬ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTI

Заверико Н. В.

*кандидат педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0001-7533-9031
nzaveryko@ukr.net*

Іваницький О. І.

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-3351-0571
ival01011958@gmail.com*

Яковенко В. О.

*здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Запорізький національний університет,
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна;
доцент
Національний медичний університет імені О. О. Богомольця
бульв. Шевченка, 13, Київ, Україна
orcid.org/0000-0002-2419-6971
yvladislav@ukr.net*

Ключові слова: *мобільність,
соціальна мобільність,
професійна мобільність,
професійна компетентність
медичного працівника,
професійна мобільність
медичних працівників.*

У статті з'ясовано сутність професійної мобільності студентів медичних коледжів як інтегрованого особистісного утворення, що характеризується прагненнями розкривати власний потенціал у різних видах медичної діяльності, знаннями про власні потенційні можливості й оновлені вимоги медичної праці, уміннями швидко сприймати зміни в медичній галузі й реагувати на них, бути відкритим до інновацій, розв'язувати стандартні й нестандартні ситуації, розвивати креативне інноваційне мислення, прогнозувати власні позитивні зміни, розвивати особистісні якості та сприяти розвитку професійного акме. Встановлено, що поняття «професійна мобільність студентів медичних коледжів» поєднує декілька важливих складників: готовність та здатність студентів медичних коледжів до професійної діяльності, яка виражається в професійній компетентності фахівця; вміння адаптуватися до нових умов (медичних, соціальних, управлінських), навички використання інноваційних технологій і обладнання у професійній діяльності; здатність приймати відповідальність за самостійно прийняті рішення; постійне вдосконалення, саморозвиток та реалізацію в професійній діяльності і професійному співтоваристві. Доведено, що в процесі навчання в медичному коледжі у студентів суттєво зростає рівень

сформованості професійної мобільності. На початку навчання студенти дещо перевищують свої реальні можливості. На старших курсах на самооцінку готовності до подальшої професійної мобільності впливає наявність особистого професійного досвіду – його присутність дає змогу студентам досить реально оцінювати свої можливості, тоді як відсутність досвіду спонукає до деякої невпевненості та зниження розуміння своєї здібності до професійної мобільності.

PROFESSIONAL MOBILITY OF STUDENTS OF MEDICAL COLLEGES: ESSENCE AND LEVELS OF FORMATION

Zaveryko N. V.

*Candidate of Educational Sciences, Professor,
Head of the Department of Social Pedagogy and Special Education
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0001-7533-9031
nzaveryko@ukr.net*

Ivanytsky O. I.

*Doctor of Educational Sciences, Professor,
Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Educational Activity
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-3351-0571
ival01011958@gmail.com*

Yakovenko V. O.

*Second (Master's) Level of Higher Education
Zaporizhzhia National University,
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine;
Associate Professor
Bogomolets National Medical University
Shevchenko Ave, 13, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-2419-6971
yvladislav@ukr.net*

Key words: *mobility, social mobility, professional mobility, professional competence of a medical worker, professional mobility of medical workers.*

The article clarifies the essence of professional mobility of students of medical colleges as an integrated personal education, characterized by aspirations to reveal one's own potential in various types of medical activity, knowledge of one's own potential opportunities and updated requirements of medical work, skills to quickly perceive changes in the medical field and respond to them, to be open to innovation, to solve standard and non-standard situations, to develop creative innovative thinking, to predict one's own positive changes, to develop personal qualities and to promote the development of professional acme. It was established that the concept of "professional mobility of medical college students" combines several important components: the readiness and ability of medical college students for professional activity, which is expressed in the professional competence of a specialist; ability to adapt to new conditions (medical, social, managerial), skills in using innovative technologies and

equipment in professional activities; the ability to take responsibility for independently made decisions; constant improvement, self-development and realization in professional activity and professional community. It has been proven that in the process of studying at a medical college, the level of professional mobility of students significantly increases. At the beginning of their studies, students somewhat exceed their real capabilities. In senior years, self-assessment of readiness for further professional mobility is influenced by the presence of personal professional experience – its presence allows students to fairly realistically assess their capabilities, while the lack of experience leads to some insecurity and reduced understanding of their ability to professional mobility.

Постановка проблеми. В умовах ринкової економіки, інформаційно-технологічного розвитку значно розширюються функції професійної освіти, що відповідає світовим тенденціям неперервної професійної освіти – освіти впродовж життя. Стратегія розвитку цієї галузі визначається пріоритетними напрямками соціально-економічного розвитку України, утвердженням національної системи освіти як головного чинника економічного й духовного розвитку українського народу, необхідністю адаптації до ринкових перетворень у суспільстві, що зумовлено входженням в європейський і світовий освітній та інформаційний простір. Актуальність формування мобільної та конкурентоспроможної особистості полягає у тому, що сучасний ринок праці висуває до молодого покоління фахівців високі вимоги. У всіх сферах діяльності все більшого значення набувають такі якості, як соціальна відповідальність, адекватне сприйняття та мобільне реагування на нові чинники, самостійність та оперативність у прийнятті рішень, готовність швидко адаптуватися до нових умов праці та інші якості, що визначають соціальну та професійну мобільність особистості.

Практичне розв'язання завдань підготовки професійно мобільних фахівців вимагає глибокого теоретичного аналізу природи професійної мобільності, механізмів її реалізації, визначення умов та чинників, що її зумовлюють. Першорядного значення при цьому набувають завдання з'ясування загальних підходів до визначення сутності цього поняття, його рівнів сформованості.

Аналіз досліджень та публікацій. Залежно від основного напрямку дослідження професійна мобільність розглядалась у різних контекстах – соціологічному (Т. Заславська, Р. Рикіна), економічному (М. Долішній та С. Злупко) і педагогічному (О. Безпалько, Н. Ничкало).

Науковцями проводилось вивчення умов формування професійної мобільності в окремих соціально-професійних групах: майбутнього педагога середньої (О. Дементьева) і вищої (Л. Амірова) школи, керівників промислових підприємств

(І. Забіров), державних службовців (І. Шпекторенко), майбутніх економістів (Є. Іванченко), майбутніх інженерів (С. Капліна).

Проте, незважаючи на інтенсивність вивчення зазначених питань, нині є незначна кількість досліджень, які розкривають сутнісні підстави організації процесу особистісно орієнтованого навчання як засобу формування професійної мобільності майбутніх працівників закладів охорони здоров'я. В літературі висвітлені окремі складники формування професійної мобільності молодших медичних спеціалістів – формування професійної спрямованості (М. Дем'янчук) і компетентності (І. Радзівська), вимоги до формування професійно-етичних і морально-етичних якостей (М. Бабиц), професійного самовдосконалення (К. Соцький).

На сьогодні не досить вивчені умови, принципи організації, закономірності побудови структури та змісту цього процесу з урахуванням особливостей розвитку вітчизняної системи професійної освіти і соціально-економічної ситуації в Україні.

Мета статті полягає у визначенні сутності професійної мобільності студентів медичних коледжів, дослідженні рівнів сформованості професійної мобільності на основі її компонентів у майбутніх медичних фахівців в умовах професійного навчання.

Виклад основного матеріалу. Поняття «мобільність» на сьогодні є широко вживаним. Розвиток людства, технічні революції різного рівня протягом його існування, виникнення суспільної ієрархії, процеси накопичення, обробки і зберігання знань та інформатизація призводили до переміщення окремих людей чи їх груп у межах суспільства, тобто до мобільності насамперед соціальної, на основі якої формувались професійна, ієрархічна, територіальна, психологічна, культурна, освітня та інші види мобільності.

Термін «мобільність» (від лат. *mobilis* – рухливий) означає рухливість, здатність до швидкого пересування, дії. Під мобільністю насамперед розуміють зміну суспільних позицій людей внаслідок їхніх соціальних переміщень – зростанням чи пониженням соціального рівня, що визнача-

ється доходами, залученням до влади, ступенем освіти, престижем професії тощо. Механізми та варіанти стратегій соціальної мобільності зумовлюються природою і щільністю меж соціального розшарування того чи іншого суспільства.

Вперше під назвою «рух» мобільність описав філософ і соціолог Георг Зіммель (G. Simmel). Під «рухом» він розумів здатність деякої групи людей пристосовуватися до значної кількості різних і постійних змін, що впливають на людей у великих містах, і «рухатися, на відміну від деякої іншої групи, зафіксованої в просторі» [14].

Поняття «соціальна мобільність» уперше застосував Пітер Сорокін у 1927 році у однойменній праці. П. Сорокін визначив систему основних понять і схему теоретичного аналізу соціальної мобільності і, зокрема, професійної. У книзі «Людина. Цивілізація. Суспільство» він визначав мобільність «як перехід, переміщення соціального об'єкта (індивідів, груп, цінностей) з однієї позиції в іншу всередині соціального простору», виділивши два основні типи мобільності: горизонтальну та вертикальну, а залежно від напрямку вертикального переміщення – два види вертикальної мобільності: висхідну (соціальний підйом) і спадну (соціальний спуск) [9].

Горизонтальна мобільність пов'язана з рівнозначним переходом індивіда у межах одного соціального рівня (статусу), з територіальним переміщенням (зміна місця роботи, проживання) або без нього.

Вертикальна мобільність відбувається у разі переходу індивіда від одного соціального прошарку до іншого зі зміною соціального статусу у суспільстві.

За П. Сорокіним, вертикальна соціальна мобільність визначається загальними закономірностями:

– ніколи не існувало суспільства, соціальні прошарки якого були б абсолютно закриті або в яких була б відсутня вертикальна мобільність у трьох її основних аспектах – політичному, економічному і професійному;

– ніколи не існувало суспільства, в якому вертикальна соціальна мобільність була б абсолютно вільною, а перехід з одного соціального прошарку в інший здійснювався би без усякого спротиву. Це означає, що усередині організованого (стратифікованого) суспільства функціонує своєрідне «сито», «яке просіює» індивідів і дозволяє деяким із них підніматися вгору, залишаючи інших на нижніх щаблях, і навпаки;

– вертикальна соціальна мобільність змінюється від суспільства до суспільства й від одного історичного періоду до іншого, тобто має коливальний характер. В історії етнокультурних спільнот виділяють ритми порівняно рухливих і

нерухомих періодів. Демократичні суспільства найчастіше рухливіші за авторитарні, проте це правило має винятки [9].

Соціальна мобільність може бути пов'язана як з добровільним переміщенням у соціальній ієрархії, так і бути примусовою, зумовленою структурними змінами (розширенням чи скороченням виробництва, вимогами ринку праці, демографічними факторами тощо). П. Сорокін визначає, що висхідна мобільність більшою мірою пов'язана з добровільним переміщенням, а спадна – більшою мірою примусова, що зумовлена необхідністю [10]. Таким чином, мобільність є механізмом розподілу індивідів і статусних груп за соціальними рівнями (щаблями) внаслідок соціального розшарування (стратифікації).

Поняття «професійна мобільність» є похідним від понять «мобільність» і «соціальна мобільність», є їх складовою частиною. Поняття «професійна мобільність» об'ємне і неоднозначне за своїм тлумаченням, має досить складну структуру.

Залежно від основного напрямку дослідження професійна мобільність розглядалась у різних контекстах – історичному, соціологічному і економічному, педагогічному і психологічному. Під час розгляду поняття професійної мобільності фахівці різних спеціальностей роблять акценти відповідно до напрямів своєї науки.

Для аналізу процесів зміни праці в нашій країні Т. Заславська вперше застосувала поняття «трудова мобільність», вона розглядала її як зміну працівниками місця роботи. Т. Заславською і Р. Ривкіною було розроблено методологію аналізу трудової кар'єри і механізмів зміни праці. Вони визначили, що трудова мобільність є не лише соціальним чи економічним поняттям, а переважно міждисциплінарним, що визначається в професійному, соціальному, територіальному та інших переміщеннях особистостей, це своєрідна форма адаптації до нових економічних і технологічних умов. Розглядаючи зовнішні закономірності мобільності, вони відокремлюють її психологічну, особистісно-суб'єктивну зумовленість. Р. Ривкіна також визначила критерії диференціації суспільства в ринкових умовах та їх вплив на соціально-професійну мобільність [5].

М. Долішній та С. Злупко [4] обґрунтували, що в умовах ринку економічна мобільність поєднує як якісну характеристику працівників, їх готовність і здатність до зміни праці, до адаптації у сфері зайнятості в мінливих умовах виробництва і кон'юнктури, так і рух учасників суспільного виробництва зі зміною їх структури. Робітники здатні до переміщення між різними сферами виробництва як у географічному, так і у професійному просторі, але не завжди готові до переміщення в інше місце чи навчання іншої спеціаль-

ності, тобто існують обмеження до переміщення об'єктивного і суб'єктивного характеру.

О. Дем'яненко визначає професійну мобільність «... як стійку інтегральну якість особистості, яка визначає зміст, характер і спрямованість її діяльності в процесі професійної реалізації» [3, с. 122]. Схоже тлумачення професійної мобільності ми знаходимо у працях Л. Сушенцової, яка до основних змістових характеристик цього феномену відносить готовність фахівця до зміни професійних завдань, робочого місця, здатність швидко освоювати нові спеціальності [11, с. 390].

Як підкреслює Н. Коваліско, професійна мобільність висуває певні вимоги до професійно-кваліфікаційних якостей індивідів і через підвищення відповідності між індивідуальними потребами особистості і соціально-економічною цінністю місця, яке вона займає, максимально сприяє її розвитку. Реальна і потенційна професійна мобільність пов'язані з наявністю об'єктивних (можливість зміни статусу) і суб'єктивних (орієнтація на зміну статусу) передумов. Потенційна мобільність – це схильність, бажання, прагнення людини змінити свій соціальний статус, свою соціальну позицію, вона існує у межах між прийняттям рішення про потребу у мобільності і фактичною мобільністю або ж уникненням її. Досягнення потенційної мобільності критичного рівня призводить до фактичної мобільності. Фактична мобільність – це зміна статусу людини, її перехід в іншу групу внаслідок дії об'єктивних і суб'єктивних факторів, умов і стимулів. Перехід потенційної мобільності у реальну залежить від обставин, умов, орієнтації на зміну статусу та її значення для особистості у структурі цінностей, що може сприяти чи перешкоджати здійсненню цих намірів [8].

Сутнісні основи організації процесу особистісно орієнтованого навчання як засобу формування професійної мобільності майбутніх фахівців розглядаються у працях О. Безпалько [2].

Професійну мобільність як психологічну готовність особистості до розв'язання широкого кола виробничих завдань, її здатність до швидкої перебудови залежно від ситуації, ефективної відповіді на невизначеність та проблемність трудової ситуації гнучкою поведінкою, вчасною зміною стратегії або засобу дій у відповідності до умов праці, що змінюються, розглядає Л. Шевченко [13]. Швидкість зміни стратегій залежно від наявної ситуації є показником гнучкості. Мобільність є засобом адаптації працівників, їхньої психологічної готовності до діяльності в умовах конкуренції і нестабільного ринку праці, що підвищує їх конкурентоспроможність.

Є. Іванченко [7] у змісті професійної мобільності виділяє три компоненти: соціологічний,

психологічний та економічний. Характер і зміст професійної мобільності, формування мобільного кваліфікованого робітника зумовлюються зміною вимог до наявних професій і нових, більш престижних професій, що забезпечують його високий соціально-професійний статус. Мобільність включає у себе всі особливі, індивідуальні властивості особистості: здатність до самовдосконалення, здатність до самотутності, творчі акти, що поєднуються у творчий процес.

Зазначимо, що у Законі України «Про вищу освіту» (2014 р., зі змінами) дається визначення поняття «академічна мобільність»: «академічна мобільність – можливість учасників освітнього процесу навчатися, викладати, стажуватися чи проводити наукову діяльність в іншому закладі вищої освіти (науковій установі) на території України чи поза її межами» [6]. Тобто за своїм змістом академічна мобільність є більш вузьким поняттям, ніж професійна мобільність. Проте, досліджуючи проблему взаємозв'язку академічної та професійної мобільності студентів, Л. Сушенцева та С. Потченко показали, що «академічна мобільність – це найпотужніший чинник формування професійної мобільності і розвитку загальноосвітнього освітнього та наукового простору, засіб для підвищення якості освіти, розвитку культурного обміну» [12, с. 68].

Таким чином, професійна мобільність має багато складників і чинників, що впливають на її реалізацію, її вивчення проводиться за багатьма напрямками. Трансформаційні зміни в умовах сучасного постіндустріального суспільства, зростання інформаційного навантаження, мінливості на ринку праці передбачають формування професійно-мобільної кваліфікованої особистості, якій притаманні динамічність, постійний пошук, прагнення до перетворення та удосконалення як навколишнього середовища, так і своєї особистості.

Визначимо професійну мобільність студентів медичних коледжів як інтегроване особистісне утворення, що характеризується прагненнями швидко й оперативно розкривати власний потенціал у різних видах медичної діяльності, знаннями про власні потенційні можливості й оновлені вимоги медичної праці, уміннями швидко сприймати зміни в медичній галузі й реагувати на них, бути відкритим до інновацій, оперативно розв'язувати стандартні й нестандартні ситуації, виявляти гнучкість під час перенесення професійних умінь у нові ситуації, розвивати креативне інноваційне мислення, прогнозувати власні позитивні зміни, а також розвитком особистісних якостей (таких як адаптивність, активність, емоційна стійкість, ініціативність, рішучість, самостійність, сила волі, схильність до ризику, цілеспря-

мованість) та сприяє розвитку професійного акме (рис. 1).

Процес формування професійної мобільності майбутнього медичного працівника відбувається в нерозривній єдності чотирьох компонентів – мотиваційного, когнітивного, комунікативного і рефлексивного – через комплекс функцій: діяльнісно-регулятивної, формувально-розвивальної, аналітико-конструктивної, виховної, інформаційно-комунікативної (рис. 2).

Зазначимо, що мотиваційний компонент професійної мобільності реалізує інформаційно-комунікативну, діяльнісно-регулятивну і формувально-розвивальну функції. Когнітивний компонент спрямований на аналітико-конструктивну і виховну функції. Комунікативний компонент впливає на реалізацію практично всіх функцій професійної мобільності. Рефлексивний компонент проявляється розвитком формуюче-розвивальної та виховної функцій. Ці компоненти є частиною цілісної системи розвитку професійної мобільності студентів, що реалізується через становлення і формування характеристик і властивостей кожного з них.

Визначимо критерії цих компонентів.

Мотиваційний компонент професійної мобільності медичного працівника формує наявність інтересу до професійної діяльності, він характеризує потребу в знаннях та їх розширенні, в оволодінні ефективними способами організації професійної діяльності та взаємодії. Критеріями постають: мотив досягнення, мотив профорієнтації, мотив афіліації.

Мотиваційний компонент поєднує цілі, мотиви, потреби в професійному навчанні, вдосконаленні, самовихованні, саморозвитку, ціннісні установки актуалізації і самореалізації у професійній діяльності, стимулює творчі прояви особистості, передбачає наявність інтересу до професійної діяльності. Мотиваційний компонент проявляється у потребі особистості в загальних і професійних знаннях, оволодінні ефективними засобами організації та проведення (реалізації) професійної діяльності, у ефективній взаємодії з іншими учасниками професійно-трудої діяльності.

Мотиви досягнення якісних результатів діяльності для подальшої реалізації потреб особистості розглядаються як основа її активності в процесі спільної професійної діяльності. Мотив профорієнтації спрямований на вибір професії, розвиток специфічних знань і вмінь особистості, розширення її професійних можливостей. Суттєвим мотивом спільної професійної діяльності є мотив афіліації, що проявляється у взаємодії і довірі, підтримці і симпатії партнерів по спілкуванню, визнанні особистісних якостей і досягнень. У разі

високого мотиву афіліації особистість виявляє велику активність у професійному спілкуванні.

Розвиток когнітивного компонента визначається повнотою, глибиною, системністю знань у галузі професійного спілкування. Критеріями виступають: знання і вміння відповідно професійної діяльності, вміння застосовувати професійні знання та навички.

Когнітивний компонент створює підґрунтя для розвитку мотиваційного компонента. Для медичного працівника він включає значний обсяг базових і спеціальних знань, умінь і навичок, які набуваються у процесі теоретичного навчання та практичної діяльності, широкі фахові компетенції, що формують професійну компетентність, уміння вирішувати професійні завдання різного рівня складності, наявність специфічних професійних здібностей, особливий стиль мислення й переробки інформації, здатність до опанування і застосування нових знань та вмінь.

Комунікативний компонент – це вміння встановлювати міжособистісні зв'язки, узгоджувати свої дії з діями колег та пацієнтів, вибирати оптимальний стиль спілкування в різних ситуаціях, опановувати засоби вербального і невербального спілкування. Критерії – міжособистісна комунікація та міжособистісне сприйняття.

Професійна діяльність медичного працівника передбачає включення в комунікативний компонент таких умінь: психологічної готовності до спілкування на різних рівнях, високого рівня професійно-етичної культури і виконання морально-етичних норм, уміння володіти собою, стримувати негативні емоції, протистояти психологічним труднощам, вміти проводити бесіди, доводити свою думку і переконувати опонента на основі знань та логіки.

Рефлексивний компонент професійної мобільності проявляється в умінні свідомо контролювати результати своєї діяльності і рівень власного розвитку, особистісних якостей і досягнень. Критеріями цього компонента є: здатність до самореалізації в професійній діяльності, здатність до самовираження у професійній діяльності, здатність впливати на партнера в професійному спілкуванні.

Визначення рівня самооцінки, розуміння власного значення в колективі, відповідальності за результати своєї діяльності, самореалізації в професійному спілкуванні та пізнання себе відбувається за рефлексивним компонентом. Він проявляється в умінні свідомо контролювати рівень власного розвитку та результати своєї діяльності, особистісних досягнень, сформованості власних якостей і властивостей – креативності, ініціативності, націленості на співпрацю, схильності до самоаналізу, здатності до імпро-



Рис. 1. Професійна мобільність студентів медичних коледжів



Рис. 2. Процес формування професійної мобільності майбутнього медичного працівника

візації, передбачення, ініціативи, критичного та інноваційного прогнозування результатів своєї діяльності і відносин, творчій уяві, впевненості у собі тощо.

Отже, складниками, які впливають на виникнення, формування, розвиток і реалізацію професійної мобільності студентів медичного закладу вищої освіти, є мотиваційно-ціннісний, когні-

тивний, комунікативний та рефлексивний компоненти, які реалізуються в їх єдності, поєднанні та взаємовпливі.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Встановлено, що професійна мобільність визначається індивідуально-особистісними та соціальними чинниками і є результатом внутрішніх зусиль особистості, спрямованих

на самосвідомість і самооцінку власної професійної діяльності.

Визначено, що професійна мобільність виявляється на різних рівнях – на рівні особистісних якостей (таких як комунікативність, самостійність, критичність мислення, здатність до самопізнання і саморозвитку та ін.); на рівні характеристик діяльності (цілевизначення, прогнозування, креативності, рефлексивності та ін.); на рівні процесів перетворення власної особистості, діяльності та навколишнього середовища.

З'ясовано сутність професійної мобільності медичного працівника як інтегрованого особистісного утворення, що характеризується прагненнями швидко й оперативно розкривати власний потенціал у різних видах медичної діяльності, знаннями про власні потенційні можливості й оновлені вимоги медичної праці, уміннями швидко сприймати зміни в медичній галузі й реагувати на них, бути відкритим до інновацій, оперативно розв'язувати стандартні й нестандартні ситуації, виявляти гнучкість під час перенесення професійних умінь у нові ситуації, розвивати креативне інноваційне мислення, прогнозувати власні позитивні зміни, а також розвитком особистісних якостей (таких як адаптивність, активність, емоційна стійкість, ініціативність, рішучість, самостійність, сила волі, схильність до ризику, цілеспрямованість) та сприяє розвитку професійного акме.

Встановлено, що поняття «професійна мобільність медичного працівника» поєднує декілька важливих складників: готовність та здатність

медичного працівника до професійної діяльності, яка виражається в професійній компетентності фахівця; вміння адаптуватися до нових умов (медичних, соціальних, управлінських), навички використання інноваційних технологій і обладнання у професійній діяльності; здатність приймати відповідальність за самостійно прийняті рішення; постійне вдосконалення, саморозвиток та реалізацію в професійній діяльності і професійному співтоваристві.

Охарактеризовано зміст структурних компонентів професійної мобільності майбутніх медичних працівників, а саме: мотиваційного, когнітивного, комунікативного та рефлексивного. Мотиваційний компонент професійної мобільності медичного працівника формує наявність інтересу до професійної діяльності, характеризує потребу в знаннях та їх розширенні, в оволодінні ефективними способами організації професійної діяльності та взаємодії. Розвиток когнітивного компонента визначається повнотою, глибиною, системністю знань у галузі професійного спілкування. Комунікативний компонент представлено як уміння встановлювати міжособистісні зв'язки, узгоджувати свої дії з діями колег та пацієнтів, вибирати оптимальний стиль спілкування в різних ситуаціях, опановувати засоби вербального і невербального спілкування. Рефлексивний компонент професійної мобільності проявляється в умінні свідомо контролювати результати своєї діяльності і рівень власного розвитку, особистісних якостей і досягнень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабич М.Я. Формування професійних якостей майбутнього молодшого медичного спеціаліста як психологічна проблема. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців за соціономічним профілем* : матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. Хмельницький, 2011. С. 102–104.
2. Безпалько О.В. Компоненти професійної мобільності майбутніх соціальних педагогів. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 11. «Соціальна робота. Соціальна педагогіка»* : збірник наукових праць, 2012 (14). С. 73–80.
3. Дем'яненко О.Є. Підходи до формування професійної мобільності студентів у сучасному освітньому процесі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 05. «Педагогічні науки: реалії та перспективи»*. 2018. Вип. 60 (Т. 1). С. 122–125.
4. Долішній М.І., Злупко С.М. Соціально-трудова потенціал: теорія і практика. Київ : Наукова думка, 1994. 263 с.
5. Заславская Т.И. Трудовая мобильность как предмет экономико-социологического исследования. *Новосибирск : Наука*, 1974. 256 с.
6. Закон України «Про вищу освіту». 2014 р., зі змінами. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
7. Іванченко Є.А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Одеса, 2005. 20 с.
8. Коваліско Н.В. Сучасні типи соціальної мобільності населення. *Соціальна психологія*. 2007. № 2. С. 48–60.

9. Половец В.М. Питирим Сорокін: концепція соціальної мобільності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2015. Вип. 128. С. 214–217. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuPH_2015_128_49.
10. Радзівська І.В. Формування професійної компетентності медичних сестер. *Проблеми освіти*. 2008. № 57. С. 69–73.
11. Сушенцева Л.Л. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. Київ, 2012. 469 с.
12. Сушенцева Л., Потченко С. Проблема взаємозв'язку академічної та професійної мобільності студентів. *Освітні обрії*. 2019. Вип. 1(48). С. 66–69.
13. Шевченко Л.С. Професійна освіта як чинник конкурентоспроможності робочої сили. *Демографія та соціальна економіка*. 2008. № 2. С. 77–86.
14. Simmel G. *The Philosophy of Money*. London : Routledge, 1990. 543 p.

