

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах



2020 р., № 70, Т. 3

Збірник наукових праць

Головний редактор:

Сущенко А. – доктор педагогічних наук, професор

Заступник головного редактора:

Сущенко Л. – доктор педагогічних наук, доцент

Редакційна колегія:

Захаріна Є. – доктор педагогічних наук, професор;

Іваницький О. – доктор педагогічних наук, професор;

Кочарян А. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Пагута М. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Сущенко Т. – доктор педагогічних наук, професор;

Даріуш Скальські – доктор педагогічних наук
(Республіка Польща).

Технічний редактор: Н. Кузнєцова

Дизайнер обкладинки: А. Юдашкіна

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2020. Вип. 70. 238 с. Т. 3.

виходить шість разів на рік

Сайт видання:

www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua

Засновник:

Класичний приватний університет
Свідоцтво Міністерства юстиції України
про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 15844-4316Р від 16.10.2009 р.



Видавництво і друкарня –
Видавничий дім «Гельветика»

69002, м. Запоріжжя, вул. Олександрівська 84, оф. 414
Телефони: +38 (048) 709 38 69, +38 (095) 934-48-28,
+38 (097) 723-06-08

E-mail: mailbox@helvetica.com.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.

*Входить до Переліку наукових фахових видань
України (категорія «Б») з педагогічних наук
(спеціальності: 011. Освітні, педагогічні науки,
012. Дошкільна освіта, 013. Початкова освіта,
014. Середня освіта, 015. Професійна освіта,
016. Спеціальна освіта) відповідно до Наказу МОН
України від 17.03.2020 № 409 (додаток 1).*

*Журнал включено до міжнародної
наукометричної бази Index Copernicus International
(Республіка Польща)*

Видання рекомендовано до друку
та поширення через мережу Internet
Вченою радою
Класичного приватного університету
(протокол № 6 від 25.03.2020 р.)

Усі права захищені.

Повний або частковий передрук і переклади дозволено
лише за згодою автора і редакції.
При передрукуванні посилання на збірник наукових праць
«Педагогіка формування творчої особистості
у вищій і загальноосвітній школах»
обов'язкове.

Редакція не обов'язково поділяє думку автора
і не відповідає за фактичні помилки,
яких він припустився.

Адреса редакції:

Класичний приватний університет
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70б.
Телефони/факс: +38 098 24 61 364.

Здано до набору 20.03.2020.

Підписано до друку 27.03.2020.

Формат 60×84/8. Цифровий друк. Наклад 150 пр.

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Л. В. Пасічник</i> УКРАЇНСЬКА МОВА В ОСВІТНІЙ ПОЛІТИЦІ УКРАЇНИ (ПОЧАТОК 90-Х РР. ХХ СТ.).....	10
<i>Є. Н. Приступа, О. В. Романчук, М. В. Данилевич</i> АВСТРИЙСЬКИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ІЗ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	14
<i>О. В. Рябошапка</i> ВПЛИВ КНИГИ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ.....	20
<i>В. Р. Свічкарь</i> ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ УКРАЇНИ У 20-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ.....	25

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

<i>Н. В. Михайлюк</i> КОРПОРАТИВНА КУЛЬТУРА ЯК ОДИН ІЗ ВИДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ БАНКІВСЬКОЇ СПРАВИ.....	29
<i>Г. М. Мицик</i> СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В СІЛЬСЬКІЙ МІСЦЕВОСТІ.....	33
<i>В. М. Могілевська, О. І. Сібіль</i> ЗАСТОСУВАННЯ KEYС-МЕТОДУ В ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ГУРТКА.....	39
<i>К. О. Мулик</i> ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	44
<i>М. В. Носкова</i> ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЕФЕКТИВНА ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА.....	48
<i>М. А. Пайкуш, І. М. Козловська, О. С. Білик</i> ІНТЕГРАТИВНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ФІЗИКИ ДО РОБОТИ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ РІЗНОГО РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ.....	54
<i>І. І. Рантюк, Т. А. Вакалюк</i> ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ СЕРВІСІВ ДЛЯ ПРИВЕРНЕННЯ УВАГИ СЛУХАЧІВ ОНЛАЙН-ЛЕКЦІЙ.....	59
<i>Н. М. Сердюк, Т. М. Фогель</i> БЕЗПЕРЕРВНА ОСВІТА ЯК ЧИННИК КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	67

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

<i>О. С. Михайлова, О. С. Гуманкова, Т. Ю. Григор'єва</i> ФОРМУВАННЯ ОСНОВ АНГЛОМОВНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ВИКОРИСТАННЯМ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ НА РАНЬОМУ СТУПЕНІ НАВЧАННЯ.....	72
<i>В. М. Могорита</i> СОЦІАЛІЗАЦІЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ІСТОРІЇ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	80
<i>Т. В. Мотуз</i> ЦІННОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	85
<i>І. Г. Павленко, І. І. Курліщук</i> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА В СУЧАСНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ.....	89
<i>Ю. Г. Пінігіна</i> РОЛЬ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ВИХОВАННІ ВСЕБІЧНО РОЗВИНЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ.....	94
<i>Є. А. Починок</i> ЕРГОНОМІЧНІ УМОВИ СТВОРЕННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ЧИННИК ПРОТИДІЇ БУЛІНГУ.....	98
<i>А. А. Сергієнко</i> КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	104

ВИЩА ШКОЛА

<i>Г. Ю. Куртова, О. В. Пономаренко, О. В. Жуков, О. С. Хоменко</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ СПОРТИВНОЇ КІНЕЗІОЛОГІЇ.....	108
<i>Н. М. Маланюк</i> ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ.....	113
<i>О. А. Мирошниченко</i> ЗМІСТ І СТРУКТУРА ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	119
<i>V. M. Miroshnychenko</i> TEACHING READING ENGLISH ACADEMIC TEXTS TO FUTURE TEACHERS-PHILOLOGISTS.....	124
<i>С. Г. Мунтян, О. А. Лебедєва</i> ПІДГОТОВКА ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТЬОГО СТУПЕНЯ «БАКАЛАВР» ДО ЄДИНОГО ВСТУПНОГО ІСПИТУ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	129
<i>І. О. Муравйова, А. С. Целікова</i> КРЕАТИВНА ПЕДАГОГІКА ЯК ІННОВАЦІЙНА ГАЛУЗЬ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ УЧНЯ.....	135

<i>Н. В. Никоненко</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ВЧИТЕЛІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ У СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ	140
<i>Т. В. Ніконенко</i> ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	147
<i>О. П. Ноздрова, І. О. Бартенєва</i> ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ БАЗОВОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	152
<i>М. А. Ogrenich</i> INNOVATIVE METHODS IN POSTGRADUATE STUDENTS' TEACHING.....	161
<i>Г. А. Омок</i> ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТУ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА: ПЕРСПЕКТИВНИЙ ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД.....	166
<i>І. S. Oryshchyn</i> MOTIVATION AS AN IMPORTANT FACTOR IN STUDYING FOREIGN LANGUAGES IN A NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION.....	170
<i>Т. С. Острянко, А. Д. Мекшун</i> ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	175
<i>О. V. Otravenko</i> FORMATION OF DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN INNOVATIVE ENVIRONMENT.....	180
<i>L. L. Petliovana, S. V. Sukhovetska, V. A. Shadura</i> TEACHING ENGLISH AT HIGHER SCHOOLS BY MEANS OF E-PLATFORMS UNDER CONDITIONS OF QUARANTINE.....	185
<i>О. М. Пинзенік</i> УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ЕКОЛОГО-ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ.....	191
<i>О. В. Пономаренко</i> ПОНЯТТЯ «ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ В КОНТЕКСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПСИХОЛОГІЇ.....	197
<i>О. С. Пономарьов, К. Ю. Підгорний</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ЛІДЕРІВ У СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	201

<i>Ю. І. Попелешко, О. В. Бунчук, Ю. І. Єрмак</i> УПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ – ВИМОГА СУЧАСНОСТІ.....	207
<i>О. М. Попович</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ОЦІНКИ СЕНСОРНО ЗБАГАЧЕНОГО СЕРЕДОВИЩА З ВИКОРИСТАННЯМ ШКАЛ ECERS.....	211
<i>Т. М. Рідель, Т. О. Кириченко</i> ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ НЕЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	217
<i>С. В. Румянцева, Ю. О. Дресва</i> СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	222
<i>Л. В. Рускуліс</i> ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ СУБКОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ.....	227
<i>Л. Г. Сергієнко</i> ДИДАКТИЧНЕ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ.....	232

CONTENTS

HISTORY OF PEDAGOGY

<i>Pasichnyk L.</i> THE UKRAINIAN LANGUAGE IN THE EDUCATIONAL POLICY OF UKRAINE (BEGINNING OF THE 1990S).....	10
<i>Prystupa E., Romanchuk O., Danylevych M.</i> AUSTRIAN EXPERIENCE OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS PROFESSIONAL TRAINING.....	14
<i>Ryaboshapka O.</i> THE INFLUENCE OF THE BOOK ON THE FORMATION OF THE CHILD'S PERSONALITY: HISTORICAL ASPECT.....	20
<i>Svichkar' V.</i> FACTORS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF SOCIAL-PEDAGOGICAL ACTIVITY OF UKRAINIAN YOUNG STUDENTS IN EARLY 1920 ^s OF THE XX CENTURY.....	25

THEORETICAL BASICS OF MODERN PEDAGOGY AND EDUCATION

<i>Mikhailyuk N.</i> CORPORATE CULTURE AS ONE OF THE TYPES OF PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE BACHELORS OF BANKING.....	29
<i>Mytsyk A.</i> THE SPECIFICS OF THE SPEECH THERAPIST'S PROFESSIONAL ACTIVITY IN RURAL AREAS.....	33
<i>Mogilevskaya V., Sibil H.</i> USE OF THE CASE METHOD IN THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF THE HEAD OF THE GROUP OF OUT-OF-SCHOOL EDUCATION.....	39
<i>Mulyk K.</i> THE ESSENCE OF FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCES OF FUTURE TEACHERS OF THE HUMANITIES IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	44
<i>Noskova M.</i> DISTANCE LEARNING AS AN EFFECTIVE FORM OF TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT ORGANIZATION.....	48
<i>Paykush M., Kozlovskaya I., Bilyk O.</i> INTEGRATIVE ASPECT OF PROFESSIONAL TRAINING OF PHYSICS TEACHERS FOR THE WORK IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF DIFFERENT ACCREDITATION LEVELS.....	54
<i>Rantyuk I., Vakaliuk T.</i> USING OF CLOUD SERVICES FOR ATTENTION GATHERING FROM LISTENERS OF ONLINE LECTURES.....	59
<i>Serdiuk N., Fogel T.</i> CONTINUOUS EDUCATION AS A FACTOR OF COMPETITIVENESS OF FUTURE SPECIALISTS.....	67

SCHOOL

<i>Mykhailova O., Humankova O., Grigorieva T.</i> THE FORMATION OF THE BASIS OF ENGLISH PHONETIC COMPETENCE WITH USING AUTHENTIC MATERIALS ON THE INITIAL LEVEL OF STUDYING.....	72
<i>Mohoryta V.</i> SOCIALIZATION OF STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING THE COURSE OF HISTORY AT SCHOOL: PEDAGOGICAL ASPECT.....	80
<i>Motuz T.</i> VALUES OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF A PRIMARY SCHOOL TEACHER OF A NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	85
<i>Pavlenko I., Kurlishchuk I.</i> PECULIARITIES OF CREATIVE ABILITIES' DEVELOPMENT OF PUPILS THROUGH ART IN A MODERN COMPREHENSIVE SCHOOL.....	89
<i>Pinihina Y.</i> THE ROLE OF UKRAINIAN LITERATURE IN THE EDUCATION OF THE COMPREHENSIVE-DEVELOPED PERSONALITY OF PUPILS.....	94
<i>Pochynok Ye.</i> ERGONOMIC CONDITIONS FOR CREATING A SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN PRIMARY SCHOOL AS A FACTOR IN COMBATING BULLYING.....	98
<i>Sergienko A.</i> COMPETENCE APPROACH TO THE STUDY OF LITERARY WORKS ON THE LESSONS OF UKRAINIAN LITERATURE.....	104

HIGH SCHOOL

<i>Kurtova G., Ponomarenko O., Zhukov O., Khomenko O.</i> THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF SPORTS KINESIOLOGY.....	108
<i>Malaniuk N.</i> INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL EDUCATION.....	113
<i>Myroshnychenko O.</i> THE CONTENT AND THE STRUCTURE OF DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	119
<i>V. M. Miroshnychenko</i> TEACHING READING ENGLISH ACADEMIC TEXTS TO FUTURE TEACHERS-PHILOLOGISTS.....	124
<i>Muntian S., Lebyedyeva O.</i> PREPARATION OF BACHELOR DEGREE STUDENTS FOR THE UNIFIED ENTRANCE EXAMINATION IN FOREIGN LANGUAGES.....	129

<i>Muraviova I., Tselikova A.</i> CREATIVE PEDAGOGY AS AN INNOVATIVE FIELD OF CREATIVITY DEVELOPMENT.....	135
<i>Nykonenko N.</i> DISTANCE EDUCATION FOR PRE-SERVICE SPECIAL EDUCATION TEACHERS IN THE USA.....	140
<i>Nikonenko T.</i> THE PRACTICAL-ORIENTED TRAINING OF THE FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL.....	147
<i>Nozdrova O., Bartienieva I.</i> FORMATIONS OF CONTENT OF BASIC MATHEMATICAL TRAINING OF FUTURE EXPERTS OF AN INITIAL LINK OF EDUCATION IN EDUCATIONAL SPACE OF INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION.....	152
<i>M. A. Ogrenich</i> INNOVATIVE METHODS IN POSTGRADUATE STUDENTS' TEACHING.....	161
<i>Omok H.</i> FORMATION OF FUTURE READINESS FOR PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE INSTITUTIONS OF VOCATIONAL EDUCATION AS A SCIENTIFIC PROBLEM: PROSPECTIVE DOMESTIC EXPERIENCE.....	166
<i>I. S. Oryshchyn</i> MOTIVATION AS AN IMPORTANT FACTOR IN STUDYING FOREIGN LANGUAGES IN A NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION.....	170
<i>Ostrianko T., Mekshun A.</i> RESEARCH OF THE EFFECT OF VOLUNTEER ACTIVITIES ON THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE SOCIAL WORKERS IN TERMS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	175
<i>O. V. Otravenko</i> FORMATION OF DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN INNOVATIVE ENVIRONMENT.....	180
<i>L. L. Petliovana, S. V. Sukhovetska, V. A. Shadura</i> TEACHING ENGLISH AT HIGHER SCHOOLS BY MEANS OF E-PLATFORMS UNDER CONDITIONS OF QUARANTINE.....	185
<i>Pynzenyk O.</i> THE IMPROVING OF TRAINING OF THE PRESCHOOL EDUCATORS TO REALIZATION OF ECOLOGICAL AND SCIENCE EDUCATION AT THE CONDITIONS OF REFORMING.....	191
<i>Ponomarenko O.</i> CONCEPT "ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS IN THE CONTEXT OF THE PROFESSIONAL EDUCATION OF FUTURE MASTERS OF PSYCHOLOGY.....	197

<i>Ponomaryov O., Podgornyi K.</i> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PERSONAL DEVELOPMENT OF LEADERS IN THE STUDENT ENVIRONMENT.....	201
<i>Popeleshko Yu., Bunchuk O., Yermak Yu.</i> INTRODUCTION OF DISTANCE LEARNING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS – THE NEED OF THE DAY.....	207
<i>Popovych O.</i> PREPARATION OF FUTURE EDUCATORS TO ASSESSMENT AT SENSORY ENRICHED ENVIRONMENT USING ECERS SCALES.....	211
<i>Ridel T., Kyrychenko T.</i> FORMING STRATEGIC COMPETENCE WHILE MASTERING A FOREIGN LANGUAGE BY STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES.....	217
<i>Rumiantseva S., Drieieva Yu.</i> THE ESSENCE AND CONTENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER OF MUSICAL ART.....	222
<i>Ruskulis L.</i> LINGUISTIC AND DIDACTIC PRINCIPLES OF THE PUPIL'S PHONETICAL SUB-COMPETENCE FORMATION.....	227
<i>Sergienko L.</i> DIDACTIC FORMATION OF THE PROFESSIONAL DIRECTION OF TEACHING STUDENTS TO PHYSICS.....	232

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 375.5.016

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.1>**Л. В. Пасічник**вчений секретар
КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради

УКРАЇНЬСКА МОВА В ОСВІТНІЙ ПОЛІТИЦІ УКРАЇНИ (ПОЧАТОК 90-Х РР. ХХ СТ.)

У статті розглянуто питання ствердження української мови початку 90-х років ХХ століття на державному рівні, що відбулося на тогочасній підготовці вчителів української мови та літератури у вищих навчальних закладах України і зумовило появу проблем, які актуалізовані в сьогоденному освітньому дискурсі. Констатовано, що на початок 90-х років ХХ століття в Україні були створені соціокультурні та політико-економічні передумови щодо її державної відбудови. Зокрема ухвалення Декларації про державний суверенітет України (1990 р.) слугувало підґрунтям для прийняття «Акту проголошення державної незалежності України» (1991 р.). З цього часу перед Україною постала низка завдань державотворчого характеру, з-поміж яких виокремлено завдання по створенню новітніх мовної та освітньої політик. Зазначено, що саме у цей час було запроваджено принципово новий підхід у викладанні української мови, який не лише перебудовував освітній процес, а й перебудовував уявлення про значення мови для державного функціонування, адже українська мова повинна була стати мовою спілкування, опікуватися зміною мовної функції повинні були вчителі-філологи.

Узагальнення матеріалу дало підстави до ствердження, що нормативно-правовими актами було зроблено низку кроків щодо широкого запровадження української мови на всі освітні рівні, втім цей процес було загаломовано через обставини, які потребують докладного аналізу. Це був невпевнений рух компромісів (рідна словесність – українська словесність; підготовка вчителів та їхнє «перенавчання»). Ця нечіткість руху заклала підвалини для сьогоденних суперечностей щодо мовного співіснування на теренах України. Наголошено, що важливо було вчасно виявити та подолати проблеми і з підготовкою вчителів української мови та літератури, а також з їхнім вихованням; варто було значно розширити набір до вищих навчальних закладів педагогічного спрямування на визначену спеціальність та системно підтримувати вчителів-філологів у їхній практичній діяльності в закладах середньої освіти.

Ключові слова: мовна політика, українська мова, освіта, педагогічна освіта, підготовка вчителів української мови і літератури.

Постановка проблеми. Питання підготовки сучасного вчителя до роботи в нових умовах політико-економічного та соціокультурного розвитку є одним із провідних у сучасному освітньому дискурсі. Проблема, яка довгий час залишалася в межах наукового товариства, сьогодні вийшла на передній план. В умовах уведення карантинних обмежень та широкого впровадження дистанційного навчання суспільство отримало можливість спостерігати роботу вчителів, що проводять уроки в онлайн режимі. Загальні враження від цієї роботи, що час від часу висвітлюють ЗМІ, скоріше негативні, ніж позитивні. Вчительство було піддано прискіпливій (скоріше несправедливій) критиці, яка потребувала навіть втручання президента України. Тож нинішня ситуація, на нашу думку, актуалізувала низку проблем: підготовленість вчителів до роботи в онлайн режимі, забезпеченість освітнього процесу методичними та тех-

нічними засобами навчання та загалом ставлення суспільства до вчителя та його роботи. Питання фахової підготовки вчителів (зокрема української мови і літератури) відійшли на другий план. Утім саме цей аспект є надзвичайно важливим, оскільки дистанційне навчання, онлайн версії, ІКТ, на нашу думку, є лише засобом організації навчання. Підготовка вчителя української мови і літератури, його фаховість – це питання державного значення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

З огляду на викладене вище зауважимо, що загалом питання підготовки вчителя української мови і літератури широко представлене у вітчизняній педагогічній науці (В. Бабенко, Н. Бородіна, Т. Горохова, О. Караман, Т. Костолович, О. Кучерява, Н. Остапенко, Л. Рукуліс, І. Фоміна, С. Яворська та інші). Природно це питання є головним у дослідженнях методичного спряму-

вання. Утім переконані, що будь-яке нове знання повинно будуватися на вивченні вже наявного доробку, досвіду. Розгляд цього питання у більшості наукових публікацій має лише контекстуальне значення.

Мета статті. Головною метою статті став розгляд питання ствердження української мови початку 90-х рр. ХХ ст. на державному рівні, що відобразилося на тогочасній підготовці вчителів української мови і зумовило появу проблем, які актуалізовані в сьогоденному освітньому дискурсі.

Виклад основного матеріалу. На початку 90-х рр. ХХ ст. в Україні були створені соціокультурні та політико-економічні передумови щодо її державної відбудови. Зокрема, як справедливо стверджують вчені, ухвалення Декларації про державний суверенітет України (1990 р.) слугувало підґрунтям для прийняття «Акту проголошення державної незалежності України» (24 серпня 1991 р.). Із цього часу перед Україною постала низка завдань державотворчого характеру, з-поміж яких ми виокремлюємо завдання зі створення новітніх мовної та освітньої політик. У визначеному напрямі особливої ваги набуває зауваження О. Яковлевої: «Після розпаду СРСР у нових незалежних країнах проблема переформатування мовного простору, вироблення державної мовної політики, надання статусу державних та офіційних мов, мовного спілкування з іншими країнами і народами Європи і світу набули значної ваги не лише у внутрішньо- і зовнішньополітичному плані, але й у філософсько-освітньому та виховному» [10, с. 4]. Важливим вважаємо той факт, що в освітній політиці передусім звернули увагу на початкову освіту. Міністерством освіти України було констатовано, що «у великих промислових центрах в українські класи (школи) приходять російськомовні діти, оскільки навіть в українських сім'ях розмовляють російською мовою» [4, с. 23]. У виданих Міністерством методичних рекомендаціях підкреслювалася необхідність навчити дітей розмовляти українською, а не лише читати та писати.

Відзначимо, що це був принципово новий підхід у викладанні, який не лише перебудовував освітній процес, а перебудовував уявлення про існування мови. Українська мова повинна була стати мовою спілкування. І опікуватися зміною мовної функції повинні були вчителі.

На це було спрямовано ухвалення у 1991 р. «Державної програми розвитку української мови та інших національних мов на період до 2000 року». Проте, як слушно зауважує М. Кочерган, у зв'язку з відсутністю відповідальності «за невиконання названої державної програми відбулося пасивне їх саботування і пряме гальмування, і як результат, цей закон і програма, як і наступні програми, що були прийняті в 1997 і 2000 роках, не реалізо-

вані» [2, с. 20]. Утім, заради справедливості, наведемо позицію Н. Новородовської, яка наголошує, «після здобуття незалежності Україна не змогла відразу врегулювати культурні, соціальні, економічні, політичні проблеми та питання національної безпеки» [3, с. 30].

Отже, вже на початок 90-х рр. незадовільною щодо стану української мови в освітньому просторі залишалася ситуація на Сході та Півдні України. Зокрема, у документах 1992 р. зазначалося, що у вищих навчальних закладах перехід на українську мову навчання відбувався дуже повільно і навіть «з опором». Це дало підстави Міністерству освіти України для висновку: «Усе це засвідчує, що частина керівників закладів освіти ще живе ілюзіями про можливість повернення колишнього ставлення до української мови та мов національних меншин Української Держави, не усвідомлює того, що ці мови протягом тривалого часу принижувалися, а то й винищувалися на державному рівні, отже, й відроджуватися повинні також на державному рівні» [6, с. 4]. Також вперше було відкрито проголошено необхідність дотримання «єдиного україномовного режиму у навчальних та навально-виховних закладах», утім наразі «з українською мовою навчання і виховання» [6, с. 6].

Важливою з позицій нашого дослідження була публікація у цей час у Інформаційному збірнику Міністерства освіти України (1992 р., № 24) проекту: «Концепція літературної освіти. Єдність національної гуманітарної освіти в поліетнічних умовах України». Цей документ передбачав докорінну зміну шкільної літературної освіти, отже, він мав відобразитися і на підготовці майбутніх учителів української мови і літератури, оскільки визначив державні пріоритети у цій галузі. Окреслимо найбільш суттєві, на наш погляд, положення:

1) було проголошено зміну державного напрямку в освіті – гуманітаризація освітньої системи загалом («виховання буття в культурі»), формування особистості учня та відмова від старої системи освіти, яка виховувала «людський матеріал тоталітарного суспільства» [1, с. 24];

2) головне завдання школи – виховання «національно свідомих громадян, патріотів своєї незалежної Батьківщини, гордих за культуру, історію, мову своєї нації – рівноправної в сім'ї народів Європи» [1, с. 24];

3) ствердження концепції трьох мов для шкільного навчання: «державної, однієї із світових (європейських) та однієї з мов народів України» [1, с. 24].

На той час це були дійсно прогресивні положення, які лише зараз (практично через 20 років) поступово сприймаються всім суспільством як даність. Проте особливістю цієї концепції було те, що під час вивчення літератур у школах національних меншин пропонувалася така схема

літературної освіти: *рідна словесність, українська словесність та світова література*. При цьому підкреслювалося, що для цього не потрібні три вчителі. Цей курс мав читати один вчитель: «Отже, не «предметник» на всі класи, а свій учитель для кожної групи дітей, які зростатимуть на очах і з допомогою цього вчителя. Головне, щоб рідна мова й мова вчителя була однаковою, і щоб учитель був спеціально підготовлений працювати з дітьми його етнічної групи, яких він через рідну культуру поведе далі до сусідньої, ще далі до світової» [1, с. 27]. (Звертаємо увагу на «сусідню мову». Чи не визначалася нею українська мова – питання риторичне). Отже, припускаємо, це мав би бути вчитель української мови і літератури та світової літератури із додатковою спеціалізацією (припустимо російська словесність чи будь-яка словесність етнічної меншини).

Ускладнювалася ситуація і тим фактом, що впродовж 1991–1992 н.р. було запропоновано декілька варіантів навчальних планів для різних (за контингентом, педагогічним складом та матеріально-технічним забезпеченням) шкіл. Проте наголос щодо впровадження української мови як мови навчання був надзвичайно великим. Свідченням чого вважаємо окремий лист Міністерства освіти України «Про недоліки у впровадженні української мови навчання у навчально-виховних закладах» (№1/9-104 від 22 липня 1993 р.), де перераховані визначені прояви (пряма агітація проти впровадження української мови в навчальний процес, невиправдане поширення відкриття паралельних двомовних класів, недостатність навчальної та методичної літератури тощо). Уповільнювали перехід шкіл на українську мову навчання, як стверджує В. Ткаченко, «недостатній рівень володіння українською мовою вчителів, використання застарілих методів навчання» [8, с. 173].

Визначена ситуація ускладнювалася обставинами, які окреслює І. Ткаченко: «Соціологічні дослідження 90-х рр. ХХ ст. показали, що за останнім радянським переписом населення 1989 р. українська мова переважає над російською у співвідношенні 64,7% та 32,8%. Серія опитувань 1991–1994 рр. продемонструвала суттєву перевагу російської: 56,2% і 43,8%. Ще помітнішою є різниця і між регіонами України: у північно-західній частині 77% респондентів обрали українську мову, тоді як у південно-східній 81,5% віддали перевагу російській мові» [9, с. 247]. Окреслені обставини мали привернути увагу освітньої спільноти, що вплинуло на підготовку вчителів, зокрема української мови і літератури. Серед характерних ознак цього періоду у розвитку вищої педагогічної освіти науковці визначають: «побудову вищої педагогічної освіти на національному ґрунті, посилення інтересу до обдарованої молоді, спроби поновити і вдосконалити форми роботи з нею,

увага до найбільш раціональних схем формування навчально-виховного процесу на принципах індивідуалізації та диференціації, самоосвіти, самовиховання» [5, с. 9].

Зміни освітніх акцентів цього часу влучно характеризує О. Семенов, коли констатує, що «утвердження нових соціально-педагогічних цінностей і пріоритетів, проголошення державного суверенітету України, прийняття Законів про мову, освіту, загальну середню освіту, Державної національної програми «Освіта» (Україна ХХІ ст.), Концепції національного виховання, мовної, літературної освіти стимулювали відродження національної політики в галузі вищої освіти. На першому з'їзді освітян наголошувалося на переході від менторського монологу до діалогічного спілкування рівноправних учасників навчально-виховного процесу, на зростанні питомої ваги навчальних дисциплін людинознавчого характеру і насамперед української мови» [7, с. 76].

Проте вчителів української мови і літератури для шкіл не вистачало. Тож почали посилати на курси перепідготовки вчителів російської мови і літератури [8, с. 174]. Цю тенденцію із перефільювання вважаємо надзвичайно важливою, на початку 90-х рр. вона була покликана подолати кадровий дефіцит у вчителях української мови. Задля перепідготовки вчителів за скороченою програмою було відкрито спеціальні факультети у Криворізькому, Тернопільському, Кіровоградському, Миколаївському та Харківському педагогічних інститутах [8, с. 175]. Вважаємо за необхідне відзначити особливості прояву цієї тенденції у наш час. Сьогодні вчителі російської мови і зарубіжної літератури також проходять «перенавчання», коли здобувають ще одну спеціалізацію, керуючись іншими мотивами (кількість годин для викладання російської мови у школах значно скоротилася).

Узагальнюючи викладене, відзначимо таке. На початку 90-х рр. ХХ ст. питання значення української мови в освітній сфері набуло надзвичайної ваги з огляду на процес державотворення України. Нормативно-правовими актами у цей час було зроблено низку кроків щодо широкого запровадження української мови на всі освітні рівні, втім цей процес було загальмовано через обставини, які ще варто аналізувати. Рішучих дій не було здійснено. Це був невпевнений рух компромісів (рідна словесність – українська словесність; підготовка вчителів та їхнє «перенавчання»). Ця нечіткість руху заклала підвалини для сьогоденних суперечностей щодо мовного співіснування на теренах України. Заради справедливості зазначимо, що вже у середині 90-х рр. були зроблені спроби суттєво оновити зміст мовної та літературної освіти, втім тут багато залежало від волі керівників закладів освіти та ентузіазму

викладачів. Можемо припустити, що певна поступливість початку 90-х та подальша невпевненість дій щодо української мови та літератури в освітньому просторі – це чинники, що призвели до сьогоденної конфліктної ситуації на сході України. Важливо було вчасно виявити та подолати проблеми і з підготовкою вчителів української мови і літератури і з їхнім вихованням; варто було значно розширити набір на визначену спеціальність та системно підтримувати вчителів у їхній практичній діяльності. Тож короткий огляд проблеми дозволяє зробити висновок про важливість уведення до будь-якого регуляторного акту, що визначає пріоритети розвитку освіти, норм прямої дії, дотримання яких було б обов'язковим і не забезпечувало впровадження державної політики, зокрема в сфері підготовки вчителів української мови та літератури.

Список використаної літератури:

1. Концепція літературної освіти. Єдність національної гуманітарної освіти в поліетнічних умовах України: проєкт. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1992. №24. С. 24–28; 1993. № 2. С. 2–8.
2. Кочерган М. Мовна ситуація і мовна політика в Україні. *Світгляд*. 2008. № 2. С. 18–23.
3. Новородовська Н.О. Вплив радянської політики русифікації на соціокультурний та мовний простір УРСР у 1964–1985 рр. *Молодий вечірний*. 2018. №11 (63). С. 30–35.
4. Навчання грамоти і розвиток українського мовлення російськомовних першокласників: методичні рекомендації. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1992. № 17–18. С. 21–27.
5. Прокопів Л.М. Навчально-виховна робота з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах України (друга половина ХХ ст.) : 13.00.01. автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Івано-Франківськ, 2006. 22 с.
6. Про додаткові заходи на виконання Закону «Про мови в Українській РСР» в системі Міносвіти України : наказ Міністерства освіти України №123 від 9 вересня 1992 р. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1992. №19. С. 3–9.
7. Семенов О.П. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія. Суми : ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. 404 с.
8. Ткаченко В.І. Тенденції розвитку шкільної мовної освіти в Україні (1959–2013 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Херсон, Тернопіль. 2019. 279 с.
9. Ткаченко І.В. Мовна політика в Україні: проблема ціннісного вибору. *Сучасна українська політика. [Специвипуск: Україна як суб'єкт сучасних цивілізаційних процесів]*. Київ : Фенікс. 2011. С. 245–252.
10. Яковлева О.В. Багатомовність українського суспільства як регулятивний фактор освіти і виховання в системі вищих навчальних закладів у контексті світового досвіду : дис. ... доктора філософ. наук : 09.00.10. Київ, 2016. 416 с.

Pasichnyk L. The Ukrainian language in the educational policy of Ukraine (beginning of the 1990s)

The article deals with the issue of the Ukrainian language in the early 1990s. at the state level, which reflected on the then training of teachers of the Ukrainian language and caused the emergence of problems that are actualized in the current educational discourse. It is stated that in the early 90's of the XX century, socio-cultural and political and economic preconditions for its state restoration were created in Ukraine. In particular, the adoption of the Declaration of State Sovereignty of Ukraine (1990) served as the basis for the adoption of the "Declaration of State Independence of Ukraine" (1991). Since that time, Ukraine has been faced with a number of state-building tasks, among which the task of creating the latest language and education policies has been singled out. It was noted that at this time a fundamentally new approach was introduced in the teaching of the Ukrainian language, which not only restructured the educational process, but restructured the notion of the importance of the language for state functioning. The Ukrainian language was to become a language of communication, teachers had to take care of changing the language function.

The generalization of the material gave rise to the claim that a number of steps have been taken with regard to the widespread introduction of the Ukrainian language at all educational levels, but this process has been slowed down due to circumstances that require detailed analysis. It was a precarious movement of compromises (native literature – Ukrainian literature; teacher training and their "retraining"). This inaccuracy of the movement laid the foundations for the current controversy over language coexistence in Ukraine. It was emphasized that it was important to identify and overcome problems both with the training and education of Ukrainian language and literature teachers; it was necessary to significantly expand the recruitment to a specific specialty and to systematically support teachers in their practical activities.

Key words: language policy, Ukrainian language, education, pedagogical education, teacher training of Ukrainian language and literature.

УДК 378:796.071.4:379.8

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.2>

Є. Н. Приступа

доктор педагогічних наук, професор,
ректор
Львівського державного університету фізичної культури
імені Івана Боберського

О. В. Романчук

кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри української та іноземних мов
Львівського державного університету фізичної культури
імені Івана Боберського

М. В. Данилевич

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри фітнесу та рекреації
Львівського державного університету фізичної культури
імені Івана Боберського

АВСТРІЙСЬКИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ІЗ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Стаття торкається компаративного дослідження австрійського досвіду професійної освіти педагогічних кадрів фізкультурно-спортивного профілю з огляду на запити української системи професійної освіти фахівців із фізичного виховання у віднаходженні перспективних траєкторій інтеграції в європейській освітній простір. Мета дослідження – проаналізувати особливості розвитку системи професійної підготовки фахівців із фізичного виховання в Австрії на різних історичних етапах її становлення. Для досягнення мети використовувався комплекс загальнонаукових (аналіз, синтез, узагальнення) та спеціально-історичних (історико-типологічний та історико-системний) методів дослідження. Представлено результати наукових розвідок відомих австрійських учених щодо критичного осмислення та об'єктивної оцінки суперечливих подій і явища в історії становлення й розвитку професійної освіти педагогічних кадрів фізкультурно-спортивного профілю в Австрії. На підставі аналізу їхніх праць відстежено якісні зміни в розвитку теорії і практики підготовки кадрів із фізичного виховання, зазначено прогресивні та регресивні тенденції у цьому процесі. Розкрито сучасний стан і перспективи удосконалення австрійської системи професійної підготовки майбутніх педагогів фізкультурно-спортивного профілю. Запропоновані австрійськими науковцями моделі і підходи до професійної освіти кадрового забезпечення галузі фізичного виховання дітей і молоді, ґрунтуючись на новітніх здобутках педагогічної науки, відображають складні і багаторівневі структури із низкою взаємопов'язаних компонентів (цільовий, функціональний, змістовий, організаційний та ін.), завдяки чому можна чітко уявити цілеспрямований процес формування професійної компетентності. Установлено, що австрійська історіографія проблеми становлення і розвитку системи професійної підготовки фахівців з фізичного виховання представлена чималою кількістю праць і публікацій. У них комплексно виділено різні аспекти педагогічної освіти за фізкультурно-спортивними спеціальностями, як в історичній ретроспективі, так і в умовах сучасності. Цей досвід є джерелом цінних ідей, конструктивних підходів, а також повчальних уроків для модернізації теорії і практики професійної підготовки кадрів з фізичного виховання в Україні.

Ключові слова: професійна освіта, історія, Австрія, фахівці з фізичного виховання.

Постановка проблеми. Дієвим інструментом здобуття нових ідей, продукування новаторських концепцій розбудови професійної освіти фахівців фізичного виховання і спорту є порівняльно-педагогічні дослідження. Вони дають змогу вийти за межі своєї педагогічної традиції, подивитися цілком з іншої перспективи на власні педагогічні теорії й освітні практики, що має неоціненне значення для кращого усвідомлення наявних у них прогалин і розроблення механізмів розв'язання відповідних науково-практичних проблем. Охопивши увагою

аналогічні науково-прикладні проблеми та явища, які відбуваються за кордоном, зокрема в Австрії, маємо змогу знайти резерви у підвищенні якості, ефективності вітчизняної педагогічної системи професійної підготовки фахівців у галузі фізичної культури і спорту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Система професійної підготовки педагогічних кадрів фізкультурного профілю були предметом активного наукового пошуку науковців впродовж багатьох років.

Серед масиву компаративних наукових студій особливо важливе значення для нашого дослідження мають праці з проблем педагогічної освіти за кордоном, зокрема ті, в яких висвітлюється австрійський досвід професійної підготовки педагогічних кадрів. Так, у працях Т. Кристопчук [1], М. М'яковського [2], Данилевич [3], Л. Пуховської [4], О. Романчук [5; 6], О. Сторонська [7] розглядаються історичні аспекти, сучасний стан та тенденції подальшого розвитку системи педагогічної освіти Австрії.

Вивчення австрійського досвіду професійної підготовки педагогічних кадрів здійснюється українськими вченими за цілою низкою критеріїв, серед яких – роль педагогічної освіти в контексті розвитку австрійської системи шкільництва, педагогічна освіта як складова частина національної системи освіти, структура і функції системи професійної підготовки педагогів, нормативно-правова основа функціонування системи педагогічної освіти, структура і сутність педагогічної системи профільних навчальних закладів, організація підготовки кваліфікованих кадрів освітньої галузі. Результати наукових пошуків автори використали у процесі окреслення пріоритетів удосконалення української системи професійної підготовки фахівців освітньої сфери та розробки рекомендаційних матеріалів, що спрямовують процес педагогічної освіти в Україні на випереджальний розвиток суспільства і шкільництва.

Мета дослідження – проаналізувати особливості розвитку системи професійної підготовки фахівців з фізичного виховання в Австрії на різних історичних етапах її становлення.

Для досягнення мети використовувався комплекс загальнонаукових (аналіз, синтез, узагальнення) та спеціально-історичних (історико-типологічний та історико-системний) методів дослідження.

Виклад основного матеріалу. Австрійська історіографія проблеми професійної підготовки кадрів із фізичного виховання на теренах країни бере початок ще з XVIII століття. Питання професійної підготовки фахівців із фізичного виховання розглядалися в ті часи переважно крізь призму проблем дитячого здоров'я, в контексті обґрунтування фізичної культури як важливого засобу повноцінного фізичного розвитку дітей. У результаті подальшого осмислення важливості і сутності цілеспрямованого фізичного виховання, його усвідомлення як фактора збереження і зміцнення дитячого здоров'я і розвитку, а відтак і утвердження як невід'ємного компонента шкільної освіти і виховання відомі австрійські вчені, зокрема В. Е. Мільде (V. Milde) [8], Л. Новаґ Л. (Nowag) [9], Ф.М. Фірталер (F. Vierthaler) [10], Й.П. Франк (J. Frank) [11] та ін. вказали згодом на необхідність якісної професійної підготовки фахівців у цій галузі педагогічної діяльності.

Наукові розвідки згаданих учених відображають доволі глибоку картину організації фізичного виховання дітей і молоді в означений історичний період, знайомлять із первісними формами його здійснення та їх часто негативними для дитячого здоров'я наслідками, що, власне, і стало могутнім поштовхом для науковців до переосмислення цього досвіду, спростування численних стереотипів, популяризації в освітянських і громадських колах нових, науково обґрунтованих підходів та актуалізації ідеї професійної підготовки фахівців у цій сфері. Їхні праці у процесі нашого дослідження стали цінним джерелом інформації щодо витоків системи підготовки кадрів у галузі фізичного виховання дітей і молоді, її первісних організаційних форм, структурних і змістово-методичних особливостей.

У наступні століття масштаби вивчення проблеми професійної освіти фахівців з фізичного виховання на теренах Австрії суттєво зростають. Посилення ролі фізичної культури і спорту у житті суспільства, розбудова системи шкільної фізкультурної освіти, розширення позашкільної спортивно-оздоровчої і фізкультурно-виховної роботи з дітьми і молоддю актуалізували проблеми кадрового забезпечення цих сфер діяльності, до розв'язання яких активно долучилися видатні австрійські вчені, насамперед Я. Павель (J. Pawel) [12], Г. Шпітци (H. Spitzzy) [13] та ін. У їхніх роботах вміщено багатий фактичний матеріал щодо теорії і практики фізичного виховання на межі XIX–XX століть, коли чи не вперше в історії австрійської педагогіки розкриваються гендерні аспекти фізичного виховання, особливості фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми із вадами розвитку, а відтак акцентується увага на змінах цієї сфери професійної діяльності та, відповідно, потребах модернізації тогочасної практики професійної підготовки її кадрового забезпечення.

Їхні праці дають широке наукове бачення процесу та обґрунтування важливості розгортання систематичного шкільного і позашкільного фізичного виховання дітей і молоді, осмислення поля практичної діяльності педагога цього профілю та його професійного образу, утвердження фахової підготовки майбутніх вчителів фізичної культури як окремого напрямку університетської педагогічної освіти. Цінність їхніх розвідок вбачаємо, насамперед, у висвітленні процесу становлення фізичного виховання як самостійного, рівноцінного іншим, напрямку педагогічної освіти з усіма труднощами і суперечностями його перебігу.

Помітне місце в австрійській історіографії проблеми професійної освіти фахівців із фізичного виховання першої половини XX століття займають напрацювання К. Гаульгофера (K. Gaulhofer) та М. Штрайхер (M. Streicher) [14; 15] – авторів унікальної концепції фізичного виховання дітей

і молоді, яка базується на ідеях реформаторської педагогіки та новітніх здобутках різних галузей науки – психології, біології, медицини і т. д. Ця концепція стала основою докорінного переосмислення процесу професійної підготовки кадрів із фізичного виховання, окреслення її прогалин і недоліків, визначення перспектив удосконалення.

У працях цих учених привертають увагу їхні міркування щодо принципів державної політики у сфері розбудови системи професійної підготовки педагогічних кадрів фізкультурного профілю, цінні рекомендації щодо її структури, змісту та організації, а також процедури державної атестації як механізму контролю її якості. Дослідження вигідно вирізняє висвітлення досвіду органічного поєднання теорії і практики професійної освіти педагогічних кадрів у процес практичної реалізації гуманістичної парадигми фізичного виховання, незаперечне визнання їх взаємозалежності і підпорядкованості єдиним принципам та ідеям, що декларуються гуманістичними філософськими, психологічними, педагогічними теоріями й доктринами. Згадані науковці спираються на системний підхід до дослідження теорії і практики професійної підготовки фахівців із фізичного виховання, презентують відповідний досвід у сукупності суспільних, культурних, освітніх тенденцій, науково-технічних здобутків.

Важливим джерелом інформації щодо подальшої розбудови системи професійної підготовки фахівців з фізичного виховання в Австрії стали праці А. Боймлера (A. Bäumlner) [16], Е. Клінге (E. Klinge) [17], Е. Кріка (E. Krick) [18] та ін., що висвітлюють особливий період в історії освіти педагогічних кадрів фізкультурно-спортивного профілю на теренах країни, – період націонал-соціалізму, позначений небувалим злетом інтересу до спорту і фізичного виховання у суспільному житті та освіті, як важливих трансляторів ідеології цього політичного режиму та інструментів забезпечення здоров'я, сили і могутності нації.

У їхніх роботах представлено авторські інтерпретації тогочасних геополітичних умов та суспільно-політичних, економічних, військових тенденцій, що зумовлювали необхідність посилення фізичного виховання молодих поколінь; розкрито ідеї щодо його ефективної організації з урахуванням тогочасних реалій і пріоритетів. Зокрема, у їхніх розвідках знаходимо цікаві відомості про професійний образ учителя фізичного виховання та реалії його педагогічної діяльності в ті часи, ідеї щодо ролі і місця вчителя в ієрархії педагогічних кадрів Австрії, особливості тотальної перебудови австрійської системи професійної підготовки кадрового забезпечення галузі фізичного виховання дітей і молоді за взірцем Третього Райху та, очевидно, нівеляції попередніх здобутків і напрацювань у цій сфері.