REFERENCES

1. Babych, M.Ya. (2011). Formuvannya profesiinykh yakosti maibutnoho molodshoho medychnoho spetsialista yak psykholohichna problema [Formation of professional qualities of the future junior medical specialist as a psychological problem]. Aktualni pytannia teorii ta praktyky psykholoho-pedahohichnoi pidgotovky fakhivtsiv za sotsionomichnym profilem: materialy Vseukrainskoi nauk.-prakt. konf. [Current issues of the theory and practice of psychological and pedagogical training of specialists in the socionomic profile: materials of All-Ukrainian science and practice conf.]. Khmelnytskyi, pp. 102–104 [in Ukrainian].
2. Bezpalko, O.V. (2012). Komponenty profesiinoi mobilnosti maibutnikh sotsialnykh pedahohiv [Components of professional mobility of future social teachers]. Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriya № 11. Sotsialna robota. Sotsialna pedahohika: zbyrnyk naukovykh prats [Scientific journal of M.P. Drahomanov NPU. Series No. 11. Social work. Social pedagogy: collection of scientific works]. Issue 14. Pp. 73–80 [in Ukrainian].
3. Demianenko, O.Ye. (2018). Pidkhody do formuvannya profesiinoi mobilnosti studentiv u suchasnomu osvithnomu protsesi [Approaches to the formation of professional mobility of students in the modern educational process]. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Seriya 05. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy [Scientific journal of M.P. Drahomanov NPU. Series No. 5. Pedagogical sciences: realities and prospects]. Issue 60, pp. 122–125 [in Ukrainian].
4. Dolishnii, M.I., Zlupko, S.M. (1994). Sotsialno-trudovi potentsial: teoriia i praktyka [Social and labor potential: theory and practice]. Kyiv: Naukova dumka. 263 p. [in Ukrainian].
5. Zaslavskaya, T.Y. (1974). Trudovaya mobylnost kak predmet ekonomyko-sotsyolohycheskoho yssledovaniya [Labor mobility as a subject of economic and sociological research]. Novosybyrsk: Nauka. 256 p. [in Russian].
6. Verkhovna Rada of Ukraine (2014). Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 1 lypnia 2014 r. No. 1556-VII [On higher education: Law of Ukraine of July 1, 2014 No. 1556-VII]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].
7. Ivanchenko, Ye.A. (2005). Formuvannya profesiinoi mobilnosti maibutnikh ekonomistiv u protsesi navchannya u vyshchykh navchalnykh zakladakh: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 [Formation of professional mobility of future economists in the process of training in higher educational institutions: author's abstract thesis ... candidate ped. sciences: 13.00.04]. Odesa. 20 p. [in Ukrainian].
8. Kovalicko, N.V. (2007). Suchasni typy sotsialnoi mobilnosti naselennia [Modern types of social mobility of the population]. Sotsialna psykholohiia [Social Psychology]. Issue 2, pp. 48–60 [in Ukrainian].
9. Polovets, V.M. (2015). Pytyrym Sorokin: kontseptsiiia sotsialnoi mobilnosti [Pitirim Sorokin: the concept of social mobility]. Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu [Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University]. Issue 128. P. 214–217. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuPH_2015_128_49 [in Russian].
10. Radziievska, I.V. (2008). Formuvannya profesiinoi kompetentnosti medychnykh sester [Formation of professional competence of nurses]. Problemy osvity [Problems of education]. Issue 57. P. 69–73 [in Ukrainian].
11. Sushentseva, L.L. (2012). Teoretyko-metodychni zasady formuvannya profesiinoi mobilnosti maibutnikh kvalifikovanykh robitnykiv u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh [Theoretical and methodological principles of the formation of professional mobility of future qualified workers in vocational and

- technical educational institutions], Dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04. Instytut profesiino-tehnicnoi osvity NAPN Ukrainy. 469 s. [in Ukrainian].
12. Sushentseva, L., Potchenko, S. (2019). Problema vzaiemoviazku akademichnoi ta profesiinoi mobilnosti studentiv [The problem of interrelationship of academic and professional mobility of students]. Educational horizons. Issue 1. Pp. 66–69 [in Ukrainian].
 13. Shevchenko, L.S. (2008). Profesiina osvita yak chynnyk konkurentospromozhnosti robochoi syly [Professional education as a factor in the competitiveness of the workforce]. Demohrafiia ta sotsialna ekonomika [Demography and social economy]. Issue 2. Pp. 77–86 [in Ukrainian].
 14. Simmel, G. (1990). The Philosophy of Money. London: Routledge, 543 p.

ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

Заскалета С. Г.

*доктор педагогічних наук,
професор кафедри германської філології
Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського
вул. Нікольська, 24, Миколаїв, Україна
orcid.org/0000-0002-5417-2612
zaskaletas1@gmail.com*

Смуглякова М. К.

*старша викладачка кафедри сучасних мов
Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова
просп. Героїв України, 9, Миколаїв, Україна
orcid.org/0000-0001-9998-9346
maryna.smugliakova@nuos.edu.ua*

Ключові слова: *інновації,
професійна підготовка,
компетенції, тенденції,
модернізація.*

Стаття присвячена проблемі впровадження інновацій у вищих навчальних закладах. Аналіз літературних джерел, предметом якого є впровадження інноваційних технологій в освітнє середовище сучасного навчального закладу з урахуванням позитивного європейського досвіду в сучасній Україні, свідчить про значний інтерес науковців до цих питань. На думку дослідників, вищі навчальні заклади можуть успішно працювати за наявності відповідної підтримки з боку держави та розробки концепції розвитку, як економіки держави загалом, так і її провідної складової частини – вищої освіти.

Визначено загальні тенденції. Це: реформування системи професійної підготовки фахівців, інноваційна спрямованість професійної підготовки вчителів. Проаналізовано стан проблеми, вивчено зарубіжний досвід та намічено шляхи його використання. Зазначається, що процеси реформування освіти спрямовані на здобуття майбутніми фахівцями знань, умінь і навичок, перетворення їх у компетентності, що забезпечить успішність їхнього професійного та особистісного розвитку, готовність мобільно реагувати на виклики часу, реалізацію суспільно важливі завдання – навчання впродовж життя.

Використання технологій змішаного навчання – це нова організація навчального процесу, яка викликає багато питань до викладачів та адміністрації вищих навчальних закладів: вибір засобів роботи, організація дистанційного навчання; оцінювання учнів та контроль за їхньою навчально-пізнавальною діяльністю, розробка або вибір моделі змішаного навчання, налагодження ефективної взаємодії всіх учасників навчального процесу, забезпечення якості освіти.

Перспективним напрямком змішаного навчання є інтеграція онлайн-навчання з традиційним.

IMPLEMENTATION OF INNOVATIONS IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION: EXPERIENCE, PROBLEMS, PROSPECTS

Zaskaleta S. G.

*Doctor of Science in Pedagogy,
Professor at the Department of Germanic Philology
V. O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University
Nikolska str., 24, Mykolaiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-5417-2612
zaskaletas1@gmail.com*

Smuhliakova M. K.

*Senior Lecturer at the Department of Modern Languages
Admiral Makarov National University of Shipbuilding
Heroes of Ukraine Ave, 9, Mykolaiv, Ukraine
orcid.org/0000-0001-9998-9346
maryna.smugliakova@nuos.edu.ua*

Key words: *innovations, professional training, competencies, tendencies, modernization.*

The article is devoted to the problem of implementation of innovations in institutions of higher education. Analysis of literary sources, the subject of which is the introduction of innovative technologies into the educational environment of a modern educational institution, taking into consideration the positive European experience in modern Ukraine, shows the significant interest of scientists in these issues. According to the researchers, higher education institutions can work successfully in the presence of appropriate support from the state and the development of the concept of development, both of the state economy in general and of its leading component – higher education.

The general tendencies are defined. These are: reforming the system of professional training of specialists, innovative orientation of professional training of teachers. The state of the problem has been analyzed, foreign experience was studied, and ways of its use were outlined. It is noted that the reform processes in education aimed at acquiring knowledge, skills and abilities by future professionals, their transformation into competence, which will ensure the success of their professional and personal development, readiness to respond mobile to the challenges of time, implementation of socially important tasks – lifelong learning.

The use of mixed learning technologies is a new organization of the educational process, which arises many questions to the teachers and administration of higher education institutions: election of tools for work, organization of distance learning; assessment of students and control over their educational and cognitive activities, development or selection of a blended learning model, establishment of effective interaction of all participants in the educational process, providing the quality of education.

A promising direction of blended learning is the integration of online learning with traditional learning.

Постановка проблеми. Однією із загальних тенденцій розвитку вищої освіти в Україні та в країнах європейського освітнього простору є її розвиток на основі модернізації і впровадження інновацій. Саме освітня сфера визначає поступальний рух економіки кожної держави.

Термін «інновація» має багатомірне значення, оскільки складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації [1, с. 338–340].

Аналіз досліджень і публікацій. Огляд літературних джерел, предметом яких є впровадження інноваційних технологій в освітнє сере-

довище сучасного закладу освіти з урахуванням позитивного європейського досвіду в сучасній Україні, свідчить про значний інтерес науковців до цих питань. Так, досліджуючи механізми державного регулювання системи сучасної вищої освіти, О.С. Кузьмін, М.Я. Яструбський, (2017) [2, с. 67] зазначають, що у сучасній вищій освіті домінує роль держави у регулюванні освітньої діяльності вищої школи. Основним нормативним документом, у якому закріплені положення з питань державного регулювання діяльності ЗВО, є Закон України «Про вищу освіту» [3], в якому передбачено, що «державну політику у сфері вищої освіти визначає Верховна Рада України, а реалізують Кабінет Міністрів України та центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки». На думку дослідників, заклади вищої освіти можуть успішно працювати за наявності належного сприяння з боку держави та розроблення концепції розвитку, причому як економіки держави загалом, так і її провідної складової частини – вищої школи, місце і роль якої повинно відповідати задекларованим у Законі «Про вищу освіту» [4].

О.А. Дубасенюк (2011) [5, с. 90–91] зазначає, що інновації в педагогіці пов'язані із загальними процесами у суспільстві, глобалізаційними та інтеграційними процесами. Як системне утворення інновація характеризується інтегральними якостями: інноваційний процес, інноваційна діяльність, інноваційний потенціал, інноваційне середовище.

Варта на увагу думка Г.П. Клімової про те, що специфічність інновацій у вищій освіті пов'язана з тим, що вони, по-перше, завжди містять нове вирішення актуальної проблеми в галузі вищої школи; по-друге, їх використання приводить до якісно нових результатів освітньої діяльності, по-третє, їх упровадження викликає якісні зміни інших компонентів єдиної системи вищої освіти [6, с. 12–14].

Отже, інновації в освіті – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану.

Мета статті. Оцінюючи перспективи впровадження та розвитку інновацій у системі української вищої педагогічної освіти, визначається **мета дослідження.** Нею є аналіз досвіду впровадження інновацій у закладах вищої освіти в країнах європейського освітнього простору та означення перспектив використання зарубіжного досвіду в Україні. Оцінка ключових досліджень та публікацій в українській педагогічній літературі

доводить актуальність теми, пов'язаної з інноваціями в педагогічній освіті.

Виклад основного матеріалу. Багато нових ідей зарубіжних дослідників зосереджено на питаннях визначення основних тенденцій трансформації вищої освіти. Ними є [7]:

1. Концепція системного мислення. Часто є частиною навчальної програми у більшості класах, які вивчають лідерство і бізнес-класів, але вона починає набувати популярності й у сфері освіти. Деякі навчальні заклади, як-то Університет Массачусетса Глобал та його Школа освіти, пропонують докторські ступені з організаційного лідерства, але це не є концепцією, яка розглядає інновації в освіті. Це змінюється в ландшафті вищої освіти з галузевим закличком до дій, щоб переосмислити якість з точки зору результатів навчання та повністю пов'язаної навчальної програми. Як зазначає Jaime P. Merisotis, «інституційний фокус – ідея про те, що рішення, фінансування та політика мають відповідати потребам коледжів та університетів – має бути замінений фокусом на задоволенні потреб студентів, а отже, потреб студентів, суспільства». Це відповідає потребі вищої освіти зосередитися на результатах навчання як справжнього показника якості.

Інтегрований підхід вступає в дію тоді, коли адміністратори та викладачі усвідомлюють необхідність підходу, орієнтованого на студента. Мерізотіс наголошує на необхідності здійснення таких кроків:

– Узгодження оцінювання та сертифікації на різних рівнях освіти для запобігання дублювання та своєчасного завершення програм.

– Створення та вдосконалення програм фінансової допомоги та моделей фінансування, які стимулюють реальні результати: оплата студентам і навчальним закладам за те, що вони фактично вивчили, а не за час, потрібний для виконання завдань.

– Чітке визначення кар'єрних сходів і шляхів для студентів.

– Запевнення роботодавців у тому, що випускники матимуть знання та навички, які їм необхідні для досягнення успіху на робочому місці.

2. Людина проти машини. Обсяг знань, які можна отримати, майже нескінченна, але освітній простір тепер стикається з іншою проблемою – не відставати від тих самих цифрових досягнень, які створила людина. Основна проблема, яку необхідно вирішити, – як збалансувати людину та машину.

3. Створення стійких спільнот. Третя тенденція зосереджена на створенні економічно стійких міст через вищу освіту. Професор Гарварду та економіст Едвард Глейзер виявив прямий зв'язок між процвітаючими містами та

вищою освітою. Його дослідження доводять, що коли частка населення з вищою освітою збільшується на 10 відсотків, валове виробництво на душу населення в столиці зростає на 22 відсотки. Ураховуючи цю значну статистику, фонд Lumina Foundation запустив нову ініціативу, яка об'єднує освітніх і громадських лідерів для створення стійких рішень для американських громад.

4. Поєднання традиційної та нетрадиційної освіти. Змішане навчання (в англійській літературі – *blended* або *hybrid learning*) є інтеграцією онлайн-навчання з традиційним навчанням в аудиторії. Таке комбіноване навчання передбачає використання двох або більше різних методів навчання, таких як чергування очних занять із онлайн-навчанням.

Застосування елементів змішаного навчання дозволяє залучити громади до цього виду діяльності та урізноманітнити її організацію, залучаючи студентів з усієї країни та усього світу. Використання технологій змішаного навчання – це нова організація навчального процесу, яка поставила багато питань до викладачів та адміністрації вищих навчальних закладів, які слід терміново вирішити, а саме:

- підбір інструментів для роботи;
- організація дистанційного навчання;
- оцінювання студентів та контроль за їхньою навчально-пізнавальною діяльністю;
- розробка або вибір моделі змішаного навчання;
- налагодження ефективної взаємодії всіх учасників освітнього процесу;
- забезпечення якості освіти.

Основна відмінність змішаного навчання від звичайної системи – активне використання ІТ технологій для підготовки студентів до практичних та семінарських занять, самостійної роботи та самостійної пізнавальної діяльності. Так, технології стають повноцінною частиною навчального процесу.

При застосуванні змішаного навчання відбуваються такі зміни:

- студенти самі розраховують свій час, що збільшує ефективність навчання;
- викладачі фокусуються на некогнітивних навичках (спілкування, самоідентифікація, робота в команді тощо) та формуванні світогляду учнів;
- один день на тиждень студенти працюють самостійно, а викладачі проводять короткі 10-хвилинні індивідуальні перевірки для кожного студента.

Організація дистанційного навчання передбачає використання електронних платформ.

Оцінювання студентів та контроль за їхньою навчально-пізнавальною діяльністю відбувається

за рахунок як безпосереднього спілкування студентів з викладачем, так і за допомогою використання електронних технологій, що суттєво прискорює процес перевірки завдань для самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Модель змішаного навчання включає у собі чергування онлайн та офлайн-частини за певним графіком чи рекомендаціями викладача. Ці частини можуть охоплювати роботу як у підгрупах, так і цілою групою, групові проекти, презентації, індивідуальну роботу з викладачем та письмові завдання.

Налагодження ефективної взаємодії всіх учасників освітнього процесу дає можливість забезпечити якість вищої освіти.

Перспективним напрямом розвитку змішаного навчання є розробка поглибленої віртуальної моделі, за якою студенти самостійно розподіляють курси на онлайн- та офлайн-частину. Така модель «самостійного змішування» передбачає високий рівень навичок самоорганізації та активності студентів, що активізує їхню самостійну пізнавальну діяльність. Перевага такої моделі – гнучкість розкладу та розподілу навантажень.

Модель змішаного навчання передбачає організацію поглиблених занять, що не передбачають додаткових приміщень, лабораторій, що є перевагою для ЗВО.

5. Оцінка компетентності. Оцінка компетентності – це оцінка чітких здібностей порівняно з вимогами роботи. Ці вимоги визначені в моделі компетентності. Щоб бути цінними, моделі компетентностей повинні містити лише ті завдання та навички, які мають вирішальне значення для успіху на посаді, а не всі дії, які вони виконують у своїй роботі (що впливає з традиційного аналізу робочих завдань). Оцінка виконується для визначених завдань і навичок, для яких вибирається рейтинг на основі того, як студенти виконують це завдання, що визначає рівень їхньої майстерності. Іншими словами, оцінка компетентності вимірює, як (поведінка) хтось виконує те, що (завдання чи навички). Потім обраний рівень кваліфікації особи порівнюється з цільовим рівнем, визначаючи прогалини в кваліфікації або навичках для кожного завдання та навички [8].

Ідея зв'язку систем освіти з потребами ринку праці не нова. Але сьогодні актуалізується питання сприяння інноваціям і конкуренції в галузі освіти. Водночас постає питання забезпечення якісних академічних програм за доступними цінами з метою підвищення доступності освіти.

Одним із результатів цього заклику до дії є ідея навчання, заснованого на компетентності. Доктор Чарльз Буллок зазначає, що ця платформа «орієнтована на оволодіння студентами компетенціями

на заняттях або на робочому місці, а не на те, скільки годин, семестрів чи років студент проводить у коледжі».

Дані та оцінювання є основою компетентної освіти (СВЕ). Студенти можуть встановлювати власний темп навчання та часто пришвидшувати час до закінчення навчання.

Оцінювання на основі компетентностей надає більш детальну інформацію, яка сприяє більш цілеспрямованому викладанню та навчанню для всіх залучених сторін.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Аналіз проблеми впровадження інновацій у закладах вищої освіти дозволяє зробити висновок про актуальність цієї теми. Він

також свідчить про увагу до проблеми провідних країн світу, що свідчить про її складність і багатогранність.

Впровадження в навчальний процес технології змішаного навчання забезпечує якість вищої освіти. Отже, змішане навчання є одним із перспективних напрямків розвитку вищої освіти в Україні.

Перспективним напрямом змішаного навчання є інтеграція онлайн-навчання з традиційним навчанням.

Основним інструментом для роботи в умовах змішаного навчання є активне використання ІТ технологій для організації самостійної пізнавальної діяльності студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія освіти. *Акад. пед. наук України* / головний ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
2. Кузьмін О.Є., Яструбський М.Я. Державне регулювання діяльності ВНЗ, його значення у забезпеченні поступального розвитку вищої освіти. *Економічний журнал Одеського політехнічного університету*. 2017. № 1(1). С. 64–69. URL: <https://economics.net.ua/ejopu/2017/No1/64.pdf> (дата звернення: 06.01.2023).
3. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII : станом на 1 січ. 2023 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 06.01.2023).
4. Про утворення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти : Постанова Каб. Міністрів України від 15.04.2015 р. № 244 : станом на 28 серп. 2019 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/244-2015-p#Text> (дата звернення: 06.01.2023).
5. Дубасенюк О.А. Упровадження освітніх інновацій в системі вищої освіти. *Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи* : монографія / ред. П.Ю. Сауха. Житомир, 2011. 444 с.
6. Климова Г.П. Інноваційний розвиток вищої освіти України: методологічний аспект аналізу. *Право та інноваційне суспільство*. 2003. № 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pric_2013_1_10 (дата звернення: 06.01.2023).
7. Innovative higher education trends. URL: <https://www.umassglobal.edu/news-and-events/blog/5-innovative-higher-education-trends> (date of access: 06.01.2023).
8. Cheryl Lasse. A Competency Assessment Compares an Individual's Skills to Requirements. 2020. URL: <https://www.td.org/insights/what-is-a-competency-assessment> (date of access: 06.01.2023).

REFERENCES

1. Encyklopedija osvity (2008) [Encyclopedia of Education] // Akad. ped. nauk Ukrainy ; gholovnyj red. V. Gh. Kremenj. Kyjiv : Jurinkom Inter, pp.1040
2. Kuzjmin O. Je., Jastrubskij M. Ja. (2017) Derzhavne reghuljuvannja dijajnosti VNZ, jogho znachennja u zabezpečenni postupaljnogho rozvytku vyshhoji osvity. [State regulation of higher education institutions, its importance in ensuring progressive development of higher education] Ekonomichnyj zhurnal Odesjkogho politekhnichnogho universytetu. No. 1 (1). pp. 64–69. URL: <https://economics.net.ua/ejopu/2017/No1/64.pdf> (accessed 6 January 2023).
3. Pro vyshhu osvitu : Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 r. # 1556-VII [On higher education: Law of Ukraine of 01.07.2014 r. # 1556-VII] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (accessed 6 January 2023).
4. Pro utvorennja Nacionaljnogho aghentstva iz zabezpečennja jakosti vyshhoji osvity : Postanova Kab. Ministriv Ukrainy vid 15.04.2015 r. # 244 stanom na 28 serp. 2019 r. [On the establishment of the National Agency for Quality Assurance of Higher Education: Decree of the Cabinet of Ministers. Ministers of Ukraine dated 15.04.2015. No. 244] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/244-2015-p#Text> (accessed 6 January 2023).
5. Dubasenjuk O. A. (2011) Uprovadzhennja osvitnikh innovacij v systemi vyshhoji osvity. Innovaciji u vyshhij osviti: problemy, dosvid, perspektyvy : monoghracija [Implementation of educational innovations in the system of higher education. Innovations in higher education: problems, experience, prospects] red. P. Ju. Saukha. Zhytomyr, pp. 444.

6. Klymova Gh. P. (2003) Innovacijnyj rozvytok vyshhoji osvity Ukrainy: metodologichnyj aspekt analizu. Pravo ta innovacijne suspiljstvo. # 1. [Innovative development of higher education in Ukraine: methodological aspect of the analysis. Law and innovative society]. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pric_2013_1_10 (accessed 2 January 2023).
7. Innovative higher education trends. URL: <https://www.umassglobal.edu/news-and-events/blog/5-innovative-higher-education-trends> (date of access: 06.01.2023).
8. Cheryl Lasse. A Competency Assessment Compares an Individual's Skills to Requirements. (2020) URL: <https://www.td.org/insights/what-is-a-competency-assessment> (accessed 6 January 2023).

ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БАКАЛАВРІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Карнаух Л. П.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та педагогіки розвитку дитини
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
вул. Садова, 2, Умань, Черкаська область, Україна
orcid.org/0000-0001-7084-2973
lesjakarnaukh@ukr.net*

Мельникова О. М.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та педагогіки розвитку дитини
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
вул. Садова, 2, Умань, Черкаська область, Україна
orcid.org/0000-0002-6051-3372
olga@maistruk.com*

Ключові слова: *фахові компетентності, освітньо-професійна програма, бакалавр, заклад вищої освіти, теоретико-практична підготовка.*

У статті здійснено аналіз проблеми формування фахових компетентностей здобувачів вищої освіти в умовах сучасного ЗВО. Наголошено на тому, що соціальна значущість діяльності вихователя закладу дошкільної освіти висуває низку вимог щодо якості його професійної підготовки згідно з вимогами стандартів вищої освіти, що відображені в освітньо-професійній програмі «Дошкільна освіта». Здійснено огляд сучасних наукових досліджень щодо важливих аспектів професійної підготовки бакалаврів дошкільної освіти, проте виявлено, що питання інтеграції теоретико-практичної підготовки до роботи з дітьми дошкільного віку недостатньо висвітлюються.

Мета статті полягає у здійсненні аналізу освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта» у контексті теоретико-практичної підготовки бакалаврів дошкільної освіти в закладі вищої освіти.

Розкрито сутнісне та змістове наповнення понять «компетентність», «фахові компетентності»; розглянуто теоретико-практичні засади реалізації завдань ОПП в умовах освітнього процесу фахової підготовки бакалаврів факультету дошкільної та спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Окреслено напрямки інтеграції теоретичної та практичної складових частин освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта» для забезпечення ефективної фахової підготовки здобувачів вищої освіти. Зокрема, акцентовано увагу на змісті ОПП підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня.

Проаналізовано особливості ОПП, яка реалізується в динамічному професійно-орієнтованому, інформаційно насиченому освітньому просторі з акцентом на формування фахових компетентностей здобувачів вищої освіти, спрямована на розвиток критичного мислення, практичних навичок та творчого потенціалу бакалаврів, забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти. Наголошено на тому, що унікальність освітньо-професійної програми

«Дошкільна освіта» ґрунтується на інтеграції теоретичної та практичної складових частин у підготовці бакалаврів дошкільної освіти, що здійснюється на базі Центру розвитку дитини «Дивосвіт», Академії обдарованих дітей «Вундеркінд» факультету дошкільної та спеціальної освіти, в освітньому середовищі яких здобувачі мають змогу набувати фахових компетенцій.

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES AT BACHELORS OF PRESCHOOL EDUCATION IN THE CONTEXT OF THEORETICAL AND PRACTICAL TRAINING IN THE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

Karnaukh L. P.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Psychology
and Pedagogics of Child Development
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
Sadova str., 2, Uman, Cherkasy region, Ukraine
orcid.org/0000-0001-7084-2973
lesjakarnaukh@ukr.net*

Melnykova O. M.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Psychology
and Pedagogics of Child Development
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
Sadova str., 2, Uman, Cherkasy region, Ukraine
orcid.org/0000-0002-6051-3372
olga@maistruk.com*

Key words: *professional competences, educational and professional program, bachelor, institution of higher education, theoretical and practical training.*

The problem of formation of professional competences of applicants (students) of higher education in the conditions of a modern institution of higher education was analyzed in the article. It was emphasized that the social significance of the activity of a teacher of a preschool educational institution raised a number of requirements regarding the quality of his professional training in accordance with the requirements of higher education standards reflected in the educational and professional program (EPP) “Preschool Education”. A survey of modern scientific researches concerning important aspects of professional training of bachelors of preschool education was carried out, but it was found that the issues of integration of theoretical and practical training for work with preschool children were not sufficiently covered.

The purpose of the article was to analyze educational and professional program “Preschool Education” in the context of theoretical and practical training of bachelors of preschool education in the institution of higher education. Essential and substantive content of the concepts: “competence”, “professional competence” was revealed; theoretical and practical principles of the implementation of the tasks of the EPP in the conditions of the educational process of professional training of bachelors of the Faculty of Preschool and Special Education of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University were considered.

Directions of integration of theoretical and practical components of the educational and professional program “Preschool Education” to ensure effective professional training of applicants of higher education were outlined. In particular, attention was focused on the content of the EPP of training of applicants of the first (bachelor’s) level. Peculiarities of the EPP implemented in a dynamic professional-oriented, information-rich educational space with an emphasis on the formation of professional competences of the applicants of higher education aimed at the development of critical thinking, practical skills and creative potential of bachelors, ensuring the individual educational trajectory of future teachers of preschool educational institutions were analyzed.

It was emphasized that the uniqueness of the educational and professional program “Preschool Education” was based on the integration of theoretical and practical components in training of bachelors of preschool education carried out on the basis of Children’s Development Center “Dyvosvit”, Academy of Gifted Children “Wunderkind” of the Faculty of Preschool and Special Education, in the educational environment of which the applicants had the opportunity to acquire professional competences.

Постановка проблеми. Формування фахових компетентностей у здобувачів вищої освіти є однією з поширених проблемних тем, яка в останні роки викликає значний інтерес у науковців галузі вищої освіти. Питання формування фахових компетентностей в умовах ЗВО України сьогодні недостатньо досліджене в кризових умовах суспільства. Разом із тим формування професійної компетентності як провідної якості особистості фахівця передбачає теоретичну та практичну підготовку.

Соціальна значущість діяльності вихователя закладу дошкільної освіти висуває низку вимог щодо якості його професійної підготовки згідно з вимогами освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта». Орієнтація ОПП підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня ґрунтується на врахуванні сучасного стану розвитку практичних видів професійної діяльності дошкільної освіти, орієнтує на актуальні тенденції сучасної освіти, в межах яких можливе професійне становлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Шляхи формування професійної компетентності педагога, система стимулювання його педагогічної творчості обґрунтовуються О. Ларіоною, Ю. Бабанським, О. Жук, Н. Кухаревим, М. Скаткіним, Г. Щукіною та ін. Професійна діяльність вихователя дошкільного закладу розкрито в працях І. Бега, Л. Іщенко, О. Кононко, Н. Кравчук, К. Крутій, В. Кузьменко, Н. Кузьміної, Е. Панько, Н. Трофаїла та ін. Концепції змісту, організаційних форм і технологій навчання в закладах вищої освіти досліджували С. Архангельський, В. Беспалько, А. Вербицький, С. Харченко та ін.

Теоретико-методологічні засади підготовки бакалаврів дошкільної освіти розробляють вітчиз-

няні учені Г. Беленька, А. Богущ, О. Гнізділова, Л. Калмикова, Л. Казанцева, Т. Пономаренко, Т. Степанова, Т. Танько, Г. Цветкова та ін. Отже, в багатьох працях дослідників розкрито важливі аспекти професійної підготовки бакалаврів дошкільної освіти, проте питання інтеграції теоретико-практичної підготовки до роботи з дітьми дошкільного віку не достатньо висвітлено.

Мета статті – здійснити аналіз освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта» у контексті теоретико-практичної підготовки бакалаврів дошкільної освіти в закладі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмета діяльності. Тобто під компетенцією слід розуміти задану вимогу, норму освітньої підготовки особистості, а компетентність – як її реально сформовані особистісні якості та мінімальний досвід діяльності [1, с. 4–9].

За даними інформаційного джерела osvita.ua [3], підготовкою бакалаврів дошкільної освіти в Україні займаються 33 заклади вищої освіти державної та приватної форм власності (університети, академії) за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

У закладах вищої освіти підготовка здобувачів здійснюється відповідно до Стандарту вищої освіти за освітнім ступенем «бакалавр» (наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти» № 1456 від 21.11.2019 р.) [8], Професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» (наказ Міністерства економіки України «Про затвердження професійного стан-

дарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» № 755-21 від 19.10.2021 р.) [8], Класифікатора професій (наказ Міністерства економіки України № 810-21 від 25 жовтня 2021 р. «Про затвердженні Зміни № 10 відповідно наказу до національного класифікатора ДК 003:2010 «Класифікатор професій», затвердженого наказом Державного комітету України з питань технічного регулювання та споживчої політики від 28.07.2010 № 327) [9], Базового компоненту дошкільної освіти (наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Базового компоненту дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція» № 33 від 12.01.2021 р.) [6], на основі яких розроблено освітньо-професійну програму «Дошкільна освіта» в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини.

Факультет дошкільної та спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини є регіональним центром підготовки педагогічних кадрів для національної системи освіти України. З ініціативи тодішнього ректора інституту доктора педагогічних наук, професора, академіка Володимира Григоровича Кузя, організатора та науковця, 1 вересня 1992 року розпочалося навчання студентів за спеціальністю «Педагогіка та психологія (дошкільна).

Діяльність і підготовка педагогічних кадрів, наукова діяльність факультету, кадровий склад і матеріальна база розвиваються і зміцнюються у відповідності до завдань українського суспільства. Місія факультету є незмінною – зберігаючи та примножуючи традиції, запроваджуючи інноваційні моделі і технології навчання, забезпечити конкурентні переваги факультету і університету у науковому та освітньому просторі України.

Одним із найважливіших ресурсів розвитку факультету, що дозволяє успішно здійснювати теоретико-практичну діяльність, є педагогічний колектив трьох кафедр факультету у складі 7 докторів педагогічних наук, 25 кандидатів педагогічних наук, 4 викладачів.

З-поміж аспектів інтеграції теоретико-практичної підготовки здобувачів вищої освіти є концептуальна ідея неперервності освіти впродовж життя, що забезпечує задоволення різноманітних індивідуальних освітніх потреб громадян. Відтак із метою розширення теоретико-практичної діяльності у сфері післядипломної освіти (для осіб з вищою освітою) на факультеті дошкільної та спеціальної освіти із 2018 року запроваджено діяльність курсів підвищення кваліфікації.

Так, у контексті інтеграції теоретико-практичної підготовки здобувачів вищої освіти та з метою реалізації студентоцентричного підходу на факультеті відбуваються спільні форми організації освітнього процесу слухачів курсів із здобу-

вачами вищої освіти із використанням елементів коучингу (бінарні заняття, гостьові лекції, тренінги, круглі столи), адже це є творчою міжсуб'єктною взаємодією рівноправних учасників освітнього процесу.

Зупинимося на аналізі змісту освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта» [2], яка реалізується на принципі інтеграції теоретичної та практичної підготовки здобувачів вищої освіти в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини.

Особливостями програми є те, що вона реалізується в динамічному професійно-орієнтованому, інформаційно насиченому освітньому просторі з акцентом на формування практично-професійних компетенцій здобувачів вищої освіти, спрямована на розвиток критичного мислення та творчого потенціалу майбутніх вихователів на гуманістичних засадах, набуття конкурентоспроможності на національному та міжнародному ринку праці, забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти на базі закладів дошкільної освіти, центру обдарованої дитини «Вундеркінд», центру розвитку дитини «Дивосвіт».

Освітньо-професійна програма має професійну орієнтацію, базується на наукових знаннях про навчання, виховання і розвиток дітей раннього і дошкільного віку та ґрунтується на комплексному підході до здійснення діяльності у сфері дошкільної освіти та реалізується через теоретичну та практичну підготовку. Фундаментальними засадами програми є загальновідомі наукові результати сучасного стану розвитку практичних видів професійної діяльності дошкільної освіти, орієнтація на актуальні тенденції сучасної освіти, в рамках яких можливе подальше професійне та наукове зростання.

Важливо відзначити, що освітній процес побудований на принципах студентоцентрованого, особистісно орієнтованого навчання, на засадах компетентнісного, системного, інтегративного підходів. Під час навчання акцентується увага на проблемних та актуальних питаннях дошкільної освіти, практичної підготовки здобувача, створення інформаційно-освітнього контенту для стимулювання самоосвіти здобувачів вищої освіти, проектної діяльності.

Фахова підготовка бакалаврів дошкільної освіти відбувається відповідно до навчального плану, робочого навчального плану, навчальних програм, робочих навчальних програм, силабусів, програм практичної підготовки, методичних рекомендацій щодо написання індивідуально-дослідницьких завдань та курсових робіт. До кожного освітнього компоненту розроблено навчально-методичний комплекс, що містить робочу навчальну

програму, в якій відображено зміст, мета навчального матеріалу, компетентності та програмні результати навчання; навчальний посібник, в якому представлено теоретичні та практичні питання освітнього компоненту; методичні рекомендації для виконання самостійної роботи та індивідуального навчально-дослідного завдання.

Для оптимізації теоретико-практичної підготовки здобувачів вищої освіти та відповідно до Стандарту вищої освіти для забезпечення загальних та спеціальних (фахових) компетентностей відводиться 50% обсягу освітньої програми і 20% спрямовується на проходження педагогічної практики [8].

З метою моніторингу якості підготовки здобувачів вищої освіти систематично проводиться опитування учасників освітнього процесу щодо якості освітніх послуг та практичної підготовки, організації освітнього процесу, задоволення очікувань як споживачів освітніх послуг тощо. Результати опитування обговорюються на засіданнях структурних підрозділів факультету, зі стейкхолдерами та здобувачами, а також враховуються під час проектування освітньо-професійної програми.

Практичним складником реалізації завдань освітньо-професійної програми є конструктивна співпраця із провідними закладами дошкільної освіти України та зарубіжжя державної та приватної форм власності, з якими укладено угоди про співпрацю на університетському рівні.

Унікальність освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта» полягає в апробації результатів теоретичної складової ОПП в умовах практико-зорієнтованого навчання, що здійснюється на базі Центру розвитку дитини факультету «Дивосвіт», Академії обдарованих дітей «Вундеркінд». Відтак під час вивчення фахових дисциплін викладачі ознайомлюють здобувачів із авторськими методиками, інноваційними технологіями, методами діагностики та розвитку творчого потенціалу обдарованих дітей, які в подальшому здобувачі експериментально апробують у середовищі Академії обдарованих дітей.

Разом із тим Центр розвитку дитини «Дивосвіт» та Академія обдарованих дітей «Вундеркінд» створюють умови для підготовки студентської молоді до майбутнього сімейного життя, відповідального батьківства та формування професіоналізму майбутнього фахівця дошкільної освіти. Проте в умовах воєнного стану активну участь у діяльності означених Центрів виявили студенти-волонтери факультету, які у співпраці з фахівцями дошкільної освіти мали змогу розвивати у дітей-переселенців здібності та уміння за допомогою різних творчих завдань, дидактичних та рухливих ігор, мовних вправ та інших видів діяльності. Адже діти-переселенці, які відвідували Центри, потребували компетентної допо-

моги в подоланні важкого емоційно-психологічного стану.

Отже, з-поміж спеціальних (фахових) компетентностей, які представлено в освітньо-професійній програмі, виокремимо ті, які дають можливість сформувати теоретичні знання та практичні навички у бакалаврів дошкільної освіти: здатність до розвитку в дітей раннього і дошкільного віку базових якостей особистості (довільність, самостійність, креативність, ініціативність, свобода поведінки, самосвідомість, самооцінка, самоповага); здатність до розвитку допитливості, пізнавальної мотивації, пізнавальних дій у дітей раннього і дошкільного віку; здатність до формування в дітей раннього і дошкільного віку первинних уявлень про предметне, природне, соціальне довкілля, властивості і відношення предметів; розвитку самосвідомості («Я» дитини і його місце в довкіллі); здатність до розвитку в дітей раннього і дошкільного віку мовлення як засобу спілкування і взаємодії з однолітками і дорослими; здатність до фізичного розвитку дітей раннього і дошкільного віку, корекції і зміцнення їхнього здоров'я засобами фізичних вправ і рухової активності; здатність до організації і керівництва ігровою (провідною), художньо-мовленнєвою і художньо-продуктивною (образотворча, музична, театральна) діяльністю дітей раннього і дошкільного віку; здатність знаходити, опрацьовувати потрібну освітню інформацію та застосовувати її в роботі з дітьми, батьками; здатність до комунікативної взаємодії з дітьми, батьками, колегами.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Отже, формування фахових компетентностей бакалаврів дошкільної освіти в контексті теоретико-практичної підготовки в закладі вищої освіти здійснюється відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2014, зі змінами), Стандарту вищої освіти за освітнім ступенем «бакалавр» (2019), Професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» (2021), класифікатора професій, Базового компоненту дошкільної освіти (2021).

Таким, чином, унікальність освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта» ґрунтується на інтеграції теоретичної та практичної складових частин у підготовці бакалаврів дошкільної освіти, що здійснюється на базі Центру розвитку дитини «Дивосвіт», Академії обдарованих дітей «Вундеркінд» факультету дошкільної та спеціальної освіти, у освітньому середовищі яких здобувачі мають змогу набувати фахових компетенцій.

Перспективним вважаємо здійснення аналізу специфіки вибіркового компонентів освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта» підготовки бакалаврів дошкільної освіти (на прикладі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини).

ЛІТЕРАТУРА

1. Гура О.І. Професійні компетенції та професійна компетентність педагога вищої школи: порівняльний аналіз понять. *Наука і сучасність: зб. наук. праць Націон. педаг. ун-ту ім. М.П. Драгоманова*. Київ, 2006. Том 54. С. 3–12.
2. Освітньо-професійна програма Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта. URL: <https://fdo.udpu.edu.ua/osvitni-programy/> (дата звернення: 14.11.2022).
3. Офіційний сайт osvita.ua. URL: <https://osvita.ua/vnz/> (дата звернення: 14.11.2022).
4. Про вищу освіту : Закон України, 2014. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 14.11.2022).
5. Про дошкільну освіту : Закон України, 2001. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2628-14#Text> (дата звернення: 14.11.2022).
6. Про затвердження Базового компоненту дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція 2021. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 14.11.2022).
7. Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» 2021. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti> (дата звернення: 14.11.2022).
8. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти 2019. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/012-Doshk.osvita-bakalavr.28.07.pdf> (дата звернення: 14.11.2022).
9. Про затверджені Зміни № 10 відповідно наказу до національного класифікатора ДК 003:2010 «Класифікатор професій», затвердженого наказом Державного комітету України з питань технічного регулювання та споживчої політики 2010. URL: <https://www.me.gov.ua/Profession/List?lang=uk-UA&id=d4162ef8-2771-4ac5-99ef-1d4b6f5336af&tag=KlasifikatorProfesii-Poshuk> (дата звернення: 14.11.2022).
10. Про охорону дитинства : Закон України, 2001. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2402-14#Text> (дата звернення: 14.11.2022).

REFERENCES

1. Hura, O. I. (2006). Profesiini kompetentsii ta profesiina kompetentnist pedahoha vyshchoi shkoly: porivnialniy analiz poniat [Professional competences and professional competence of a teacher of a higher school: comparative analysis of concepts]. *Nauka i suchasnist - Science and modernity*. (Vols. 54), (pp.3–120). Kyiv [in Ukrainian].
2. Osvitnio-profesiina prohrama Umanskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Pavla Tychyny “Doshkilna osvita” pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity spetsialnosti 012 Doshkilna osvita [Educational and professional program of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University “Preschool Education” of the first (bachelor's) level of higher education of speciality 012 Preschool Education]. (n.d.). *fdo.udpu.edu.ua*. Retrieved from: <https://fdo.udpu.edu.ua/osvitni-programy/> [in Ukrainian].
3. Sait osvita.ua [Official website osvita.ua]. (n.d.). *osvita.ua*. Retrieved from: <https://osvita.ua/vnz/> [in Ukrainian].
4. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy. (2014). [On higher education: Law of Ukraine]. *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].
5. Pro doshkilnu osvitu: Zakon Ukrainy. (2001). [On preschool education: Law of Ukraine]. *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2628-14#Text> [in Ukrainian].
6. Pro zatverdzhennia Bazovoho komponentu doshkilnoi osvity (Derzhavnogo standartu doshkilnoi osvity) nova redaktsia. (2021). [On approval of the Basic Component of Preschool Education (State Standard of Preschool Education) new edition]. *mon.gov.ua*. Retrieved from: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf [in Ukrainian].
7. Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu “Vykhovatel zakladu doshkilnoi osvity”. (2021). [On approval of the professional standard “Teacher of a preschool educational institution”]. *mon.gov.ua*. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti> [in Ukrainian].
8. Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 012 “Doshkilna osvita” dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity. (2019). [On approval of the standard of higher education by speci-

- ality 012 “Preschool education” for the first (bachelor’s) level of higher education]. *mon.gov.ua*. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/012-Doshk.osvita-bakalavr.28.07.pdf> [in Ukrainian].
9. Pro zatverdzhenoj Zminy № 10 vidpovidno nakazu do natsionalnoho klasyfikatora DK 003:2010 “Klasyfikator profesii”, zatverdzenoho nakazom Derzhavnoho komitetu Ukrainy z pytan tekhnichnoho rehuliuвання ta spozhyvchoi polityky. (2010). [On approved Amendment No.10 in accordance with the Order to the national classifier DK 003:2010 “Profession Classifier”, approved by the Order of the State Committee of Ukraine on Technical Regulation and Consumer Policy]. *www.me.gov.ua*. Retrieved from: <https://www.me.gov.ua/Profession/List?lang=uk-UA&id=d4162ef8-2771-4ac5-99ef-1d4b6f5336af&tag=KlasifikatorProfesii-Poshuk> [in Ukrainian].
 10. Pro okhoronu dytynstva : Zakon Ukrainy (2001). [On childhood protection : Law of Ukraine]. *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2402-14#Text> [in Ukrainian].

ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРАКТИЦІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Ляска О. П.

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри права, професійної і соціально-гуманітарної освіти
ЗВО «Подільський державний університет»
вул. Шевченка, 13, Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна
orcid.org/0000-0001-6943-8957
profosvita777@gmail.com*

Чинчик І. О.

*здобувач вищої освіти ОС «доктор філософії»
зі спеціальності «Професійна освіта»
ЗВО «Подільський державний університет»
вул. Шевченка, 13, Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна
orcid.org/0000-0002-9786-6796
chinchik1382@gmail.com*

Ключові слова:

*здоров'язберігаючі освітні
технології, майбутні фахівці
ЗВО, пандемія, кризові явища,
війна, здоров'я.*

У статті описуються основні здоров'язберігаючі технології, які використовуються у Закладі вищої освіти «Подільський державний університет» та його структурних підрозділах в умовах організації змішаного навчання під час пандемічної та військової криз. Автори під здоров'язберігаючими освітніми технологіями розуміють такі технології, які створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці студентів в освітньому просторі університету та ті, що вирішують завдання раціональної організації виховного процесу (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних вимог) відповідно до навчального та фізичного навантаження і можливостей студента. Їх впровадження в освітній процес сприяє підтриманню і збереженню здоров'я майбутніх фахівців, формує дієвий інтерес і активне ставлення до проблеми фізичного, соціального, психічного, духовного здоров'я. Мета всіх здоров'язберігаючих освітніх технологій, що використовують в Закладі вищої освіти «Подільський державний університет», – сформувати у студентів необхідні знання, вміння та навички здорового способу життя, навчити їх використовувати такі знання в повсякденному житті. Особливу увагу автори приділяють впровадженню в освітній процес емоційно-вольових здоров'язберігаючих технологій, які включають здобувача освіти до освоєння способів оздоровлення організму (і тілесного, і психічного), викликають власну активність особистості, сприяють збагаченню навички самопізнання, розвитку самореалізації та самоактуалізації. Впровадження здоров'язберігаючих технологій у навчальний процес ЗВО дозволяє здобувачам освіти успішніше адаптуватися в освітньому, суспільному та соціальному просторі, розкрити власні творчі можливості, а викладачу ефективно проводити профілактику асоціальної поведінки вихованців.

VICTORY OF HEALTH AND SAVING TECHNOLOGIES IN THE PRACTICE OF LIGHTING ACTIVITIES

Liaska O. P.

*PhD, Associate Professor at the Department of Law,
Professional and Social and Humanitarian Studies
Higher Education Institution "Podillia State University"
Shevchenka str., 13, Kamyanets-Podilsky, Khmelnytskyi region, Ukraine
orcid.org/0000-0001-6943-8957
profosvita777@gmail.com*

Chinchyk I. O.

*Recipient of Higher Education "Doctor of Philosophy"
from the Specialty "Professional Education"
Higher Education Institution "Podillia State University"
Shevchenka str., 13, Kamyanets-Podilsky, Khmelnytskyi region, Ukraine
orcid.org/0000-0002-9786-6796
chinchik1382@gmail.com*

Key words: *health-preserving educational technologies, future specialists in health care, pandemic, crisis phenomena, war, health.*

The article describes the main health-preserving technologies used in the Higher Education Institution "Podillia State University" and its structural subdivisions in the conditions of the organization of mixed education during pandemic and military crises. The authors understand by health-preserving educational technologies such technologies that create safe conditions for the stay, study and work of students in the educational space of the university and those that solve the task of rational organization of the educational process (taking into account age, gender, individual characteristics and hygienic requirements), respectively to the student's educational and physical load and capabilities. Their implementation in the educational process contributes to the maintenance and preservation of the health of future specialists, they form effective interest and an active attitude to the problem of physical, social, mental, and spiritual health. The purpose of all health-preserving educational technologies used in the Higher Education Institution "Podilskyi State University" is to form students the necessary knowledge, skills and skills of a healthy lifestyle, to teach them to use such knowledge in everyday life. The authors pay special attention to the introduction of emotional and volitional health-preserving technologies into the educational process, which involve the learner in mastering ways to improve the body (both physical and mental), stimulate the individual's own activity, contribute to the enrichment of self-knowledge skills, the development of self-realization and self-actualization. The introduction of health-preserving technologies into the educational process of higher education allows students to adapt more successfully in the educational, social and social space, to reveal their own creative possibilities, and the teacher to effectively prevent antisocial behavior of pupils.

Постановка проблеми. Сучасний стан української освіти, і особливо вищої, характеризується кількісними і якісними інноваційними змінами. Пандемічні виклики, війна, відсутність традиційних умов побудови звичного освітнього простору змушують освітянську спільноту шукати шляхи

адаптації навчально-виховного процесу до відповідних викликів. При цьому новий змішаний формат взаємодії зі студентами повинен відображати ідею формування здорового способу життя майбутніх фахівців, що базується на їхньому усвідомленому ставленні до власного самопочуття

та благополуччя близьких. В умовах відносної ізоляції людини ця ідея набуває особливої актуальності, оскільки формування культури здоров'я, необхідності вести здоровий спосіб життя, бути фізично активним стає не лише модою, а й внутрішньою потребою освіченої особистості. Постає необхідність створення системи формування здорового способу життя з орієнтацією на нове розуміння взаємозв'язків Людини та Природи, сенсу життя, долі людства, а також того, що ми впливаємо на оточення, і самі перебуваємо під впливом інших людей. Крім того, необхідно виробити у людей ставлення до власного здоров'я як до найбільшої цінності [5]. Через таке розуміння культури здоров'я в практиці університетської роботи реалізується принцип здорового способу життя і турботи про своє здоров'я, визначається грамотність у питаннях самопочуття, формується здоров'язбережувальна компетентність [11; 12].

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідження теоретичних і прикладних аспектів проблеми здоров'язбереження молодого покоління перебувало в полі уваги вітчизняних та зарубіжних науковців (Н. Беседа, Ю. Бойчук, Л. Горяна, О. Дубогай, Л. Попова, С. Лапаєнко та ін.). Питаннями впровадження здоров'язбережувальних технологій в професійній діяльності фахівців різних напрямків займалися педагоги-практики, зокрема Т. Авельцева, Т. Басюк, О. Безпалько, Т. Журавель, В. Молочного, С. Омельченко, Г. Радчук, А. Сущенко, О. Тиунова, та ін. Однак проблема вимагає постійного розвитку, особливо в аспектах поєднання актуальної теорії і її впровадження в практичну роботу закладу вищої освіти. Психолого-педагогічні та соціальні аспекти здорового способу життя дітей та молоді охарактеризовано в дослідженнях І. Зверевої, Н. Зимівець, Г. Лактіонової, І. Соковні-Семенової тощо.

Важливим для нашого розуміння вважаємо підхід М. Варданян до розуміння сутності проблеми здоров'язбереження. Вчений, досліджуючи це питання стосовно суб'єктів освітнього процесу в школі, зазначає, що здоров'язбереження – це «результат впливу педагогічних чинників освітнього процесу на збереження здоров'я його суб'єктів» [7, с. 9].

У О. Ващенко знаходимо таке розуміння: «Здоров'язбереження не обмежується уявленням про зміцнення лише соматичного (тілесного) здоров'я учнів. Важливе значення надається збереженню психічного, духовного та соціального здоров'я дітей. Це вимагає створення у закладі освіти особливої комфортної атмосфери, яка б відкрила кожній дитині позитивний простір для особистісного зростання в інтелектуальній, духовній та соціальній сферах» [3, с. 15]. Сучасні реалії є такими, що здоров'язбереження може і повинно стати наскріз-

ною ідеєю, функцією не тільки вчителя, викладача будь-якої предметної галузі (не тільки фізичної культури або дисциплін природничо-наукового циклу), а й безпосередньо кожного фахівця, який працює у сфері взаємодії – вчителя, психолога, класного керівника, соціального педагога, вихователя, тьютора, представників адміністративного апарату освітніх установ [8, с. 103]. Сьогодення вимагає підвищення уваги освітніх установ будь якого рівня до проблеми здорового способу життя людини, її поведінки, сприйняття самої думки «здоровий спосіб життя», формування психічної, фізичної, соціальної гігієни, обізнаності і унормованості методів підтримки різних видів здоров'я.

Мета статті – обґрунтування ролі здоров'язбережувальних технологій навчання в умовах змішаного навчання в системі підготовки фахівців вищої школи, демонстрація різноманітних шляхів їх використання в конкретному університеті.

Виклад основного матеріалу. Під технологіями здоров'язбереження в освіті ми будемо розуміти комплекс дій та заходів учасників освітнього процесу, які спрямовані на розв'язання проблеми збереження та покращення фізичного, духовного, психічного та соціального здоров'я суб'єктів цього процесу, з метою формування у них здоров'язбережувальних компетентностей. Організована таким чином система заходів враховує і визначає зв'язок та взаємодію усіх компонентів освітнього середовища, орієнтується на збереження здоров'я учасників навчально-виховного процесу на всіх етапах їх підготовки у вищій школі. Здоров'язбережувальні освітні технології – це ті, впровадження яких в освітній процес йде на користь здоров'ю студентів [9, с. 214]. Якщо ж здоров'язбережувальні освітні технології пов'язати з вирішенням більш конкретного здоров'язбережувального завдання, то вони в своїй структурі використовують педагогічні методи, прийоми, техніки, які не безпосередньо впливають на здоров'я вихованців та вихователів, а опосередковано визначають їм безпечні умови сумісної взаємодії, навчання та активності в освітній установі.

Метою здоров'язбережувальної освітньої технології є створення педагогічних умов, що сприяють збереженню та зміцненню духовно-морального, психічного, суспільного, фізіологічного самопочуття студентів, що відбиваються на їх успішності у навчанні та культурі поведінки [6]. Відповідно, всі технології, які застосовує викладач в практиці власної педагогічної діяльності, можуть бути оцінені за аспектом якості впливовості на здоров'я студентів. Розпочинаючи з 2020 року системи освіти світу вживають заходів щодо організації освіти за умов пандемії коронавірусної інфекції (COVID-19). Вже майже рік українське суспільство потерпає від впливовості (і фізичної, і пси-

хологічної, і соціальної) факторів війни. У таких життєвих умовах важливим завданням для освітян стає захист та збереження здоров'я своїх вихованців.

На наше переконання, найбільш доцільними у закладах вищої освіти є технології, які: мають за основу комплексний характер збереження здоров'я; беруть до уваги більшість факторів, що впливають на здоров'я; враховують вікові та індивідуальні особливості студентів; забезпечують запровадження цілей та змісту політики освітнього закладу зі зміцнення здоров'я вихованців та формування здорового способу життя; контролюють виконання настанов, зміст яких має здоров'язбережувальний та профілактичний характер; постійно покращують санітарно-гігієнічні умови навчального закладу, матеріально-технічну та навчальну базу, соціально-психологічний клімат у колективі відповідно до сучасних вимог; заохочують студентів до участі в плануванні оздоровчої діяльності навчального закладу та до аналізу виконаної роботи; формують позитивне ставлення суб'єктів освітнього процесу, взаємоповагу та взаєморозуміння між викладачами й студентами та студентами між собою; обґрунтовують умови послідовності в реалізації технології; здійснюють періодичну оцінку ефективності технології; практикують особистісно-орієнтований стиль навчання та стосунків; створюють освітнє середовище, що забезпечує комфортні та безпечні умови життєдіяльності між викладачами та студентами [2].