Із подальшими тенденціями розвитку австрійської системи педагогічної фізкультурної освіти досить ґрунтовно знайомлять праці Г. Гроля (H. Groll) [19], Ф. Фетца (F. Fetz) [20], Е. Нідермана (E. Niedermann) [21] та ін., що зробили вагомий внесок у її розбудову у складні повоєнні десятиліття, в умовах дискредитації спорту і фізичної культури, індиферентності громадськості до проблем фізичного виховання внаслідок попередньої політизації, ідеологізації. Із їхніх робіт дізнаємося про наполегливі намагання подолання критичного, нігілістичного суспільства до фізичної культури і спорту, невтомні зусилля з очищення від ідеологічних нашарувань, спотворень професійного образу педагога цього профілю, про численні спроби відродження давніх традицій підготовки кадрів з фізичного виховання.

Праці авторів містять інформацію щодо денацифікації професійної освіти фахівців з фізичного виховання в Австрії, створення нової нормативної бази, розроблення і впровадження нових навчальних планів, програм. Запорукою ґрунтовних дослідницьких результатів і висновків учених стало органічне використання широкого комплексу теоретичних і методологічних підходів, передовсім історико-філософського, системно-структурного, структурно-функціонального. У їхніх наукових студіях чітко простежується міждисциплінарний підхід, що уможливив залучення матеріалів про професійну підготовку кадрових ресурсів сфери фізичного виховання з різних галузей науки – історії, соціології, філософії, педагогіки, психології, біології, фізіології, медицини.

Завдяки послідовній праці академічної спільноти з деполітизації спорту, фізичного виховання, переосмислення їх функцій і завдань в австрійській історіографії проблеми професійної освіти фахівців цього профілю подальших десятиліть ХХ століття на передній план виходять якісно нові питання, що переконливо доводять праці Г. Альтенберґера (H. Altenberger) [22], А. Готца (A. Hotz) [23], Ш. Грьосінґа (St. Größing) [24] та ін. У них йдеться про вдосконалення правової бази професійної підготовки педагогічних кадрів фізкультурно-спортивного профілю, впорядкування загальної структури системи та мережі освітніх закладів, модернізацію цілей і змісту освітнього процесу, впровадження новітніх педагогічних технологій.

Праці згаданих учених дають змогу сформулювати широке наукове уявлення про складну і динамічну систему професійної підготовки фахівців із фізичного виховання, що склалася в Австрії на кінець ХХ століття, як органічну єдність розмаїття структурних компонентів, починаючи від цілей та завершуючи інструментами контролю їх досягнення. Глибокий аналіз усіх складових частин процесу професійної освіти педагогічних кадрів у системі середньої професійної

та вищої освіти Австрії склав основу дослідницької діяльності авторів, а його результати стали підставою для ґрунтовних висновків, узагальнень і рекомендацій щодо подальшого розвитку професійної підготовки фахівців з фізичного виховання, даючи змогу осягнути закономірності цього процесу, оцінити динаміку, масштаби реформ.

Сучасна австрійська історіографія проблеми професійної підготовки педагогічних кадрів із фізичного виховання вирізняється як тематичним діапазоном, так і методологічною варіативністю. Значною чисельністю позначаються розвідки з історичної проблематики професійної освіти фахівців з фізичного виховання на теренах Австрії. У межах цього напрямку науково-педагогічних студій вчені (В. Брецінка (W. Brezinka) [25], Р. Мюльнер (R. Müllner) [26], В. Рекля (W. Recla) [27], Г. Штромаєр (H. Strohmeyer) [28]) фокусують увагу на різноманітних аспектах становлення австрійської системи підготовки кадрового забезпечення галузі фізичного виховання дітей і молоді, серед них – історичні передумови її виникнення, ґенеза її розвитку в різні історичні періоди, історія діяльності профільних освітніх закладів, внесок видатних австрійських вчених у розвиток теорії і практики професійної підготовки кадрів.

Наукові результати і висновки цієї групи досліджень забезпечені раціональним використанням широкої гамми науково-методологічних підходів, що дають змогу врахувати складність суспільних, політичних, економічних умов підготовки фахівців з фізичного виховання на теренах країни в різні історичні періоди, критично осмислити й об'єктивно оцінити часом суперечливі події і явища в історії становлення й розвитку професійної освіти педагогічних кадрів фізкультурно-спортивного профілю в Австрії. На підставі їх аналізу можна відстежити якісні зміни в розвитку теорії і практики підготовки кадрів з фізичного виховання, усвідомити прогресивні та регресивні тенденції в цьому процесі, що, своєю чергою, сприяє глибшому розумінню реалій сьогодення й перспектив майбутнього.

Доволі широким є також пласт наукової літератури щодо сучасного стану і перспектив удосконалення австрійської системи професійної підготовки майбутніх педагогів фізкультурно-спортивного профілю. У межах цієї дослідницької проблематики науковці (Г. Гайнтель (G. Heintel) [29], К. Граєр (K. Greier) [30], Ф. Едер (F. Eder) [31], К. Кляйнер (K. Kleiner) [32], Х. Кралер (Ch. Kraler) [33], Д. Фішер (D. Fischer) [34], М. Шратц (M. Schratz) [35] та ін.) зосереджують увагу навколо структурно-організаційних особливостей австрійської системи освіти фахівців з фізичного виховання, професійної компетентності сучасного вчителя спорту та шляхів її формування, змісту освіти, критеріїв його відбору і принципів структурування, організаційно-технологічних основ підготовки педагогічних кадрів.

Наукові студії цього напрямку презентують цікаві авторські ідеї і підходи щодо оцінки сучасного стану підготовки фахівців із фізичного виховання в Австрії, сформовані на основі застосування різнопланових джерел, емпіричних досліджень, осмислення їх у контексті новаторського світового досвіду в цій царині. Завдяки такій постановці дослідницьких проблем і завдань, застосуванню раціонально дібраної методології ці праці відображають сучасну цілісну картину змісту та організації процесу професійної підготовки фахівців з фізичного виховання в Австрії на різних ланках системи освіти, комплексно розкривають теоретичні і концептуальні підходи її модернізації відповідно до сучасних викликів. Запропоновані науковцями моделі і підходи до професійної освіти кадрового забезпечення галузі фізичного виховання дітей і молоді, ґрунтуючись на новітніх здобутках педагогічної науки, відображають складні і багаторівневі структури із низкою взаємопов'язаних компонентів (цільовий, функціональний, змістовий, організаційний та ін.), завдяки чому можна чітко уявити цілеспрямований процес формування професійної компетентності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Австрійська історіографія проблеми становлення і розвитку системи професійної підготовки фахівців з фізичного виховання представлена чималою кількістю праць і публікацій. У них комплексно виділено різні аспекти педагогічної освіти за фізкультурно-спортивними спеціальностями, як в історичній ретроспективі, так і в умовах сучасності. Цей досвід є джерелом цінних ідей, конструктивних підходів, а також повчальних уроків для модернізації теорії і практики професійної підготовки кадрів з фізичного виховання в Україні.

Актуальність компаративного дослідження австрійського досвіду професійної освіти педагогічних кадрів фізкультурно-спортивного профілю з огляду на запити української системи професійної освіти фахівців із фізичного виховання у віднаходженні перспективних траєкторій інтеграції в світовий та європейський освітній простір є незаперечною, і його результати та висновки можуть позиціонуватися як інструмент досягнення вітчизняною системою освіти світових стандартів якості професійної підготовки кадрового забезпечення галузі фізичного виховання і спорту.

Список використаної літератури:

1. Кристопчук Т.Є. Педагогічна освіта в країнах Європейського Союзу. Рівне : Волинські обереги, 2013. 484 с.
2. М'яковський М.Є. Педагогічна освіта Австрії XIX – початку XX ст. : автореф. дис. ... канд. пед. наук; 13.00.01. Тернопіль, 2009. 20 с.

3. Данилевич М., Романчук О. Досвід підготовки фахівців з фізичного виховання і спорту у ВНЗ Німеччини. *Science and Life : Proceedings of Articles the International Scientific Conference*. (Czech Republic – Ukraine, 30 November 2017). Karlovy Vary – Kiev, 2017. P. 90–95.
4. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності : монографія. Київ : Вища школа, 1997. 180 с.
5. Романчук О. Підготовка фахівців фізичного виховання і спорту до фізкультурно-оздоровчої та спортивної діяльності з дітьми і молоддю в Австрії: теоретико-методологічний аспект : монографія. Львів : Галицька видавнича спілка, 2019. 434 с.
6. Romanchuk O. Background and Origins of Professional Training of Physical Education and sports Teachers in Austria. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*. 2019. Vol. 8, is. 1. P. 1–12.
7. Сторонська О. Концептуальні та нормативно-правові засади реформування системи вищої педагогічної освіти в Австрії. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. Умань, 2019. Вип. 19. С. 118–125.
8. Milde V.E. Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde. Wien : Kaulfuß u. Armbruster, 1811–1813. Band 1. 575 S.; Band 2. 389 S.
9. Nowag L. Grundsätze der physischen Erziehung des Menschen. Wien : Wallishausser, 1842. 274 S.
10. Vierthaler F.M. Entwurf der Schulerziehungskunde. Salzburg : Mayr, 1794. 109 S.
11. Frank J. P. System einer vollständigen medicinischen Polizey. Wien : Johann Thomas Edler von Trattner, 1780. Bd. 1. 634 S.
12. Pawel J. Die körperliche Erziehung der Jugend in Österreich. *Bericht über den I. Internationalen Kongress für Schul-Hygiene*. (Nürnberg, 4-9. April 1904). Nürnberg : Verlag von J.L. Schrag, 1904. S. 176–185.
13. Spitzky H. Die körperliche Erziehung des Kindes. Berlin ; Wien : Urban und Schwarzenberg, 1914. 416 S.
14. Gaulhofer K. Natürliches Turnen. Wien : Verlag für Jugend und Volk, 1930. B. 2. 226 S.
15. Gaulhofer K. Die neue Turnlehrerausbildung in Österreich. *Natürliches Turnen. Gesammelte Aufsätze*. Wien : Verlag für Jugend und Volk, 1927. S. 18–24.
16. Bäumlner A. Bildung und Gemeinschaft. Berlin : Junker und Dünnhaupt, 1942. 279 S.
17. Klinge E. Neubau der Leibeserziehung in der Schule. Berlin, Leipzig: Beltz, 1935. 43 S.
18. Krick E. Ist der Lehrberuf ein Weltanschauungsberuf? *Beiträge für Erziehung und Unterricht*. 1928. Jg. 4. Nr. 2. S. 1–22.
19. Groll H. Vom „Turnlehrerausbildungskurs“ zum „Institut für Leibeserziehung der Universität“.
20. Fetz F. Allgemeine Methodik der Leibesübungen. Limpert, 1971. 263 S.
21. Niedermann E. Vorschläge für eine zeitgemäße und zukunftsweisende Organisation des Universitätsstudiums der Leibeserziehung. Wien : Verlag der Universität Salzburg, 1971. 43 S.
22. Altenberger H. Zum Theorie-Praxis-Bezug in der SportlehrerInnenausbildung. *Das Theorie-Praxis-Gefüge in der Ausbildung von Sportlehrerinnen und Sportlehrern. Schriftenreihe der Eidgenössischen Sportschule Magglingen*. Magglingen : ESSM, 1993. S. 18–30.
23. Hotz A. Zum Theorie-Praxis-Gefüge in der Sportlehrerausbildung – Ein Thema mit Tradition und ohne Ende. *Theoriegeleitete Praxis in der Sportlehrerausbildung : Bericht von der ersten gemeinsamen Tagung der dvs, OeSG, SGS*. Sankt Augustin : Academia Verlag, 1993. S. 17–26.
24. Größing St. Spektrum der Sportdidaktik. Limpert, 1979. 375 S.
25. Brezinka W. Pädagogik in Österreich. *Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Wien : Verlag der ÖAW, 2000. B. 1. 1060 S.
26. Müllner R. Perspektiven der historischen Sport- und Bewegungskulturforschung. Wien : Lit Verlag, 2011. 380 S.
27. Recla W. Pioniere der Sportwissenschaft: Hans Groll – Josef Recla – Adalbert Slama. Purkersdorf : Hollinek 2005. 352 S.
28. Strohmeyer H. Die Geschichte der Erforschung des Phänomens «Leibeserziehung» in Österreich. *Zur Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Probleme und Perspektive der Forschung*. Wien : Verlag der Österreichischen Akademie der Forschung, 1992. H. 25. S. 315–338.
29. Heintel G. Überlegungen zur Lehrerinnenausbildung an der Universität. *Schulheft*. 2000. Nr. 97. S. 154–161.
30. Greier K. Persönlichkeitsmerkmale und Kompetenzen von Sportlehrkräften und deren Einfluss auf die Motivation von Schülerinnen und Schülern. *Bewegung & Sport*. 2017. Nr. 1. S. 18–23.
31. Eder F. Die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Österreich. *Innovative Ansätze in der Lehrerbildung im Ausland*. Münster : Waxmann, 2014. S. 150–165.
32. Kleiner K. Beobachtungen zur Entwicklung der Fachdidaktik als konstitutives Element universitärer Lehrerinnenausbildung am Beispiel FD Bewegung und Sport. *Bewegungserziehung*. 2011. Nr. 65(4). S. 24–29.
33. Kraler Ch. Das Selbstbild von Lehramtstudierenden zu Beginn ihres Studiums. *Gerechtigkeit und Effizienz im Bildungswesen. Unterricht*,

- Schulentwicklung, und Lehrerbildung als professionelle Handlungsfelder.* Wien : LIT Verlag GmbH & Co.KG, 2008. B. 6. S. 295–321.
34. Fischer D. Von der Geschlechterhierarchie zur Geschlechterdemokratie im und durch das Unterrichtsfach Leibesübungen (für Mädchen). *Schulheft.* 2000. Nr. 97. S. 85–109.
35. Schratz M. Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Österreich. *Journal für Lehrerinnenbildung.* 2001. Vol. 1. S. 17–22.

Prystupa E., Romanchuk O., Danylevych M. Austrian experience of physical education teachers professional training

The article deals with a comparative research of Austrian experience of physical education and sports teachers professional training taking into account the demands of the Ukrainian ones. Ukrainian system of physical education and sport specialists professional training is in search of prospective ways to integrate into European education system. The purpose of the study is to analyze the features of the development of physical education specialists professional training system in Austria at different historical stages of its development. To achieve the goal, a set of general scientific (analysis, synthesis, generalization) and special-historical (historical-typological and historical-systemic) research methods was used. The results of scientific research of well-known Austrian scientists based on critical thinking and objective assessment of contradictory events and phenomena in the history of formation and development of physical education and sports teachers professional training system in Austria have been presented. Based on the analysis of the papers, qualitative changes in the development of the theory and practice of physical education specialists training have been traced, progressive and regressive tendencies have been described. The current state and prospects of Austrian system of physical education and sports teachers professional training have been revealed. The models and approaches to professional education of personnel in the field of physical education of children and youth proposed by Austrian scientists, based on the latest achievements of pedagogical science, reflect complex and multilevel structures with a number of interconnected components (target, functional, content, organizational, etc.). That is why it is possible to realize a purposeful process of professional competence formation. It has been established that the Austrian historiography of the problem of physical education and sport specialists formation and development was represented by a large number of papers and publications. They comprehensively identify various aspects of pedagogical process in physical education and sports, both in past and in modern circumstances. This experience is a source of valuable ideas, practical approaches, as well as important knowledge for the modernization of the theory and practice of physical education and sport specialists professional training in Ukraine

Key words: professional training, history, Austria, specialists in physical education.

О. В. Рябошапка

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри психології та педагогіки розвитку дитини
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

ВПЛИВ КНИГИ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Статтю присвячено проблемі виховання в дітей старшого дошкільного віку ціннісного ставлення до книги, а саме її історичному аспекту. Зазначено, що проблема морального виховання актуальна на сучасному етапі розвитку суспільства. Книга може виступати засобом морального виховання молодого покоління, але сучасний науково-технічний прогрес посунув її в бік. Тому сьогодні значення книги в суспільстві має переважно споживацький характер. Визначено, що однією із причин втрати актуальності книги є застарілі підходи до відбору її для дітей, що призводить до втрати значення художнього слова. Зазначено, що виховному значенню книги, зокрема художньому слову, надавали великого значення корифеї української педагогічної думки (Г. Ващенко, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.). Визначено, що останні дисертаційні дослідження стосовно значення дитячої книги зосереджені на видах виховання. Недостатньо дослідженим залишається вплив художнього слова на формування особистості дитини дошкільного віку, теоретичні підходи до означеної проблеми, зокрема історичний складник.

У статті представлено ретроспективний аналіз функціонування книги від часів Київської Русі дотепер. У Київську добу книга виступала великою коштовністю та визначала соціальний і матеріальний статус її власника. З розвитком писемності книга стала ознакою освіченості її власника. Цінність книги полягає й у відображенні суспільно-політичних, історичних подій у світі, звичаїв, традицій та обрядів різних народів світу.

З'ясовано тлумачення низки понять, як-от «книга», «дитяча література», «література для дітей» тощо. Визначено, що перші твори для дітей мали суто повчальний характер і датуються ще XII століттям. Найдревнішим жанром дитячої літератури є фольклорний, який представлений забавлянками, приказками, прислів'ями, мирилками, загадками тощо. Найближчою та найулюбленішою для дітей є казка, народна й авторська. Відомо, що чимало дослідників казки водночас виступають її авторами.

Зазначено, що важливим аспектом у виборі книги є її зміст. У сучасних умовах реформування змісту освіти педагогами виведено низку вимог до відбору та застосування книг у закладах дошкільної освіти.

***Ключові слова:** діти, дошкільний вік, книга, дитяча література, література для дітей, виховання, моральне виховання.*

Постановка проблеми. Стрімкий плін сьогодення змінив пріоритети та нівелював моральні цінності. Тому актуальною проблемою на сучасному етапі розвитку української освіти є здійснення морального виховання: спрямування освітнього процесу на формування духовного світу особистості, загальнолюдських цінностей, розкриття потенційних можливостей і здібностей дитини.

Потужним засобом формування свідомості дитини та здійснення її виховання є книга, яка, на думку корифеїв філософії (Аристотель, Г. Гегель, І. Кант, Конфуцій, Сократ, Г. Сковорода й ін.), є найвищою цінністю та символом зв'язку з духом. Проте сучасні інформаційні технології посунули книгу в житті людей на другий план, що й призвело до духовної бідності суспільства.

Отже, ставлення до книги має споживацький характер, фактично втрачене ціннісне ставлення до книги. Батьки, які виступають для дітей прикладом для наслідування, здебільшого зне-

важливо ставляться до дитячої літератури, не прагнуть до створення та поповнення домашньої бібліотеки.

Проте варто зазначити, що діти люблять фольклор, казки, яких вони можуть дізнатися із книжок. Та через зневажливе ставлення батьків до книги діти також втрачають до неї цікавість.

Причинами втрати книгою своєї актуальності є застарілі принципи відбору літературних творів, які лише частково відповідають потребам сьогоденного малюка, а також однотипні методи роботи з дитячою книгою в закладах дошкільної освіти. Отже, втрачає свою силу й актуальність і художнє слово.

Велич художнього слова та його значення у вихованні дітей досліджували провідні діячі минулих століть та сучасності (Г. Ващенко, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.). Розуміючи важливість художнього слова та книги як засобу його передачі, чималого значення педагога надавали вибору текстів для

читання дітьми та наголошувати на необхідності привчати їх до читання з раннього віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дисертаційні дослідження, які охоплювали проблему книги як педагогічного засобу, можна умовно поділити на такі групи: естетичне виховання, у якому ефект досягався через роботу з ілюстрацією та художньо-образним змістом літературних творів (В. Алексєєва, К. Бабенко, Д. Джурабаєва, І. Куличева, Л. Терещенко, Г. Савостіна та ін.); моральне виховання (С. Варнаков, А. Коряка, Д. Здапарова); патріотичне виховання (С. Вінникова, А. Михайленко, Є. Райхліна); засіб виховання почуття гумору (С. Курінна) тощо. Ціннісне ставлення дошкільника до книги вивчали в межах дитячої субкультури (В. Абраменкова, Л. Варяниця, Н. Гавриш, М. Іконнікова, І. Кон, О. Кононко, В. Кудрявцев та ін.).

Проте дослідження щодо важливості художнього слова, яке передає книга, особливостей здійснення морального виховання дітей в умовах закладу дошкільної освіти на сучасному етапі модернізації змісту освіти потребує чималої уваги науковців, працівників закладів дошкільної освіти, батьків.

Мета статті – розкриття історичного аспекту дитячої літератури в її впливі на формування дитячої особистості.

Виклад основного матеріалу. Сучасний світ надає пріоритету матеріальним цінностям, швидкоплинності та багатогранності. Наслідком чого є інтенсифікація психічних процесів у дитини, зокрема сприйняття навколишнього світу. Тому суперечним постає значущість книги в сьогоденні. Конкуренцію становлять аудіо-, електронні книги, екранізація художніх творів, що спрощують процес сприймання інформації. Отже, унікальність книги стає суперечливою. Та її неповторність як засобу для духовного збагачення людини, джерело історичної істинності заперечити неможливо.

Шанобливе ставлення до книги закладено здавна. Перші рукописні книги були свідками історичних подій, описують останні. Окрім того, книга була символом заможності та мудрості. За часів Київської Русі значення книги було настільки величезне, що під час стихійних лих її виносили першою з хати, щоби врятувати. Неймовірної цінності був подарунок у вигляді книги на весілля чи повноліття. З розвитком писемності на території Київської Русі велич книги ставала ще більшою.

Книга була показником соціального статусу людини, адже більшість тих, хто здобував освіту, були людьми заможними. Окрім того, книга підкреслювала освіченість господаря, оскільки виступала засобом здобуття освіти. Проте такі показники книга не втратила і натеper.

Із часом значення та цінність книги не змінилися. Книга відображала суспільно-політичні,

історичні події у світі, фінансовий показник країни, національні звичаї, традиції й обряди.

Значущість та невизначеність ролі книги сьогодні підтверджуються чималою кількістю визначень цього поняття, тоді як універсального визначення поняття «книга» немає. Це пояснюється тим, що книга має чимале значення та виконує багато функцій. Р. Ескарпіт, автор книги «Революція у світі книг» пояснював це тим, що, як і все живе, книга не вміщується в жорсткі рамки визначень, тому поки що нікому ще не вдалося дати їй точне й усталене визначення. А. Низовий називає три причини цього явища: 1) невизначеність етимології терміна «книга»; 2) складність самої книги як суспільного явища, багатогранність і багатоаспектність її соціального призначення; 3) намагання більшості фахівців відобразити в цьому визначенні всю палітру функціонального навантаження книги та її впливу на людину й суспільство [1, с. 37–38].

Дослідження книги є сферою діяльності філологів, філологів, письменників, книгознавців тощо протягом багатьох віків. Так, уперше поняття «книга» ужито в Остромировому Євангелії (1056–1057 рр.). Проте визначається воно як загальне знання та використовується у множині. В однині вжито у XIII ст. в одного з монастирських писців [2].