Враховання перелічених принципів призводить до зміни акценту в спрямованості освітнього процесу з освітньо-констатуючого до оздоровчого та здійснюється за допомогою використання здоров'язберігаючих освітніх технологій. У даний час в університеті використовуються такі здоров'язберігаючі освітні технології, які допомагають спроектувати навчально-виховний процес в сторону збереження та зміцнення психологічного, фізичного, суспільного та духовно-морального самопочуття вихованців, використовуються методи профілактики стомлення, підвищення моторної та психоемоційної активності студентської молоді із урахуванням їхніх індивідуальних і вікових особливостей. До них відносяться:

1) медико-гігієнічні технології. Це та категорія технологій, яка передбачає регулярні медичні огляди, дозволяє проводити ранню діагностику хвороб, вживати заходи для їх профілактики;

2) фізкультурно-оздоровчі технології. Ця група технологій орієнтована на збереження та зміцнення фізичного здоров'я студентів. До них можна віднести навчальні заняття з фізичної підготовки, самостійну фізичну активність, відвідування тренувань, секцій, участь у спортивно-оздоровчих

заходах в університеті, підвищення імунітету організму;

3) екологічні здоров'язберігаючі технології, які зорієнтовані на створення екологічно оптимальних критеріїв життя та роботи вихованців, гармонізацію людини, природи, робочого місця;

4) технології забезпечення безпеки життєдіяльності. Ці технології підтримуються співробітниками освітньої установи (охорона з техніки безпеки).

5) здоров'язберігаючі освітні технології. Ми підтримуємо ідею Ю. Гавриленко про розподіл цієї категорії на підгрупи (А, Б, В), доповнюючи його ще однією – емоційно-вольовими [4, с. 13–18]:

1) організаційно-педагогічні: організація навчального процесу з урахуванням запобігання стану втоми та перевтоми, гіподинамії та ін.;

2) психолого-педагогічні технології – мається на увазі саме робота на заняттях. А ще психолого-педагогічний супровід усіх складових частин освітнього процесу та дистанційного консультування;

3) навчально-виховні технології. Проведення організаційно-виховних заходів, що сприяють зваженому ставленню до власного самопочуття та благополуччя своїх близьких. Вони, як показує практика, є найбільш ефективними, якщо спрямовані на розвиток життєво важливих компетенцій студентської молоді, і проходять у формі ділових і рольових ігор, тренінгів та ін. Інтерактивні форми навчання, різновидом яких є тематичний тренінг, найбільше відповідають вимогам сучасності. Оскільки у вихованні здорового способу життя молодь має засвоїти інформацію, в якій йдеться про стосунки між людьми, вміння керувати своєю поведінкою, правильно оцінювати себе та інших, передбачати наслідки своїх дій, відповідати за свої вчинки тощо – усе це безпосередньо стосується самої особистості, отже, є глибоко значущим для неї. Цей факт викликає певний емоційний відгук на отриману інформацію. Природно, що студент прагне відреагувати на емоційні стани, що виникли. Якщо ж заняття проводиться в лекційній формі, реагування є неможливим, що спонукає слухача «відключитись» від подальшого слухання викладача і зануритися у власні переживання [10];

4) емоційно-вольові технології. Це вольові складові та мотивація, що спонукають вести здоровий спосіб життя. Насамперед у застосуванні даних технологій йдеться про перехід від системи, яка спрямована на формування конкретних фізичних якостей, рухових і когнітивних умінь й здібностей, до системи, що дає майбутньому фахівцю всебічне пізнання і розуміння категорії власного здоров'я, виявляє дієве ставлення до його підтримання, формує необхідність вести здоровий та діяльнісний

спосіб життя. У цій категорії освітніх технологій доцільним є використання інтерактивних методів, які не лише визначають зміст конкретного предмету, а й формують соціальні компетентності: відповідальність, комунікативність, автономність, самостійність. Це такі методи, як:

1) розгляд конкретних ситуацій (метод кейсів). Це опис реальної ситуації, що передбачає необхідність вирішення однієї або декількох проблем;

2) стимуляція – це модель реальності, в якій учасники виконують різні ролі, намагаючись досягти поставлених цілей. Аналіз дій, які вони реалізують в процесі гри, дозволяє учасникам тренінгу перевірити правильність обраних рішень, удосконалити характер взаємодії з іншими людьми, зробити аналіз помилок;

3) управлінські ігри – це складні симуляції. Основною метою управлінських ігор є інтеграція управлінських функцій роботи в команді. До переваг управлінських ігор відносять високу мотивацію учасників і досвід розв'язання управлінських проблем, що стане у нагоді в майбутньому житті;

4) ділові візити – відвідування місць, що знаходяться за межами місця проведення тренінгу з попередньо визначеною метою: отримання певних знань, проведення спостережень, їх подальший аналіз тощо;

5) тестування – процес отримання кількісної оцінки деяких параметрів поведінки, знань, навичок молоді у даний час у даному місці;

6) презентації – виступи перед аудиторією – необхідний атрибут тренінгового процесу. Презентації використовуються для представлення результатів роботи групи, звіту про виконання індивідуального завдання;

7) мозкова атака – метод вирішення проблем, який полягає у зборі великої кількості пропозицій для вирішення завдання за короткий час. Серед очевидних переваг цього методу можна виділити залучення до креативного мислення, вихід за межі стандартного мислення, простота проведення;

8) арттерапевтичні заняття-заняття, які можуть слугувати виходу енергії людини, її емоційного стану.

Необхідним є включення здобувача освіти до освоєння способів оздоровлення організму (і тілесного, і психічного), тому що включення до будь-якої діяльності викликає власну активність особистості, а це сприяє збагаченню навички самопізнання, розвитку самореалізації та самоактуалізації. Але якщо ми навчимо вихованців цінувати, берегти і зміцнювати своє здоров'я, станемо власним прикладом демонструвати здоровий спосіб життя, методи і прийоми його підтримки, то тільки тоді можна сподіватися, що майбутні покоління стануть здоровішими і розвиненішими не тільки особистісно, розумово, духовно. Якщо раніше казали: «У здоровому тілі – здоровий дух», то не помилиться той, хто скаже, що без духовного не може бути фізичного.

Однією з найважливіших передумов і складових частин формування та поліпшення здоров'я є система освіти, що функціонує в суспільстві. Чим вищий освітній і загальнокультурний рівень людини та її соціального середовища, тим кращі показники здоров'я. Освіту ж у даному контексті варто розуміти не лише як власне валеологічну, а ширше – як загальну освіту в цілому. Це забезпечує можливість формування в людей системного уявлення про здоров'я, його збереження та зміцнення. Освіту при цьому слід розглядати комплексно: і як мережу потоків отримання та передачі інформації, і як школу здорового способу життя, тобто навчання його методам, прийомам та навичкам [6; 9].

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Таким чином, завдання закладу вищої освіти полягає не лише в збереженні здоров'я студентів на період їх навчання, але і в підготовці до подальшого успішного і щасливого життя. Завдання здоров'язбережувальної педагогіки – забезпечити умови розвитку високого рівня реального здоров'я, сформуванню культури здоров'я. Впровадження здоров'язберігаючих технологій у навчальний процес ЗВО дозволяє студентам успішніше адаптуватися в освітньому, суспільному та соціальному просторі, розкрити власні творчі можливості, а викладачу ефективно проводити профілактику асоціальної поведінки вихованців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аверіна К.С. Впровадження здоров'язбережувальних технологій в освітній процес сучасного закладу освіти. Сучасні здоров'язбережувальні технології: монографія / за загальною редакцією проф. Ю.Д. Бойчука. Харків : Оригінал, 2018. URL: http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Kaf_zdor_ta_korr_os/M_Suchasni_ZZT.pdf.
2. Бойко Т.В. Здоров'язберігаючі технології і сучасна система освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 108.1. С. 56–62.
3. Ващенко О.М. Формування умінь і навичок здорового способу життя учнів 1–4 класів шкіл-інтернатів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2007. 21 с.
4. Гавриленко Ю.М. Формирование здорового образа жизни школьников в учреждениях образования Автономной Республики Крым: практический аспект. *Зб. наук. праць «Культура здоров'я як предмет освіти»*. Херсон : Олди, 2000. С. 13–18.

5. Гуріненко Н.О., Рибалка О.Я. Освітні здоров'язберігаючі технології – шлях до збереження здоров'я школярів. *Вісник Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. Педагогічні науки*. 2007. С. 82–88.
6. Інноваційна модель організації навчального процесу в інститутах післядипломної педагогічної освіти : наук.-метод. посіб. / Л.М. Ващенко, А.І. Чміль, Т.В. Пустова та ін. Київ : Педагогічна думка, 2012. 140 с.
7. Клос Л.Є., Мукан Н.В., Криштанович М.Ф. Формування особистості фахівця з цивільної безпеки на засадах цінності здоров'я: гуманістична парадигма. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2020. № 66. С. 123–132.
8. Лук'янченко М.І. Теретико-методичні засади розвитку педагогіки здоров'я на Україні : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2012. 42 с.
9. Міхальська О. Формування здоров'язберігаючих компетенцій в учнівської молоді Польщі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Хмельницький національний університет. Хмельницький, 2016. 429 с. URL: <http://www.khnu.km.ua/root/res/2-25-45-10.pdf>.
10. Поуль В., Челах Г. Від школи радості до школи сприяння здоров'ю : здоров'язбереження та здоров'яформування у творчій спадщині В. Сухомлинського. *Сучасна шк. України*. 2013. № 8. С. 51–59.
11. Global strategy for health for all by the year 2000. Geneva, World Health Organization (Health for All Series, № 3). Geneva, 1981. URL: http://iris.wpro.who.int/bitstream/handle/10665.1/6967/WPR_RC032_GlobalStrategy_1981_en.pdf.
12. HEALTH 21: an introduction to the health for all policy framework for the European Region. (European Health for All Series ; № 5). Copenhagen, 1998. URL: http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0004/109759/EHFA5-.pdf?ua=1.

REFERENCES

1. Averina K.S. (2018). Vprovadzhennja zdorovjazberezhuvaljnykh tekhnologhij v osvitiij proces suchasnoho zakladu osvity. Suchasni zdorov'jazberezhuvaljni tekhnologhiji: monoghrafija / za zaghaljnoju redakcijeju prof. Ju. D. Bojchuka. [Implementation of health-saving technologies in the educational process of a modern educational institution. Modern health-saving technologies: a monograph / edited by Prof. Yu. D. Boychuk]. Kharkiv: Original. Acss mode: http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Kaf_zdor_ta_korr_os/M_Suchasni_ZZT.pdf (in Ukrainian).
2. Bojko T.V. (2013). Zdorov'jazberighajuchi tekhnologhiji i suchasna systema osvity [Health-preserving technologies and the modern education system]. *Visnyk Chernighivskogo nacionaljnogho pedagoghichnogho universytetu. Pedagoghichni nauky*. V. 108.1. pp. 56-62 (in Ukrainian).
3. Vashchenko O. M. (2007). Formuvannja uminj i navychok zdorovogho sposobu zhyttja uchniv 1–4 klasiv shkil-internativ: [Formation of abilities and skills of a healthy lifestyle of students of 1-4 grades of boarding schools]: (PhD Thesis). Kijiv. 24p. (in Ukrainian).
4. Ghavrylenko Ju.M. (2000). Formyrovanye zdorovogho obraza zhyzny shkoljnykov v uchrezhdenyakh obrazovanyja Avtonomnoj Respublyky Kym: praktycheskyj aspekt. aspect [Formation of a healthy lifestyle for schoolchildren in educational institutions of the Autonomous Republic of Crimea: a practical aspect]. *Zb. nauk. pracj «Kuljtura zdorov'ja jak predmet osvity»*. Kherson: Oldy. pp.13-18. (in Ukrainian).
5. Ghurinenko N.O., Rybalka O.Ja. (2007). Osvitni zdorov'jazberighajuchi tekhnologhiji – shljakh do zberezhenja zdorov'ja shkoljariv [Educational health-preserving technologies are a way to preserve the health of schoolchildren]. *Visnyk Poltavskogho derzhavnogho pedagoghichnogho universytetu imeni V.Gh. Korolenka. Pedagoghichni nauky*. pp. 82-88. (in Ukrainian).
6. Vashchenko L. M., Chmil A. I., Pustova T. V. (2012). Innovacijna modelj orghanizaciji navchaljnogho procesu v instytutakh pisljadypломnoji pedagoghichnoji osvity: nauk.-metod. posib. [An innovative model of the organization of the educational process in institutes of postgraduate pedagogical education:]. Kijiv: Pedagogical thought. 140p. (in Ukrainian).
7. Klos L. Ye., Mukan N. V., Kryshtanovykh M. F. (2020). Formuvannia osobystosti fakhivtsia z tsyvilnoi bezpeky na zasadakh tsinnosti zdorov'ia: humanistychna paradyhma [Formation of the personality of a civil security specialist based on the value of health: a humanistic paradigm]. *Problems of engineering and pedagogical education*. No. 66. pp. 123-132 (in Ukrainian).
8. Luk'janченко M. I. (2012). Teretyko-metodychni zasady rozvytku pedagoghiky zdorov'ja na Ukrajinі [Teretic and methodological principles of the development of health pedagogy in Ukraine]: (PhD Thesis). Luhansk, 42p. (in Ukrainian).

9. Mikhalska O. (2016). Formuvannia zdorov'iazberihaiuchykh kompetentsii v uchnivskoi molodi Polshchi [Formation of health-preserving competences in the school youth of Poland]: (PhD Thesis). Khmelnytskyi National University. Khmelnytskyi, 429 p. (in Ukrainian).
10. Poul, V., Chelakh, H. (2013). Vid shkoly radosti do shkoly spryiannia zdorov'iu: zdorov'iazberezhennia ta zdorov'iaformuvannia u tvorchii spadshchyni V. Sukhomlynskooho [From the school of joy to the school of health promotion: health preservation and health formation in the creative heritage of V. Sukhomlynskyi]. *Modern school of Ukraine.* No. 8. pp. 51-59 (in Ukrainian).
11. Global strategy for health for all by the year 2000 (1981). *Health for All Series*. Geneva: World Health Organization. No 3. Режим доступу: http://iris.wpro.who.int/bitstream/handle/10665.1/6967/WPR_RC032_GlobalStrategy_1981_en.pdf
12. HEALTH21: an introduction to the health for all policy framework for the European Region (1998). *European Health for All Series*. Copenhagen. No 5. Access mode: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0004/109759/EHFA5-.pdf?ua=1

ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ НА БІЛІНГВАЛЬНІЙ ОСНОВІ

Сніжко Н. В.

*кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри вищої математики
Національний університет «Запорізька політехніка»
вул. Жуковського, 64, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0003-4547-5934
snizhko.nataliia@gmail.com*

Ключові слова: *вища математика, іноземна мова, іншомовна освіта, білінгвальна освіта, модель білінгвального навчання, предметно орієнтовані дидактичні моделі, інформаційно-комп'ютерні технології.*

У статті розглядаються питання, пов'язані із застосуванням інформаційних технологій у процесі викладання вищої математики в технічному закладі вищої освіти іноземною (англійською) мовою. Підкреслено, що забезпечення володіння випускниками закладів вищої освіти України декількома мовами є однією із цілей, викладених у Державній національній програмі «Освіта» та Національній доктрині розвитку освіти, оскільки одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти є її інтеграція в європейський і світовий освітні простори. У статті зазначено, що за умови білінгвального (двомовного) навчання іноземна мова є не лише метою, а й засобом осягнення світу спеціальних знань. Обґрунтовується вибір математики як такої галузі. У роботі висвітлюються аспекти білінгвального навчання, пов'язані з інформатизацією освіти (використання систем комп'ютерної математики Maple, Mathematica, MatLab, Mathcad, AutoCAD, WolframAlpha, видавничих систем для набору математичних текстів LaTeX, MathType, англomовних освітніх ресурсів мережі Інтернет, різноманітних пакетів професійних інженерних програм, засобів мультимедіа та пов'язаних із ними технологій). Наведено приклад проведення дистанційного заняття у вигляді відеоконференції (складання тез математичного тексту) та приклад завдання на переклад коментарів до вбудованих програм Maple (з використанням ABBYY Lingvo або MT). Детально розглянуто недоліки використання інформаційних технологій у навчальному процесі (проблему розуміння матеріалу, відсутність діалогу, незбіжність внутрішньої семантичної мови студента з природною / усередненою мовою, на яку орієнтовані засоби інформаційно-комп'ютерних технологій). Підкреслюється необхідність вирішення проблеми відповідної підготовки викладацьких кадрів.

DIDACTIC ASPECTS OF THE APPLICATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE STUDY OF HIGHER MATHEMATICS ON A BILINGUAL BASIS

Snizhko N. V.

*Candidate of Science (Physics and Mathematics), Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Higher Mathematics
National University "Zaporizhzhia Polytechnic"
Zhukovskoho str., 64, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0003-4547-5934
snizhko.nataliia@gmail.com*

Key words: *higher mathematics, foreign language, foreign language education, bilingual education, bilingual education model, subject-oriented didactic models, information and computer technologies.*

The article deals with issues related to the use of information technologies in teaching higher mathematics in a technical university in a foreign (English) language. It is emphasized that ensuring the mastery of several languages by graduates of higher education institutions of Ukraine is one of the goals outlined in the State National Program "Education" and the National Doctrine of Education Development, since one of the priority directions of education development is its integration into the European and world educational spaces. The article states that in bilingual education, a foreign language is not only a goal, but also a means of understanding the world of special knowledge. The choice of mathematics as such a field is justified. The work highlights the aspects of bilingual education related to the informatization of education (the use of computer mathematics systems Maple, Mathematica, MatLab, Mathcad, AutoCAD, WolframAlpha, publishing systems for typing mathematical texts LaTeX, MathType, English-language educational resources on the Internet, various packages professional engineering programs, multimedia tools and related technologies). An example of conducting a remote lesson in the form of a video conference (drafting theses of a mathematical text) and an example of a task for translating comments to built-in Maple programs (using ABBYY Lingvo or MT) are given. The disadvantages of the use of information technologies in the educational process are considered in detail (the problem of understanding the material, the lack of dialogue, the inconsistency of the internal semantic language of the student with the natural/averaged language on which the means of information and computer technologies are oriented). The need to solve the problem of appropriate training of teaching staff is emphasized.

Постановка проблеми. Розвиток теорії та практики білінгвальної освіти дає важливі імпульси для інтенсивного інноваційного пошуку в цьому напрямі в закладах вищої освіти (далі – ЗВО) України. Ідеться про глибоке осмислення й застосування найбільш продуктивних зарубіжних ідей білінгвальної освіти у схожих соціокультурних умовах та про використання вітчизняного історико-педагогічного досвіду двомовного навчання в технічних ЗВО з викладанням низки предметів іноземною мовою [1].

Актуальність цих ідей для України пов'язана з її прагненням до тісної взаємодії зі світовою спільнотою в розв'язанні глобальних проблем людства, здійсненні гуманітарних проєктів та інших аспек-

тах міжнародного співробітництва. Така взаємодія спричинила виникнення «мовного буму», що вплинуло на статус іноземної мови як предмета, який дає можливість скористатися перевагами відкритого суспільства [2].

Використання іноземної мови як способу осягнення світу спеціальних знань, долучення до культури різних народів, діалог різних культур, який сприяє усвідомленню людьми належності не лише до своєї країни, до певної цивілізації, але й до загальнопланетарної культурної спільноти, мають вагомое значення для української вищої школи, яка освоює гуманістичну парадигму освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. Поняття білінгвального навчання та особливості такого

навчання в закладах вищої освіти досліджували багато вітчизняних і зарубіжних науковців, які працюють над розробленням теорії та практики білінгвальної освіти на сучасному етапі, зокрема: O. Garcia, C. Baker, J. Cummins, S. Schecter, G. Smith, W. Mackey, M. Siguan, Л. Щерба, Є. Верещакін, І. Дмитрієва, Н. Міфтахова та інші. Розгляд зарубіжного досвіду білінгвального навчання та можливостей перенесення такого досвіду у вітчизняну систему освіти здійснювали Н. Микитенко, Ф. Моїсева, С. Ситняківська, А. Гусак, А. Ковальчук, Р. Девлетов та інші вчені. Однак варто зауважити, що цілісну вітчизняну концепцію білінгвальної освіти на цей час не побудовано, а визначено лише певні аспекти зазначеної проблеми. Необхідно також констатувати певну фрагментарність вітчизняного досвіду предметно орієнтованого білінгвального навчання. Зокрема, майже не розроблені методологічні, теоретичні та технологічні основи білінгвального навчання математичних та інженерно-технічних дисциплін.

Метою роботи є розгляд застосування інформаційних технологій у процесі викладання вищої математики в технічному ЗВО іноземною (англійською) мовою, демонстрація дидактичних можливостей, що дають змогу розглядати такі технології як метод білінгвального навчання математики, а також аналіз можливих недоліків використання мережових технологій.

Виклад основного матеріалу. Наслідуючи Miguel Siguan [3] і William Mackey [4], двомовною освітою назвемо таку систему, у якій навчання провадиться двома мовами. Стосовно закладів вищої освіти в Україні ми говоримо про поєднання *рідної (державної) мови та іноземної мови* (зокрема, *українська мова + англійська мова*). Причому забезпечення володіння випускниками ЗВО України декількома мовами є однією із цілей, викладених у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») [5] та Національній доктрині розвитку освіти [6], де зазначено, що одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти є її інтеграція в європейській і світовий освітні простори. Досягти цього можна за умови володіння як викладачами, так і студентами однією чи декількома мовами європейського співтовариства у професійному контексті – для здійснення фахових комунікацій.

У межах нашого дослідження під білінгвальним навчанням ми розуміємо взаємопов'язану діяльність викладача та студентів у процесі вивчення окремих дисциплін (предметів) або предметних областей засобами рідної та іноземної мов, унаслідок якої досягається синтез компетенцій (предметної, мовної і міжкультурної), що забезпечують високий рівень володіння іноземною мовою та глибоке засвоєння предметного змі-

сту. Підкреслимо також необхідність включення міжнародного аспекту у зміст білінгвального навчання, що дасть змогу підготувати студентів до міжкультурного співробітництва в різних галузях діяльності людей у багатомовному світі.

Чому як дисципліна для двомовного навчання нами була вибрана математика? Математика завжди була невід'ємним і суттєвим складником людської культури, вона є ключем до пізнання навколишнього світу, базою науково-технічного прогресу та важливим компонентом інтелектуального й морального розвитку особистості, зокрема майбутнього інженера. Математичний апарат і відповідні лінгвістичні стереотипи в рідній та іноземній мові проникають у всі точні науки, загальнотехнічні та деякі загальнонаукові і спеціальні дисципліни. Крім того, її термінологічна база, символіка, методика вивчення є інтернаціональними. Студент, який навчився сприймати та викладати матеріал із математики, є підготовленим до вивчення на білінгвальній основі загальнонаукових, загальнотехнічних, економічних і низки спеціальних дисциплін. Фахівець-інженер, який володіє «математичною» іноземною мовою, є підготовленим до спілкування нею у своїй професійній сфері, а також до використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у своїй професійній діяльності.

Протягом останніх десятиріч у зв'язку з розвитком різноманітних аспектів практичного використання комп'ютера, засобів мультимедіа та пов'язаних із ними технологій інформаційні технології дедалі ширше входять у сферу викладання й вивчення предметів, зокрема математики (наприклад, системи комп'ютерної математики Maple, Mathematica, MatLab, Mathcad, AutoCAD, WolframAlpha, видавничі системи для набору математичних текстів LaTeX, MathType, англійські освітні ресурси мережі Інтернет, різноманітні пакети професійних інженерних програм тощо) та іноземної мови (Computer Assisted Language Learning (CALL) [7]). Пакети прикладних програм є універсальними, вони розраховані на будь-яких користувачів (від школярів до науковців), їх основна перевага полягає в тому, що вони дають змогу проводити не лише чисельні, а й аналітичні (символьні) перетворення зі складними математичними об'єктами. Мова інтерфейсу та довідкової документації цих пакетів (точніше, їх нелокалізованих версій) – англійська, тому для їх продуктивного використання необхідне знання двомовної математичної термінології. Те саме стосується систем дистанційного навчання (типу Moodle та інших), які останнім часом набули значного поширення не лише через глобалізацію та інтеграційні процеси, а й через пандемію.

Переваги комп'ютерних технологій у разі білінгвального навчання математики можуть бути сконцентровані навколо трьох основних моментів комунікативних білінгвальних методик; зокрема, інформаційні технології дають можливість створення умов природної двомовної комунікації, побудови особистісно орієнтованого навчання, створення автономії студента. Тому їх можна розглядати як плідний метод вивчення іноземної мови та предмета в білінгвальному варіанті. Крім того, засоби мультимедіа (телебачення, відеокліпи, аудіозаписи, інтерактивні ресурси тощо) дають можливість навчитися розпізнавати голос і розуміти на слух із візуальною підтримкою чи без неї. Ці можливості представлені в навчальних програмах, які можуть бути завантажені з інтернету із різних освітніх сайтів, а також в електронних підручниках, створених за допомогою технологій гіпертексту, що дуже зручно під час навчання. Будь-яка телекомунікація також може бути включена в систему інтерактивної співпраці, яка зближує комунікативне навчання з аутентичністю реального світу.

Варто зазначити, що питання практичного застосування інформаційних технологій у вивченні вищої математики настільки широке, що його неможливо охопити однією статтею. Тому в цій роботі ми зупинимося тільки на тих моментах, які стосуються саме викладання предмета на білінгвальній основі (іноземною мовою). Нами використовується досвід викладання базового курсу вищої математики англійською мовою в технічному університеті для студентів електротехнічного факультету.

Для студентів спеціальності 141 «Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка» заняття проводяться із застосуванням електронної освітньої платформи Moodle. Зазначимо, що у процесі створення електронного освітнього ресурсу система управління навчанням Moodle має низку переваг: 1) простота у використанні; 2) великий набір інструментів, що дають можливість викладачеві організувати різні форми взаємодії зі студентами (лекції, семінари, тести, завдання, глосарії, опитування, анкети, чати, форуми, календарі, новини тощо); 3) наявність функцій контролю та обліку активності студентів. Електронний освітній ресурс із дисципліни «Вища математика» розробляється повністю англійською мовою, включно з методичним забезпеченням курсу, завданнями для розрахункових і контрольних робіт, поточними та підсумковими тестами. Інтерфейс сторінки курсу, форум, спілкування (листування) з викладачем – це все відбувається виключно англійською мовою.

В умовах дистанційного навчання для проведення занять у вигляді відеоконференцій вико-

ристовуються засоби Google (а саме Google Meet) або Zoom. Опишемо проведення заняття, на якому студенти навчаються обробляти математичний текст англійською мовою з метою складання тез тексту (зазвичай таке заняття проводиться в межах підготовки студентів до участі у студентській науковій конференції з доповіддю).

Мета: практика зі складання реферату, анотації, тез математичного тексту англійською мовою.

Підготовча робота: готуються текстові матеріали (математичний текст, зміст якого відповідає рівню математичної і мовної підготовки студентів). Студенти повинні мати навички роботи з текстовими редакторами (Word) та редакторами формул (MathType, Equation).

Послідовність роботи на занятті:

1. Викладач дає попередній коментар до тексту (з якої області математики, чому присвячений тощо), щоб студенти були готові зрозуміти його предметний зміст.

2. Електронна версія тексту розсилається студентам і паралельно виводиться на екран комп'ютера.

3. Студенти уважно читають текст і в разі необхідності ставлять викладачеві запитання для уточнення інформації, представлені в тексті.

4. Студенти працюють індивідуально з електронною копією тексту. Вони читають текст, складають його логіко-смісловий начерк, знаходять у ньому ключові факти, теореми, формули, фрази й терміни.

5. Студенти видаляють із тексту ті частини, які, на їх думку, не несуть змістове навантаження. На цьому етапі використовуються опції текстового редактора (виділення кольором, підкреслювання тощо), щоб зберегти можливість повернутися до старої версії, якщо результати обробки їх не задовольнять.

6. Студенти редагують текст, щоб збереглися його внутрішньотекстові логічні зв'язки; переконуються в тому, що він легко читається та зрозумілий; перечитують текст, вносять зміни.