Згуртувались дослідники навколо книги, досліджуючи її аспекти: книга визначається як *твір писемності та друку* (І. Баренбаум, А. Барсук, В. Коссов, А. Черняк), *засіб інформації* (І. Баренбаум, О. Гречихін, В. Коссов, А. Черняк), *документ* (Г. Швецова-Водка, І. Моргенштерн), *неперіодичне друковане видання* (М. Рудь, Я. Ісаєвич), *форма, що історично склалася* (Є. Немировський), *блок-кодекс неперіодичного видання* (А. Низовий), *семантична інформація* (О. Іоффе).

Філософи та письменники у своєму визначенні книги надають їй поетичного забарвлення. Так, І. Франко писав: «Книги – морська глибина: Хто в них пірне аж до дна, Той, хоч і труду мав досить, Дивнії перли виносить» [3, с. 202].

Дослідження вчених стосовно визначення книги орієнтовно можна поділити на три групи:

- визначення книги подається за зовнішніми, формальними ознаками;
- у визначенні книги превалює її зміст і не враховуються зовнішні (матеріальні) ознаки;
- у визначенні книги намагаються поєднати зовнішні ознаки книги та її внутрішню сутність [1, с. 42].

Загалом науковці виділяють триєдину сутність книги: книга – книжкова справа – читач. Окрім того, підходи до визначення поняття «книга» поділяють на формальний та функціональний, розкривають її зовнішню та внутрішню сторони.

Книга – це твір писемності або друку, зафіксований на будь-якому носії за допомогою знакових

форм, що читаються, який виконує водночас низку функцій (інформаційно-комунікативна, ідеологічна, пізнавальна, естетична, етична) і адресований реальному чи абстрактному читачеві [4, с. 11].

Дитяча книга також не має чіткого визначення, але здебільшого ототожнюється з поняттями «дитяча література», «художнє слово», «художня дитяча книга». Отже, актуальності набуває книга, яка за допомогою художнього слова здатна впливати на дитину шляхом вивчення низки проблем із позиції молоді особистості.

Головним призначенням дитячої художньої літератури є моральне виховання. Такими творами є поетичні твори, байки, притчі, гумористичні твори тощо.

Поняття «дитяча книга» та «дитяча література» ототожнює Є. Огар, водночас розмежовує поняття «книга» та «книжка». Саме тут і розкриваються функціональний та формальний підходи до визначення цих понять. «Дитяча книжка» – сукупність аркушів друкованого матеріалу, об'єднаних обкладинкою та призначених для дітей, а у визначенні поняття «книга» акцент ставиться на змісті друкованої продукції [5, с. 11].

На думку І. Арзамасцевої, дитяча література – частина загальної літератури, що має всі притаманні їй властивості, водночас орієнтована на дітей-читачів і тому відрізняється художньою специфікою, адекватною дитячій психології [6, с. 34].

Схожої думки дотримується і В. Кизилова, яка вважає, що дитяча література – це світ художніх творів про те, що таке і хто така дитина, що таке її мікрокосм, і що таке її макрокосм, тобто все, що її оточує. Вона є органічною складовою частиною загальної літератури зі всіма притаманними їй властивостями, водночас орієнтованою на інтереси читача – дитини [6].

Загалом дослідники пропонують розрізнити та роз'єднати поняття «дитяча література» та «література для дітей». Дитяча література спеціалізована, від самого початку призначена для дітей. Література для дітей належить до загальної літератури, тобто спочатку вона не планувалася для вивчення її дітьми, але згодом, за своєю сюжетною лінією увійшла до переліку книг, що призначені для дітей. Прикладами такої літератури можуть бути казки Ш. Перо, «Робінзон Крузо» Д. Дефо, низка творів Т. Шевченка.

Проте в «Літературному словнику» визначено, що дитяча література – це витвір власне дітей. Література ж для дітей – твори, призначені для дітей, починаючи з дошкільного віку. Водночас І. Арзамасцева виділяє два значення літератури для дітей – побутове та наукове, яке охоплює три види такої літератури: твори, прямо адресовані дітям; твори, первинно створені для дорослих, але вподобані дітьми; твори, складені дітьми (дитяча літературна творчість).

У подальшому будемо поняттям «дитяча література» позначати твори, зорієнтовані на користування ними дітьми.

Виходячи із вищезазначеного, поняття «дитяча книга» трактується як літературний твір, адресований дітям різних вікових категорій, розміщений на паперовому або електронному носії [8].

Сьогодні дитячі книжки представлені чималою кількістю жанрів. Усі вони мають своє призначення: естетичне задоволення, засіб виховання, повчання, історичні відомості тощо.

Перші книги, призначені для дітей, мали повчальний характер. Так, у XII ст. з'явилося перше «Повчання Володимира Мономаха», а згодом і «Повчання дітям» Ярослава Мудрого, які містили вказівки для дітей: не лінуватися, поважати старших, правила моралі. В Європі визначальними були «Байки» Езопа (XV ст.), які, окрім того, що містили правила моралі та мали розважальний характер, навчали рідної мови.

Російська початкова школа в XIX ст. також застосовувала дитячу літературу повчального змісту. Прикладами можуть служити «Мальовничий Карамзін, або Російська історія в малюнках», «Бесіди з дітьми про Астрологію та небо» тощо, а також дитячі журнали.

Чимала кількість видатних педагогів не обмежувалися лише дослідженням процесу впливу на особистість дитини книги, але й писали такі твори для дітей (К. Ушинський, Л. Толстой та інші). Проте не завжди в таких книгах були враховані вікові особливості дитини, через що така книга не мала очікуваного впливу на дитячу аудиторію.

У сучасній системі освіти книги навчального змісту мають першочергове значення для дітей. Пізнавальні книги розподілені на просвітницькі (стаття, замітка, щоденник, огляд, нарис, спогади), науково-художні (оповідання, повість, п'єса, кіносценарій, казка, бібліографічний нарис, дорожні записки, комікси), довідкові (енциклопедія, довідник, словник, путівник, календар), ужитково-розвивальні (абетка, буквар-школярник, думайка, розуминка, читайлик, рахівничка, розвивальні ігри, практичний порадишник, практичний посібник). Пізнавальна література спрямована на розвиток інтелектуальної сфери дитини, накопичення нею певних знань. Її призначення полягає в тому, щоб доступною мовою розповісти дитині про системність світу, його будову, причинно-наслідкові зв'язки, а також розкрити сутність наукових понять.

Мабуть, найдревнішим з історичного погляду є фольклорний жанр. І саме із цього жанру починається знайомство дитини з художнім словом. Твори фольклорного жанру мають надзвичайно потужний виховний потенціал для дітей.

Діти полюбляють загадки, тому що вони є зразком пізнання ними світу. Тому загадки, на кшталт

шарад, головоломок дуже цінуються та розважають дітей. Натомість авторські загадки досить часто є непосильними для дітей навіть старшого дошкільного віку, оскільки важкі для відгадування та частково не відображають характерних ознак предмета чи явища дійсності.

Неможливо перебільшити значення казки у вихованні молодого покоління. На виховному потенціалі казок наголошували С. Русова, К. Ушинський, В. Сухомлинський.

Казка за своєю природою належить до народної оповідальної творчості і споріднена з легендою, переказом, оповіддю. Казки розподіляють на народні та літературні. Серед фольклорних казок розрізняють казки про тварин, пригодницькі, соціально-побутові, казки на зразок притч, байок тощо. Серед літературних казок – художній переказ фольклорного сюжету та власне авторську казку. За *тематикою* визначають: казки про тварин, чарівні, побутові, історичні, пригодницькі, докучні казки. За *віком читачів* визначають: казки для наймолодших («Коза-дереза», «Курочка Ряба», «Колобок»); казки для дітей 6–8 років («Золотий гусак» братів Я. і В. Грімм, «Вінні-Пух» А. Мілна); казки для дітей 9–10 років («Малюк і Карлсон» А. Лінгред, «Чиполліно» Дж. Родарі) [5, с. 38].

Першочерговими для ознайомлення дітей дошкільного віку є народні казки, і лише у старшому дошкільному віці відбувається знайомство з авторськими казками. Такий взаємозв'язок дітей та народної казки підкреслював К. Ушинський, який зазначав, що в казках втілені дитячі мрії. Окрім того, казки народів світу відображають історію, розвиток та становлення свого народу, знайомлять із ними молоде покоління.

На території Європи казки вперше з'явилися у Франції. Це був період володарювання Людовика XIV, коли придворні дуже полюбили слухати селянські казки. Чималий внесок у розвиток казок зробив Ш. П'єрро, який видав цілу збірку казок під назвою «Історії та казки колишніх часів із повчанням», куди входили відомі й досі казки «Червона Шапочка», «Попелюшка», «Кіт у чоботях» та інші. Загалом у зазначений період казки використовувалися із повчальною метою для дітей та молоді.

Пізніше в Німеччині з'явилися казки братів Я. та В. Грімм та казки Г.Х. Андерсена в Данії.

Повчальний характер мають і літературні казки для дітей, написані Катериною II для своїх онуків («Сказка о царевиче Хлоре» та ін.), які спрямовані на виховання добропорядної особистості.

Чималу увагу роботі над казками приділили українські педагоги. Так, К. Ушинський запропонував методику роботи над вивченням казок. Він пропонував перечитувати казку кілька разів, після чого її мала розповідати дитина з гарним мовленням, інші ж діти уважно слухали та доповнювали мовця деталями.

На думку С. Русової, дитяча любов до казки пояснюється тим, що дитина має змогу порівняти себе з іншими, розуміти чийсь вчинки, почувати себе значущою.

В. Сухомлинський уважав, що казка є рушійною силою формування та розвитку дитячої особистості. Прийоми роботи над казками за В. Сухомлинським актуальні і на сучасному етапі реформування змісту освіти.

Цікаві та найбільш уживані приповідки, що містять приказки та прислів'я, які досить часто вважають тотожними, хоча це й не так. Прислів'я має стверджувальний характер, тоді як приказка містить натяк.

Велике значення не лише з погляду дитячої літератури, але й з погляду логопедії мають скоромовки, або, як їх ще називають, спотиканки. Це твори гумористичного характеру, які мають повторення складних звуків та допомагають опанувати мову.

Розважальними для дітей виступають забавлянки, лічилки та мирилки.

Сьогодні існує чимала кількість дитячої літератури, яка призначена для розваг: книжки-іграшки, книжки-забавлянки, книжки-картинки тощо. Така друкована продукція дуже популярна серед батьків. На такому призначенні книги наголошувала ще С. Русова, яка вважала, що книга для дитини має бути і розвагою, і засобом соціалізації, і допомагати в розвитку творчості.

Виникли книжки-іграшки в Німеччині (XVIII ст.), являли собою видання, з яких можна вирізати малюнки та створювати нові іграшки чи книжки.

Книжки-забавлянки вперше з'являються під авторством Г. Хоффмана («Нетіпаха») та Е. Ліра «Книга несинітниць».

Малі фольклорні жанри призначені для забавляння дітей. Для кожного вікового періоду є певний жанр: для немовлят – колискові пісні, для старших – пестушки, дражнилки, забавлянки, скоромовки, заклички, мирилки, загадки тощо. Вони сприяють входженню дітей у суспільство, розвитку мовлення, почуття ритму й ін.

Цікавими та захоплюючими для дітей є книжки-картинки, які, окрім того, що знайомлять дітей з навколишнім світом, ще й виробляють у них естетичний смак.

Першим прикладом книжки-картинки є «Маленька чарівна кишенькова книжечка» Дж. Ньюбері (1744 р.), метою якої було розважити дитину. Популярності такий вид книжки не втратив і натеper.

Сьогодні в умовах стрімкого інформаційного розвитку набирають актуальності електронні книжкові видання, користування якими потребує наявності електронного пристрою.

Проте такі книги мають як позитивні сторони, так і негативні. Позитивним є вплив на емоційну

сферу дитини за допомогою різноманітних підсиленень таких книг: відеоряду, музичного супроводу, слайдів тощо. Мінусом виступає вплив електронних приладів на здоров'я дитини.

Важливим аспектом у виборі творів для дітей є їхній зміст. Таким питанням переймалися ще М. Пирогов, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. На їхню думку, книга долучає дитину до народних цінностей, культури та традицій.

На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти вимоги до книги розкрито у працях Т. Алієвої, В. Захарченко, Ю. Косенко, Л. Фесенко. Зазначено принципи відбору творів для дітей, які розробили А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик: 1) висока художня майстерність твору; 2) образність, жвавість мови твору, її відповідність літературним нормам; 3) цікавий сюжет; простота й чіткість композиції; 4) доступність; 5) новизна і контрастність змісту; 6) конкретні педагогічні завдання, для розв'язання яких добирається художній твір [9, с. 76–77].

Висновки і пропозиції. У результаті розгляду історичного аспекту впливу книги на формування дитячої особистості варто зауважити, що дитяча література загалом і книга зокрема є важливим чинником виховання дитини та розвитку її особистості. Важливість книги як друкованого видання та засобу формування дитячої особистості визначали ще в сиву давнину. Відтоді книга не втратила актуальності. Проте стрімкість сучасного розвитку нівелює цінність самої книги, знижує її затребуваність.

Значення книги та ставлення до неї демонструють дітям насамперед батьки, які виступають при-

кладом для дитячої поведінки. Чимале значення мають і заклади дошкільної освіти, які методами роботи із книгою або залучають дітей до книги, або ж відштовхують. І тому зазначені методи потребують ґрунтовного дослідження.

Список використаної літератури:

1. Низовий М. Вступ до книгознавства : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2009. 144 с.
2. Брандт Р. Лекции по славяно-русской палеографии. Москва, 1909. С. 15.
3. Франко І. Зібрання творів : у 50-ти т. Київ : Наукова думка, 1976. Т. 2. С. 202.
4. Баренбаум И. К вопросу об универсальном определении понятия «книга». *Исследования и материалы* : сборник. 1977. Вып. 34. С. 11.
5. Огар Е. Дитяча книга: проблеми видавничої підготовки. Львів : АзАрт, 2002. 160 с.
6. Арзамасцева И. Детская литература : учебник для студентов высших педагогических заведений. Москва : Издат. центр «Академия», 2005. 576 с.
7. Кант И. Критика чистого разума. *Сочинения* / И. Кант. Москва : Мысль, 1964. Т. 3. 628 с.
8. Барна Х. Виховання ціннісного ставлення до книги у дітей старшого дошкільного віку : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Луганськ, 2014. 222 с.
9. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності у дошкільних навчальних закладах : підручник для студентів вищих навчальних закладів, факультетів дошкільної освіти. Київ : Вид. дім «Слово», 2006. 304 с.

Ryaboshapka O. The influence of the book on the formation of the child's personality: historical aspect

The article is devoted to the problem of educating older preschool children in the value attitude to the book, namely its historical aspect. It is noted that the problem of moral education is relevant at the present stage of development of society. The book may be a means of moral education of the growing generation, but modern scientific and technological progress has pushed it aside. Therefore, today the importance of books in society is mainly consumer. It is determined that one of the reasons for the loss of relevance of the book is outdated approaches to its selection for children, which leads to the loss of meaning of the artistic word. It is noted that the educational value of the book, in particular the artistic word, was given great importance by the luminaries of Ukrainian pedagogical thought (G. Vashchenko, S. Rusova, G. Skovoroda, V. Sukhomlinsky, K. Ushinsky, etc.). It is determined that the latest dissertation research on the importance of children's books is centered around the types of education. The influence of the artistic word on the formation of the personality of a preschool child, theoretical approaches to this problem, in particular the historical component, remains insufficiently studied.

The article presents a retrospective analysis of the functioning of the book from the times of Kievan Rus to the present day. During the Kiev era, the book was a great treasure and determined the social and material status of its owner. With the development of writing, the book became a sign of education of its owner. The value of the book lies in the reflection of socio-political, historical events in the world, customs, traditions and rites of different peoples of the world.

An explanation of a number of concepts such as "book", "children's literature", "children's literature", etc. has been clarified. It is determined that the first works for children were purely instructive and date back to the twelfth century. It has been studied that the most ancient genre of children's literature is folklore, which is represented by toys, proverbs, sayings, myriques, riddles, etc. The closest and most favorite for children is a fairy tale, which is folk and author's. It is known that many researchers of the fairy tale are its authors at the same time.

It is noted that an important aspect in choosing a book is its content. In modern conditions of reforming the content of education, teachers have derived a number of requirements for the selection and use of books in preschool education.

Key words: children, preschool age, book, children's literature, children's literature, education, moral education.

УДК 378.183«19»

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.4>**В. Р. Свічкарь**аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ УКРАЇНИ У 20-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ

Статтю присвячено проблемі становлення та розвитку соціально-педагогічної діяльності студентської молоді в Україні у 20-ті роки ХХ століття. У статті зазначено, що окремі ідеї, теорії, напрями та види діяльності, які в сучасному визначенні відповідають поняттю «соціально-педагогічні», існували ще з античних часів, безумовно, вони не були чітко визначеними і термінологічно узгодженими, проте мали певні і суттєві ознаки приналежності до означеної категорії. Теоретичний аналіз поняття «соціально-педагогічна діяльність», представлений у статті, узагальнює різні погляди на сутність, значення соціально-педагогічної діяльності. Визначено, що історія розвитку соціально-педагогічної діяльності ґрунтувалась на серйозних наукових досягненнях у галузі філософії, педагогіки, психології, соціології виховання. Особливу увагу науковці зазначеного періоду приділяли цілісному уявленню про людину як про особистість, соціальному оточенню й умовам життя індивіда. У результаті дослідження встановлено, що саме в цей період соціально-педагогічна діяльність спрямована на підтримку соціально вразливих категорій, сприяє соціалізації особистості, набуває статусу окремої наукової дефініції. У 20-ті роки ХХ століття соціально-педагогічна діяльність студентів розвивалась під впливом соціально-політичних процесів, що відбувались у країні. Це дозволило встановити чинники, які визначили зміст, характер і напрями діяльності студентів зазначеного періоду: 1) поширення ідей національного розвитку в соціокультурному просторі країни; 2) визначення нових вимог до студентства як до активної і відповідальної соціальної сили. Також у статті виділені основні напрями соціально-педагогічної діяльності студентів досліджуваного періоду: боротьба з неписьменністю, організація дозвілля, шефська робота. Встановлено, що соціально-педагогічна діяльність студентської молоді сприяла формуванню активної життєвої позиції молоді, передбачала насамперед розширення можливостей студентів для їхнього повноцінного особистісного і професійного розвитку.

Ключові слова: студенти, студентська молодь, заклади вищої освіти, соціально-педагогічна діяльність, студентські організації.

Постановка проблеми. Реформування сучасної освіти в контексті євроінтеграційних процесів привело до актуалізації відродження традицій національного виховання, акцентувало особливу увагу на проблемах реалізації громадянської активності молоді, залучення її до суспільно-політичного життя.

Особливої значущості набула проблема виховання відповідального громадянина, здатного реалізовувати та захищати власні громадські права, бути активним учасником усіх сфер життєдіяльності та подій у країні.

Діяльність студентів 20-х рр. ХХ ст. була яскравим прикладом громадської активності студентської молоді. Узагальнення досвіду соціально-педагогічної діяльності студентів, яку вони вели в Україні та за її межами, дозволить переосмислити і творчо використати прогресивні педагогічні ідеї минулого в нових соціально-політичних умовах вищої освіти України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Діяльність студентської молоді 20-х рр. ХХ ст.

досліджували багато вчених (О. Гуменюк [2], О. Кін [4], А. Копілов [6], Н. Максимовська [11], Л. Штефан [14] та інші), автори звертали увагу на соціально-політичні процеси зазначеного періоду, під впливом яких формувалася нова генерація студентства, на особливості соціальної активності студентської молоді 20-х рр. ХХ ст., на основні напрями громадської діяльності студентів. Але вивчення чинників формування і розвитку соціально-педагогічної діяльності студентської молоді України у 20-ті рр. ХХ ст. залишилося поза увагою вчених.

Мета статті – визначити основні чинники, що впливали на характер, зміст і напрями соціально-педагогічної діяльності студентської молоді закладів вищої освіти України у 20-ті рр. ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, окремі ідеї, теорії, напрями та види діяльності, які в сучасному визначенні відповідають поняттю «соціально-педагогічні», існували ще з античних часів. Безумовно, вони не були чітко визначеними і термінологічно узгодженими, проте мали певні

і суттєві ознаки приналежності до означеної категорії. Так, у Давній Греції вважалося за необхідне піклуватися про виховання громадян усіх вікових груп, надавати їм можливість стати корисними для держави.

Особливо цікава історія розвитку поняття «соціально-педагогічна діяльність». Як показало вивчення історико-педагогічної літератури [4; 9; 14], у 20-ті рр. ХХ ст. спостерігався особливий розвиток науки педології на тлі серйозних наукових досягнень у галузі філософії, педагогіки, психології, соціології виховання. Предметом прискіпливої уваги науковців стали цілісне уявлення про людину як про особистість та соціальне оточення й умови життя індивіда. Саме в цей період соціально-педагогічна діяльність була спрямована на підтримку соціально вразливих категорій, сприяла соціалізації особистості, набувала статусу окремого наукового поняття [14, с. 43].

Ми погоджуємось із визначенням соціально-педагогічної діяльності, яке представила у своїй роботі Н. Максимовська, а саме: «Соціально-педагогічна діяльність є однією з різноманітних системних форм людської активності, у процесі якої відбуваються зміна та перетворення людини та людських мас у напрямі олюднення, окультурення та соціалізації, наближення до певної конкретно-історичної соціально необхідної моделі» [12, с. 186–196].

Під час дослідження соціально-педагогічної діяльності студентської молоді 20–30-х рр. необхідно звернути увагу на соціально-політичні, ідеологічні, національні процеси в Україні, які визначали вектор активності студентської молоді як ініціативної, мобільної, динамічної частини населення. Вивчення й аналіз історико-педагогічної літератури [2; 3; 7; 8] дозволили виділити основні чинники, які зумовили характер і зміст соціально-педагогічної діяльності студентів, а саме: поширення ідей національного розвитку в соціокультурному просторі країни, визначення нових вимог до студентства як до активної і відповідальної соціальної сили. Зупинимось на характеристичності означених чинників детальніше.

1. Поширення ідей національного розвитку в соціокультурному просторі країни.

Зазначимо, незважаючи на складні умови зміни політичної системи, ідеологічних перетворень, економічної нестабільності, військового переділу території, стану революцій, війн і розрухи, в українському суспільстві чітко визначився напрям національного відродження. Українське студентство не залишилося осторонь процесів національного визволення і незалежності, які ініціювали і всіляко підтримували прогресивні громадські діячі, представники передової політичної ідеології. Так, з подіями 1917 р. українські студенти включилися в національний рух. Вони були

активні в поодиноких українських політичних партіях, брали участь у повстанській армії, підпільній діяльності Української Народної Республіки, наприклад, студенти Київського університету у складі Студентського куреня ім. Українських Січових Стрільців брали участь у боях під Крутами (29 січня 1918 р.) [13, с. 104].

Цікавий факт виникнення в березні 1917 р. осередку українського студентства – Головної української студентської ради, яка організувала три всеукраїнські студентські конференції і видавала журнал «Стерно». Зазначимо, що студентська преса відігравала роль носія нових ідей і була рупором студентства того часу [7].

Український національний рух підтримували й представники політичної еліти того часу. Так, наприклад, за правління гетьмана П. Скоропадського було урочисто відкрито два державні українські університети – Київський і Кам'янець-Подільський. Ці університети стали першими в Україні державними закладами вищої освіти з українською мовою навчання [5; 6].

Але зі становленням нової влади в Україні через свої політичні погляди частина викладачів та студентів вимушені були емігрувати за кордон. Навіть на чужині українські студенти не залишали боротьби за національне самовизнання.

Найповніше діяльність студентства розкривалася через роботу студентських організацій національного спрямування, які масово створювалися у країнах Європи, містах еміграції українських студентів. Так, найбільшою українською студентською організацією в Чехословаччині була Українська академічна громада у Празі. Зі сторінок студентської преси «Студент революції» ми дізнаємося, що в 1923 р. існували й активно працювали такі студентські організації: Громада студентів з Великої України, Українське студентське товариство «Громада» у Празі, Товариство «Січ» в Австрії, Спілка українських студентів у Німеччині й Академічна громада. Для координації цих товариств створювали Союзи українських студентських організацій у Німеччині й у Данцигу. Саме тут були наукові, освітні, культурні осередки українських студентів-емігрантів [2, с. 65–76].

З 1920-х рр. розпочалося поширення діяльності організацій українського студентства за океаном, були засновані Українська академічна громада у Філадельфії, Товариство української молоді в Нью-Йорку, Українська студентська громада в Чикаго; з 1930-х рр. – студентські клуби в Детройті, Піттсбурзі, Клівленді й інші. У 1922 р. було створено Центральний союз українського студентства (ЦЕСУС), який координував студентську працю в усьому світі й об'єднував станом на 1924 р. 18 студентських організацій [7]. Загалом їхня діяльність була спрямована на підтримку студентів-емігрантів, на представництво інтересів

українського студентства за кордоном та надання матеріальної допомоги своїм членам.

2. Визначення нових вимог до студентства як до активної і відповідальної соціальної сили.

Як відомо, з установленням нової влади в Україні, з 1920 р. розпочалося докорінне реформування системи вищої освіти.

Студентство опинилося в центрі змін: заклади вищої освіти реорганізовано в декілька спеціалізованих інститутів, скасовано їхню автономію, саме студентство стало іншим за своїм змістом, доступ до закладу вищої освіти був обмежений для осіб «нетрудового походження». Щоб вступити до закладу вищої освіти, потрібно було мати «командировку» від партійної, комсомольської чи профспілкової організації. Завдяки цим реформам збільшилась кількість студентів робітничого і селянського походження, для залучення яких у 1921 р. були створені робітничі факультети при вищих навчальних закладах для здобуття вищої освіти, без відриву від практичної діяльності [10, с. 26].

Отже, істотно змінився соціальний статус українського студентства, було організовано спеціальну заміну рафінованої, інтелектуальної еліти активістами робітничо-селянського середовища. Серед вимог, що висувалися до нової генерації студентства, значне місце посідали такі якості: уміння ухвалювати рішення, виступати з ініціативою, брати на себе відповідальність. З метою залучення молоді до вирішення важливих питань, виховання почуття відповідальності, самостійності, у закладах вищої освіти створювали ради і бюро студентів, які об'єднували молодь вишу в роботі з перебудови вищої освіти. Так, на зборах студентів Харкова 1 лютого 1919 р. розглянуто питання реформи вищої школи. Отже, студентська молодь брала безпосередню участь в управлінні закладами вищої освіти.

Активна громадська позиція зумовила різнобічну соціально-педагогічну діяльність студентської молоді означеного періоду:

– боротьба з неписьменністю – про організацію участі студентів у просвітницькій діяльності йдеться в постанові Всеукраїнського центрального виконавчого комітету від 4 листопада 1923 р. «Про ліквідацію неписьменності» [13, с. 108–110];

– організація дозвілля – студентська молодь організувала концерти, колективне відвідування театрів, масові свята, екскурсії, кіно-вечори [4, с. 221–229];

– шефська робота – студенти проводили роботу з дітьми: опікувалися дитячими будинками, працювали в бібліотечних гуртках, піонервожатими в дитячих будинках [13, с. 108–110]. Допомогали підшефному населенню, у дитячих ізоляторах створювали осередки «Друзі дітей» [1, с. 43–46].

Значення соціально-педагогічної діяльності у формуванні молодого спеціаліста визнавалося існуючою владою як нагальна потреба. Так, Я. Ряппо, заступник керівника Наркомосу України, зазначав, що «через лекції в аудиторії неможливо навчити студента займатися суспільно-корисною працею, і єдиним шляхом залучення його і є участь у відповідній роботі під час його перебування у вищих навчальних закладах» [10, с. 15].

Висновки і пропозиції. Отже, соціально-педагогічна діяльність формувалась під впливом таких чинників, як поширення ідей національного розвитку в соціокультурному просторі країни та визначення нових вимог до студентства як до активної і відповідальної соціальної сили. Основними напрямками соціально-педагогічної діяльності досліджуваного періоду були боротьба з неписьменністю, організація дозвілля та шефська робота

Соціально-педагогічна діяльність студентської молоді сприяла формуванню активної життєвої позиції молоді, передбачала розширення можливостей студентів для їхнього повноцінного особистісного і професійного розвитку, була спрямована на виховання відповідального громадянина, здатного реалізовувати та захищати власні громадські права, бути активним учасником усіх сфер життєдіяльності.

Список використаної літератури:

1. Арнольди В. Наше шефство. *Студент революції*. Харків, 1924. № № 8–9. С. 43–46.
2. Гуменюк О. Джерельна база дослідження українського молодіжного руху в країнах Європи в 1920–1939 рр. *Архіви України*. 2016. № 1. С. 65–76. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ay_2016_1_7.
3. Єфіменко Г., Кульчицький С. Кордони державні України, принципи та історична практика їх визначень. *Енциклопедія історії України*. Т. 5 / редкол. : В. Смолій (голова) та ін. ; НАН України. Інститут історії України. Київ : Наукова думка, 2008. 568 с. URL: http://www.history.org.ua/?termin=Kordoni_Derzhavni_Ukraini.
4. Кін О. Організація громадської діяльності студентської молоді вищих навчальних закладів України у 20-ті рр. ХХ ст. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 5. Ч. 2. С. 221–229.
5. Колесник В., Патриляк І. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. *Енциклопедія історії України*. Т. 4 : Ка – Ком / редкол. : В. Смолій (голова) та ін. ; НАН України. Інститут історії України. Київ : Наукова думка, 2007. 528 с. URL: http://www.history.org.ua/?termin=Kyivsky_nac_universytet.
6. Копилов А. Кам'янець-Подільський український університет: від ідеї заснування до ліквідації

- (1917–1921 рр.). *Український історичний журнал*. 1999. № 4. С. 41–50 ; № 5. С. 26–36.
7. Кубійович В. Енциклопедія українознавства : Словникова частина. Наукове товариство ім. Т. Шевченка у Львові. Т. 8 : Перевидання в Україні. Львів, 2000. С. 2800–3200. ISBN 966-7155-02-1 (т. 8), ISBN 5-7707-4048-5. URL: <http://izbornyk.org.ua/encycl/euii08.htm>.
 8. Культурне будівництво в Українській РСР. *Збірник документів*. Київ, 1959. Т. I. 880 с.
 9. Лузан П., Васюк О. Історія педагогіки та освіти в Україні : навчальний посібник ; М-во освіти і науки України. 2-ге вид., допов. і перероб. Київ : НАКККІМ, 2010. 295 с. URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0004366>.
 10. Студент революції. 1922. №1. С. 15, 26.
 11. Максимовська Н. Соціально-педагогічна діяльність у сфері дозвілля: анімаційний підхід. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2013. № 23 (1). С. 186–196.
 12. Похорони студентів и гимназистов-сечевиков. *Киевская мысль*. 1918. 20 березня. № 29. Крути. Січень 1918 р. Київ, 2008. С. 104.
 13. Работа Донецкого ИНО. *Просвещение Донбасса*. 1924. № № 1–2. С. 108–110.
 14. Штефан Л. Становлення та розвиток соціальної педагогіки як науки в Україні (20–90-ті рр. ХХ ст.) : автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Харків : ХДПУ, 2003. С. 43.

Svichkar' V. Factors of formation and development of social-pedagogical activity of Ukrainian young students in early 1920^s of the XX century

The article is about the problem of formation and development of socio-pedagogical activities of student youth in Ukraine in early 1920^s of the XX century. The article describes some ideas, theories, directions and activities that in the modern definition belong to the concept of "socio-pedagogical", existed since ancient times, of course, they were not clearly defined and terminologically consistent, but they had certain and significant signs of belonging to the assigned category. Theoretical analysis of the concept of "socio-pedagogical activities" presented in this article summarizes the different points of view on the essence, meaning of socio-pedagogical activities the history of the development of socio-pedagogical activities was based on the background of serious scientific achievements in the field of philosophy, pedagogy, psychology, sociology of education. Scientists have paid attention to this period and to the idea of man as a person, his social environment and living conditions of the individual. The result of the study reveals that it is during this period that socio-pedagogical activity, as a direction of activity aimed at supporting socially-exposed categories, promoting the socialization of the individual, acquires the status of a separate scientific definition. In the early 1920^s of the XX century socio-pedagogical activities of students were developed under the influence of socio-political processes which took place in the country. It revealed the factors that determined the content, nature and activities of students at given period: 1) dissemination of ideas of national development in socio-cultural space of the country; 2) resolution of new requirements for students as active and responsible social force. Also, the article highlights the main trends that have caused social and educational activities of students' study period: the fight against illiteracy, leisure, voluntary work. Established that the socio-pedagogical activities of student youth, contributed to the formation of an active life position of young people, provided for the expansion of opportunities for students for their full personal and professional development.

Key words: students, young students, institutions of higher education, social and pedagogical activity, student organizations.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 378.046-021.64:336.71:174(043.3)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.5>**Н. В. Михайлюк**старший викладач кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації
Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця

КОРПОРАТИВНА КУЛЬТУРА ЯК ОДИН ІЗ ВИДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ БАНКІВСЬКОЇ СПРАВИ

Статтю присвячено аналізу корпоративної культури як одного з видів професійної культури майбутніх бакалаврів банківської справи. Відзначено, що корпоративна культура діє на роботу всього підприємства і на управління персоналом (окремо і в цілому). Визначено, що корпоративна культура характеризує принципи та правила внутрішнього життя підприємства. Культура корпорації може впливати на основні цінності в організаційній структурі, системі управління, кадровій політиці. У статті розкривається сутність поняття корпоративної культури як сукупності найважливіших положень діяльності підприємства, зумовлених стратегією розвитку, що знаходять своє відображення в соціальних нормах і цінностях, які поділяє більшість працівників. Аналіз наукових досліджень дає змогу об'єднати велику кількість інтерпретацій цього визначення в декілька груп: функціональні, психологічні, описові, історико-генетичні, нормативні. Встановлено, що корпоративна культура включає в себе ієрархію цінностей, що домінує серед співробітників підприємства, та сукупність способів їх реалізації, що переважають у корпорації на певному етапі розвитку.

Особлива увага приділяється Кодексу корпоративної етики, що представляє собою набір правил, норм та принципів, яких повинні дотримуватись співробітники підприємства. Цей документ регулює потребу будувати правильні взаємовідносини з колективом та суспільством, дотримуватися усіх етичних стандартів у повсякденній діяльності та повсякчас орієнтуватися в цінності банку. Виявлено, що Кодекс встановлює етичні та професійні стандарти банку та шляхи їх дотримання, шляхи виявлення і запобігання потенційних ризиків, розв'язання проблем, що мають етичний аспект. Сформульовані вимоги до керівників та співробітників банку, які передбачають знання правил і принципів Кодексу та дотримання їх під час виконання своїх посадових обов'язків та спілкування з колегами, клієнтами, контрагентами; вміння якісно та сумлінно виконувати свої посадові обов'язки та інші завдання, поставлені банком.

У статті досліджені такі структурні елементи професійної культури, як її складові компоненти, джерела, механізми та шляхи формування. Доведено, що корпоративна культура має досить складну систему і організацію, яка допомагає впровадити правила і норми, які сприяють потужності корпорації, а отже, потужності та стабільності економіки держави.

Ключові слова: корпоративна культура, управління персоналом, чинники ідентифікації компанії, ієрархія цінностей, внутрішньогрупові норми та моделі поведінки, Кодекс корпоративної етики банку.

Постановка проблеми. Потреби сучасного суспільства, яке стрімко розвивається, формують основи вищої освіти, яка покликана виховати в людині потяг до нових знань, підвищення рівня компетентності у своїй професійній сфері. Вища освіта є базою для розвитку професійної майстерності і професійної культури будь-якого фахівця. Ми намагаємося розглядати професійну культуру майбутніх бакалаврів банківської справи в контексті професійних знань, умінь та навичок, готовності до аналізу й оцінки професійно-етичних проблем, прийняття самостійних рішень, комунікативної майстерності, професійного вдосконалення. Одним із видів професійної культури є корпоративна культура, яка встановлює правила та регламентує роботу всього підприємства. Але

у частини працівників відсутня необхідна професійна кваліфікація і практичний досвід, відповідно, недостатньо сформована корпоративна культура. У статті ми намагалися розглянути теоретичні основи корпоративної культури працівників банківських установ і сформулювати нормативні правила, які б допомогли підвищити корпоративну культуру підприємства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових публікацій із педагогіки, психології, економіки, соціології, загальної культури свідчить про те, що питання корпоративної культури викликає інтерес у фахівців різних галузей. Зокрема, цим питанням займалися І. Отенко, М. Чепелюк, Л. Седова, М. Дороніна, А. Доронін, В. Вовк, А. Гриненко, М. Іщанова, Н. Ізюмцева, Д. Кац та інші науковці.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є аналіз сутності поняття «корпоративна культура» в рамках професійної культури працівників банківських підприємств.

Виклад основного матеріалу. На наш погляд, одним із видів професійної культури, на який слід звернути увагу, є корпоративна культура. Теоретики та практики управління останнім часом дедалі більше приділяють уваги цьому питанню. Корпоративна культура формується на базі організаційної культури. Вона повною мірою пояснює всі складові частини управління підприємством: стратегію, цілі, ринкові ніші, стан продуктивності праці, якість товарів та послуг, відношення до споживачів, конкурентів і т. д.

Корпоративна культура впливає як на процес управління персоналом, так і на роботу підприємства в цілому. Так, чим вище рівень корпоративної культури, тим у меншому ступені персонал має потребу в чіткому регламентуванні діяльності, в директивах, настановах, детальних схемах і докладних інструкціях. До того ж чим вище рівень корпоративної культури, тим вище престиж і конкурентоспроможність підприємства.

Корпоративна культура в системі управління персоналом підприємства повинна розглядатися як стратегічний інструмент, що дозволяє орієнтувати усі його підрозділи та усіх працівників на загальні цілі, підвищувати ініціативу персоналу, забезпечувати відданість загальній справі, полегшувати спілкування [1].

Питанням корпоративної культури цікавились численні зарубіжні та вітчизняні науковці, економісти, менеджери, соціологи, психологи, фахівці із загальної культурології та менеджменту. Існує велика кількість інтерпретацій поняття «корпоративна культура», тому прийнято систематизувати ці визначення у змістовні групи.

Функціональні визначення корпоративної культури описують функції корпоративної культури в організації: роль культури як комплексного механізму регуляції поведінки і передачі цінностей між працівниками організації, а також її соціальну роль.

Психологічні визначення корпоративної культури описують особливості адаптації працівника до організаційного середовища, формування звичок та навчання працівника.

Описові визначення корпоративної культури включають перелічення усіх елементів корпоративної культури – вичерпний список усього, що охоплює корпоративна культура.

Історико-генетичні визначення корпоративної культури включає у це поняття процеси соціального та культурного наслідування, традицію, здатність корпоративної культури до розвитку та участь працівників в її перетворенні та зміні.

Нормативні визначення корпоративної культури об'єднують у собі ті інтерпретації культури,

які орієнтовані на норми і зразки поведінки, загальноприйняті або очікувані схеми вчинків і дій працівників організації [2].

У контексті питання формування професійної культури майбутніх бакалаврів банківської справи ми вважаємо доцільним погодитися з визначенням цього терміна науковцями А. Гриненко і М. Іщановою: «Корпоративна культура – своєрідна система, що включає зовнішні чинники ідентифікації компанії, організацію бізнес-процесів, цінності, переконання, традиції, що спрямовані на досягнення організацією своїх стратегічних цілей, враховуючи потреби та цінності орієнтації працівників та потреби клієнтів» [3].

Корпоративна культура – в основному невидима частина організації. Це не применшує її впливу на поведінку співробітників, але ускладнює аналіз і керування нею. Вона може бути детально регламентована документами, можуть бути декларовані лише окремі її принципи і, врешті, вона може існувати без будь-яких письмових правил [2].

Корпоративна культура визначає принципи та правила внутрішнього життя підприємництва. Культура корпорації може розглядатися як представлення основних цінностей в організаційній структурі, системі управління, кадровій політиці, впливаючи на них.

Корпоративна культура – це сукупність найважливіших положень діяльності підприємства, зумовлених місією та стратегією розвитку, що знаходять своє відображення в соціальних нормах і цінностях, які поділяє більшість працівників.

Така культура дозволяє відрізнити одну корпорацію від іншої, генерує прихильність цілям корпорації, створює атмосферу ідентифікованості для членів корпорації, зміцнює соціальну стабільність, є контролюючим механізмом, що направляє і формує відносини та поведінку працівників.

Корпоративна культура є специфічною формою існування взаємозалежної системи, що включає в себе ієрархію цінностей, що домінує серед співробітників підприємства, та сукупність способів їх реалізації, що переважають у корпорації на певному етапі розвитку.

Виходячи з вищенаведеного, корпоративна культура, з одного боку, є системою особистих і колективних цінностей, що приймаються та поділяються всіма членами корпорації. З іншого боку, під корпоративною культурою розуміють набір прийомів і правил вирішення проблеми зовнішньої адаптації та внутрішньої інтеграції працівників, правил, що виправдали себе в минулому та підтвердили свою актуальність сьогодні.

Складовими частинами корпоративної культури є:

- 1) прийнята система лідерства;
- 2) стилі дозволу конфліктів;
- 3) чинна система комунікації;

4) прийнята символіка і гасла, герби, ритуали.

На корпоративну культуру в цілому впливають звички та вподобання окремих співробітників корпорації, їхні потреби й інтереси, політичні погляди, професійні інтереси, моральні цінності, темперамент.

Джерелами формування корпоративної культури виступають:

1) система особистих цінностей та індивідуально-своєрідних способів їх реалізації;

2) способи, форми та структура організації діяльності, що втілюють деякі цінності, в тому числі й особисті цінності керівників підприємств;

3) уявлення про оптимальну та припустиму модель поведінки співробітника в колективі, що відображає систему внутрішньогрупових цінностей, що склалися.

Механізм формування корпоративної культури полягає у взаємодії її джерел, значенні та ієрархії цінностей. Ієрархічна система виділених у такий спосіб цінностей породжує найбільш адекватну сукупність способів їх реалізації, що втілюються у способах діяльності та формують внутрішньогрупові норми та моделі поведінки.

Формування корпоративної культури може відбуватися чотирма шляхами:

1) довгостроковою практичною діяльністю;

2) діяльністю керівника чи власника (власна культура);

3) штучним формуванням організаційної культури фахівцями консультаційних організацій;

4) природним відбором найкращих норм, правил і стандартів, запропонованих керівником і колективом.

До складових елементів корпоративної культури відносять:

1) якості особистості, такі як бажання конкурувати, уміння переконувати;

2) прагнення відігравати роль неформального лідера;

3) терпимість до рутинної адміністративної роботи.

В успішно працюючих підприємствах існує власна культура, що допомагає їм у досягненні позитивних результатів. У кожній великій корпорації існує цілий набір правил, норм, принципів гри, згідно з якими окремі групи визначають свою поведінку. При цьому носіями культур цих груп є окремі особистості, що виражають подібні інтереси [4].

Набір правил, норм та принципів, яких повинні дотримуватись співробітники підприємства, документально зафіксований у Кодексі корпоративної етики. Цей Кодекс не є трудовим договором, але дотримання норм та правил, викладених у Кодексі та внутрішніх нормативних документах організації, є обов'язковою умовою для роботи. Як приклад розглянемо Кодекс акціонерно-комерційного банку «Альфа-Банк». Під час прийняття на роботу кожен співробітник підписує лист-ознайомлення з Кодексом. Кодекс корпо-

ративної етики банку – це офіційний документ, який визначає стандарти діяльності банку та ділової поведінки співробітників, а також відповідальність за порушення цих норм. Цьому Кодексу зобов'язані слідувати всі співробітники банку, незалежно від стажу роботи, рівня посад, особистих звичок тощо. Цей документ регулює потребу будувати правильні взаємовідносини з колективом та суспільством, дотримуватися усіх етичних стандартів у повсякденній діяльності та повсякчас орієнтуватися в цінностях банку.

«Кодекс встановлює:

1) етичні та професійні стандарти банку та шляхи їх дотримання;

2) єдині цінності, правила ділової поведінки та етики, спрямовані на підвищення ефективності та культури, фінансової стабільності банку, зміцнення взаємної довіри, взаємної поваги та порядності;

3) шляхи виявлення і запобігання потенційних ризиків, розв'язання проблем, що мають етичні аспекти;

4) шляхи підвищення і збереження довіри до банку з боку ділової спільноти, зміцнення репутації відкритого і чесного учасника ринку.

Вимоги до керівників та співробітників банку:

1) знати правила і принципи Кодексу та дотримуватися їх під час виконання своїх посадових обов'язків та спілкування з колегами, клієнтами, контрагентами;

2) якісно та сумлінно виконувати свої посадові обов'язки та інші завдання, поставлені банком;

3) використовувати своє службове становище виключно для виконання своїх посадових обов'язків і доручень керівників, наданих на підставі та в межах їх повноважень. Під час виконання своїх посадових обов'язків керівники зобов'язані діяти на користь банку та клієнтів і ставити інтереси банку вище власних;

4) усі співробітники банку повинні уникати конфлікту інтересів та не створювати передумов для його виникнення.