7. Переконавшись у тому, що їхні тези адекватно відображають основну ідею тексту, студенти відправляють електронну версію тез викладачеві.

8. Викладач формує пари студентів, засобами Google Meet (або Zoom) організовує роботу в парах (створює сесійні зали).

9. Студенти працюють у парах: перечитують варіант тез напарника та виправляють у ньому те, що, на їх думку, є неправильним або може бути покращене. При цьому основна увага приділяється не граматичним і синтаксичним помилкам, а точності в передаванні змісту.

10. Студенти в парі вносять корективи, складають спільний для цієї пари варіант тез та відправляють їх електронну версію викладачеві.

11. Викладач організовує спільну роботу всієї групи, разом обговорюють усі одержані від пар варіанти тез (з виведенням на екран та порівнянням).

У процесі білінгвального навчання математики застосовуються також вправи на переклад математичних текстів із використанням електронних словників, наприклад ABBYY Lingvo або MT (Мультитран). Зазначимо, що такі словники мають досить великі предметні області, зокрема й із математики, і важливо навчити студентів користуватися саме ними. Як тексти для перекладу можуть бути використані коментарі англійською мовою до вбудованих команд і пакетів системи комп'ютерної математики Maple. Зараз ця система широко використовується в усьому світі в науково-дослідницьких і навчальних цілях. В умовах білінгвального навчання математики її можна вважати своєрідною «навчальною» програмою, оскільки її використання розвиває й удосконалює як математичну, так і спеціальну мовну (у сфері англійської мови) компетенції студента.

Приклад. Перекладіть українською мовою текст.

COMPUTER SYSTEM MAPLE 8.

Maple 8 is a comprehensive computer system for advanced mathematics. It includes facilities for interactive algebra, calculus, discrete mathematics, graphics, numerical computation and many other areas of mathematics. It also provides a unique environment for rapid development of mathematical programs using its vast library of built-in functions and operations.

For information to help you get started using Maple 8, and its worksheet interface, click one of the hyperlinks. You can also explore by clicking topics in the topic browser at the top of any help window.

Using Help.

Maple provides a complete, customized online help system that you can use to find information about a specific topic or command easily or to explore the wide range of commands available. Click one of the hyperlinks below for more information.

Зауважимо, що використання інформаційних технологій у навчальному процесі, попри очевидні переваги, має й певні недоліки. Далі окреслимо основні проблеми, з якими стикаються викладачі під час застосування мережевих технологій для проведення занять.

Перехід до «інформаційного суспільства», що відбувається зараз, несе для освіти не тільки позитивні можливості, а й негативні тенденції, що не досить враховуються. В епоху інтенсивного розвитку мережевого простору цілісність знання порушується, для людей дедалі більше характерна фрагментарно-кліпова свідомість, вони перестають відчувати необхідність відтворення цілісної

картини світу. Стиль мислення сьогоденних студентів через їх постійне спілкування з масмедіа стає образно-емоційним і дедалі менше тяжіє до абстрактних побудов, що йде врозріз зі звичним вербальним стилем викладу навчального матеріалу та зі сформованими методами засвоєння змісту освіти. Знання, які отримують від викладача та з підручника, перекриваються потоком хаотичної, несистематизованої інформації з інтернету та засобів масової інформації. Тим часом інформація є лише фундаментом знання, вона переробляється, упорядковується, зберігається, лише після цього перетворюючись на знання. У разі використання інформаційних технологій у навчанні часто відбувається заміна діалогу викладача та студентів пасивним сприйняттям студентами презентацій чи відеолекцій. Усе це призводить до загострення проблеми розуміння, зниження мотивації та зовсім неоднозначних результатів, які викликають певну тривогу за якість навчання математики.

Хоча проблема розуміння матеріалу, що вивчається, досить давно стоїть у педагогіці, загальноприйнятого визначення терміна «розуміння» досі немає. Ми тлумачимо його так: розуміння – надання об'єкту сенсу через відображення істотних властивостей і зв'язків об'єкта. У процесі навчання із застосуванням інформаційних технологій особливу увагу необхідно приділити тому, щоб у студентів під час вивчення математики виникала потреба в розумінні. Тим часом у них така потреба часто не виникає. Як зазначають багато вчених, розуміння виникає тоді, коли є активне навчання, є діалог. Річ у тім, що будь-який прояв розуміння пов'язаний із двома особистісними факторами: мисленням та мовою. Особливу увагу варто приділити діалогу, оскільки сприйняття нового матеріалу, його розуміння виникає виключно у процесі спілкування (діалогу). При цьому не виключається й спілкування із самим собою. Мислення є нерозривним від мови, саме в цьому полягає суть діалогічності розуміння. Тому для того, щоб націлити навчання на розуміння, потрібна певна організація навчального матеріалу. Забезпечити таку націленість зовсім не просто, оскільки в разі використання мережевих технологій зазвичай порушується лінійність процесу накопичення знань, сам процес стає більш об'ємним і трудомістким, з'являються параметри глибини тощо.

Під час реалізації процесу навчання, розрахованого на розуміння, може виникнути низка проблем: певні обмеження дають програма навчання, регламентований час, заплановані результати навчання; потрібні інші засоби навчання, форми організації процесу навчання тощо. Навчання із застосуванням комп'ютерних технологій створює всі умови для вирішення цих проблем, проте необхідно правильно скористатися ними.

У навчанні важлива не лише мовна інформація. Це можуть бути також графічні ілюстрації, наочні посібники, експерименти, навіть міміка та жести викладача. Однак мовна інформація переважає. Одну й ту саму думку можна висловлювати та розуміти в різній мовній формі. Той, хто говорить, завжди перекладає свою думку з внутрішньої, семантичної мови на природну мову, а той, хто слухає (читає), – з природної мови на семантичну. У цьому сенсі під розумінням необхідно бачити переклад із природної мови на внутрішню мову особистості. Кожна людина мислить своєю внутрішньою мовою. Натомість більшість сучасних засобів інформаційно-комп'ютерних технологій орієнтовані на якусь усереднену мову.

Варто також зауважити, що використання інформаційних технологій стикається з проблемою підготовки викладацьких кадрів. Інформаційні технології досить дорогі й складні, їх матеріальне забезпечення розвивається дуже швидко, тому звичайний викладач, який не пройшов

спеціальний курс перепідготовки з інформаційних технологій, бачить у них скоріше труднощі й перешкоди, ніж переваги. Однак вони широко впроваджуються в освітню практику.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Таким чином, інтенсивне впровадження сучасних інформаційних технологій в освіту – процес неминучий. Практична реалізація такого впровадження під час вивчення вищої математики на білінгвальної основі має свої специфічні риси, оскільки за двомовної освіти використання інформаційно-комп'ютерних і мережевих технологій має на меті також удосконалення мовних навичок студентів та рівня володіння професійною (інженерною) англійською мовою. У відборі матеріалу повинен враховуватися не тільки предметно-змістовий, але й мовний компонент. Незважаючи на певні проблеми, які виникають під час використання інформаційних технологій, ці технології широко впроваджуються в освітню практику.

ЛІТЕРАТУРА

1. Snizhko N., Rudnieva V. Features of teaching higher mathematics to students who are doing the course in a foreign language. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2022. № 1. С. 297–303.
2. Сніжко Н. Про деякі аспекти білінгвального навчання в технічному виші в контексті євроінтеграції. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5 «Педагогічні науки: реалії та перспективи»*. 2022. Спецвипуск. Т. 2. С. 125–129.
3. Сигуан М., Маккі У. Образование и двуязычие. Пер. с франц. Москва : Педагогика, 1990. 181 с.
4. Mackey W. A description of bilingualism. *Reading in the Sociology of Language* / J. Fishman (ed.). The Hague : Mouton, 1979. P. 554–584.
5. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») : Постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896 / Кабінет Міністрів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п#Text> (дата звернення: 30.11.2022).
6. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002 / Президент України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (дата звернення: 30.11.2022).
7. Hardisty D., Windeatt S. Computer Assisted Language Learning (CALL): Resource Books for Teacher. Oxford : Oxford University Press, 1995. 165 p.

REFERENCES

1. Snizhko, N., Rudnieva, V. (2022). Features of teaching higher mathematics to students who are doing the course in a foreign language. *Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka – Pedagogical sciences: theory and practice*, no. 1, pp. 297–303 [in English].
2. Snizhko, N. (2022). Pro deiaki aspekty bilinvalnoho navchannia v tekhnichnomu vyshi v konteksti yevro-intehratsii [About some aspects of bilingual education in a technical university in the context of European integration]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Serii 5 “Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy” – Scientific journal of the National Drahomanov Pedagogical University. Series 5 “Pedagogical sciences: realities and prospects”*, special issue, vol. 2, pp. 125–129 [in Ukrainian].
3. Siguan, M., Mackey, W. (1990). *Obrazovanie i dvuyazychie [Education and bilingualism]*, transl. from French. Moscow: Pedagogika, 181 p. [in Russian].
4. Mackey, W. (1979). A description of bilingualism. *Reading in the Sociology of Language* / J. Fishman (ed.). The Hague: Mouton, pp. 554–584 [in English].
5. Cabinet of Ministers of Ukraine (1993). Pro Derzhavnu natsionalnu prohramu “Osvita” (“Ukraine XXI stolittia”): Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 3 lystopada 1993 r. № 896 [About the State National Program “Education” (“Ukraine of the 21st century”): Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine

- dated November 3, 1993 № 896]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п#Text> [in Ukrainian].
6. President of Ukraine (2002). Pro Natsionalnu doktrynu rozvytku osvity: Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 17 kvitnia 2002 r. № 347/2002 [On the National Doctrine of Education Development: Decree of the President of Ukraine dated April 17, 2002 № 347/2002]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> [in Ukrainian].
 7. Hardisty, D., Windeatt, S. (1995). *Computer Assisted Language Learning (CALL): Resource Books for Teacher*. Oxford: Oxford University Press, 165 p. [in English].

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ І НАВИЧОК ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ АКТОРА У ПРОЦЕСІ СТВОРЕННЯ ДИПЛОМНОЇ ВИСТАВИ

Стадніченко Н. В.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри акторської майстерності
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-7625-4416
stadnichenko.nadejda@gmail.com*

Ключові слова:

*кваліфікаційний екзаме́н,
професі́йне спілкува́ння,
навча́льний проце́с,
кваліфіка́ційна виста́ва,
репети́ція, роль, взає́модія,
партне́р.*

Зміст статті полягає у висвітленні процесу формування вмінь і навичок професійного спілкування майбутніх акторів відповідно до етапів підготовки до кваліфікаційного екзаме́ну, а саме створення дипломної вистави. З метою вивчення всіх аспектів цього питання розглянуто науково-теоретичні, педагогічні, мистецтвознавчі підходи до зазначеної проблеми в роботах відомих вітчизняних і зарубіжних науковців, театральних педагогів та діячів театру. Підкреслюється роль театру як суспільно значущого видовищного мистецтва, популярність якого зумовлена його специфікою – публічним показом різножанрових літературних творів із використанням різноманітних засобів художньої виразності, спрямованих на налагодження людського взаєморозуміння в усіх аспектах життя. Наголошується на важливості ролі театру у процесі відкриття кожним окремо взятим індивідом та суспільством загалом додаткових можливостей для спілкування на емоційному, інтелектуальному, етичному й естетичному рівнях. Професійне спілкування актора визначається як провідна ознака його творчої діяльності. Зроблено акцент на важливості підготовки майбутнього актора до комунікації, налагодження спілкування з глядачем, провокування його на емоційні реакції щодо подій на сценічному майданчику з метою повноцінної реалізації творчого задуму. Зосереджено увагу на важливості ролі актора у здійсненні сценічної взаємодії у процесі суб'єкт-суб'єктного, суб'єкт-об'єктного та суб'єкт-предметного спілкування з використанням засобів, що притаманні різним видам мистецтв. Підкреслюється важливість напрацювання акторами, учасниками творчого проєкту навичок прийняття необхідних рішень щодо організаційних і творчих проблем, налагодження процесу професійного спілкування між членами колективу, їх тісної взаємодії у процесі випуску кваліфікаційної вистави. Висвітлено методи формування вербальних і невербальних засобів професійного спілкування актора у процесі опанування знань із фундаментальних, професійно орієнтованих дисциплін, а саме: «Майстерність актора», «Сценічна мова», «Сценічний рух», «Вокал», «Хореографія», «Історія зарубіжного театру», «Історія українського театру», «Психологія мистецтва», «Етика», «Історія мистецтва». Визначено етапи створення дипломної вистави, рівні оволодіння засобами акторської майстерності на кожному етапі та практичного використання набутих професійних умінь і навичок кожним студентом. Висвітлено напрями пошуку шляхів удосконалення творчого та організаційного аспектів освітнього процесу у вищому навчальному закладі з метою підвищення рівня фахової підготовки майбутніх акторів, формування їх готовності до професійного спілкування під час роботи над роллю у кваліфікаційній виставі.

STAGES OF FORMATION OF ABILITIES AND PROFESSIONAL COMMUNICATION SKILLS OF AN ACTOR IN THE PROCESS OF CREATING A QUALIFICATION EXAM

Stadnichenko N. V.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Acting
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-7625-4416
stadnichenko.nadejda@gmail.com*

Key words: *qualification exam, professional communication, educational process, qualification performance, rehearsal, role, interaction, partner.*

The content of the article is to study the formation of professional communication skills and abilities of future actors in accordance with the stages of qualifying exam preparation, namely the creation of a thesis. Scientific-theoretical, pedagogical, art approaches to this problem have been considered by the famous native and foreign scientists, theater teachers and theater figures works exploring in order to study all aspects of this issue. The article underlines the role of theater as a socially significant performing art, the popularity of which is determined by its main feature which is a public display of literary works of various genres using multitude of means of artistic expressiveness aimed at improving the human mutual understanding in all aspects of life. It also emphasizes the importance of theater's role in the process of discovery by each individual and society as a whole of the additional opportunities for communication on emotional, intellectual, ethical, and aesthetic levels. The professional communication of an actor is characterized as a leading feature of actor's creative activity. An emphasis is placed on the importance of preparation of the future actor to communication, establishing of conversation with the audience, provoking his emotional reactions to the events on the stage with a goal of full realization of a creative idea. The focus is put on the importance of the role of actor in performing of stage interaction in the process of subject-subject, subject-object and subject-topic communication using means characteristic to various types of art. The importance of development of skills of solving for organizational and creative problems, adjustment of process of professional communication between team members, their close interaction during the release of the qualifying performance by actors, participants in the creative project is highlighted. The formation of verbal and nonverbal methods of actor's professional communication techniques in the process of fundamental, professionally-oriented disciplines, such as "Acting", "Theatrical language", "Stage movement", "Vocal", "Choreography", "Foreign theatre history", "Ukrainian theater history", "Art psychology", "Ethics", "History of art" knowledge mastering has been highlighted. The stages of creating a diploma performance, the levels of professional skills and abilities acquiring by the means of acting at each stage and the practical use of them by each student are determined. The search of ways to improve the creative and organizational aspects of the educational process in higher education in order to increase the future actors professional training level, the formation of their professional communication willingness in the process at the qualifying performance role working has been covered.

Постановка проблеми. Соціокультурні зміни, пов'язані з входженням нашої держави до світового співтовариства, та зростання ролі театраль-

ного мистецтва як засобу комунікації в сучасному суспільстві зумовлюють необхідність спрямування освітньої системи на забезпечення форму-

вання духовних цінностей майбутніх фахівців у галузі театрального мистецтва, а також напрацювання комунікативних навичок і вмій, здатності до взаємодії у процесі реалізації творчих задумів у міжнародних та вітчизняних колективних мистецьких проєктах.

Актуальність вирішення окреслених питань відображена в державних нормативних документах (законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про культуру», Указі Президента України «Про стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 рр.»).

Відповідно, одним із завдань фахової освіти за спеціальністю 026 «Сценічне мистецтво» є підготовка майбутнього актора до професійного спілкування як провідної характеристики професійної діяльності. Вирішення цього завдання може здійснюватися у процесі постановки кваліфікаційної вистави, що забезпечує комплексний підхід до формування вмій і навичок професійного спілкування актора.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми підготовки майбутнього актора до професійного спілкування в сучасній науці знайшли своє відображення під час вирішення широкого кола як теоретичних, так і практичних завдань, спрямованих переважно на вивчення загальних основ підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах (А. Алексюк, І. Зязюн, Г. Локарева, В. Ягунов та інші науковці); питань підготовки до професійного спілкування фахівців різних спеціальностей і розвитку їхніх комунікативних умій (С. Амеліна, Ю. Єлісовенко, В. Кан-Калік, Л. Лимаренко, Т. Шепеленко та інші автори); питань щодо теоретичних основ фахової підготовки актора до професійної діяльності (Б. Брехт, П. Брук, Є. Вахтангов, Л. Волков, С. Гіппіус, Є. Гротовський, П. Єршов, Б. Захава, М. Кнебель, З. Корогодський, Г. Крісті, Л. Курбас, Д. Лівнев, В. Мейерхольд, К. Станіславський, М. Чехов та інші фахівці); питань професійного спілкування як складової частини фахової діяльності актора (А. Брудний, М. Каган, О. Копалова, І. Кулічков, О. Леонтєв та інші вчені).

Мета статті полягає в розкритті комплексу методів формування вмій і навичок професійного спілкування майбутніх акторів згідно з етапами підготовки до кваліфікаційного екзамену – створення дипломної вистави.

Виклад основного матеріалу. Згідно з освітньою програмою підготовки фахівців за спеціальністю «Сценічне мистецтво» в Запорізькому національному університеті завданням державної атестації здобувачів вищої освіти є встановлення відповідності між змістовим і якісним рівнем виконання ролей у дипломних виставах та нормативними професійними й соціально-професій-

ними завданнями напрямів фахової діяльності (актор драматичного театру, актор кіно, диктор радіо та телебачення, актор розмовного жанру).

Визначення фактичної відповідності рівня кваліфікаційної підготовки випускників вимогам освітньої характеристики та присвоєння їм кваліфікації освітньо-професійного рівня «бакалавр» здійснюється державною екзаменаційною комісією після завершення навчання та повного виконання навчального плану вищого навчального закладу на підставі аналізу успішності навчання, оцінювання якості вирішення випускниками завдань діяльності та рівня сформованості компетентностей.

Державна атестація здобувача вищої освіти за спеціальністю «Сценічне мистецтво» передбачає кваліфікаційний екзамен зі спеціальності та захист дипломної роботи.

На кваліфікаційному екзамені студент спеціальності «Сценічне мистецтво» Запорізького національного університету має продемонструвати практичні вміння й навички володіння широким спектром знань із фундаментальних, професійно орієнтованих дисциплін, а саме: «Майстерність актора», «Сценічна мова», «Сценічний рух», «Вокал», «Хореографія», «Історія зарубіжного театру», «Історія українського театру», «Психологія мистецтва», «Етика», «Історія мистецтва». Це є теоретичною складовою частиною формування професійних умій і навичок, зокрема: знання основних етапів культурно-історичного процесу, світобачення й світорозуміння, що притаманні кожному періоду суспільного розвитку; знання жанрів театрального мистецтва та законів їх розвитку в історичній перспективі; знання характерних особливостей творчої діяльності відомих особистостей у галузі театрального мистецтва, літератури, культури; знання принципів театру, правил етики професійного спілкування актора та професійної дисципліни; знання індивідуальних особливостей реалізації творчого процесу у світлі вчення про типи вищої нервової діяльності людини; знання методів збору та обробки інформації з метою її використання у процесі роботи над творчим проєктом [4].

Під час кваліфікаційного екзамену студент має продемонструвати високий рівень володіння засобами акторської майстерності та наявність у своєму виконавському арсеналі таких професійних умій і навичок:

- уміння застосовувати на практиці засоби професійного спілкування в різних аспектах професійної діяльності;

- уміння самостійно працювати над сценічним утіленням різних за жанрами літературних творів із застосуванням засобів вербального й невербального професійного спілкування;

– уміння сприймати та розуміти авторський або режисерський задум і транслювати його глядачам у процесі професійного спілкування впродовж демонстрації твору театрального мистецтва;

– навички дотримання високої культури професійного спілкування як органічної складової частини фахової кваліфікації працівника мистецького закладу;

– уміння використовувати в роботі над реалізацією театрального проєкту здобутків і досягнень видатних майстрів, представників вітчизняних та зарубіжних театральних шкіл і мистецьких напрямів.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми під час складання комплексного кваліфікаційного екзамену з дисципліни «Майстерність актора» студент повинен продемонструвати наявність таких результатів навчання (*компетентностей*):

1) знання та розуміння предметної області, професійної діяльності;

2) здатності до адаптації та дії в новій ситуації;

3) здатності генерувати нові ідеї (креативності);

4) здатності до командної діяльності;

5) навичок міжособистісної взаємодії;

6) здатності до генерування, розроблення та втілення художньої ідеї;

7) здатності до публічної презентації результату своєї творчої (інтелектуальної) діяльності;

8) здатності до ефективної діяльності в колективі у процесі створення синтетичного за своєю природою сценічного твору – керівництва роботою або участі у складі творчої групи у процесі його підготовки;

9) здатності до творчого сприйняття світу та вміння відтворювати його в художніх сценічних образах;

10) здатності до оперування специфічною системою виражальних засобів (пластично-зображальними, звуковими, акторсько-виконавськими, монтажно-композиційними, сценарно-драматургічними) під час створення сценічного проєкту;

11) здатності передавати знання про сценічне мистецтво та практичний досвід різноманітними шляхами й засобами;

12) уміння працювати з мистецтвознавчою літературою, аналізувати твори літератури й мистецтва із використанням професійної термінології;

13) здатності вільно орієнтуватися в напрямках, стилях, жанрах і видах сценічного мистецтва, знати творчу спадщину видатних майстрів;

14) здатності планувати процес поетапного пошуку художнього вирішення театральних проєктів усіх видів і жанрів на високому мистецькому рівні;

15) уміння втілювати акторський і режисерський задум засобами професійного спілкування;

16) здатності застосовувати раціональні прийоми пошуку, відбору, систематизації та використання художньо-естетичної інформації творів мистецтва й літератури для втілення акторського та режисерського задумів засобами мистецтва;

17) уміння відчувати природу та характер відтворених подій, властивий їм темпоритм;

18) здатності визначати запропоновані обставини п'єси, місце кожного персонажа в системі образів п'єси, надзавдання окремої ролі та прийоми самостійної роботи над його реалізацією;

19) здатності використовувати власні навички та вміння для розроблення літературних програм, режисерських сценаріїв, постановчих і календарних планів створення вистави;

20) прагнення до постійного вдосконалення власних фізичних можливостей, використання тіла як інструмента для реалізації завдань професійного спілкування;

21) уміння володіти професійною лексикою, грамотно використовувати її у фаховій діяльності;

22) уміння визначати творчі можливості та перспективи особистого розвитку, володіти основними засобами психологічної саморегуляції;

23) здатності до постійного поповнення запасу знань у різноманітних галузях мистецтва та використання їх у професійному спілкуванні;

24) уміння виявляти тенденції розвитку сучасного театрального процесу, здійснювати аналіз естетичних запитів публіки та враховувати їх у роботі над роллю або творчим проєктом.

Під час кваліфікаційного екзамену – показу дипломної вистави, підготовка якої відбувалася протягом навчання, – здобувач вищої освіти має продемонструвати високий рівень практичної реалізації набутих теоретичних знань із фундаментальних, професійно орієнтованих дисциплін, зокрема: розуміння специфіки професійної діяльності актора, володіння вербальними й невербальними засобами професійного спілкування актора, складниками акторської техніки, елементами сценічної дії та навичками проведення дієвого аналізу драматургічного твору, використання різноманітних підходів до втілення схеми відносин між дійовими особами в межах вистави.

На нашу думку, для більшої ефективності творчих і педагогічних зусиль, спрямованих на створення кваліфікаційної вистави, необхідно розділити цей процес на декілька етапів, на яких у здобувача вищої освіти буде виявлятися рівень сформованості вмінь і навичок професійного спілкування як визначальної фахової характеристики творчої діяльності актора.

На *першому* етапі підготовки кваліфікаційної вистави здійснюється вибір літературної основи

для майбутньої вистави (драматичний, прозовий, поетичний твір), визначаються критерії вибору драматургічного матеріалу. Відбувається колективне читання та обговорення літературного матеріалу (твору), обґрунтування кожним учасником вибраного ним того чи іншого твору як літературної основи для здійснення постановки майбутньої кваліфікаційної вистави. Створюється постановчий план майбутньої вистави, розподіляються ролі.

«Застільний період» роботи над виставою є теоретичною підготовкою до практичної роботи, тобто до репетицій на сценічному майданчику. Вивчається біографія автора, історичні обставини створення вибраного літературного твору, особливості авторського стилю. Кожний учасник майбутньої вистави створює «роман життя» персонажа, надає детальний опис його характеру, систему взаємин з іншими дійовими особами, що в перспективі стане основою для створення живого сценічного характеру.

На *другому* етапі підготовки кваліфікаційної вистави здійснюється дієвий аналіз драматургічного матеріалу: вивчаються взаємини героїв, створюється схема спілкування персонажів у п'єсі, схема конфліктних ситуацій та визначаються їх причини; укладається система професійного спілкування кожного актора-виконавця в репетиційному процесі та майбутній виставі; здійснюється аналіз тексту п'єси як основи вербального засобу професійного спілкування актора. Проводиться перший етап дієвого аналізу («аналіз дії») літературного матеріалу відповідно до його складників, визначаються події всієї вистави та кожного окремого епізоду [7].

Відбувається читання за ролями та напрацьовуються навички використання слова як збудника образного мислення, фантазії та уяви, як інструмента впливу на партнера, глядача та налагодження з ними діалогічного спілкування впродовж вистави. Відповідно до системи К. Станіславського, у роботі над п'єсою здійснюється «аналіз дії» та «аналіз дією», що означає ідейно-тематичний і дієвий аналіз п'єси та кожної ролі, визначення фабули, сюжетної лінії, теми та ідеї, «надзавдання», «наскрізної дії», «контрдії», «запропонованих обставин» майбутньої вистави та кожної сцени [8].

На *третьому* етапі підготовки кваліфікаційної вистави визначається характер сценічної поведінки героїв вистави на основі створеного кожним виконавцем «роману життя» персонажа, відбувається побудова мізансцен з урахуванням створеної схеми взаємин персонажів у межах літературного твору або в межах режисерського творчого задуму як форми зовнішнього прояву основного конфлікту вистави й характеру взаємин персона-

жів. Починається цілеспрямована робота кожного виконавця над створенням художнього образу, для чого здійснюється пошук засобів сценічної виразності для трансляції специфічних рис характеру персонажа (зовнішньої та внутрішньої характерності), вербальних, невербальних у межах зазначеного жанру вистави та «запропонованих обставин», продиктованих автором літературного твору й інтерпретованих режисером.

Конструюється архітектоніка вистави (експозиція, зав'язка, розвиток дії, кульмінація, розв'язка), визначаються події та вчинки героїв вистави на кожному етапі розвитку сюжетної лінії; уточнюються «наскрізна дія» та «контрдія» для всієї вистави й окремих її епізодів із метою створення робочих етюдів, що дає можливість усебічного дослідження сценічних подій та вибору найбільш оптимального варіанта творчого вирішення майбутньої вистави [8].

На *четвертому* етапі підготовки кваліфікаційної вистави продовжується робота актора над роллю у процесі професійного спілкування під час репетиційного періоду; здійснюється «аналіз дією» як перевірка відповідності теоретичних припущень розвитку сюжетної лінії вистави та процесу формування характерів сценічних героїв, що були зроблені в «застільному періоді» й уточнені під час репетицій; відбувається пошук засобів зовнішньої та внутрішньої виразності і сценічних пристосувань, що сприятимуть найбільш глибокому розкриттю характеру кожного сценічного героя. Триває процес реалізації професійного спілкування у творчому колективі впродовж репетиційного періоду, що є втіленням одного з основних принципів театру – принципу колективності [6].