Норми та правила Кодексу охоплюють такі питання, як:

1) фінансова та статистична звітність;

2) посадовий злочин, економічний злочин (шахрайство);

3) політика щодо дотримання культури управління ризиками;

4) норми щодо запобігання порушенню прав споживачів;

5) порядок дій керівників та інших працівників для запобігання шкоди майну банку;

6) заборона використання службового становища керівниками банку та іншими працівниками банку з метою отримання несправедливих персональних переваг або надання таких переваг третім особам;

7) норми щодо запобігання корупційним діям та хабарництву;

8) гарантії рівності відносин між банком та його клієнтами, працівниками, постачальниками та конкурентами;

9) обмеження щодо дарування та отримання подарунків;

10) вимоги до прийнятої персональної поведінки працівників банку;

11) принципи обробки, зберігання та розповсюдження конфіденційної та інсайдерської інформації;

12) повідомлення про зловживання та не добросчесну поведінку.

Порушення положень цього Кодексу може слугувати підставою для накладення адміністративних, дисциплінарних та інших заходів, аж до припинення трудових відносин відповідно до чинного законодавства» [5].

Висновки та пропозиції. Отже, проведене дослідження підтверджує, що корпоративна культура є невід'ємною складовою частиною професійної культури працівників банківських установ. Вона має досить складну систему і організацію. Вона допомагає впровадити правила і норми, за допомогою яких створюється професійна атмосфера, здатна підвищити рівень діяльності банківської установи. Висока корпоративна культура сприяє потужності корпорації, а отже потужності та стабільності економіки держави.

Список використаної літератури:

1. Корпоративна культура в системі управління персоналом підприємства. URL: <https://>

pidruchniki.com/12980108/menedzhment/korporativna_kultura_sistemi_upravlinnya_personalom_pidpriemstva (дата звернення: 24.03.2020).

2. Корпоративна культура. Поняття і сутність корпоративної культури. URL: https://pidruchniki.com/1365060652454/menedzhment/korporativna_kultura (дата звернення: 24.03.2020).

3. Гриненко А., Іщанова М. Корпоративна культура соціально-відповідального банку. URL: [4https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=2ahUKEwjH9ePjkrHoAhWxyKYKHcZLCLYQFjADegQIBRAB&url=http%3A%2F%2Fwww.irbis-nbuv.gov.ua%2Fcgi-bin%2Firbis_nbuv%2Fcgiirbis_64.exe%3FC21COM%3D2%26I21DBN%3DUJRN%26P21DBN%3DUJRN%26IMAGE_FILE_DOWNLOAD%3D1%26Image_file_name%3DPDF%2FUap_2015_2_4.pdf&usg=AOvVaw2saSiSnTvphDcRsJ3DrL9](https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=2ahUKEwjH9ePjkrHoAhWxyKYKHcZLCLYQFjADegQIBRAB&url=http%3A%2F%2Fwww.irbis-nbuv.gov.ua%2Fcgi-bin%2Firbis_nbuv%2Fcgiirbis_64.exe%3FC21COM%3D2%26I21DBN%3DUJRN%26P21DBN%3DUJRN%26IMAGE_FILE_DOWNLOAD%3D1%26Image_file_name%3DPDF%2FUap_2015_2_4.pdf&usg=AOvVaw2saSiSnTvphDcRsJ3DrL9) (дата звернення: 24.03.2020).

4. Корпоративна культура. URL: <https://xreferat.com/60/7369-1-korporativna-kul-tura.html> (дата звернення: 24.03.2020).

5. Кодекс корпоративної етики. URL: https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=11&ved=2ahUKEwi5zvJsbHoAhUgy8QBhb-7Ajo4ChAWMAB6BAgCEAE&url=https%3A%2F%2Falfabank.ua%2Fupload%2FKodeksu.pdf&usg=AOvVaw1BAcBlw-O_WqnNwP6H5-fM (дата звернення: 24.03.2020).

Mikhailyuk N. Corporate culture as one of the types of professional culture of future bachelors of banking

The article is devoted to the analysis of corporate culture as one of the types of professional culture of future bachelors of banking. It is noted that the corporate culture affects the work of the entire enterprise and personnel management (separately and as a whole). It is determined that corporate culture characterizes the principles and rules of internal life of the enterprise. The culture of the corporation can influence the core values in the organizational structure, management system, personnel policy. The article reveals the essence of the concept of corporate culture as a set of the most important provisions of the enterprise, due to the development strategy, which are reflected in the social norms and values shared by most employees. The analysis of scientific research makes it possible to combine a large number of interpretations of this definition into several groups: functional, psychological, descriptive, historical-genetic, normative. It is established that corporate culture includes a hierarchy of values that dominates among employees of the enterprise and a set of ways to implement them, which prevail in the corporation at a certain stage of development.

Particular attention is paid to the Code of Corporate Ethics, which is a set of rules, regulations and principles that must be followed by employees. This document regulates the need to build the right relationship with the team and society, adhere to all ethical standards in everyday activities and always focus on the values of the bank. It was found that the Code establishes ethical and professional standards of the bank and ways to comply with them, ways to identify and prevent potential risks, solve problems with ethical aspects. Required requirements for managers and employees of the bank, which provide knowledge of the rules and principles of the Code and their observance in the performance of their duties and communication with colleagues, customers, contractors; ability to perform their duties and other tasks assigned by the bank in a quality and honest manner.

The article examines such structural elements of professional culture as its constituent components, sources, mechanisms and ways of formation. It is proved that corporate culture has a rather complex system and organization that helps to implement rules and regulations that contribute to the capacity of the corporation, and hence the capacity and stability of the state economy.

Key words: corporate culture, personnel management, company identification factors, hierarchy of values, intragroup norms and models of behavior, Code of corporate ethics of the bank.

Г. М. Мициккандидат педагогічних наук,
асистент кафедри прикладної психології та логопедії
Бердянського державного педагогічного університету

СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В СІЛЬСЬКІЙ МІСЦЕВОСТІ

У статті розкрито специфіку професійної діяльності вчителя-логопеда в сільській місцевості, визначено фактори, які її зумовлюють. Відзначено, що, не дивлячись на достатньо велику увагу, яка приділяється в дослідженнях з'ясуванню специфіки професійної діяльності вчителя-логопеда, вони жодним чином не враховують відмінностей життєвого середовища сільського та міського населення. З урахуванням виявлених факторів доведено, що необхідність підвищення доступності до корекційно-розвиткових послуг для дітей з порушеннями мовлення, які мешкають у сільській місцевості, і перш за все у віддалених від опорних закладів освіти сільських населених пунктах, вимагає від вчителя-логопеда децю по-іншому вибудовувати роботу в цьому напрямку. Наголошується, що впровадження інклюзивного навчання, в тому числі в закладах освіти, найбільш доступних і наближених до місця проживання дітей з особливими освітніми потребами, надання у процесі такого навчання корекційно-розвиткової допомоги дітям із порушеннями мовлення змушує кардинально переглянути вимоги, які висуває суспільство до професійної підготовки вчителів-логопедів, на яких покладається організація такої допомоги в умовах села. Зауважено, що важливою умовою забезпечення прав і можливостей дітей з особливими освітніми потребами, наближення місця навчання до їхнього місця проживання, надання у процесі такого навчання корекційно-розвиткової допомоги дітям із порушеннями мовлення є розв'язання на рівні підготовки майбутніх вчителів-логопедів у закладах вищої освіти проблем, пов'язаних із формуванням у них готовності до професійної діяльності в сільській місцевості. Відзначено, що наявна модель підготовки вчителя-логопеда, на жаль, цього не передбачає. Звертається увага, що процес формування готовності майбутніх вчителів-логопедів до професійної діяльності в сільській місцевості слід сприймати як складову частину їхньої загальної підготовки. Додатково набуті компетентності у цьому випадку цілком логічно розглядати як підґрунтя і суттєву передумову ефективності професійної діяльності вчителя-логопеда в закладах освіти сільської місцевості. Як наслідок, у контексті сучасного розуміння сутності спеціальної освіти актуалізується проблема формування в них готовності до професійної діяльності в сільській місцевості.

Ключові слова: вчитель-логопед, професійна діяльність, специфіка, сільська місцевість, професійна підготовка, готовність вчителя-логопеда.

Постановка проблеми. Орієнтація суспільства на європейські стандарти і цінності, кращі світові традиції вимагають відповідних системних змін і у сфері освіти. Наріжним каменем таких змін є покращення якості підготовки педагогічних працівників [1]. Проявами цього стали інтенсифікація нормативно-правової діяльності у сфері освіти; кадрова та організаційна автономія закладів освіти в межах, визначених законом; утвердження гідного суспільного статусу педагога; вдосконалення, переосмислення змісту освіти на користь зростання частки міжпредметної і міжгалузевої інтеграції знань; модернізація освітніх програм професійної підготовки педагогічних працівників за відповідними спеціальностями, зміна пріоритетів у вимогах до їх компетентностей; сприяння навчанню впродовж життя. Варто вказати, що певного значення в цих процесах набуває розвиток інклюзивного освітнього середовища, в тому числі в закладах освіти, найбільш доступних і наближених до місця проживання осіб з особливими освіт-

німи потребами. Останнє є важливим із позиції забезпечення прав таких осіб на освіту, створення рівних можливостей в отриманні корекційно-розвиткової допомоги. Саме тому сьогодні відмічається посилення наукової активності у сфері спеціальної освіти.

Досить істотною серед осіб з особливими освітніми потребами є частина дітей із порушеннями мовлення. У зв'язку з активним впровадженням інклюзивної форми навчання в освітній процес закладів дошкільної та загальної середньої освіти наразі виникла потреба в якісній підготовці майбутніх вчителів-логопедів до роботи в нових умовах [2, с. 139].

Певними особливостями в організації корекційно-розвиткової роботи вирізняється українське село. Специфічних для цієї місцевості рис набуває і професійна діяльність вчителя-логопеда, серед основних завдань якого – здійснення навчальної, корекційно-розвиткової, компенсаційної, реабілітаційної роботи з дітьми, які мають порушення

мовлення. Такий стан справ висуває додаткові вимоги до його підготовки, змушує ставити питання про максимальне її наближення до реалій практичної фахової діяльності, забезпечення формування професійних та соціально-особистісних якостей, які б дозволяли успішно реалізувати себе у професії на рівні освітніх закладів сільської місцевості. Як наслідок, видається за доцільне з'ясувати, в чому саме полягає специфіка роботи вчителя-логопеда в сільській місцевості, які фактори її зумовлюють.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Не дивлячись на достатньо велику увагу, яка приділяється в дослідженнях з'ясуванню специфіки професійної діяльності вчителя-логопеда (О.В. Мартинчук, О.В. Ільченко, Н.А. Лопатинська, Н.Г. Пахомова, Ю.В. Пінчук, Н.В. Савінова, Н.М. Сінопальнікова, Л.О. Федорович, С.М. Шаховська, М.К. Шеремет та ін.), слід відзначити, що у своїй більшості вони орієнтовані на розкриття її функціональної складової і жодним чином не враховують відмінностей життєвого середовища сільського та міського населення. Із прив'язкою до певного історичного періоду, фрагментарно ця сторона питання висвітлювалася у працях Т.Л. Берник, О.М. Потапенко, однак у подальшому зазначений напрям свого продовження в дослідженнях цих науковців не отримав. Тому потреба в чіткому уявленні про специфіку професійної діяльності вчителя-логопеда в сільській місцевості вимагає зупинитися на цьому питанні і більш детально, з урахуванням сучасних реалій, дослідити його.

Мета статті – з'ясувати, у чому полягає специфіка професійної діяльності вчителя-логопеда в сільській місцевості, чи викликає вона необхідність переглянути вимоги, що висуває суспільство до професійної готовності вчителів-логопедів, на яких покладається організація корекційно-розвиткової роботи в умовах села, внесення змін у зміст підготовки вчителів-логопедів.

Виклад основного матеріалу. Переосмислення суспільством ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, що полягає в гарантуванні їм рівного доступу до освіти без дискримінації за ознакою інвалідності, оптимізації спеціальних навчальних закладів та впровадженні інклюзивної освіти на теренах України, комплексному розв'язанні завдань, пов'язаних із нормативно-правовим, організаційним, кадровим, науково- та навчально-методичним забезпеченням освіти дітей з особливими потребами, викликає необхідність визначення оптимальних умов освіти таких дітей у сільській місцевості. Ізолюваність більшості дітей з особливими потребами в спеціальних закладах освіти інтернатного типу у зв'язку з їх віддаленістю від сільських населених пунктів не сприяла їх успішному інтегруванню в соціо-освітній простір. Тож одним із важливих питань,

що потребує свого вирішення в контексті забезпечення реалізації конституційного права дітей з особливими освітніми потребами на освіту в загальноосвітньому просторі, як видається, є створення інклюзивного освітнього середовища в сільській місцевості. Його існування не тільки розв'язує проблеми навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами за місцем проживання, але й робить можливим отримання ними корекційно-розвиткових послуг з урахуванням стану здоров'я, особливостей психофізичного розвитку.

У рамках освітніх реформ, вирішивши на державному рівні проблему територіальної доступності освіти в сільській місцевості шляхом поступового створення об'єднаними громадами опорних закладів освіти та їхніх філій, процеси розвитку інклюзивного освітнього середовища гальмуються неготовністю зазначених закладів приймати дітей з особливими освітніми потребами. Серед основних причин: неукомплектованість загальноосвітніх навчальних закладів корекційними педагогами відповідної спеціалізації [3]. Потреба у вчителях-логопедах в таких закладах становить 41,1% [4, с. 34]. Ускладнює ситуацію віддаленість окремих сільських населених пунктів, в яких доступність освіти забезпечується на рівні філій, від опорних закладів освіти, розташованих переважно в адміністративних центрах сільських об'єднаних територіальних громад, де, через надмірну зайнятість, батьки не в змозі забезпечити дітям з порушеннями мовлення систематичне відвідування ними корекційно-розвиткових занять. Зважаючи на те, що штатний розпис філії є складовою частиною штатного розпису опорного закладу освіти [5], у вчителя-логопеда є всі підстави для надання корекційно-розвиткових послуг таким дітям. Додамо до цього, що до кінця не розв'язані проблеми з організації регулярного і безоплатного перевезення учнів, дітей та педагогічних працівників закладів дошкільної, загальної середньої освіти у сільській місцевості до місця навчання, роботи і додому. Аналіз отриманої, станом на 10 січня 2020 року, в ході моніторингу процесу децентралізації влади та реформування місцевого самоврядування інформації засвідчив, що в 564 утворених з 2015 року сільських об'єднаних територіальних громадах доступність освіти забезпечують 423 опорні школи і 603 їх філії. Перевезення учасників навчального процесу забезпечує 761 шкільний автобус. Незважаючи на це, додаткова потреба в них складає ще 225 одиниць. До того ж 5928 км доріг для підвезення учнів до опорних шкіл перебуває в незадовільному стані [6]. І такий стан справ характерний для більшості регіонів країни. Для прикладу, в Запорізькій області функціонує 38 сільських об'єднаних територіальних громад. Доступність освіти в них забезпечують 9 опорних шкіл та 15 філій.

Додаткова потреба в шкільних автобусах складає 5 одиниць. У незадовільному стані перебуває 251,4 км доріг [7]. Зважимо й на інші нерозв'язані до цього часу в сільській освіті проблеми, які обговорювалися серед учасників парламентських слухань на тему «Освіта в сільській місцевості: кризові тенденції та шляхи їх подолання» ще 14 березня 2012 року. Серед них, зокрема, такі: структура мережі не повною мірою враховує освітні, виховні, оздоровчі та культурні потреби селян, що є причиною створення нерівноцінних умов для навчання і розвитку сільських та міських дітей; низький соціальний статус педагогічної діяльності; відсутність механізму вчасного і повного забезпечення навчальних закладів навчальними програмами, підручниками, посібниками, обладнанням; брак сучасного інформаційного супроводу; дефіцит дошкільних навчальних закладів; негнучкість освітньої системи тощо [8]. Саме ці негативні фактори зумовлюють специфіку професійної діяльності вчителя-логопеда в сільській місцевості, яка, на наше переконання, проявляється в такому:

– попри необхідність, яку відчують сільські заклади освіти у фахівцях спеціальної освіти за всіма освітніми кваліфікаціями (дефектолог, логопед, олігофренопедагог, тифлопедагог) для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, які, окрім порушень мовлення, можуть мати й інші порушення, допомогу їм надає переважно вчитель-логопед. Власне він є чи не єдиним із корекційних педагогів у сільській місцевості, хто здатний надати кваліфіковану допомогу дітям із різними відхиленнями в розвитку. Саме цією обставиною, на думку окремих дослідників, актуалізується проблема розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя-логопеда сільського освітнього закладу – фахівця не тільки в області мовлення, але й корекційного педагога, здатного надати кваліфіковану допомогу дітям із різними відхиленнями у розвитку [9, с. 46];

– незважаючи на позитивні зміни щодо впровадження в Україні інклюзивного навчання, рівень матеріально-технічної готовності закладів освіти в сільській місцевості не дозволяє вчителям-логопедам повною мірою використовувати їхній потенціал в організації корекційно-розвиткової роботи для дітей із порушеннями мовлення. Так, комп'ютерним обладнанням краще забезпечені опорні заклади освіти, які були створені до 01.09.2016 р. (61,4%). Дещо гірше із цим у тих, які з'явилися після 01.09.2016 р. (44,5%). Забезпечення мультимедійним обладнанням таких закладів становить відповідно 47,2% і 35,2% [4, с. 42]. Суттєвою проблемою залишаються наявність кабінетів для корекційних занять. Для прикладу, в Запорізькій обл. лише на 14,6% від потреби забезпечені кабінетом вчителя-логопеда заклади дошкільної освіти, на 8,4% – заклади загальної серед-

ньої освіти [10]. Дуже низьким є рівень забезпечення медіатеками, що значно збільшує ризики невикористання інноваційних технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Так, лише 2% дошкільних закладів освіти улаштовані медіатеками, серед закладів загальної середньої освіти (24%) такий відсоток значно кращий, проте не відповідає сучасним вимогам [11, с. 18–20]. Після організації опорних закладів освіти не відбулося характерних змін у матеріально-технічному забезпеченні і у їх філіях. Ситуація із забезпеченням комп'ютерним обладнанням у більшості з них покращилася лише на 13,2%, з мультимедійним обладнанням – 5,1% [4, с. 43]. У сукупності це ускладнює роботу вчителя-логопеда і змушує відповідним чином це враховувати у своїй професійній діяльності в умовах села;

– достатньо великою є географія охоплення вчителем-логопедом дітей, які потребують логопедичної допомоги. Зважаючи на віддаленість окремих населених пунктів від адміністративних центрів сільських об'єднаних територіальних громад, в яких переважно і розміщуються заклади освіти та установи, на базі яких можлива організація корекційно-розвиткової роботи, територія обслуговування може сягати десятки кілометрів. Це змушує вчителя-логопеда витратити значні зусилля та час на розв'язання проблем, які здебільшого мають комплексний характер, для своєчасного відвідування дітьми з порушеннями мовлення корекційно-розвиткових занять. Подібного від нього вимагається під час здійснення супроводження дітей із порушеннями мовлення, які за станом здоров'я або ж з інших причин не можуть відвідувати заклади освіти і навчаються індивідуально. Знову ж, одним із викликів і застережень від початку впровадження системи опорних закладів залишається якість доріг у сільській місцевості, якими планується регулярне перевезення учнів (вихованців) та педагогічних працівників до місць навчання, роботи і додому. На думку більшості директорів таких закладів (72,%), дороги, якими підвозять учнів і вчителів до опорного закладу освіти, потребують ремонту. Якість доріг влаштовує лише 12,3% [4, с. 45–46];

– не до кінця визначеною є стратегія взаємодії вчителя-логопеда опорного закладу освіти з іншими фахівцями в системі корекційно-розвиткової роботи з дітьми з порушеннями мовлення, педагогічним колективом філії, родиною, яка виховує дитину з порушеннями мовлення, під час вирішення педагогічних завдань у процесі професійної діяльності. Успішність такої взаємодії багато в чому залежить від можливості використання вчителем-логопедом у своїй роботі новітніх інформаційно-комунікаційних технологій. На думку Н.В. Савінової, цілком очевидно, що раціональне їх використання залежить від професійної

компетентності, зокрема інформаційно-технологічної компетенції корекційного педагога, його вміння запровадити ці технології в систему навчання кожного учня з особливими потребами [12, с. 53]. На жаль, із причин, як суб'єктивних, так і об'єктивних, комп'ютерна грамотність вчителів-логопедів закладів освіти сільської місцевості залишається низькою. Загострює ситуацію відсутність самої моделі інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами в сільській місцевості;

– в умовах сільських закладів освіти об'єднаної територіальної громади значно складніше вирішуються питання підвищення кваліфікації вчителів-логопедів, обміну досвідом між ними. Оскільки в таких громадах вони представлені в однині, то організувати їх методичне об'єднання неможливо. Не сприяє професійному зростанню (навчання на курсах підвищення кваліфікації, участь у навчальних тренінгах, наукових конференціях тощо) вчителя-логопеда розташування певної частини закладів освіти сільської місцевості на значній відстані від центру регіону, сполучення з якими за часту ускладнене. У силу цього підвищується роль самоосвіти у формуванні професіоналізму вчителя-логопеда як педагогічного працівника закладу освіти сільської місцевості;

– важливою в контексті забезпечення прав і можливостей дітей із особливими освітніми потребами на здобуття ними дошкільної, загальної середньої освіти в закладах освіти, найбільш доступних і наближених до місця проживання, отримання необхідної корекційно-розвиткової допомоги, є увага органів місцевого самоврядування сільських об'єднаних територіальних громад щодо організації належних для цього умов. На переконання МОН України [3], попри велику кількість змін у законодавчих та нормативно-правових актах щодо розвитку інклюзивної освіти, практичне впровадження їх все ще не стало основним для місцевих органів управління освітою та органів місцевого самоврядування. У зв'язку із цим висловлюється сподівання на сприяння у вирішенні цього питання. Певною мірою така увага органів місцевого самоврядування сільських об'єднаних територіальних громад є визначальною і щодо діяльності вчителя-логопеда;

– зважаючи на достатньо фундаментальну підготовку сучасних вчителів-логопедів до професійної діяльності, на жаль, слід констатувати, що вона не враховує відмінностей життєвого середовища сільського та міського населення. У майбутніх вчителів-логопедів відсутнє досить чітке уявлення про умови життя і побут дітей в сільській місцевості, роль педагога в сільському середовищі, національні особливості тощо. Ті ж, хто за іронією долі розпочав свою педагогічну діяльність в сільській місцевості, потребують досить тривалого часу на адаптування до нового середовища як у побутовому, так і професійному сенсі.

За таких обставин необхідність підвищення доступності до корекційно-розвиткових послуг для дітей із порушеннями мовлення, що мешкають у сільській місцевості, і перш за все у віддалених від опорних закладів освіти сільських населених пунктах, змушує вчителя-логопеда дещо по-іншому вибудовувати роботу в цьому напрямку. Перед усе має бути вирішене завдання максимального охоплення дітей із порушеннями мовлення корекційно-розвитковими послугами на підпорядкованій йому території. Це потребує від нього здатностей виявляти та аналізувати сутність проблеми, які цьому перешкоджають, своєчасно і правильно на них реагувати, обираючи оптимальні шляхи їх розв'язання; до планування, організації та вдосконалення власної корекційно-розвиткової діяльності в цьому напрямку; до вибору оптимальної стратегії педагогічної взаємодії з дітьми з порушеннями мовлення; до налагодження та підтримки більш тісної взаємодії з педагогічним колективом закладу освіти, родиною, яка виховує дитину з порушеннями мовлення, надання їм консультативної допомоги з метою забезпечення наступності в корекційно-розвитковій роботі; до активного застосування в корекційно-розвитковому процесі сучасних засобів інформаційно-комунікативних технологій; до здійснення психолого-педагогічного супроводу процесів соціалізації дітей із порушеннями мовлення. Із цих причин подібного вимагається і від вчителів-логопедів логопедичних пунктів та інклюзивно-ресурсних центрів. Набуття майбутніми вчителями-логопедами компетентностей та особистих здатностей у частині роботи з дітьми з порушеннями мовлення в умовах інклюзивної освіти в закладах дошкільної, загальної середньої освіти сільської місцевості має стати однією зі складових частин їхньої професійної підготовки. Наявна модель підготовки вчителя-логопеда, на жаль, цього не передбачає. Тож у контексті сучасного розуміння сутності спеціальної освіти актуалізується проблема формування в них готовності до професійної діяльності в сільській місцевості.

Висновки і пропозиції. Зваживши на зміни, яких в останні роки в державі зазнала освіта дітей з особливими потребами, слід відзначити, що розвиток інклюзивного освітнього середовища, в тому числі в закладах освіти, найбільш доступних і наближених до місця проживання дітей з особливими освітніми потребами, змушує кардинально переглянути вимоги, які висуває суспільство до професійної діяльності вчителів-логопедів, на яких покладається організація корекційно-розвиткової роботи для дітей із порушеннями мовлення в сільській місцевості. Наголошуємо, що рівень організації такої роботи значною мірою визначається комплексом негативних факторів, які супроводжують українське село і зумовлюють специфіку

професійної діяльності вчителя-логопеда в зазначених умовах. Результати дослідження дають підстави вважати, що така специфіка проявляється: а) в багатофункціональності вчителя-логопеда, який за відсутності фахівців спеціальної освіти за окремими кваліфікаціями (дефектолог, олігофренопедагог, тифлопедагог) надає допомогу дітям, які, окрім порушень мовлення, можуть мати й інші психофізичні вади; б) в неготовності окремих закладів освіти в сільській місцевості створити належні умови для роботи вчителю-логопеду; в) у достатньо великій географії охоплення вчителем-логопедом дітей, які потребують логопедичної допомоги, яка може сягати десятки кілометрів; г) у фактичній відсутності власне стратегії взаємодії вчителя-логопеда з педагогами філій закладів освіти, родинами дітей із порушенням мовлення, що мешкають у віддалених місцевостях; ґ) у певній ізоляваності вчителя-логопеда, яка ускладнює можливість професійного його зростання, обміну досвідом між колегами; д) в недостатній увазі органів місцевого самоврядування до проблем дітей із порушеннями мовлення, а звідси – до важливості ролі вчителя-логопеда в роботі з такими дітьми; е) у відсутності в майбутніх вчителів-логопедів досить чіткого уявлення про умови життя і побут дітей сільської місцевості, роль педагога в сільському середовищі, національні особливості тощо. З урахуванням таких обставин констатуємо, що сучасна система підготовки вчителів-логопедів у закладах вищої освіти не розв'язує повною мірою проблем їхньої готовності до професійної діяльності в сільській місцевості.

Список використаної літератури:

1. Концепція розвитку педагогічної освіти (проект). URL : <https://mon.gov.ua/ua> (дата звернення: 24.04.2018).
2. Мартинчук О.В. Компетентнісний підхід як концептуальна основа оновлення змісту підготовки майбутніх логопедів до роботи в умовах інклюзивного навчання. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 26. С. 139–144.
3. Про доступність дітей з особливими потребами до опорних навчальних закладів: лист Міністерства освіти і науки України від 09.06.2016 р. №1/9-293. URL: <https://base.kristti.com.ua/?p=542> (дата звернення: 24.04.2019).
4. Функціонування опорних шкіл: за результатами опитування директорів опорних шкіл. Київ : Інститут освітньої аналітики. 2017. 79 с.
5. Про затвердження Типового положення про філію закладу освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 06.12.2017 р. № 1568. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0001-18#n14> (дата звернення: 25.04.2019).
6. Моніторинг процесу децентралізації влади та реформування місцевого самоврядування: станом на 10 січня 2020 року. URL: <https://decentralization.gov.ua/mainmonitoring> (дата звернення: 26.04.2020).
7. Моніторинг процесу децентралізації влади та реформування місцевого самоврядування в галузі освіти у розрізі областей станом 01.05.2018 р. URL: <https://decentralization.gov.ua/education/oporni-shkoly> (дата звернення: 26.04.2020).
8. Про Рекомендації парламентських слухань на тему: «Освіта в сільській місцевості: кризові тенденції та шляхи їх подолання» : Постанова Верховної Ради України від 7 червня 2012 року № 4949-VI. *Відомості Верховної Ради України*. 2013. № 19-20. Ст. 205.
9. Бессмертная Н.А. Организационно-педагогические условия развития профессиональной компетентности будущих логопедов сельских образовательных учреждений : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Якутский государственный университет имени М. К. Аммосова. Якутск, 2001. 165 с.
10. Авдеева С., Волошина Т., Шумада Р. Стан інклюзивної освіти в закладах освіти Запорізької області. URL: <https://zapmonitoring.wixsite.com/mysite/monitoringovi-doslidgennja> (дата звернення: 11.05.2020).
11. Аналіз моніторингового дослідження впровадження інклюзивної освіти в ЗНЗ, ДНЗ Запорізької області (2016–2017 рр.). URL: <https://drive.google.com/file/d/15SqMZcgFJLcO4yOoeNKsH9xLyjs9rlrh/view> (дата звернення: 04.04.2019).
12. Савінова Н.В. Інноватика в логопедії. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III (36), Issue: 74*, 2015. P. 51–55.

Mytsyk A. The specifics of the speech therapist's professional activity in rural areas

The article reveals the specifics of the professional activity of a speech therapist in rural areas, identifies the factors that cause it. It is noted that, despite the rather large attention paid in the studies to clarify the specifics of the professional activity of a speech therapist, they in no way take into account the differences in the living environment of the rural and urban population. Taking into account the identified factors, it has been proved that the need to increase the availability of correctional and developmental services for children with speech disorders living in rural areas, and especially in rural areas remote from supporting educational institutions, requires a speech therapist to arrange work in this direction somewhat differently. It is noted that the introduction of inclusive education, including in educational institutions, the most accessible and close to the place of residence of children with special educational needs, the provision of corrective and developmental

assistance in the process of such education for children with speech impairments, forces a radical review of the requirements that society puts forward professional training of speech therapists who are responsible for organizing such assistance in rural areas. It is noted that an important condition for ensuring the rights and opportunities of children with special educational needs, approaching the place of study in places of residence, and providing corrective and developmental assistance to children with speech impairments during such training is to solve problems at the level of training of future speech therapists in higher education institutions, related to the formation of their readiness for professional activities in rural areas. It is noted that the existing model of speech therapist teacher training, unfortunately, does not provide for this. Attention is drawn to the fact that the process of formation of the readiness of future speech therapists for professional activities in rural areas should be taken as a component of their general training. In this case, it is quite logical to consider the additionally acquired competencies as the basis and essential prerequisite for the effectiveness of the professional activity of a speech therapist in educational institutions in rural areas. As a result, in the context of a modern understanding of the essence of special education, the problem of the formation of their readiness for professional activity in rural areas is actualized.

Key words: *teacher-speech therapist, professional activity, specifics, rural area, professional training, readiness of the teacher-speech therapist.*

УДК 374.091.3:005.591.6(045)
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.7>

В. М. Могілевська

кандидат соціологічних наук,
старший викладач кафедри теорії та методики виховання
КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»
Запорізької обласної ради

О. І. Сібіль

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики виховання
КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»
Запорізької обласної ради

ЗАСТОСУВАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ В ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ГУРТКА

У статті викладено науково-методичні засади застосування кейс-методу в позашкільній освіті. Проаналізовано сучасну практику впровадження кейс-методу в освітній діяльності керівників гуртків, наведено приклади щодо його застосування. Акцентовано увагу на проблемах реалізації компетентнісного підходу в позашкільному освітньому процесі, що, у свою чергу, спричиняє зміни складових частин у моделі випускника закладу позашкільної освіти, що швидко адаптується в нових умовах, вміє активно діяти, самостійно приймати рішення, вчитись упродовж життя. Тому для позашкільних закладів проблема вдосконалення якості освіти стала ключовою. Звичайно, без інновацій в освітньому процесі досягти нової якості позашкільної освіти неможливо. Наразі серед методичних інновацій користується попитом та їх частина, що пов'язана з конструюванням освітньої діяльності на основі взаємодії, діалогу, під час якого діти навчаються критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу реальних обставин життя та відповідної інформації, враховувати альтернативні думки, приймати продумані рішення тощо. Одна з таких – це кейс-метод, що користується сьогодні особливим попитом серед педагогічних працівників різних рівнів освіти. Його цінність полягає в тому, що одночасно відображається не тільки практична проблема, а й актуалізується певний комплекс знань про предмет або явище, вдало поєднується освітня та аналітична діяльність, що є особливо ефективним задля реалізації сучасних завдань освіти.

Проте, як показує практика, керівники гуртків в освітній діяльності, що пропонується дітям у вільний час, недостатньо використовують саме цей педагогічний інструмент. Автори статті зауважують, що освітня діяльність у вільний час, яка становить предмет педагогіки позашкільної освіти, є новим перспективним напрямом педагогічної науки, її субдисципліною, а тому недостатньо представлена в теоретичних дискурсах. Є й інша причина – рівень професійних компетенцій педагогічних працівників закладів позашкільної освіти. Тому застосування кейс-методу в практику позашкільної освіти залишається проблемою. У статті представлено алгоритм реалізації кейс-методу в освітній діяльності керівника гуртка.

Ключові слова: кейс-метод, технологічна схема створення кейсу, методика застосування кейс-методу під час гурткового заняття.

Постановка проблеми. Позашкільна освіта дітей являє собою соціокультурний освітній феномен щодо унікальних можливостей розвитку дитини. Як наголошено в документальних матеріалах, які регулюють функціонування та розвиток позашкільної освіти, мета галузі – створення умов для творчого, інтелектуального, духовного та фізичного розвитку дітей та учнівської молоді у вільний від навчання час, підготовка підлітків до життя в умовах ринкової економіки під час упровадження якісно нових форм організації позашкільної життєдіяльності, задоволення їхніх освітніх потреб шляхом залучених до науково-експериментальної, дослідницької, технічно-конструктивної, художньої, декоративно-прикладної, еколого-прикладної, туристсько-краєзнавчої та інших видів творчості. Перед

зкладами позашкільної освіти постає задача: формування такого випускника, який має вміти швидко адаптуватись у нових умовах, активно діяти, самостійно приймати рішення, вчитись упродовж життя. Тому для позашкільля стала нагальною проблема вдосконалення якості освіти відповідно до вимог сьогодення та прогнозів майбутнього.

Масив інформації у сучасному світі вимагає застосування нових технологій навчання, що дозволили б ефективно передавати доволі великий обсяг знань, забезпечували б високий рівень оволодіння матеріалом, який вивчається тощо. Нині певна частина методичних інновацій пов'язана з використанням інтерактивних і проєктних технологій навчання, суть яких полягає в конструюванні освітньої діяльності на основі взаємодії, діалогу, під час якого

діти навчаються критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, враховувати альтернативні думки, приймати продумані рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватися з іншими людьми. Проте, як показує практика, в роботі педагогічних працівників закладів позашкільної освіти такі технології використовують скоріш епізодично, ніж в системі. А це, у свою чергу, віддзеркалюється на загальному процесі формування ключових компетентностей у випускників освітніх закладів. Позашкільна освітня діяльність замість того, щоб зміцнювати та підвищувати рівень опанування ключовими компетентностями школярів, виступає своєрідним «гальмом» у цьому процесі. А все тому, що керівники гуртків в освітній діяльності, що пропонується дітям у вільний час, недостатньо використовують інноваційні методи, в тому числі такий ефективний педагогічний інструмент як кейс-метод. Цей метод сприяє розвитку критичного мислення у школярів, набуттю ними досвіду при вирішенні практичних проблем, формуванню комунікативних навичок та навичок роботи з інформацією. Наразі проблема застосування кейс-методу в практику позашкільної освіти є доволі актуальною, що взагалі обумовлено двома тенденціями. Перша є наслідком загальної спрямованості освіти, її зорієнтованості на формування компетентностей, вмінь і навичок мисленевої діяльності, розвиток здібностей особистості, серед яких особлива увага приділяється здатності до навчання, вмінню працювати з великим масивом інформації. Друга тенденція пов'язана з рівнем вимог до якості фахівця будь-якої галузі, що має не тільки задовольняти вимогам першої тенденції, а й має володіти здатністю оптимальної поведінки в різних ситуаціях, відрізнитися системністю й ефективністю дій в умовах неперервних змін в суспільній, професійній та інших сферах життя.

Тому проблема дослідження кейс-технологій для позашкільної освіти є абсолютно на часі з огляду на те, що містить в собі ефективний педагогічний інструментарій, який має застосовуватися під час гурткових занять.

Аналіз основних досліджень і публікацій. На думку провідних вітчизняних науковців (Г. Каніщенко, Ю. Сурміна, В. Чуби, П. Шеремети, Л. Штефан), кейс-технологія сприяє кращому розумінню теорії, вчить розв'язувати проблеми й практично їх аналізувати [2, с. 28]. Але в національному освітньому просторі, на думку того ж Ю. Сурміна, метод кейс-стаді ще не розкрив свої потенційні можливості. Як зазначив науковець, він визначатиме цілу епоху швидкого оновлення української освіти [4, с. 25]. Тому й не дивно, що кейс-метод, як ефективна технологія навчання, швидше за все знайшов попит у викладачів вищої школи, що готує спеціалістів для різних галузей.

Подальший попит на її застосування виник в середовищі педагогічних працівників професійно-технічної освіти. Сучасні вимоги до рівня професійної підготовки учнів закладів професійно-технічної освіти на перший план висувують потреби формування творчої, активної, відповідальної і самостійної особистості майбутнього кваліфікованого робітника, конкурентоспроможного на ринку праці. На думку О. Слатвінської, докторанта Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, риси такого рівня робітника можна сформулювати саме через застосування кейс-методу [3, с. 269].

Третіми у переліку освітян, що активно використовують кейс-метод в практиці роботи, є педагоги закладів загальної середньої освіти. В. Співаковський, розробник платформи «Гіпермаркет знань», в арсеналі якої більше 500 кейс-уроків, вказує на неспроможність шкільного підручника вмістити великий масив інформації, без чого якісне навчання сьогодні просто неможливе. І тоді на допомогу приходять сайт «Гіпермаркет знань», інформаційні матеріали якого складаються з 3-х джерел: все, що є в рамках шкільної програми з 1-11-й клас; новини, наукові дослідження; знання в галузі культури, фільми, фото тощо. А, як відомо, сучасне покоління школярів потребує нових підходів до отримання знань. Кейс же є навчальною технологією, в основу якої закладено дослідження, що дають цілісне уявлення про предмет або явище, що вивчається.

Перелік імен науковців, які присвятили свої дослідження саме дидактичній складовій позашкільної освітньої діяльності, невеликий, хоча і доволі вагомий: В. Вербицький, О. Литовченко, Г. Пустовіт, О. Мелентьєв, О. Семенов, Т. Суценок, Л. Тихенко. Але саме дидактичні принципи освітньої діяльності дітей у вільний час все ж таки не були їхньою кінцевою метою.

Слід зауважити, що освітню діяльність у вільний час розглядає саме педагогіка позашкільної освіти. Це, на думку О. Биковської, новий перспективний напрям педагогічної науки, що виступає субдисципліною педагогіки. Категоріями педагогіки позашкільної освіти є дозвілля, творчість, пізнання як види діяльності особистості, якою та займається у вільний час і досягає певного рівня психічного розвитку [1, с. 51]. У свою чергу, закономірності викладання конкретних навчальних дисциплін у закладах освіти всіх типів досліджують часткові (предметні) методики, що становлять галузі педагогіки. Так методика позашкільної освіти описує техніки педагогічної діяльності в позашкільних освітніх процесах. Кейс-метод – це техніка, що передбачає колективне навчання та інтегрує технології розвивального, особистісно-орієнтованого навчання, що включають процедури індивідуального, групового й колективного розвитку. В основу

кейс-методу покладені концепції розвитку розумових здібностей школяра. Хоча кейс-метод в освітній діяльності вважається інноваційним засобом, в практиці освіти він застосовується давно, але ефективність застосування кейс-методу в позашкільному освітньому процесі вітчизняними науковцями досліджена недостатньо.

Метою статті є обґрунтування необхідності застосування кейс-методу в освітній діяльності керівників гуртків закладів позашкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Інноваційні дидактичні пошуки, спрямовані на опанування вихованцями того чи іншого виду творчості, передбачають різноманітні види діяльності. Найбільш ефективними визнано науково-дослідницьку, моделюючу, технологічну, рефлексивну. Кейс-метод в цьому сенсі віднесений до проблемного навчання, тому що вихованцям пропонується осмислити та знайти рішення для ситуації, що має відношення до реальних життєвих проблем і її опис відображає те чи інше практичне завдання. Відмінною особливістю методу є створення проблемної ситуації на основі фактів з реального життя. При цьому сама проблема не має однозначних рішень. Для роботи з такою ситуацією необхідно правильно поставити навчальне завдання, а задля його вирішення підготувати «кейс» з різними інформаційними матеріалами (статтями, літературними оповідання, Інтернет-джерелами, статистичними звітами та ін.). Наприклад, перед керівником гуртка декоративно-ужиткового мистецтва стоїть завдання: сформулювати проблему, пошук рішення якої забезпечить розвиток мисленнєвої діяльності вихованців і буде спрямований на формування низки практичних вмінь, що необхідні сучасній людині за для реалізації себе в умовах інформаційного суспільства. Завдання має прозвучати так, щоб воно описувало практичну ситуацію, наприклад: надайте пропозиції щодо оформлення холу позашкільного закладу, де буде відбуватися звіт здобутків вихованців гуртків перед громадою, що може вплинути на подальше фінансування закладу позашкільної освіти. Для вирішення проблеми керівник гуртка має підготувати «кейс», тобто необхідну інформацію, що буде допомагати у реалізації поставленої задачі. Що може бути у складі «кейсу» в даному випадку? Це можуть бути: фото, що демонструють оформлення різних приміщень, фото з виробами, якими можна прикрасити приміщення, виконані в різних техниках, каталог із різним обладнанням, інтернет-посилання на джерела, де є цікава інформація за темою, фотоматеріали з виставок, в яких гуртківці брали участь зі своїми виробами, вироби, що діти готували разом із батьками тощо. Наступний крок керівника гуртка – пропозиція до вихованців більш детально ознайомитися з матеріалами «кейсу» та обговорити в групах можливі

варіанти, оформити їх у той чи інший спосіб (залежить від вмінь вихованців) і презентувати для остаточного прийняття рішення. Таким чином, якщо завдання сформульовано, «кейс» підготовлено, необхідно організувати діяльність вихованців із вирішення поставленої проблеми. Робота в режимі кейс-методу припускає групову діяльність. Безпосередня мета методу – спільними зусиллями кожна з підгруп аналізує ситуацію – case, і виробляє практичне рішення. У результаті організується діяльність за оцінкою запропонованих алгоритмів і вибору кращого в контексті поставленої проблеми рішення.

За своїм змістом «кейс» має: бути вміло розказаною історією, стосуватися важливої практичної проблеми, має описувати ситуацію із прийняттям критичного рішення, надавати можливість для узагальнення висновків, мати центрального героя, бути оптимальним за розміром, містити оптимальний обсяг інформації.

Мета «кейсів» – детальний аналіз, а не оцінювання. Кейс-підхід має сприяти вдосконаленню здатності ізолювати проблеми та приймати ефективні рішення. Такий метод вчить вихованців аналізувати та розробляти програми дій, що, у свою чергу, мотивує їх до правильної поведінки в разі коли настане час діяти в реальній ситуації.

Як підготувати змістовність кейсу? Зміст кейсів можуть складати: художня та публіцистична література, звідкіля можна черпати ідеї або сюжетну канву кейсу. Використання художньої літератури та публіцистики містить потенційні можливості задля формування загальнокультурної компетенції, стимулює моральний розвиток особистості.

Будь-які статистичні матеріали, певні показники чи цифрові дані надають кейсу науковості та містять потенційні можливості для формування високого рівня читацької грамотності, що відповідає вимогам дослідження PISA. Такі матеріали можуть грати роль безпосереднього інструменту для діагностики ситуації, а можуть виступати матеріалом для розрахунку показників, які найбільш суттєві для розуміння ситуації.

Якщо йдеться про гуртки чи секції МАН, то матеріали до кейса можна отримати за допомогою аналізу наукових статей, монографій чи наукових звітів, присвячених тій або іншій проблемі. Хороша наукова стаття зазвичай характеризується поглибленим розумінням будь-якого питання, дає системну, розгорнуту характеристику щодо предмета дослідження.

Інтернет значно полегшує роботу викладачів із підготовки кейсів. Сучасні кейси все більше схожі на базу Інтернет-посилань. На перших кроках застосування методу не треба використовувати надто об'ємні Інтернет-джерела, хоча певного стандарту представлення кейсу сьогодні не існує. Критеріями до визначення обсягу мають бути:

доцільність, рівень знань і вмінь вихованців гуртка з даної проблеми та час, відведений на опрацювання.

Кейси можуть бути представленими у друкарському вигляді або на електронних носіях, але включення в текст фотографій, діаграм, таблиць робить їх більш наочними, що підсилює мисленеву активність вихованців.

Таким чином, кейс повинен задовольняти таким вимогам:

- відповідати чітко поставленій меті створення;
- мати рівень труднощів відповідно до можливостей вихованців;
- бути актуальним саме сьогодні;
- бути орієнтованим на колективне вироблення рішень;
- мати декілька рішень (обов'язкова вимога) для виникнення дискусії.

Якщо коротко описати технологічну модель діяльності в режимі кейс-методу, то вона може мати такий вигляд:

1. Педагог підбирає та формулює навчальне завдання – опис практичної ситуації; готує кейс з урахуванням обсягу матеріалів та їх змістовності.

2. Вихованці вивчають кейс, використовують запропоновані матеріали й інші найрізноманітніші джерела інформації, аналізують матеріал. Якщо така діяльність дуже витратна в часі, рекомендується давати вихованцям цей матеріал додому з метою попереднього ознайомлення.