На *п'ятому* етапі підготовки кваліфікаційної вистави продовжується робота кожного члена творчого колективу над створенням художнього образу, для чого використовуються набуті теоретичні знання та практичні професійні вміння й навички професійного спілкування в роботі над окремими сценами та завершеними розділами (діями) вибраної для роботи п'єси; відбувається пошук та використання актором, відповідно до принципу системи К. Станіславського, органічності сценічної творчості, засобів внутрішньої і зовнішньої виразності як інструментів реалізації процесу професійного спілкування (пластична та розмовна характеристика, темпоритмічні, фізичні і психологічні особливості сценічного характеру тощо).

Відбувається опанування основних принципів сценічної дії та її видів у процесі роботи над створенням сценічного характеру; здійснюється реалізація навичок спрямування сценічної дії як необхідного складника професійного спілкування

актора на виконання актором творчого завдання через активний вплив на партнера і глядача, що є реалізацією принципу системи К. Станіславського щодо активності та дії.

Відбувається напрацювання внутрішнього монологу персонажа та прийомів його трансляції завдяки використанню широкого спектру засобів вербального й невербального професійного спілкування актора; створюються етюди для пошуку форм і засобів зовнішньої трансляції внутрішнього монолога персонажа як інструмента спілкування актора з глядачами; здійснюється робота актора над напрацюванням внутрішніх уявлень у процесі опанування авторського тексту та їх трансляція засобами вербального й невербального спілкування; відбувається опанування пластичного малюнка ролі, музичної партитури вистави та образотворчого складника, завдяки чому реалізується принцип синтетичності театру [6].

На *шостому* етапі підготовки кваліфікаційної вистави відбувається реалізація набутих умінь і навичок професійного спілкування як визначальної складової частини творчої діяльності у процесі створення вистави та її експлуатації на сцені навчального театру, а також оцінювання результатів роботи з формування процесу професійного спілкування актора впродовж репетиційного періоду, зокрема: спілкування з партнерами та колегами (суб'єкт – суб'єкт), спілкування зі сценічними об'єктами (світлом, музикою, глядачем) (суб'єкт – об'єкт), спілкування з предметами, що перебувають на сценічному майданчику (реквізитом, деталями костюму, деталями декорацій) (суб'єкт – предмет) [5].

Здійснюється аналіз роботи здобувачів вищої освіти ступеня «магістр» над усуненням недоліків сформованості вербальних і невербальних засобів професійного спілкування в більшості його аспектів; уточнюються завдання професійного спілкування у процесі роботи над виставою; формуються навички аналітичного ставлення актора до критичних зауважень як важливого складника професійної діяльності. Відбувається демонстрація якісного рівня опанування вмінь і навичок професійного спілкування в усіх його аспектах у процесі експлуатації вистави на сцені навчального театру, що сприяє реалізації принципу перетворення системи К. Станіславського як завершального етапу створення сценічного образу.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Отже, ефективність процесу формування вмінь і навичок професійного спілкування майбутнього актора відповідно до етапів підготовки кваліфікаційної вистави забезпечується послідовністю виконання навчальних завдань від простого до складного, дотриманням поетапного втілення колективного творчого задуму та успішного вирішення завдань професійного спілкування. Усвідомлення здобувачами вищої освіти ступеня «магістр» – майбутніми акторами – необхідності дотримання плану поетапної реалізації творчого задуму від «аналізу дії» до повного завершення роботи над виставою уможливорює ефективне впровадження у практику набутих умінь і навичок професійного спілкування та компетентностей у процесі створення творчих проєктів будь-якого рівня складності в майбутньому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамян В. Театральна педагогіка : навчальний посібник. Київ : Лібра, 1996. 224 с.
2. Алексюк А. Педагогіка вищої школи України. Історія. Теорія : підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вузів. Київ : Либідь, 1998. 558 с.
3. Лимаренко Л. Тренінг із техніки мовлення : навчальний посібник. Херсон : Херсонський державний університет, 2014. 210 с.
4. Локарева Г. Художньо-естетична інформація в підготовці соціального педагога до професійного спілкування: теорія та практика : монографія. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2007. 376 с.
5. Стадніченко Н. Генеза проблеми формування технічних засобів професійного спілкування акторів. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія»*. 2015. Вип. 208. Ч. 2. С. 314–324.
6. Стадніченко Н. Професійне спілкування актора як засіб виявлення специфічних принципів театру. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 36(89). С. 375–378.
7. Стадніченко Н. Формування готовності майбутнього актора до професійного спілкування в процесі репетицій вистави. *Методологічні та практичні проблеми професійної підготовки акторів і дизайнерів* : матеріали II Науково-методичного семінару, м. Запоріжжя, 29 листопада 2017 р. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2017. С. 92–94.
8. Стандарт вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти в галузі знань 02 «Культура і мистецтво», спеціальності 026 «Сценічне мистецтво» : затверджений і введений у дію Наказом Міністерства освіти і науки України від 30 червня 2021 р. № 741 / Міністерство освіти і науки України.

URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/026-Stsenichne.mystetstvo-bakalavr.pdf>.

REFERENCES

1. Abramian, V. (1996). *Teatralna pedahohika: navchalnyi posibnyk [Theater pedagogy: study guide]*. Kyiv: Libra, 224 p. [in Ukrainian].
2. Aleksyuk, A. (1998). *Pedahohika vyshchoi shkoly Ukrainy. Istoriiia. Teoriiia: pidruchnyk dlia studentiv, aspirantiv ta molodykh vykladachiv vuziv [Pedagogy of the higher school of Ukraine. History. Theory: textbook for students, graduate students and young university teachers]*. Kyiv: Lybid, 558 p. [in Ukrainian].
3. Lymarenko, L. (2014). *Treninh iz tekhniky movlennia: navchalnyi posibnyk [Speech technique training: study guide]*. Kherson: Kherson State University, 210 p. [in Ukrainian].
4. Lokarieva, H. (2007). *Khudozhno-estetychna informatsiia v pidhotovtsi sotsialnoho pedahoha do profesiinoho spilkuvannia: teoriia ta praktyka: monohrafiia [Artistic and aesthetic information in the preparation of a social teacher for professional communication: theory and practice: monograph]*. Zaporizhzhia: Zaporizhzhia National University, 376 p. [in Ukrainian].
5. Stadnichenko, N. (2015). Heneza problemy formuvannia tekhnichnykh zasobiv profesiinoho spilkuvannia aktoriv [The genesis of the problem of forming technical means of professional communication of actors]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Seriiia "Pedahohika. Psykholohiia. Filosofiia" – Scientific Bulletin of the National University of Bioresources and Nature Management of Ukraine. Series "Pedagogy. Psychology. Philosophy"*, iss. 208, part 2, pp. 314–324 [in Ukrainian].
6. Stadnichenko, N. (2014). Profesiine spilkuvannia aktora yak zasib vyivlennia spetsyfichnykh pryntsypiv teatru [The actor's professional communication as a means of revealing the specific principles of the theater]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools*, iss. 36(89), pp. 375–378 [in Ukrainian].
7. Stadnichenko, N. (2017). Formuvannia hotovnosti maibutnoho aktora do profesiinoho spilkuvannia v protsesi repetytsii vystavy [Formation of the readiness of the future actor for professional communication during the rehearsals of the play]. *Materialy II Naukovo-metodychnoho seminaru "Metodolohichni ta praktychni problemy profesiinoy pidhotovky aktoriv i dizaineriv" [Materials of the 2nd scientific and methodological seminar "Methodological and practical problems of professional training of actors and designers"]*, Zaporizhzhia, November 29, 2017. Zaporizhzhia: Zaporizhzhia National University, pp. 92–94 [in Ukrainian].
8. Ministry of Education and Science of Ukraine (2021). Standart vyshchoi osvity pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity v haluzi znan 02 "Kultura i mystetstvo", spetsialnosti 026 "Stsenichne mystetstvo": zatverdzheny i vvedenyi u diiu Nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 30 chervnia 2021 r. № 741 [The standard of higher education of the first (bachelor) level of higher education in the field of knowledge 02 "Culture and art", specialty 026 "Scenic art": approved and put into effect by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated June 30, 2021 № 741]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/026-Stsenichne.mystetstvo-bakalavr.pdf> [in Ukrainian].

АДАПТАЦІЯ КУРСАНТІВ ДО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Шевченко С. В.

*старший викладач кафедри фундаментальних наук
Військова академія (м. Одеса)
вул. Фонтанська дорога, 10, Одеса, Україна
orcid.org/0000-0003-4825-8476
svetlana.shevchenko071958@gmail.com*

Горліченко М. Г.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри фундаментальних наук
Військова академія (м. Одеса)
Фонтанська дорога, 10, Одеса, Україна
orcid.org/0000-0001-5580-34-07
marina.gorlichenko@gmail.com*

Буренкова К. В.

*кандидат хімічних наук,
доцент кафедри фундаментальних наук
Військова академія (м. Одеса)
Фонтанська дорога, 10, Одеса, Україна
orcid.org/0000-0003-1242-8138
Kaburenkova@ukr.net*

Ключові слова: адаптація, адаптаційний процес, військовий вищий навчальний заклад, форми адаптації, соціальна адаптація, психологічна адаптація, дезадаптація.

Стаття присвячена дослідженню особливостей адаптації курсантів першого курсу до навчання у вищому військовому закладі та впливу особливостей воєнного стану на їхню адаптацію. У статті проаналізовані підходи до вивчення адаптаційних процесів у першокурсників-курсантів. Оскільки у фаховій літературі єдиного підходу до класифікації адаптації немає, то відповідно до конкретних критеріїв адаптацію розглядають як явище позитивне чи негативне. Адаптованість особистості проявляється в емоційному стані і соціально значущих почуттях (відчуття душевного комфорту, рівноваги, психоемоційної стабільності, стану вдоволеності, позитивні стосунки з членами групи, відсутність стресу та відчуття загрози і т. п.) та показниках адаптованості (впевненість у собі, адекватність самооцінки, ясність самосвідомості, відповідальність, уміння долати перешкоди).

Доведено, що ключовими педагогічними умовами адаптації курсантів до навчання у військових вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ) вважають: достатню мотивацію до навчання; позитивне відношення до них молодших командирів; психологічну стійкість до подолання труднощів військової служби; наявність достатньої освітньої бази для оволодіння військовими спеціальностями та інше.

В умовах російського вторгнення в Україну були проведені певні зміни в продовженні навчального процесу у Військовій академії: деякий час курсанти перебували поза межами навчального закладу і виконували військові завдання на своїх постах, заняття були припинені. Як тільки з'явилась можливість проводити навчальні заняття за навчальними

програмами почалися нові труднощі, пов'язані з великим навантаженням та розташуванням у нових місцях, автори дослідили вплив таких змін на адаптацію курсантів та на навчально-виховний процес загалом, який спрямований на підготовку високо мотивованих професійних військовослужбовців.

Доведено дослідженнями багатьох учених, що адаптація – це процес вироблення певного режиму функціонування особистості, тобто бачення її в конкретних умовах місця і часу в такому стані, коли всі духовні і фізичні сили спрямовані й витрачаються лише на виконання основних завдань, у нашому випадку – на навчання та виховання. Авторами у статті проаналізовано особливості процесу адаптації курсантів-першокурсників до навчання в умовах вищого військового навчального закладу з урахуванням того, що адаптаційний період відбувається в них по-різному, залежно від їхніх індивідуально-психологічних особливостей, рівня готовності до навчання у вищій школі. Грамотно організований процес первинної адаптації курсантів дає можливість їм у майбутньому долати труднощі, які трапляються в періоди спеціалізації та професіоналізації у військовому ВНЗ.

ADAPTATION OF CADETS TO EDUCATION IN WARTIME CONDITIONS

Shevchenko S. V.

Senior Lecture

Military Academy (Odesa)

Fontanska doroga str., 10, Odesa, Ukraine

orcid.org/0000-0003-4825-8476

svetlana.shevchenko071958@gmail.com

Gorlichenko M. G.

Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Basic Sciences

Military Academy (Odesa)

Fontanska doroga str., 10, Odesa, Ukraine

orcid.org/0000-0001-5580-34-07

marina.gorlichenko@gmail.com

Burenkova K. V.

Ph.D. in Chemistry, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Basic Sciences

Military Academy (Odesa)

Fontanska doroga str., 10, Odesa, Ukraine

orcid.org/0000-0003-1242-8138

Kaburenkova@ukr.net

Key words: *adaptation, adaptation process, military higher educational institution, forms of adaptation, social adaptation, psychological adaptation, maladaptation.*

The article is devoted to the study of the peculiarities of the adaptation of first-year cadets to study at a higher military institution and the influence of the peculiarities of the state of war on their adaptation. The article analyzes approaches to the study of adaptation processes in first-year cadets. Just as there is no single approach to the classification of adaptation in the specialized literature, adaptation is considered as a positive or negative phenomenon

according to specific criteria. Personal adaptability is manifested in emotional states and socially significant feelings (a sense of mental comfort, balance, psycho-emotional stability, a state of satisfaction, positive relationships with group members, lack of stress and a sense of threat, etc.) and indicators of adaptability (self-confidence, adequacy of self-esteem, clarity of self-awareness, responsibility, ability to overcome obstacles).

The key pedagogical conditions for the adaptation of cadets to study in higher military educational institutions (HMEI) are considered to be: sufficient motivation to study; positive attitude of junior commanders towards them; psychological resilience to overcome the difficulties of military service; availability of a sufficient educational base for mastering military specialties, etc.

In the conditions of the Russian invasion of Ukraine, certain changes were made in the continuation of the educational process at the Military Academy: the cadets were outside the educational institution for a while and performed military tasks at their posts, and classes were suspended. As soon as there was an opportunity to conduct training sessions according to educational programs, new difficulties began, associated with a heavy workload and location in new places. The educational process aimed at training highly motivated professional military personnel in these conditions has some features.

Adaptation is the process of developing a certain mode of the personality functioning, that is, seeing it in specific conditions of place and time in such a state, when all spiritual and physical forces are directed and spent only on the performance of basic tasks, in our case – on education and upbringing. The authors of the article analyzed the peculiarities of the first-year cadets adaptation process to study in the conditions of a higher military educational institution, taking into account that the adaptation period takes place in them in different ways, depending on their individual and psychological characteristics, the level of readiness for studying at a higher school. Competently organized process of initial cadets' adaptation enables them to overcome difficulties encountered during periods of specialization and professionalization at a military university in the future.

Постановка проблеми. Сучасна соціокультурна ситуація актуалізує питання підготовки відповідального, ініціативного, кваліфікованого військового фахівця, здатного до ефективної роботи зі спеціальності на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного удосконалення. Професійний розвиток особистості військового фахівця починається у вищому військовому навчальному закладі (ВВНЗ), де формуються його професійно значущі якості, інтереси, потреби, творчі здібності, зростає загальний рівень культури. Оскільки курсант перебуває у складній ситуації знайомства з новими формами діяльності, спілкування, дозвілля, співвідносить власні сподівання з реальністю, формується його ставлення до навчальної діяльності, тому процес адаптації майбутніх фахівців до умов ВВНЗ є важливим етапом професійної військової підготовки.

Незважаючи на значну кількість наукових праць щодо проблем адаптації особистості до навколишнього середовища, дослідження особливостей адаптаційного періоду курсантів вищих

навчальних закладів потребує вивчення в умовах воєнного стану.

Потреба вивчення особливостей процесу адаптації курсантів-першокурсників до навчання в умовах воєнного стану спонукало нас до розгляду цього питання.

Мета статті – на основі виявлених особливостей соціально-психологічної адаптації курсантів-першокурсників обґрунтувати психолого-педагогічні засади та чинники її оптимізації. У складних умовах нерідко соціально-психологічна дезадаптація породжує втрату сформованих позитивних установок і відносин першокурсника з іншими сокурсниками та викладачами. Психологічна готовність курсантів ВВНЗ до дій в умовах воєнного часу може стикатися з невизначеністю цілей, недостатністю життєвого досвіду, непослідовністю, невмінням спрямувати енергію в потрібне русло. Вищі військові навчальні заклади входять до системи ЗСУ, тому адаптаційний процес у військово-педагогічному середовищі має свою специфіку, особливо в умовах воєнного стану.

Аналіз досліджень і публікацій. Нині термін «адаптація» використовується як наукова категорія психології, соціології, педагогіки, антропології та інших наук. У системі вищої військової освіти нині здійснюється активна розробка гуманістичних, особистісно орієнтованих концепцій навчання, які б дозволили всебічно розв'язати проблему адаптації молодих людей до умов навчання у ВНЗ. Питання адаптації до навчання у вищому навчальному закладі посідає одне з провідних місць у дослідженнях щодо проблем формування особистості майбутнього фахівця. Питанням адаптації присвячені наукові дослідження О. Безпалько, Н. Заверико, Л. Коваль, Г. Лактіонової, М. Горліченко. Труднощі початкового етапу навчання і чинники, що впливають на процес адаптації, у своїх наукових працях розкривали О. Прудська, А. Андрєєва, С. Гапонова, Ю. Бохонкова. Такі вчені, як Л. Красовська, М. Прищак, Л. Гармаш, О. Маріна у своїх працях роблять акцент на важливості адаптації першокурсників до навчання, підкреслюючи, що успішність адаптації є запорукою сприятливого розвитку у певному соціумі.

Успішна адаптація забезпечує розвиток індивідуальності; здатність незалежно мислити і діяти, а неуспішна – викликає психологічні стани неспокою, невпевненості в майбутньому, невміння визначити свою соціальну роль [3]. Соціально-психологічна адаптація студентів курсантів – специфічний і комплексний процес, який представляє цілісну систему та має розглядатися у загальному контексті адаптаційних процесів живих систем, а організація ефективної соціальної адаптації до умов навчальної діяльності має реалізовуватися через діагностування та корегування їх як суб'єктів діяльності [2].

Виклад основного матеріалу. Термін «адаптація» уперше був введений у наукову термінологію німецьким фізіологом Аубертом у 1865 р. для характеристики явища пристосування до дії відповідних чинників, під адаптацією дослідники розуміли лише функціональні зміни аналізаторів і органів чуття. Але поступово, по мірі розвитку науки, поняття адаптації стало виходити за рамки теорії еволюції. Воно стало проникати в медицину, соціологію, соціальну психологію, кібернетику.

Якщо розглядати педагогічну адаптацію, то це не що інше, як процес взаємодії індивіда із соціальним середовищем, під час якого людина стикається з різними проблемними ситуаціями в галузі міжособистісних відносин. Наприклад, у ВВНЗ це дає змогу курсантам засвоїти специфічні норми і механізми військових установок та поведінки, а також набути таких рис характеру, що мають значення для свого нормального існування

у суспільстві. Адаптація в педагогіці – це кожен з етапів подолання індивідом проблемних ситуацій. При цьому людиною використовуються механізми і навички поведінки, які придбані нею на попередніх етапах своєї соціалізації та розвитку. Одночасно з цим їм відкриваються нові способи розв'язання завдань.

Адаптація – це передумова активної діяльності і необхідна умова її діяльності [1]. На наш погляд, у цьому полягає позитивне значення адаптації для успішного функціонування індивіда в тій чи іншій соціальній ролі. Здатність людини пристосовуватися до різних вимог (соціальних і фізичних) середовища без відчуття внутрішнього дискомфорту і без конфлікту із середовищем. Процес адаптації у ВВНЗ – це процес зміни характеру зв'язків, відносин курсанта до змісту та організації навчально-виховного процесу. Ми вважаємо, що саме на першому курсі відбувається перебудова всієї системи ціннісно-пізнавальних орієнтацій курсантів, виробляються нові способи пізнавальної діяльності та формуються певні типи міжособистісних відносин, і чим ефективніше пройде адаптація, тим вищим буде психологічний комфорт, навчальна мотивація, спрямованість і характер освітньої діяльності на старших курсах.

Успішну адаптацію курсантів можна розглядати як їх входження:

- у нове соціальне середовище;
- у навчально-пізнавальний процес;
- в нову систему відносин.

Колишні школярі чи військовослужбовці, що вступають до ВВНЗ, перебувають тільки на початку шляху до самовизначення. Частина з них свідомо вибрали спеціальність, за якою хотіли б отримати освіту і служити в майбутньому, але є й такі, у яких життєві плани не визначені остаточно. Від того, як відбудеться залучення особистості до нових умов входження у соціальне середовище, наскільки будуть подолані труднощі з придбання професійних навичок (за відсутності навичок самостійної роботи), залежить, як сформується у курсантів вміння знайти способи самореалізації не тільки в рамках професії, але і за її межами. На «базі» цих умінь у майбутньому буде будуватися особистісний та професійний ріст, відбуватися формування життєвих планів [3].

Специфіка процесу адаптації у ВВНЗ визначається різницею в методах навчання та його організації в школі та цивільному виші, що породжує своєрідний негативний дидактичний бар'єр. Першокурсникам не дістає різних навичок і вмінь, які необхідні для успішного оволодіння навчальними програмами. Намагання компенсувати це посидючістю не завжди приводять до успіху. Проходить чимало часу, перш ніж курсант пристосується до умов навчання. Багатьом це досягається дуже

великою ціною. Звідси і низька успішність на першому курсі. Пристосування до нових умов вимагає багато сил. Однією з причин низьких темпів адаптації курсантів є неузгодженість у педагогічній взаємодії між викладачем і курсантом у організації способів навчання. Труднощі адаптації – це не що інше, як труднощі поєднання зусиль викладача і курсанта, а також командира у разі організації способів навчання.

Розрізняють три основні форми адаптації курсантів-першокурсників до умов навчання у ВВНЗ:

– адаптація формальна, що стосується пізнавально-інформаційного пристосування курсантів до нового оточення, до структури спеціального навчального закладу, до змісту навчання в ньому, вимог до своїх обов'язків;

– адаптація суспільна, тобто процес внутрішньої інтеграції (об'єднання) груп курсантів-першокурсників і інтеграція цих груп з оточенням загалом, особливо з огляду на воєнний стан;

– дидактична адаптація, що стосується підготовки курсантів до нових форм і методів навчальної роботи.

Для успішної адаптації необхідним є прояв активної позиції, яка повинна бути не тільки у викладача, але і у курсанта, тобто повинна бути спільна діяльність. Курсант повинен сам знаходити і вибирати для себе способи і шляхи досягнення тієї чи іншої освітньої мети, викладач – створювати для цього умови.

Головне завдання педагога, особливо в адаптаційний період, – розкрити перед курсантами широке поле вибору, яке часто не відкривається перед людьми юнацького віку через їхній обмежений життєвий досвід, брак знань. Розкриваючи таке поле виборів, викладач не повинен та й не може приховати свого ставлення до того чи іншого вибору, але завжди має зберігати за курсантом право на самостійне прийняття рішення.

Зазвичай тривалість пристосування до нових соціальних умов у середньому становить 5–6 тижнів. Адаптаційний потенціал перевірявся за допомогою методики БОО-200 протягом вересня 2021 року, було проведено опитування першокурсників: наскільки важко їм вчитися у Військовій академії, яке показало такі результати:

Як видно із діаграми, більша половина курсантів на початку навчання має труднощі в навчанні (54%), але якщо викладач підтримує інтерес до навчання, то навчатися легко, так вважає 18% опитаних курсантів-першокурсників.

Курсанти мають певний перелік проблем щодо адаптації, пов'язаної з умовами військової служби і життєдіяльності, яка відбувається в межах військових статутів. Але процеси адаптації до навчального процесу у ВВНЗ у

них протікають менш болісно за постійної уваги з боку командирів та високої професійної мотивації – стати офіцером ЗСУ.

На всіх факультетах Військової академії, як видно із діаграми (див. нижче) навіть на початку навчального року адаптація курсантів досить висока – від 61 до 72% залежно від факультету, але має свої особливості, які ускладнюють цей процес до навчання та службової діяльності.

До таких особливостей належать:

1. Деяка невідповідність інформації про умови навчання та проходження військової служби в академії порівняно з уявленням про це абітурієнтів.

2. Знижена роль молодших командирів у процесі адаптації особового складу.

3. Недостатній рівень психологічної стійкості та рівень морально-ділових якостей вступників.

4. Різка зміна діяльності курсантів порівняно з цивільним життям.

Організація освітнього середовища ВВНЗ має специфічні умови навчання, тому повинна задовольняти такі вимоги: обов'язкове виконання вимог дисциплінарних Статутів, у яких регламен-



Рис. 1. Адаптація курсантів до навчання на початку вересня 2021 року

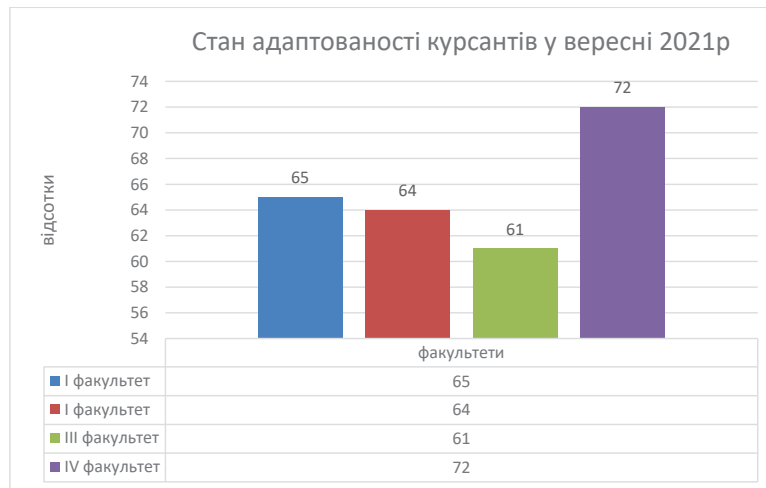


Рис. 2. Стан адаптованості курсантів у вересні 2021 р. по факультетах

товано всі дії; обов'язкова первинна підготовка курсантів; цілодобово регламентований режим ВНЗ протягом усіх років навчання; різновіковий склад курсантських груп із різною професійною мотивацією, соціальним походженням, різними рівнями загальноосвітньої підготовки; суворе дотримання принципу єдиної команди та службової субординації як у педагогічному процесі, так і поза ним; обов'язкове дотримання загальноновстановленого розпорядку дня, що регламентує практично весь час курсантів; проживання в гуртожитках казарменого типу, що супроводжується систематичним контролем за поведінкою та діяльністю курсантів; невеликий термін особистого часу курсантів, який, як правило, вони проводять у межах ВВНЗ; проходження курсантами протягом усього періоду навчання, служби, яка водночас є і практикою використання знань і вмінь, отриманих під час навчання.

Первинна адаптація проходить легше у курсантів, які мають належну фізичну підготовку, комунікаційні навички, добре розвинені вміння вольової регуляції та емоційну стійкість. Як правило, це – курсанти, які мають військовий досвід, проходили строкову військову службу або служили за контрактом. Разом із цим певні переваги в навчально-пізнавальній сфері мають курсанти – випускники загальноосвітніх шкіл. Отже, адаптація – важливий процес у новому колективі, який залежить від загальних властивостей нервової системи особистості, обсягу засвоєної навчальної інформації, вмінь курсантів планувати час на самостійну підготовку, а також від сформованості вмінь саморегуляції. Полегшення адаптації курсантів до особливостей освітнього середовища ВНЗ може бути забезпечене завдяки довузівській підготовці у закладах із первинною військовою підготовкою (військових ліцеях тощо).

Для попередження і подолання негативних наслідків дезадаптації начальниками всіх рівнів офіцерами структур морально-психологічного забезпечення проводились різноманітні заходи, що спрямовані на проведення комплексної психодіагностики, моніторинг морально-психологічного стану особового складу, тренінги із саморегуляції психофізичного стану, консультаційна робота, корекційно-відновлювальна та інші форми впливу. Важливу роль в адаптаційних процесах зіграла висока згуртованість курсантів та офіцерів, висока вмотивованість, які спостерігались із самого початку воєнного стану.

В умовах воєнного стану адаптаційні процеси курсантів-першокурсників відбувались досить швидко. Якщо порівняти результати анкетування курсантів за адаптаційним потенціалом станом на вересень 2021 року та адаптаційним потенціалом цих же курсантів у червні 2022 року в умовах воєнного стану, то можна зробити такі висновки, що, незважаючи на війну та труднощі військової служби у воєнний час, курсанти першого курсу навчання мають добрі показники адаптаційного потенціалу, тобто адаптаційний процес має позитивну динаміку, у середньому підвищення його становить від 61% до 94%, що дуже добре демонструє така діаграма:

Одержані результати тестування та анкетування свідчать про високий морально-психологічний рівень підготовки курсантів, їхній патріотизм, високий рівень мотивації до навчання у військовою ВНЗ. Адаптаційні труднощі в умовах воєнного стану загартували курсантів першого курсу, перевірили їхню готовність до виконання військової служби у воєнний час та підвищили їхню боєготовність.

З огляду на те, що у військових ВНЗ існує специфіка навчального процесу, командири викону-

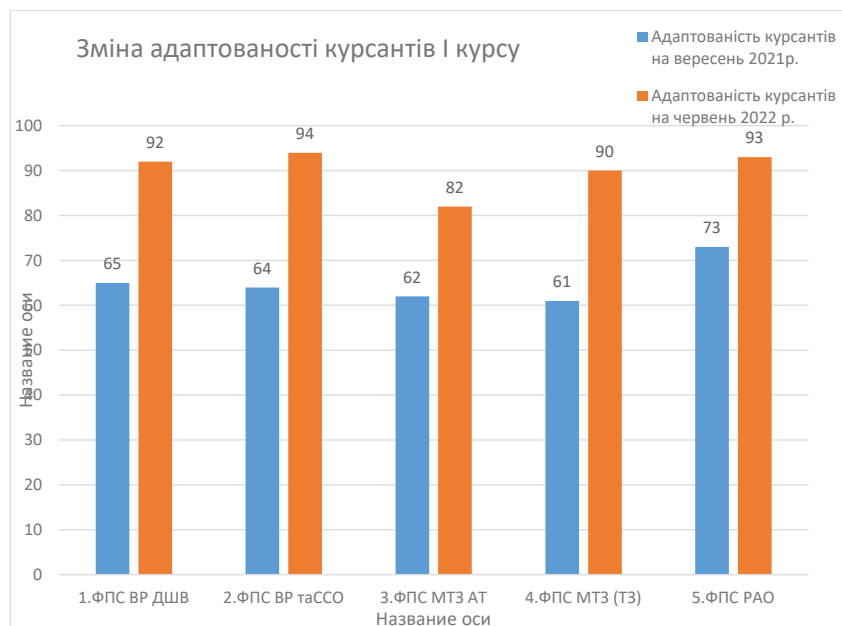


Рис. 3. Зміна адаптованості курсантів 1 курсу

ють роль і вихователів, і викладачів, тому команди підрозділів курсантів – начальники курсів, курсові офіцери, командири взводів є прямими їх начальниками, вони відповідають за адаптацію, виховання та якість навчання, військову дисципліну та виховання курсантів, знання й точне виконання ними вимог статутів Збройних сил України, розпорядку дня, мають право брати участь у розробленні й обговоренні основних питань навчальної, методичної, виховної, наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності; бути присутніми на всіх видах занять, що проводяться з курсантами підпорядкованих їм підрозділів. Саме тому дуже важливим стає взаємний тісний контакт діяльності командирів та викладачів, який включає контроль адаптаційних процесів та якості роботи командирів підрозділів (організацію самостійної роботи, підготовку до занять, іспитів тощо), що неодмінно буде впливати на якість засвоєння знань курсантами та покращення освітнього процесу у військових вищих навчальних закладах.

До ВВНЗ в основному вступають юнаки та дівчата, які свідомо зробили свій вибір професії. Цей вибір і є основою адаптації їх на початковому етапі навчання. Після вступу до навчального закладу вони проходять етапи пристосування до зміни зовнішніх і внутрішніх умов. Процес адаптації відбувається у військовому соціумі. Соціальна адаптація – це процес постійного пристосування до умов соціального середовища, а також одночасно і результат цього процесу. Адаптація курсантів до умов навчання у військовому виші у сучасних умовах набуває виключно великого

значення. Успішне подолання труднощів цього періоду являє собою одну із передумов до якісної професійної підготовки майбутнього військового фахівця. Чим ефективніше пройде процес адаптації, тим якісніше буде відбуватися підготовка військового спеціаліста до виконання професійних обов'язків. Тому формальний підхід до організації цього процесу приводить до дезадаптації, а це своєю чергою негативно відображається на моральному, психологічному стані курсанта. Процес адаптації є досить багатогранний та багатаєтний. Проходження адаптації можна умовно поділити на три етапи: фізіологічний, психологічний та соціальний. На фізіологічному рівні організують навчання таким чином, щоб навіть у разі збільшення фізичного навантаження, пов'язаного із заняттями фізичною підготовкою, несінням добового чергування, організацією господарських робіт, зберегти здатність організму молодих людей підтримувати свої параметри в межах, необхідних для нормальної життєдіяльності. На психологічному рівні – забезпечити моральний і психологічний стан курсантів у разі дії зовнішніх факторів. На соціальному рівні – забезпечити адаптацію до специфіки навчання, розпорядку дня, дисципліни, виконання навчальних та бойових завдань. Такий процес тільки у разі сприятливого розвитку приводить особу до врівноваженого соціально комфортного стану, який позитивно буде впливати на навчальну, виховну та службову діяльність. На наш погляд, складність початкового періоду полягає в тому, що всі, хто вступає до ВВНЗ, мають різну довузівську підготовку. На їхнє становлення як особистості

мають вплив різне соціальне оточення, сімейні традиції. В усіх курсантів різний темперамент, світогляд, погляди, сформовані риси характеру, різна стресостійкість, пріоритети в житті, здібності. Тому в процесі навчально-виховної діяльності викладачам та командирам слід враховувати, що у курсантів першого курсу процес адаптації до військової служби й навчання часто пов'язаний із негативними переживаннями, головними причинами яких є воєнний стан і обмеження свободи. Підкорення командирам, великі фізичні та психологічні навантаження, виконання військових Уставів, незвичний розпорядок дня, можливі конфлікти всередині колективу з одноклассниками, психічна неготовність до різного роду змін. Курсанти переважно живуть відірвані від сім'ї, мають справу з новою системою навчання. Все перераховане може приводити до невпевненості у своїх силах, незадоволеності собою, яке може проявлятися в агресивній поведінці, стані депресії, зниженні активності, сумніву у виборі професії. Тому самими проблемними для курсантів на першому курсі є корінні зміни в їхньому житті та війна.

Для покращення рівня адаптаційного потенціалу відіграла роль практична робота командирів щодо формування курсантського колективу, саме тому до кінця першого курсу більшість курсантів володіють прагненням виробити навички роботи з людьми в умовах воєнного стану, а також загартування особового складу до щоденних фізичних та розумових навантажень високою адаптованістю до нових кризових умов, вони досить швидко виробили стратегію поведінки, стали більш кому-

нікабельними, емоційно стійкими та менш конфліктними. Також було визначено, що незначна частина курсантів (від 10 до 6%) ще недостатньо адаптувалися до нових умов навчання та потребує індивідуального підходу.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. У разі реалізації навчально-виховного процесу військового ВНЗ для підготовки і формування військових фахівців нового типу необхідно розглядати початковий період адаптації курсантів до навчання і професійної діяльності як один із важливих етапів роботи командирів та викладачів Військової академії. Саме в цей час відбувається процес формування моральних, патріотичних, психологічних та професійних якостей майбутнього захисника Батьківщини, командира; закладаються основи знань, умінь та навичок, військово-професійної підготовки, системних дій, визначаються шляхи розв'язання нових проблем та завдань, які будуть необхідні курсантам у майбутньому для успішного життя і служби в умовах як мирного життя, так і первинної адаптації курсантів. Підготовка курсантів повною мірою залежить від чіткості, наукового обґрунтування та високої організації навчально-виховного процесу у ВНЗ, від якості викладання, уміння командирів та викладачів педагогічно грамотно та своєчасно реагувати на зміни, що відбуваються як з окремими курсантами, так і з групами курсантів. Грамотно організований процес первинної адаптації курсантів дає можливість їм у майбутньому долати труднощі, які трапляються в періоди спеціалізації та професіоналізації у військовому ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бохонкова Ю.О. Соціально-психологічна адаптація першокурсників до умов вищих навчальних закладів : монографія. Луганськ : Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля, 2011. 199 с.
2. Левківська Г.П., Сорочинська В.Є., Штифурак В.С. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2001. 128 с.
3. Горліченко М.Г. Методика впровадження педагогічних умов адаптації курсантів до навчання у вищих військових навчальних закладах : навчально-методичний посібник. Одеса : ОІСВ, 2004. 81 с.
4. Буренкова К.В., Горліченко М.Г., Шевченко С.В. Розвиток асоціативного мислення під час викладання хімії для курсантів. *Інноваційна педагогіка*. Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. Одеса. 2022. № 46. С. 23–25.
5. Горліченко М., Буренкова К., Шевченко С. Актуальні проблеми викладання хімії у курсантів – першокурсників Військової академії. *Інноваційна педагогіка*. Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. 2022. № 51. С. 164–167.

REFERENCES

1. Bokhonkova, Ju.O. (2011). *Socialjno-psykhologichna adaptacija pershokursnykiv do umov vyshhykh navchalnykh zakladiv: monoghrafija*. Lughansjk: Skhidnoukr. nats. un-t im. V. Dalja [in Ukrainian].
2. Levkivsjska, Gh.P., Sorochynsjka, V.Je., Shtyfurak, V.S. (2001). *Adaptacija pershokursnykiv v umovakh vyshhogho zakladu osvity: navchalnyi posibnyk*. Kyiv: Lybidj [in Ukrainian].
3. Ghorlichenko, M.Gh. (2004). *Metodyka vprovadzhennja pedaghoghichnykh umov adaptaciji kursantiv do navchannja u vyshhykh vijsjkovykh navchalnykh zakladakh: navchalno-metodychnyi posibnyk*. Odessa: OISV [in Ukrainian].

4. Burenkova, K.V., Ghorlichenko, M.Gh., Shevchenko, S.V. (2022). *Rozvytok asociatyvnogho myslennja pid chas vykladannja khimiji dlja kursantiv*. Innovacijna pedaghoghika. Prychornomorsjkyj naukovo-doslidnyj instytut ekonomiky ta innovacij. Odesa. № 46. Pp. 23–25.
5. Ghorlichenko, M., Burenkova, K., Shevchenko, S. (2022). *Aktualjni problemy vykladannja khimiji u kursantiv – pershokursnykiv Vijsjkovoji akademiji*. Innovacijna pedaghoghika. Prychornomorsjkyj naukovo-doslidnyj instytut ekonomiky ta innovacij. Odesa. № 51. Pp. 164–167.

РОЗДІЛ VI. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

УДК 378.018.43:004]:[54:61

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2022-4-21>

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ МЕДИКО-ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Пилипенко О. О.

асистент кафедри загальної та біологічної хімії

Донецький національний медичний університет

вул. Ю. Коваленка, 4А, Кропивницький, Україна

orcid.org/0000-0001-8412-7399

Pilipenkoolena1@gmail.com

Ключові слова: *інформаційно-комунікаційні технології, цифрові освітні ресурси, онлайн-навчання, медична хімія, біологічна та біоорганічна хімія, освітні платформи.*

У статті описується досвід використання сучасних методик інформаційних технологій під час вивчення предметів «Медична хімія» і «Біологічна та біоорганічна хімія» в медичному університеті. У роботі обґрунтовано доцільність впровадження саме тих технологій, які охоплювали би всі етапи навчання за циклової системи. Мотивація та правильна постановка мети й цілей для студентів є тією рушійною силою, яка буде спонукати їх до успішного завершення вивчення предмета. Тому у статті розглядається застосування спеціальних освітніх дорожніх карт, які студенти формували разом із викладачем. Техніка «OKR – Objective & Key Results» допомогла правильно сформулювати завдання, цілі для кожного студента, а також створити власний план реалізації поставлених завдань. Доведено ефективність використання на заняттях із хімії медичного спрямування різноманітних завдань із застосуванням цифрових платформ (наприклад, Canva), онлайн-дошок, гейміфікованих онлайн-програм для вирішення тестових завдань (наприклад, Kahoot), що викликають зацікавленість та спонукають творчо мислити й заглиблюватися у вивчення дисципліни. Також проаналізовано результати співпраці викладача та студентів. Для цього проведено підсумкові вправи на етапі завершення вивчення предмета, а також удосконалено вміння студентів робити самоаналіз. Було використано методику, що отримала назву «Key Performance Indicators», яка дає змогу визначити те, наскільки ефективно працював студент, щоб досягнути поставлених цілей. Крім того, у статті проаналізовано роботу вчених у цьому напрямі, розглянуто їхній досвід застосування інформаційних технологій в освітньому процесі для покращення сприймання матеріалу здобувачами освіти. У статті порівнюються та узагальнюються результати роботи студентів і їх враження від навчання за техніками сучасних ІТ. Згідно з даними, що отримані під час спілкування, анкетування, та за рівнем знань зроблено висновок, що активізація діяльності студентів різними сучасними засобами цифровізації дає позитивний результат. Знання, які отримані здобувачами освіти, є більш ґрунтовними та глибокими.

THE USE OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE TEACHING OF MEDICAL-CHEMICAL DISCIPLINES DURING DISTANCE LEARNING

Pylypenko O. O.

*Assistant at the Department of General and Biological Chemistry
Donetsk National Medical University*

Yu. Kovalenko str., 4A, Kropyvnytskyi, Ukraine

orcid.org/0000-0001-8412-7399

Pilipenkoolena1@gmail.com

Key words: *information and communication technologies, digital educational resources, online learning, medicinal chemistry, biological and bioorganic chemistry, educational platforms.*

This article describes the experience of using modern methods of information technologies during the study of the subjects “Medical Chemistry” and “Biological and Bioorganic Chemistry” at a medical university. The work shows the expediency of implementing exactly those technologies that would cover all stages of learning with a cyclical system. The correct setting of goals and objectives for students is a driving force that will encourage them to successfully complete the study of the subject. Therefore, the article considers the use of special educational road maps. It was formed by the students together with the teacher. The “OKR – Objective & Key Results” technique helped to correctly formulate tasks and goals for each student, as well as to create an own plan for the implementation of the assigned tasks. The effectiveness of the use of various tasks in classes with the use of digital platforms has been proven. These are things like Canva, online boards, gamified online programs for solving test tasks, such as Kahoot, which arouse interest and encourage creative thinking and deepening the study of the discipline. The results of cooperation between the teacher and students were also analyzed. For this purpose, final exercises were carried out at the stage of completion of the subject study, and the ability of students to do self-analysis was also improved. The technique called “Key Performance Indicators” was used, which allows you to determine how effectively the student worked to achieve the set goals. In addition, the article analyzes the work of scientists in this direction. Their experience of using information technologies in the educational process to improve the perception of the material by students of education is considered. The article compares and summarizes the results of students’ work and their impressions of learning using modern IT techniques. According to the data obtained during communication, questionnaires and the level of knowledge, it was concluded that the activation of students’ activities with various modern means of digitalization gives a positive result. The knowledge acquired by students is more thorough and deeper.

Постановка проблеми. Сучасна освіта повинна адаптуватися під реалії часу та новітні засоби навчання, оскільки основне завдання – повноцінне забезпечення освітнього процесу для здобувачів освіти – залишається завжди актуальним. Налаштування навчання в дистанційному форматі з максимальною доступністю та зрозумілістю є саме тим пріоритетом, який застосовується в навчальних закладах. Використання сучасних інформаційних технологій, різних комп’ютерних програм та освітніх онлайн-ресурсів є ключовим засобом у теперішньому навчанні студентів. Ці ресурси допомагають раціоналізувати час, струк-

турувати, деталізувати освітній процес, створити доступні форми зв’язку між викладачем та студентом.

Аналіз досліджень і публікацій. Науковці та викладачі вже тривалий час займаються цим питанням. Так, О.М. Спірін і його колеги вивчали проблеми інформатизації освітнього процесу в нашій країні у плані оцінювання якості засобів, які застосовувалися під час використання інформаційно-комунікаційних технологій [1]. Також дослідженням електронних засобів навчання займалися Ю.В. Вороненко, О.П. Мінцер, В.В. Краснов [2], Н.В. Олефіренко [3], І.П. Воротникова [4].

Варто зазначити, що проблематикою впровадження інформаційних технологій у вищих медичних навчальних закладах займалися Г.Б. Пелешенко, О.В. Нетроніна, В.Ю. Лебеденко, І.В. Машейко, А.М. Машейко [5; 6]. Вони описували перспективи впровадження сучасних засобів ІТ для комунікації, контролю якості знань, виконання ситуативних задач, підготовки до ліцензійного іспиту КРОК-1 для студентів I та II курсів медичного університету. Адаптацію ІТ до викладання медико-хімічних дисциплін досліджували Д.М. Зозулинець, Г.В. Чернега, Ю.Г. Самелюк, О.Р. Пряхін, А.Г. Каплаушено [7]. Вони описали низку позитивних і негативних сторін використаних технологій під час вивчення фізикоїдної хімії.

Отже, є досить багато робіт, присвячених цій тематиці. Однак інформації про детальний опис програм, які можуть бути використані у процесі викладання хімічних дисциплін за медичною спеціалізацією, не так уже й багато.

Мета статті – висвітлити питання використання сучасних ІТ-програм у вищих медичних закладах освіти під час викладання курсу медичної та біологічної хімії, а також порівняти ефективність цих програм, які залучалися до дистанційного навчання, визначити рівень засвоєння матеріалу студентами.

Виклад основного матеріалу. Під час онлайн-викладання предметів медико-хімічного спрямування в медичному університеті необхідно зосередитися на тому, що детальне пояснення основних завдань курсу, вдала мотивація та постійна активна взаємодія є запорукою успішно засвоєного матеріалу й високого рівня знань студентів.

Тому в навчальний процес було впроваджено використання сучасних цифрових платформ та інструментів, які допомагають виконати всі перелічені цілі.

Ефективність використання таких інформаційних засобів і методик перевірялася в паралельних групах (по дві групи вивчали предмети «Медична хімія» і «Біологічна та біоорганічна хімія»). Одна група вивчала предмет без використання запропонованих технологій, а інша – з їх застосуванням. Предмети викладаються за цикловою системою, тому оптимізація роботи та рівномірне навантаження матеріалом є одним із ключових моментів вибору такого підходу до дистанційного навчання.

Для чіткості уявлення про використання цих технологій необхідно навести їх опис та шляхи застосування під час занять.

На першому занятті з кожного з предметів детально пояснюється мета дисципліни, структура, основні розділи, види контролю, оцінювання тощо. Для того щоб студенти могли краще

зрозуміти та орієнтуватися в матеріалі з предмета, створювалася так звана дорожня карта курсу з використанням інструменту «Education Roadmap» [8]. Застосування цієї платформи забезпечувало цілеспрямований рух студента разом із навчальним предметом до кінцевої мети. У цьому путівнику студента прописані та візуалізовані (за допомогою календаризованої таблиці) усі етапи роботи впродовж предметного циклу. У такий спосіб відбувається розвантаженість складних завдань, уникнення їх скупченості, відведення часу на додаткові пояснення й узагальнення. Серед різноманітних освітніх карт можна підібрати макет, який найбільше підходить, та вдосконалити його під власні потреби.

Для підвищення зацікавленості студентів ще з першого заняття використовується сучасна технологія «OKR – Objective & Key Results» [9]. Ключовим завданням використання цього підходу є групова постановка мети та шляхів її досягнення.

Під словом «Objective» мається на увазі загальна мета, яку повинна поставити собі група студентів після пояснень викладача та додаткового опрацювання даних з «Education Roadmap» і силабусу предмета. Фактично це відповідь на запитання «Що?». Прикладом таких *Objective* із вибраних предметів може бути «Успішно скласти підсумковий контроль із медичної хімії» або «Мати знання з біологічної хімії, достатні для складання ліцензійного іспиту КРОК-1». Частина *Key Results* зі згаданої технології – це ключові результати роботи, знання, які отримує студент після завершення вивчення предмета. Головне питання цієї частини методики – «Як?», тобто це з'ясування того, у який спосіб потрібно досягти своєї мети. Зі студентами прописуються основні ключі (маркери), щоб досягти поставленої цілі. Для медичної хімії це можуть бути такі маркери: 1) отримати високий бал із дисципліни; 2) мати гарний рейтинг у групі чи підвищити свій загальний бал у рейтингу; 3) взяти участь у науково-практичній конференції та презентувати свою наукову роботу.

У цій технології повинні бути два обов'язкові компоненти: *Key Tasks* (виокремлення завдань) та *Key Actions* (дії для реалізації завдань). Для предметів медико-хімічного спрямування можна виокремити такі *Key Tasks*: 1) не пропускати лекції та практичні заняття; 2) виконувати вчасно всі домашні завдання; 3) захистити всі лабораторні практикуми; 4) успішно скласти підсумковий контроль; 5) отримати високий бал із дисципліни.

Key Actions пояснюють, як саме потрібно досягти мети, описують дії, якими реалізуються цілі й завдання. Для вибраних дисциплін це можуть бути: 1) відразу розібратися з усім незрозумілим матеріалом; 2) займатися вивченням

нової теми не менше 1–2 годин; 3) опрацювати не лише обов'язкову літературу, а й додаткову; 4) розібратися та вивчити всі питання, що будуть на підсумковому контролі.

Використання OKR-технології дає змогу раціоналізувати час та правильно досягати поставленої мети за допомогою зрозумілих дій.

Використання різноманітних онлайн-дошок є вдалим варіантом для заміни класної настінної дошки. Методика використання онлайн-дошок отримала назву «Whiteboard», оскільки об'єднує в собі використання різних цифрових інтерактивних дошок, які пропонуються. Під час занять використовувалася цифрова дошка Jamboard від Google, що дає можливість працювати над певною темою разом зі студентами. Для роботи на дошці застосовувалися засоби для писання, малювання, використання різних фігур і зображень, лазерна указка. У такий спосіб увага студентів не губиться, а весь час сфокусована на діях та поясненнях викладача. Також використовувалися різні макети дошок із платформи Canva. Ця платформа зручна для створення макетів та різних інтерактивних заготовок, а також для розвитку творчих здібностей учнів під час виконання ними домашнього завдання.

Для перевірки знань найчастіше використовувалися тести, створені на платформах Google, Kahoot. Також студенти отримували різноманітні творчі завдання, де вони могли подати матеріал у вигляді самостійно створених презентацій, проєктів, інтерактивних схем, цікавих завдань. До виконання таких проєктів студенти підходять із задоволенням та мають високі результати під час їх оцінювання.

Для об'єктивного оцінювання та врахування всіх думок і побажань студентів, а також для з'ясування сильних і слабких моментів у викладанні

предмета у кінці циклу студентам пропонується долучитися до методології KPI (Key Performance Indicators) [10]. Ця методологія з англійської мови перекладається як «ключові показники ефективності». Такий підхід на етапі узагальнення й систематизації знань із предмета дає уявлення про те, наскільки робота студента або групи загалом досягла поставлених цілей і реалізувала проєкт за «OKR – Objective & Key Results». Інакше кажучи, це цифровий показник досягнення успіху. Студентам цікаво проводити розрахунки та аналізувати свою діяльність і повноту реалізації поставлених цілей.

Після проведення теоретичних занять та отримання результатів за практичні заняття й підсумковий контроль можна порівняти ці показники у групах із використанням зазначених технологій та без них. Порівняння ефективності застосування інформаційних освітніх технологій проводилося шляхом аналізу успішності студентів, анонімного анкетування, а також обміну їхніми враженнями у своїй групі та з групою зі звичайною системою викладання (див. таблиці 1 та 2).

Таким чином, цей підхід задовольняє потреби в навчанні як студентів, так і викладача, оскільки зацікавлені та вмотивовані студенти є більш активними й продуктивними.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Використання сучасних платформ і методик зі сфери інформаційних технологій дає можливість зацікавити й активізувати студентів до навчання, сприяти їх активності на заняттях, чітко сформулювати цілі та засоби, за допомогою використання яких вони досягаються. Різні творчі завдання, що потребують використання міждисциплінарних знань, подобаються студентам, вони охоче опановують матеріал та потім презентують цікаві роботи. Також сучасний

Таблиця 1

Результати впровадження сучасних інформаційних технологій у процесі вивчення предмета «Медична хімія»

Показник	Група із застосуванням ІТ (14 осіб)	Група порівняння (13 осіб)
Загальна успішність	100% (усі студенти успішно завершили цикл)	85% (двоє людей не були допущені до підсумкового контролю)
Кількість студентів із високим рівнем	4	2
Активність студентів на заняттях	100% (усі мали бажання виконати завдання та відповідати, щоб отримати вищий бал)	70% (деякі студенти уникали відповідей та не проявляли ініціативу й бажання відповідати)
Задоволеність студентів своїми результатами (анонімне анкетування)	93% задоволені	77% задоволені
Бажання навчатися з використанням ІТ в наступних циклах	93%	85% (хотіли би спробувати)

Результати впровадження сучасних інформаційних технологій у процесі вивчення предмета «Біологічна та біоорганічна хімія»

Показник	Група із застосуванням ІТ (10 осіб)	Група порівняння (10 осіб)
Загальна успішність	90% (1 студент мав пропуски, тому не був допущений)	80% (двоє людей не здали підсумковий контроль)
Кількість студентів із високим рівнем	3	1
Активність студентів на заняттях	100% (усі мали бажання виконати завдання та відповідати, щоб отримати вищий бал)	80% (деякі студенти уникали відповідей та не проявляли ініціативу й бажання відповідати)
Задоволеність студентів своїми результатами (анонімне анкетування)	90% задоволені	70% задоволені
Бажання навчатися з використанням ІТ в наступних циклах	80%	80% (хотіли би спробувати)

світ молоді – це світ гаджетів та онлайн-простору. Тому цифровізація і сучасні інтерактивні техніки є досить перспективними в онлайн-освіті.

Отже, перспективним напрямом дослідження є освоєння й упровадження у практичну діяль-

ність інших ІТ-технік під час викладання дисциплін медико-хімічного спрямування в медичному університеті, а також перенесення цих методик в аудиторні офлайн-формати із залученням комп'ютерних класів чи мобільних пристроїв.

ЛІТЕРАТУРА

- Спірін О.М., Шишкіна М.П., Запороженко Ю.Г. Проблеми інформатизації освіти України у контексті розвитку досліджень оцінювання якості засобів ІКТ. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2012. Т. 27. № 1. С. 29–38. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/632/483> (дата звернення: 20.11.2022).
- Вороненко Ю.В., Мінцер О.П., Краснов В.В. Оцінка якості електронних засобів навчання. *Медична інформатика та інженерія*. 2009. № 3. С. 4–12.
- Олефіренко Н.В. Дидактичні електронні ресурси у системі сучасних засобів навчання. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2014. Вип. 33. С. 129–133.
- 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. Т. 71. № 3. С. 23–39. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2552/1491> (дата звернення: 20.11.2022).
- Пелешенко Г.Б., Нетроніна О.В., Лебеденко В.Ю. Організація навчального процесу та контролю знань студентів заочної форми навчання в рамках інтерактивного курсу «Біохімія». *Актуальні проблеми сучасної хімії* : матеріали II Всеукраїнської конференції студентів, аспірантів та молодих науковців з міжнародною участю, м. Миколаїв, 24–25 травня 2018 р. Миколаїв : Видавець Торубара В.В., 2018. С. 76–77.
- Машейко І.В., Пелешенко Г.Б., Машейко А.М. Роль інформаційних технологій у викладанні дисциплін студентам вищих медичних навчальних закладів. *Медична освіта*. 2017. № 1(73). С. 23–26.
- Адаптація сучасних інформаційно-освітніх технологій до викладання фізколоїдної хімії / Д.М. Зозулинець, Г.В. Чернега, Ю.Г. Самелюк, О.Р. Пряхін, А.Г. Каплаушено. *Вісник Української медичної стоматологічної академії*. 2020. Т. 20. Вип. 3(71). С. 238–241.
- Curated by Figma. *Figma*. URL: <https://www.figma.com/community/figjam> (дата звернення: 25.11.2022).
- Doerr J. Objectives and Key Results (OKRs). *Betterworks*. URL: <https://www.betterworks.com/okrs/> (дата звернення: 26.11.2022).
- Jackson T. Key performance indicators for schools & education management. *ClearPoint Strategy*. URL: <https://www.clearpointstrategy.com/key-performance-indicators-in-education/> (дата звернення: 28.11.2022).

REFERENCES

1. 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 Ukrainian education in the context of development of research on the assessment of the quality of ICT tools]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia – Information technologies and learning tools*, vol. 27, no. 1, pp. 29–38. Retrieved from: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/632/483> [in Ukrainian].
2. Voronenko, Yu.V., Mintser, O.P., Krasnov, V.V. (2009). Otsinka yakosti elektronnykh zasobiv navchannia [Evaluation of the quality of electronic learning tools]. *Medychna informatyka ta inzheneriia – Medical informatics and engineering*, no. 3, pp. 4–12 [in Ukrainian].
3. Olefirenko, N.V. (2014). Dydaktychni elektronni resursy u systemi suchasnykh zasobiv navchannia [Didactic electronic resources in the system of modern learning tools]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriiia “Pedagogika, sotsialna robota” – Scientific Bulletin of the Uzhhorod National University. Series “Pedagogy, social work”*, iss. 33, pp. 129–133 [in Ukrainian].
4. Vorotnykova, I.P. (2019). Dosvid vykorystannia e-pidruchnykyv i elektronnykh zasobiv navchalnoho pryznachennia v umovakh tsyfrovizatsii zahalnoi serednoi osvity Ukrainy [Experience of using e-textbooks and electronic teaching aids in the context of digitalization of general secondary education in Ukraine]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia – Information technologies and learning tools*, vol. 71, no. 3, pp. 23–39. Retrieved from: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2552/1491> [in Ukrainian].
5. Peleshenko, H.B., Netronina, O.V., Lebedenko, V.Yu. (2018). Orhanizatsiia navchalnoho protsesu ta kontroliu znan studentiv zaochnoi formy navchannia v ramkakh interaktyvnoho kursu “Biokhimiia” [Organization of the educational process and knowledge control of correspondence students within the framework of the interactive course “Biochemistry”]. *Materialy II Vseukrainskoi konferentsii studentiv, aspirantiv ta molodykh naukovtsiv z mizhnarodnoiu uchastiu “Aktualni problemy suchasnoi khimii” [Materials of the II All-Ukrainian conference of students, postgraduates and young scientists with international participation “Actual problems of modern chemistry”]*, Mykolaiv, May 24–25, 2018. Mykolaiv: Publisher V.V. Torubara, pp. 76–77 [in Ukrainian].
6. Masheiko, I.V., Peleshenko, H.B., Masheiko, A.M. (2017). Rol informatsiinykh tekhnologii u vykladanni dystsyplin studentam vyshchykh medychnykh navchalnykh zakladiv [The role of information technologies in teaching disciplines to students of higher medical educational institutions]. *Medychna osvita – Medical education*, no. 1(73), pp. 23–26 [in Ukrainian].
7. Zozulynets, D.M., Cherneha, H.V., Sameliuk, Yu.H., Priakhin, O.R., Kaplausheno, A.H. (2020). Adaptatsiia suchasnykh informatsiino-osvitnikh tekhnologii do vykladannia fizkolooidnoi khimii [Adaptation of modern information and educational technologies to the teaching of physico-colloid chemistry]. *Visnyk Ukrainiskoi medychnoi stomatolohichnoi akademii – Bulletin of the Ukrainian Medical Stomatological Academy*, vol. 20, iss. 3(71), pp. 238–241 [in Ukrainian].
8. n. a. (2022). Curated by Figma. *Figma*. Retrieved from: <https://www.figma.com/community/figjam> [in English].
9. Doerr, J. (2022). Objectives and Key Results (OKRs). *Betterworks*. Retrieved from: <https://www.betterworks.com/okrs/> [in English].
10. Jackson, T. (2022). Key performance indicators for schools & education management. *ClearPoint Strategy*. Retrieved from: <https://www.clearpointstrategy.com/key-performance-indicators-in-education/> [in English].

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ ПРИНЦИПІВ ТА КЛЮЧОВИХ ПОНЯТЬ СУЧАСНОЇ ДИДАКТИКИ

Стечкевич О. О.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти
Національний університет «Львівська політехніка»
orcid.org/0000-0002-2194-8787
olegykste@gmail.com*

Ключові слова: *формування, цифрова компетентність, педагог, принцип, ключові поняття, дидактика.*

У статті обґрунтовано вибір ключових понять для кожного з компонентів вказаної рамки та узагальнено принципи формування цифрової компетентності педагога. Проаналізовано в контексті дидактичних принципів структурні компоненти рамки цифрових компетенцій учителя. Для професійної залученості ключовими є поняття спілкування, гармонійності, інтерактивності, аксіологічності, взаємодії засобами цифрових технологій, конструктивізму, єдності формальної, неформальної та інформальної освіти, неперервності професійного розвитку, професійної спрямованості, професійної доцільності, перенесення цифрових навичок з однієї сфери до іншої. Компонент, що стосується цифрових ресурсів, пов'язаний з поняттями оптимізації, добору цифрових ресурсів, достатньої підстави, доцільності, розробки цифрового контенту, управління цифровим вмістом, когнітивності, відповідальності. Викладання базується на поняттях цілепокладання, доповнювальності, несуперечливості, наступності, синергетизму, прогностичності, багатомірності, педагогічного дизайну, парадигмальності, мобільності, а навчання – на поняттях управління, зв'язку теорії і практики, зв'язку навчання з життям, мотивації, природовідповідності. Оцінювання характеризується поняттями відповідності, медіаграмотності, цілісності, оцінки даних цифрового змісту, критеріальності, персоналізації, конфіденційності та безпеки, етичності, здоров'язбереженості. Розширення можливостей учнів передбачає опору на поняття інклюзії, персоналізації, самостійності, активного залучення учнів, функціонування, праксеологічності, ергономічності. Сприяння цифровій компетентності учнів передбачає використання понять креативності, творчого потенціалу особистості, комунікації, проблемності, прийняття рішень. Зроблено висновок, що основними дидактичними принципами формування цифрової компетентності педагога доцільно визначити такі принципи: пріоритету людського чинника, комфортності освітнього середовища, системності, природовідповідності, варіативності, співробітництва; єдності всіх форм навчання і самоосвіти.

FORMATION OF THE TEACHER'S DIGITAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF THE PRINCIPLES AND KEY CONCEPTS OF MODERN DIDACTIC

Stechkevych O. O.

Candidate of Pedagogical Science,

Associate Professor at the Department of Pedagogy and Innovative Education

National University "Lviv Polytechnic"

orcid.org/0000-0002-2194-8787

olegykste@gmail.com

Key words: *formation, digital competence, teacher, principle, key concepts, didactics.*

The article substantiates the choice of key concepts for each of the components of the specified framework and summarizes the principles of forming the teacher's digital competence. The structural components of the teacher's digital competence framework are analyzed in the context of didactic principles. For professional involvement, they are key the concepts of communication, harmony, interactivity, axiologicality, interaction by means of digital technologies, constructivism, unity of formal, nonformal and informal education, continuity of professional development, professional direction, professional expediency, transfer of digital skills from one sphere to another. The component related to digital resources is related to the concepts of optimization, selection of digital resources, sufficient basis, feasibility, development of digital content, management of digital content, cognition, responsibility. Teaching is based on the concepts of goal-setting, complementarity, consistency, continuity, synergism, predictability, multidimensionality, pedagogical design, paradigmaticity, mobility, and learning is based on the concepts of management, the connection between theory and practice, the connection of learning with life, motivation, naturalness. The assessment is characterized by the concepts of compliance, media literacy, integrity, assessment of digital content data, criteria, personalization, confidentiality and security, ethics, health and safety. Expanding students' opportunities involve relying on the concepts of inclusion, personalization, independence, active involvement of students, functioning, praxeology, ergonomics. The promotion the of students' digital competence involves the use of the concepts of creativity, creative potential of the individual, communication, problem-solving, decision-making. It is concluded that the main didactic principles of the formation of the teacher's digital competence should be defined as the priority of the human factor, the comfort of the educational environment, systematicity, conformity to nature, variability, cooperation; unity of all forms of learning and self-education.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство надає значну увагу використанню цифрових технологій, щоб задовольнити майбутні потреби в компетентних і кваліфікованих фахівцях. Наявна загальна думка, що педагог є ключовою фігурою для успішного впровадження цифрових технологій в освіті, тому на них покладають багато сподівань щодо впровадження та використання цифрових технологій у навчанні. Можливість педагога самостійно вирішувати, як використовувати цифрові технології на уроці, аргументує необхідність поглиблення дослідження його професійної цифрової компетентності.

У Європі Спільним дослідницьким центром Європейської комісії розроблені рамки щодо структури цифрових компетенцій «DigComp», де підкреслено використання цифрових технологій для роботи та навчання, а також наступні ітерації «DigComp 2.1» та «DigCompEdu» для викладачів [7], акцентуючи увагу на громадянстві та цифрових технологіях. Дослідницький центр Європейської комісії визначив 22 складники у шести сферах цифрової компетентності викладачів, що становить еталонну модель DigCompEdu. Подібним чином у публікації Ради Європи пов'язують цифрове громадянство з навчанням упродовж життя [8].

Ці завдання неможливо вирішити без належного теоретико-методологічного та дидактичного обґрунтування процесу формування цифрової компетентності педагога. Окрім філософсько-світоглядних та методологічних засад навчання, ключову роль у побудові процесу підготовки та підвищення кваліфікації педагогів відіграють принципи дидактики як керівні ідеї, нормативні вимоги до організації та проведення дидактичного процесу.

Сучасному педагогові необхідно не тільки чітко розуміти свої професійні можливості, а й знаходити інтелектуальні і психологічні ресурси розробки рішень, компенсувати професійні недоліки і підвищувати свою цифрову компетенцію у системі безперервної освіти.

Аналіз останніх публікацій. Розвиток інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки досліджувала низка науковців, зокрема В. Стома. Ця авторка під розвитком інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів розуміє «спеціально організований, компетентнісно орієнтований освітній процес, результатом якого є позитивна динаміка в розвитку складників інформаційно-цифрової компетентності вчителів, що забезпечує ефективне виконання їхніх професійних обов'язків» [5, с. 7]. Формування інформатичної компетентності майбутніх бакалаврів освіти на засадах диференційованого підходу було предметом наукових розвідок О. Король, яка уточнила сутність поняття інформатичної компетентності, трактуючи її «як інтегральну характеристику якостей особистості, що поєднує спеціальні інформатичні знання, уміння та навички використовувати інформаційно-комунікаційні технології для вирішення професійних завдань, ціннісні установки й прагнення до саморозвитку й розвитку суб'єктів учіння» [4, с. 4].

К. Шамунова дослідила формування готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування електронних освітніх ресурсів у процесі педагогічної практики «як комплексний педагогічний процес, в основі якого лежить умотивованість щодо оволодіння цифровою грамотністю з використання ЕОР, уміннями та навичками застосовувати їх у професійній діяльності, розуміння принципів, механізмів і логіки функціонування та використання різних пристроїв, програм і мереж» [6, с. 125]. Механізми формування та забезпечення функціонування системи підготовки фахівців у сфері кібербезпеки органів державної влади України вивчав Л. Арсенович [1].

О. Жукова та А. Комишан [3] на основі аналізу дослідили спектр проблем, пов'язаних із теорією та практикою компетентнісного підходу у вищій школі, де розкрили поняття «цифрова компетент-

ність» та простір формування компетентності майбутнього фахівця. В. Биков та О. Буров [2] досліджували цифрове навчальне середовище.

Водночас проблема формування цифрової компетентності педагога в контексті принципів та ключових понять дидактики не була предметом спеціального дослідження.

Мета статті – обґрунтувати вибір принципів та ключових понять сучасної дидактики для теоретико-методологічного та загальнопедагогічного забезпечення формування цифрової компетентності педагога.

Вклад основного матеріалу. Проаналізуємо доцільність та можливості використання принципів дидактики та її ключових понять у контексті формування цифрової компетентності педагога. Основою для такого дослідження є розроблені Спільним дослідницьким центром Європейської комісії рамки щодо структури цифрових компетенцій «DigCompEdu» за джерелом Redecker [7, с. 15].

1. Професійна залученість. Вказуючи на те, що педагогічний процес і педагогічна система складаються з численних компонентів, які необхідно гармонізувати, вважаємо за необхідне включити принцип гармонізації до основоположних педагогічних принципів. Сучасне суспільство характеризується глибокими соціокультурними змінами, а не лише технологічним поворотом. У дискурсі про знання, навички та цифровізацію освіта виділяється як одна з найважливіших передумов для розвитку суспільства. Це передбачає визнання чіткого зв'язку між використанням інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні на *мікрорівні* та соціальними структурами суспільства, такими як глобальна економіка, а також політичними та культурними інститутами на *макрорівні*. У цьому контексті термін «цифрова компетентність» є соціально значущим, відображаючи переконання та припущення щодо типів компетентностей, необхідних у майбутніх суспільствах.

Повсюдність інформаційно-комунікаційних технологій, які зазнають безперервної еволюції та змін, змінила очікування, які покладаються на педагога, а саме: уміння використовувати нові технології для викладання різних предметів, навчання учнів цифрової компетентності в майбутньому, спілкування з батьками та виконання адміністративних завдань. Однак слід зазначити, що одностороння спрямованість на використання та адаптацію технологій не дозволяла за таких умов врахувати їх взаємозв'язок із соціальними та культурними аспектами освітніх установ.

Інструментальне розуміння технологій, згідно з яким школа або навчальні заклади загалом повинні адаптуватися до технологій і використо-

вувати їх більш-менш з тією ж швидкістю, як вони впроваджуються на споживчому ринку, породжуючи своєрідний культурний розрив. Розробка та впровадження технології базуються на таких важливих факторах, як організаційні, політичні, економічні та культурні чинники.

Вчителі стикаються із ситуацією, коли від них вимагають навичок, пов'язаних не лише з використанням комп'ютерних інструментів, а й з навчанням їх практичного використання. Крім того, вони повинні мати компетенцію, яка дозволяє їм реалізацію педагогічного використання цих інформаційно-комунікаційних технологій для покращення навчання учнів з усіх предметів. Перше стосується такого поняття, як практичні інструментальні навички використання електронних пристроїв, а друге є набагато складнішим і неоднозначним, включаючи педагогічні, етичні та соціальні аспекти.

На початку впровадження цифрових технологій в освіті було докладено багато зусиль, щоб підвищити кваліфікацію вчителів щодо практичного використання інформаційно-комунікаційних технологій частково тому, що на той час їх було набагато складніше використовувати, а вміння використовувати пристрої інформаційно-комунікаційних технологій вважалося достатнім. Нині ситуація дещо інша. Електронні пристрої, такі як комп'ютери, планшети та мобільні телефони, стали звичним явищем у всіх сферах суспільства, а користувальницькі інтерфейси таких пристроїв стали легшими у використанні. Таким чином, завдання, яке стоїть перед учителями нині, полягає не в тому, як користуватися комп'ютерами чи іншими електронними пристроями, а в тому, як запровадити та використовувати інформаційно-комунікаційні технології у контексті викладання та навчання. Суспільство більш-менш сприймає як належне те, що вчитель здатний використовувати електронні пристрої як для професійного, так і для приватного використання. Іншими словами, очікується, що сучасний педагог матиме цифрові навички, щоб адаптуватися до нових технологій, які стають доступними для громадськості.

Таким чином, *цифрова компетентність педагога виходить далеко за рамки інструментальних компетенцій, заснованих на навичках.* Вона вимагає концептуального знання соціальних і культурних аспектів, пов'язаних із його роллю та трансформаційним потенціалом у сучасному суспільстві.

Таким чином, *для професійної залученості ключовими є поняття спілкування, гармонійності, інтерактивності, аксіологічності, взаємодії засобами цифрових технологій, конструктивізму, єдності формальної, неформальної та*

інформальної освіти, неперервності професійного розвитку, професійної спрямованості, професійної доцільності, системності, перенесення цифрових навичок з однієї сфери до іншої.

2. Цифрові ресурси. Технологічний імператив в освіті пов'язаний із більш загальною еволюцією та оцифруванням суспільства та потребою в нових навичках. Оптимізація часто є найочевиднішим мотивом для оцифрування, принаймні на ранніх етапах. Працівники та робочі процеси можуть бути замінені інформаційно-комунікаційними технологіями. Однак раціоналізація представляє лише один аспект оцифрування, а інший аспект пов'язаний з інноваціями: нові продукти, нові послуги та нові культури. Аналогічно оптимізація представляє лише один аспект оцифрування. Цифрове суспільство змінило спосіб виробництва індустріального суспільства на інновації, нові продукти, новий стиль життя і навіть нові бізнес-моделі. Швидка еволюція та зміни в технологіях висувають щораз вищі вимоги до педагога, вимоги, пов'язані не лише із впровадженням нових цифрових технологій, коли вони стають доступними в освітньому секторі, а й із розумінням суспільних та культурних вимірів інформаційно-комунікаційних технологій стосовно освіти.

Таким чином, *компонент, що стосується цифрових ресурсів, пов'язаний з поняттями оптимізації, добору цифрових ресурсів, достатньої підстави, доцільності, розробки цифрового контенту, управління цифровим вмістом, когнітивності, відповідальності.*

3. Викладання та навчання. Первинним у викладанні та навчанні є цілепокладання, яке відображає свого роду ідеальний очікуваний результат. У цьому контексті велику роль відіграє включення в теоретичні та практичні аспекти діяльності щодо формування цифрової компетентності педагога дидактичних багатомірних технологій.

Таким чином, *викладання базується на поняттях цілепокладання, доповнювальності, несуперечливості, наступності, синергетизму, прогностичності, багатомірності, єдності м'яких і жорстких навичок, педагогічного дизайну, парадигмальності, мобільності, а навчання на поняттях управління, зв'язку теорії і практики, зв'язку навчання з життям, мотивації, природовідповідності.*

4. Оцінювання. Використання цифрових технологій та стратегій для вдосконалення оцінювання має базуватися на науково обґрунтованих теоретичних положеннях та результатах експериментальних досліджень. Проведений аналіз нормативних документів, психолого-педагогічної та спеціальної літератури, освітньої практики

показав, що у суспільстві постала необхідність формування та розвитку компетентностей, які відповідали би запитам техногенного інформаційного суспільства. При цьому єдиного трактування їхньої структури, змісту та концептуальних засад ще не створено. За цих умов *цифрова компетентність педагога отримала статус ключової*. У цьому зв'язку ми виокремили загальнонаукові принципи детермінізму, причинності, системності, історизму.

Таким чином, *оцінювання характеризується поняттями відповідності, медіаграмотності, цілісності, оцінки даних цифрового змісту, критеріальності, персоналізації, конфіденційності, безпеки персональних даних, етичності, єдності якості і кількості, здоров'язбереженості*.

5. Розширення можливостей учнів. Розширення можливостей учнів *передбачає опору на поняття інклюзії, персоналізації, самостійності, активного залучення учнів, функціонування, праксеологічності, ергономічності*.

6. Сприяння цифровій компетентності учнів. Сучасний погляд на образ людини тягне за собою зміну трактування образу професіонала в різних галузях діяльності. Знання та прийняття педагогом ціннісної природи творчості є невід'ємним елементом ціннісного компонента творчого потенціалу особистості. Саме ціннісний компонент творчого потенціалу особистості педагога багато в чому визначає його придатність до вибраної професії, його професійну позицію та перспективи суб'єктного розвитку. Сприяння цифровій компетентності учнів *передбачає використання таких понять: креативності, ціннісної природи творчості, творчого потенціалу особистості, комунікації, розв'язування проблем, проблемності, прийняття рішень*.

Узагальнюючи, можемо твердити, що професійні цифрові навички вимагають практичних навичок використання комп'ютерних інструментів, які застосовуються в різних предметах і навчальних ситуаціях, а також компетентності в переносі та здатності створювати електронні пристрої, застосовні до різних предметів і ситуацій. Професійні цифрові компетенції також передбачають компетенції, пов'язані з переносом цифро-

вих навичок із приватної сфери в публічну сферу професійної практики. Це не просто двоетапний процес, за допомогою якого особисті цифрові навички, знання та досвід передаються в певне професійне середовище, а набір правил або стратегій, отриманих із посібників чи лекцій, застосовуються до професійної практики. Це діалектичний процес, у якому цифрові навички в одному контексті демонструють недоліки в іншому та сприяють поглибленню цифрових навичок між різними сферами.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Цифрові технології висувають нові вимоги до громадянства та, як наслідок, до педагогічної освіти та педагогічних навчальних закладів. Ці вимоги випливають із необхідності формувати готовність учителів навчати учнів в умовах, коли цифрові технології вбудовані в школи та суспільство. У широкому сенсі цифрове громадянство називають можливостями та здібностями використовувати технології для участі в житті суспільства, а концептуалізація зазвичай включає навички, знання, ставлення та поведінку.

Освіта стала свідком глобального впровадження апаратного забезпечення, програм та інфраструктури, що вплинуло на роботу вчителів і, як наслідок, на установи, які готують учителів до виховання громадян у постцифрову еру. Тоді як цифрове, як правило, асоціюється з поглядами на цифрові технології як на універсальне рішення широкого кола проблем суспільства в минулому, теперішньому та майбутньому, постцифрове відображає критичний підхід до технологій, суспільства та великих наративів технологічного розвитку.

Зроблено висновок, що основними дидактичними принципами формування цифрової компетентності педагога доцільно визначити такі: пріоритету людського чинника, комфортності освітнього середовища, цілісності, системності, відтворюваності, природовідповідності, адаптивності, варіативності, співробітництва, єдності всіх форм навчання і самоосвіти.

До подальших напрямів дослідження відносимо розробку поняттєвого апарату проблеми формування цифрової компетентності педагога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арсенович Л.А. Механізми формування та забезпечення функціонування системи підготовки фахівців у сфері кібербезпеки органів державної влади України : автореф. дис. д-ра філософії : 281. Національна академія державного управління при Президенті України, Київ, 2021. 13 с.
2. Биков В.Ю., Буров О.Ю. Цифрове навчальне середовище: нові технології та вимоги до здобувачів знань. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців, методологія, теорія, досвід, проблеми* : збірник наукових праць. Вінниця : Друк плюс, 2020. Вип. 55. С. 11–22.
3. Компетентнісний підхід у вищій школі. Теорія та практика : монографія / кол. авт. ; за заг. ред. О.А. Жукової, А.І. Комишана. Харків : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2021. 262 с.

4. Король О.М. Формування інформатичної компетентності майбутніх бакалаврів освіти на засадах диференційованого підходу : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Сумський держ. пед. ун-т ім. А.С.Макаренка. Суми, 2019. 20 с.
5. Стома В.М. Розвиток інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей у процесі професійної підготовки : автореф. дис. д-ра філософії : 015. Сумський держ. пед. ун-т ім. А.С.Макаренка. Суми, 2021. 19 с.
6. Шапунова К.В. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування електронних освітніх ресурсів у процесі педагогічної практики. *Фізико-математична освіта*. 2020. № 4. С. 124–133.
7. Redecker C. European framework for the digital competence of educators. *Science for Policy: report by the Joint research centre (JRC), the European Commission's science and knowledge service.* / Y. Punie (Eds.). Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>.
8. Silva-Quiroz J., Morales-Morgado E.-M. Assessing digital competence and its relationship with the socioeconomic level of Chilean university students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2022. V. 19. No. 46. URL: https://www.scipedia.com/public/Engen_2019a.

REFERENCES

1. Arsenovych, L.A. (2021). *Mekhanizmy formuvannia ta zabezpechennia funkcionuvannia systemy pidhotovky fakhivtsiv u sferi kiberbezpeky orhaniv derzhavnoi vlady Ukrainy* [Mechanisms of forming and ensuring the functioning of the system of training specialists in the field of cyber security of the state authorities of Ukrainian]. (Avtoref. dys. d-ra filosofii). Natsionalna akademiia derzh. upravlinnia pry Prezydentovi Ukrainy. Kyiv [in Ukrainian].
2. Bykov, V.Yu. Burov, O.Yu. (2020). Tsyfrove navchalne seredovyshe: novi tekhnologii ta vymohy do zdobuvachiv znan [Digital learning environment: new technologies and requirements for knowledge seekers]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv, metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, 55, 11–22 [in Ukrainian].
3. Druhanova, O.M., Zhukova, O.A., Ivanenko, L.O., Komysan, A.I., Lutaieva, T.V., Nalyvaiko, O.O., Nekrashevych, T.V. ... Abramova, Ye.O. (2021). *Kompetentnisnyi pidkhid u vyshchii shkoli. Teoriia ta praktyka* [Competency approach in higher education. Theory and practice]. O.A. Zhukova, A.I. Komysan (red.). Kharkiv: KhNU im. V.N. Karazina [in Ukrainian].
4. Korol, O.M. (2019). *Formuvannia informatsiinoi kompetentnosti maibutnikh bakalavriv osvity na zasakh dyferentsiiovanoho pidkhodu* [Formation of informational competence of future bachelors of education based on a differentiated approach]. Avtoref. dys. kand. ped. nauk. Sumsnyi derzh. ped. un-t im. A.S. Makarenka. Sumy [in Ukrainian].
5. Stoma, V.M. (2021). *Rozvytok informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pryrodnycho-matematychnykh spetsialnostei u protsesi profesiinoi pidhotovky* [Development of information and digital competence of future teachers of natural and mathematical specialties in the process of professional training]. (Avtoref. dys. d-ra filosofii). Sumsnyi derzh. ped. un-t im. A.S. Makarenka [in Ukrainian].
6. Shamunova, K.V. (2020). Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoii shkoly do zastosuvannia elektronnykh osvitnikh resursiv u protsesi pedahohichnoi praktyky. *Fizyko-matematychna osvita*, 4, 124–133 [in Ukrainian].
7. Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators. *Science for Policy: report by the Joint research centre (JRC), the European Commission's science and knowledge service.* Y. Punie (Eds.). Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>.
8. Silva-Quiroz, J., Morales-Morgado, E.M. (2022). Assessing digital competence and its relationship with the socioeconomic level of Chilean university students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2022, 19, 46. Retrieved from: https://www.scipedia.com/public/Engen_2019a.

Науковий журнал

Педагогічні науки: теорія та практика

№ 4 (44), 2022

Комп'ютерна верстка – Ю.В. Ковальчук
Коректура – В.В. Ізак

Підписано до друку: 26.12.2022.
Формат 60×84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 18,83.
Замов. № 0223/121. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 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.