3. Після цього на зайнятті йде детальне групове обговорення змісту кейсу й відбувається вироблення декількох рішень. Окремі учасники або підгрупи презентують свої рішення. При цьому педагог виступає в ролі ведучого, що генерує питання, фіксує відповіді, підтримує дискусію в групі чи підгрупах, що допомагає правильно оцінити рішення яке презентується.

4. Викладач спільно з вихованцями підводять підсумки, обирають найбільш оптимальне рішення (можливо декілька).

Ознайомлення вихованців з матеріалами кейса й попередній їх аналіз найчастіше реалізуються як самостійна робота. Центральне місце в структурі кейс-метода займає дискусія. Непідготовленість вихованців до дискусії може зробити її формальною, перетворити на процес витягування ними інформації у керівника гуртка, а не самостійного її добування. Викладач повинен прогнозувати розвиток дискусії і коригувати її хід, ставлячи ті питання та акцентуючи на тих моментах, на розгляд яких він хотів би спрямувати обговорення. При цьому потрібно бути готовим до того, що вихованці можуть висловлювати точки зору, які не передбачені заздалегідь.

Важливим аспектом кейс-методу в частині представлення рішень за результатами аналізу

кейсу виступає презентація. Вміння презентувати себе є одним з важливих вмінь, від яких залежить імідж сучасної особистості. Таким чином, для застосування кейс-методу необхідний як певний рівень підготовленості керівника гуртка, так і вміння вихованців навчатися в такому режимі.

Кейс-стаді, як ще називають кейс-метод, має певні переваги щодо позиції формування особистісних якостей. До їх переліку можуть увійти: розвиток волевових якостей, зокрема: цілеспрямованості, формування потреби в досягненні мети, впевненості в собі, розвиток працьовитості, розвиток креативності, формування готовності взяти на себе відповідальність за результати власного аналізу ситуації і за роботу всієї групи, формування навичок роботи в групі, формування соціально активної особистості, здатної до самовдосконалення та самореалізації.

Технологічно алгоритм реалізації кейс-методу міг би виглядати таким чином: 1) підготовка кейсу; 2) ознайомлення зі змістом кейсу вихованців гуртка; 3) проблематизація: виявлення в ході групової дискусії протиріч в кейсі; 4) формулювання проблеми та відбір найбільш вдалих формулювань (мозкова атака з подальшою дискусією); 5) висування гіпотетичних відповідей на проблемне питання; 6) перевірка гіпотез на підставі інформації сюжету та інших джерел, що є доступними (групова робота); 7) презентація рішення; 8) рефлексія та оцінка рішення кейсу. Алгоритм також залежить від особливостей кейсу.

Кейс як словесний опис ситуації спілкування: індивідуальне вивчення кейсу в процесі читання; обговорення у групах або інформаційно-комунікаційний обмін; викладення спектру виявлених точок зору на ситуацію; узгодження точок зору та систематизація знань про шляхи рішення ситуації; оцінка отриманої інформації і рівня знань вихованців.

Кейс як комплекс завдань, що потребують практичних дій, наприклад, взяти участь в акції «Забуті імена». Для цього потрібно підготувати інформацію про людей, чиїми іменами названі вулиці в мікрорайоні (ОТГ) після перейменування та викласти на відповідному сайті. Для цього потрібно: проаналізувати завдання, спланувати його виконання у групах, зробити зразки та оцінити їх як у малих групах, так і серед усіх гуртківців; продумати форму демонстрації виконання завдання в цілому; запровадити рефлексію за результатами кейсу та дати педагогічну оцінку, наголошуючи на компетенціях, що отримали вихованці під час роботи в рамках кейсу.

Якщо рішення кейсу у творчій діяльності (процес створення продукту): кейс – недосяжний результат; діагностика причин, що заважають досягненню результату; розробка проєкту з досягнення результату; планування дій; реалізація проєкту; аналіз отриманих результатів і оцінка створених продуктів.

Висновки. Аналіз теоретичних підходів до освітньої діяльності в закладах позашкільної освіти показав, що активне застосування кейс-методу потребує подальших теоретичних розвідок як у частині дидактичних засад щодо освітньої діяльності дітей у вільний час, так і в частині методик щодо їхнього опанування в системі післядипломної освіти педагогів закладів позашкільної освіти.

Список використаної літератури:

1. Биковська О. Педагогіка позашкільної освіти як субдисципліна педагогіки. URL: file:///C:/Users/User/Desktop/%D0%BA%D0%B5%D0%B9%D1%81%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%97%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8%D0%BD%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86/rsh_2016_11-12_13(1).pdf (Дата звернення: 06.04.2020).
2. Нові технології навчання: наук.- метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ, 2016. Випуск 89. Частина 2. – 182 с. URL: http://eprints.zu.edu.ua/24655/1/%D0%9D%D0%A2%D0%9D%20%E2%84%9689_%D0%A7%D0%90%D0%A1%D0%A2%D0%98%D0%9D%D0%90%202.pdf. (Дата звернення: 27.03.2020).
3. Слатвінська О. Дидактичні засади щодо використання case-study технології у профтехосвіті. URL: file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/znpudpu_2012_2_39.pdf (Дата звернення: 06.04.2020).
4. Сурмін Ю. Кейс-метод: становлення і розвиток в Україні. URL: <http://visnyk.academy.gov.ua/wp-content/uploads/2015/06/04.pdf> (Дата звернення: 27.03.2020).

Mogilevskaya V., Sibil H. Use of the case method in the educational activities of the head of the group of out-of-school education

The article sets out the scientific and methodological approaches to the use of the case method in institutions of out-of-school education. The modern practice of applying the case method in the educational activities of the leaders of out-of-school education groups is analyzed. The emphasis is placed on the problems of implementing the competency-based approach in the out-of-school educational process, which, in turn, predetermines changes in the model of the graduate of the out-of-school education institution, which should be able to quickly adapt to new conditions, act actively, make decisions independently, and learn throughout life. Therefore, the problem of the quality of education for out-of-school institutions has become a key one.

It is generally accepted that without innovative activity it is not possible to achieve a new quality of extracurricular education. Among methodological innovations, those are in demand. Today, they are related to the construction of educational activities on the basis of interaction, dialogue, during which students of electives learn to think critically, solve complex problems based on analysis of real life circumstances and relevant information, consider alternative opinions, make informed decisions. One of such innovations is the case method, which is in demand especially among teachers of different levels of education in the current conditions. The value of the method lies in the fact that the practical problem is updated simultaneously with a certain complex of knowledge about the subject or phenomenon, educational and analytical activities are successfully intertwined, which is especially effective in the light of modern educational tasks. However, as practice shows, the leaders of electives in their activities, which they offer children in their free time, insufficiently use this particular teaching method. The authors of the article explain that the educational activities carried out by children in their free time, which is the subject of out-of-school pedagogy, in the current conditions are a new promising area of pedagogical science, its subdiscipline, and therefore it is insufficiently represented in theoretical discourse. Ignoring the case method in the practice is also due to another reason - the level of professional competence of teachers of extracurricular institutions. Therefore, the use of the case method in the educational practice of extracurricular institutions remains a problem. The article presents an algorithm for implementing the case method in the educational activities of the head of the elective.

Key words: case-method, technological scheme for creating a case, methodology of using the case-method during a circle lesson.

К. О. Мулик

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри західних і східних мов та методики їх навчання
ДЗ «Південноукраїнський національний університет імені К. Д. Ушинського»

ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена дослідженню проблеми формування іншомовних компетенцій майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти. Відзначено, що в рамках сучасних вимог теоретико-методичні засади іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у ЗВО мають бути спрямовані на формування і розвиток здатності до іншомовної комунікації, а також забезпечувати готовність випускника використовувати в повному обсязі отримані знання в умовах професійного середовища. Іншомовне спілкування є частиною професійної діяльності сучасного фахівця будь-якої сфери, зокрема вчителя гуманітарних дисциплін, якому необхідно вміти побудувати усний виступ за законами риторики та етики іншомовного спілкування, композиційно правильно оформити письмовий текст – доповідь, статтю, есе, ділову кореспонденцію, вміти сформулювати питання під час презентацій та пресконференцій, вміти вести діалог, користуватися сучасними технічними засобами навчання тощо. Ці знання та вміння повинні стати об'єктами цілеспрямованого навчання майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти іноземної мови як професійно спрямованої іншомовної комунікативної діяльності. Результатом такої діяльності є сформованість професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетенції.

На основі аналізу теоретико-методичних джерел та спираючись на Державний стандарт вищої освіти, подано визначення іншомовних компетенцій майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти – це особистісне новоутворення, представлене сукупністю загальнокультурних і професійних знань, вмінь та навичок, які в єдності з іншомовним комунікативним компонентом включають в себе, поряд з когнітивним аспектами, довготривалу готовність і здатність до ведення професійної та науково-дослідницької діяльності іноземною мовою.

Виокремлено основні компоненти іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти: мовний; мовленнєвий; країнознавчий; соціокультурний; полікультурний.

Зроблено висновки відповідно до поставленої мети дослідження. Окреслено перспективи подальшого дослідження проблеми іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти.

Ключові слова: *іншомовна підготовка, майбутні вчителі, професійне спілкування, гуманітарні спеціальності, іноземна мова, заклади вищої освіти.*

Постановка проблеми. Згідно з Концепцією розвитку іноземної мови у ЗВО проблема іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти стає першочерговою.

Професійна підготовка є процесом формування сукупності фахових знань, умінь і навичок, атрибутів, трудового досвіду й норм поведінки, що забезпечують можливість успішної професійної діяльності [6].

Одним із важливих завдань є завдання навчити студентів професійному іншомовному спілкуванню, сприяти одержанню студентами знань та формуванню вмінь та навичок, що дають можливість майбутнім спеціалістам у різних галузях адекватно використовувати іноземну мову у професійній діяльності. Сама діяльність набуває рис пізнавальної самодіяльності, самоорганізації, її необхідно стимулювати

та активізувати. Особливу увагу слід приділяти формуванню навичок усного мовлення як передумові будь-якої діяльності майбутнього вчителя.

Іншомовна підготовка майбутніх фахівців є невіддільним складником професійної освіти. Здатність спілкуватися іноземною мовою належить до загальних та професійних компетентностей, синтез яких і визначає кваліфікацію фахівців.

Іншомовна підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей спрямована на отримання інформації, яка є важливою в майбутній професійній діяльності, на оволодіння тими навичками мовлення, які дозволяють користуватися цією інформацією.

Сучасна практика вдосконалення іншомовної підготовки студентів знаходиться в центрі уваги психолого-педагогічної науки. Дослідники вибирають різні педагогічні підходи до реалізації цієї

мети. Одним із перспективних на сучасному етапі вважається компетентнісний підхід.

Державний стандарт вищої освіти визначає компетентність як набуту у процесі навчання інтегровану здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що може цілісно реалізовуватися на практиці. Відповідно, компетенція – це суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини [2].

Основними категоріями компетентнісного підходу є поняття «компетенція» і «компетентність». У рамках отожднення цих понять документ Європейського Фонду Освіти зазначає, що «компетентність» і «компетенція» є синонімами [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми розвитку професійної компетентності вчителя знайшли своє відображення в працях В. Адольфа, В. Бондаря, Н. Бібік, О. Біди, Т. Браже, А. Деркача, Т. Добудько, О. Дубасенюк, І. Зимньої, І. Зязюна, Б. Ельконіна, Н. Кузьміної, В. Лозової, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, І. Прокопенко, С. Ракова, А. Реана, О. Савченко, В. Сластьоніна, С. Скворцової, А. Хуторського, В. Шахова, О. Шиян та інших.

А. Хуторський визначає компетентність як сукупність особистісних якостей учня (ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), зумовлених досвідом його діяльності у певній соціально і особистісно значущій сфері [7].

В. Адольф стверджує, що професійна компетентність – це складне утворення, що вміщує комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, що забезпечують варіативність, оптимальність та ефективність побудови навчально-виховного процесу [2, с. 118].

У Енциклопедії освіти зазначено: «Професійна компетентність (лат. *Professiono* – офіційно оголошене заняття; *compete* – досягати, відповідати, підходити) – інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатній для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця» [8, с. 722–723].

Поняття іншомовної комунікативної компетенції у педагогіці і методиці навчання іноземних мов досліджувалось як зарубіжними, так і вітчизняними вченими (Л. Біркун, Л. Брахман, С. Брумфіт, О. Волобуєва, Р. Джонсон, Г. Китайгородська, С. Козак, С. Мельник, Е. Пассов, С. Савіньон, М. Свейн, Д. Хаймс, Д. Шейлз).

Проблема формування іншомовних навичок у студентів немовних спеціальностей, зокрема тих, які навчаються у ЗВО економічного профілю, також привертала увагу дослідників (Т. Аванесова, Р. Мільруд, А. Самсонова). Однак із розвитком потреб суспільства змінювались акценти практичного викладання іноземних мов, і, як наслідок, нагаль-

ною потребою стало формування саме іншомовної комунікативної компетентності (А. Астадур'ян, Л. Борозенець, Н. Гавриленко, О. Григоренко, М. Євдокімова, В. Зикова, О. Іскандарова, Е. Комарова, Т. Кускова, Н. Кучеренко, Т. Лопатухіна, Т. Лучкіна, Ю. Маслова, О. Фадейкіна, Л. Фішкова, Л. Халягіна, І. Цатурова, М. Шишлота та інші). Методику формування іншомовної комунікативної компетентності досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені-методисти (І. Берман, В. Бухбіндер, В. Коростильов, С. Шатілов, В. Гнаткевич, Ю. Пассов, Г. Китайгородська, О. Тарнопольський, Е. Мірошніченко, І. Баценко, В. Борщовецька, R. Ellis, I. Nation, N. Schmitt, W. Widdowson та ін.).

Мета статті – аналіз та визначення сутності формування іншомовних компетенцій майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Під час дослідження ми спирались на Державний стандарт вищої освіти за спеціальністю «Філологія» галузі знань «Гуманітарні науки», згідно з яким спеціальні (фахові, предметні) компетенції включають у себе:

- 1) усвідомлення структури філологічної науки та її теоретичних основ;
- 2) здатність використовувати в професійній діяльності знання про мову як особливу знакову систему, її природу, функції, рівні;
- 3) здатність використовувати в професійній діяльності знання з теорії та історії мов(и), що вивчаються(ється);
- 4) здатність аналізувати діалектні та соціальні різновиди мов(и), що вивчаються(ється), описувати соціолінгвальну ситуацію;
- 5) здатність використовувати в професійній діяльності системні знання про основні періоди розвитку літератури, що вивчається, від давнини до XXI століття, еволюцію напрямів, жанрів і стилів, чільних представників та художні явища, а також знання про тенденції розвитку світового літературного процесу та української літератури;
- 6) здатність вільно, гнучко й ефективно використовувати мову(и), що вивчається(ються), в усній та письмовій формі, у різних жанрово-стильових різновидах і реєстрах спілкування (офіційному, неофіційному, нейтральному), для розв'язання комунікативних завдань у різних сферах життя;
- 7) здатність до збирання й аналізу, систематизації та інтерпретації мовних, літературних, фольклорних фактів, інтерпретації та перекладу тексту (залежно від обраної спеціалізації);
- 8) здатність вільно оперувати спеціальною термінологією для розв'язання професійних завдань;
- 9) усвідомлення засад і технологій створення текстів різних жанрів і стилів державною та іноземною (іноземними) мовами;
- 10) здатність здійснювати лінгвістичний, літературознавчий та спеціальний філологічний (залежно від обраної спеціалізації) аналіз текстів різних стилів і жанрів;
- 11) здатність до надання

консультацій з дотриманням норм літературної мови та культури мовлення; 12) здатність до організації ділової комунікації [3].

На сучасному етапі розвитку освіти одним із основних складників професійної компетенції вчителя гуманітарних спеціальностей є іншомовна комунікативна компетенція, яка складається з таких компонентів: мовний; мовленнєвий; лінгвокраїнознавчий; соціокультурний; полікультурний.

Наявність іншомовної професійної комунікативної компетенції дозволить випускникам:

1) взаємодіяти з носіями іншої мови і культури в логіці сучасного наукового світогляду, з урахуванням професійних особливостей, національних цінностей і норм поведінки в умовах глобалізації;

2) створювати позитивний настрій у професійно-орієнтованому іншомовному спілкуванні;

3) успішно вибирати адекватні ситуації професійно-орієнтованого спілкування способи вербальної і невербальної комунікації.

Соціальне замовлення суспільства вимагає вивчення іноземної мови не тільки як засобу спілкування, а й формування професійних компетенцій особистості, яка буде готова до міжкультурного професійного спілкування. Саме тому необхідність формування професійного компонента іншомовної комунікативної компетенції майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти є актуальною проблемою сучасної освіти.

Важливе питання, яке розглядається в рамках дослідження проблеми формування іншомовних компетенцій майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти, – гостра необхідність формування готовності і здатності до науково-дослідницької діяльності засобами іноземної мови. Вважаємо, що формування іншомовної професійної комунікативної компетенції сприятиме залученню студентів у дослідну діяльність, оскільки єдність комунікативного та професійного компонентів відкриває ширші обрії міжкультурної професійної та академічної взаємодії і сприяє зникненню мовних і психологічних бар'єрів між учасниками міжнародних професійних і наукових товариств під час організації спільних досліджень тощо.

Отже, згідно з проведеним аналізом досліджуваної проблеми ми визначаємо професійні іншомовні компетенції майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей як особистісне новоутворення, представлене сукупністю загальнокультурних і професійних знань, вмінь та навичок, які в єдності з іншомовним комунікативним компонентом включають у себе поряд з когнітивним аспектами довготривалу готовність і здатність до ведення професійної та науково-дослідницької діяльності іноземною мовою.

Вважаємо, що процес формування іншомовних компетенцій майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти залежить від якості вирішення таких завдань:

1) проведення наукових досліджень в сфері теорії і практики вдосконалення іншомовної підготовки студентів, що включає систематичний моніторинг якості результатів іншомовної професійної підготовки;

2) планування і здійснення іншомовної підготовки студентів відповідно до новітніх вимог до рівня підготовки фахівців певної професійної сфери;

3) використання в роботі методів, форм і засобів розвитку логічного мислення, пам'яті, творчої уяви студентів, а також їх комунікативних здібностей;

4) ведення цілеспрямованої роботи з розвитку у студентів мотивації вивчення іноземних мов на основі стійкого інтересу до культурно-історичної спадщини інших країн і народів, їх традиціям і особливостям;

5) робота над створенням оптимального освітнього середовища, яке сприятиме активізації самостійної роботи студентів з удосконалення лінгвістичних здібностей, розвитку практичних навичок використання іноземних мов у професійній діяльності та особистому спілкуванні.

Висновки і пропозиції. Згідно з поставленою метою ми проаналізували погляди науковців на проблему іншомовної підготовки майбутніх учителів і дійшли висновку, що професійні іншомовні компетенції майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей – це особистісне новоутворення, представлене сукупністю загальнокультурних і професійних знань, вмінь та навичок, які в єдності з іншомовним комунікативним компонентом включають у себе, поряд з когнітивним аспектами, довготривалу готовність і здатність до ведення професійної та науково-дослідницької діяльності іноземною мовою.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у визначенні методів і форм взаємодії учасників процесу іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти.

Список використаної літератури:

1. Енциклопедія освіти [Текст] / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремінь. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
2. Гринюк Г.А., Семенчук Ю.О. Етапи формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів економічних спеціальностей. Іноземні мови. 2006. №2. С. 22–27.
3. Державний стандарт вищої освіти URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/06/25/035-filologiya-bakalavr.pdf>

4. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта: міжнародний аспект. / Матеріали Міжнародної наукової конференції «Творча особистість у системі неперервної професійної освіти». За ред. С.О. Сисоєвої і О.Г. Романовського. Харків : ХДПУ, 2000. С. 54–80.
5. Коваль В.О. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах : монографія. Умань, 2013.
6. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация. Народное образование. 2004. № 4. С. 138–143.
7. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. Интернет-журнал «Эйдос». 2005. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>

Mulyk K. The essence of formation of foreign language competences of future teachers of the humanities in higher educational institutions

The article is devoted to assessing the problems and formulating the main competences of the teachers of the humanities specialties in higher educational institutions. It is noted that within the framework of modern requirements theoretical and methodological principles of foreign language training of future teachers of the humanities in higher educational institutions should be aimed at forming and developing the ability to communicate in other languages, as well as ensure the graduate's readiness to use full knowledge in a professional environment. Foreign language communication is a part of professional activity of a modern specialist in any field, in particular a teacher of humanities, who needs to be able to construct an oral presentation according to the laws of rhetoric and ethics of foreign language communication, during presentations and press conferences, be able to conduct a dialogue, use modern technical teaching aids, etc. These knowledge and skills should become the objects of purposeful training of future teachers of the humanities in higher education institutions of a foreign language as a professionally oriented foreign language communication activity. The result of such activities is the formation of professionally oriented foreign language communicative competence.

Based on the analysis of theoretical and methodological sources and based on the State Standard of Higher Education, the definition of foreign language competencies of future teachers of the humanities in higher education institutions is a personal development, represented by a set of general cultural and professional knowledge, skills along with the cognitive aspects of long-term readiness and ability to conduct professional and research activities in a foreign language.

The main components of foreign language training of future teachers of humanities in higher education institutions are highlighted: language; speech; linguistics; regional studies; socio-cultural; multicultural.

Conclusions are made in accordance with the purpose of the study. Prospects for further research on the problem of foreign language training of future teachers of humanities in higher education are outlined.

Key words: *future teachers of the humanities, professional communication, foreign language communicative competence, higher education institutions.*

УДК 378.004

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.9>**М. В. Носкова**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та інновації освіти
Національного університету «Львівська політехніка»

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЕФЕКТИВНА ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА

Статтю присвячено аналізу позитивного досвіду організації дистанційних курсів підвищення кваліфікації для педагогів України у центрі інноваційних освітніх технологій Національного університету «Львівська політехніка». Зокрема, спираючись на наукові публікації, виокремлено особливості професійного розвитку педагогів та обґрунтовано необхідність активної позиції педагога у виборі курсів підвищення кваліфікації, їх змісті та формі проведення як одного з способів професійного розвитку. Обґрунтовано доцільність використання дистанційної форми навчання педагогів та недостатній рівень готовності педагогів та закладів освіти до впровадження віддалених форм навчання, що наочно підтвердив тривалий карантин через пандемію COVID-19.

Представлено окремі результати статистичного аналізу узагальненого портрета педагога – слухача курсів підвищення кваліфікації у центрі інноваційних освітніх технологій Національного університету «Львівська політехніка». Зокрема, наведено аналіз попиту педагогів України на курси підвищення кваліфікації за напрямами навчання та здобуття певних навичок, кількісні показники динаміки слухачів курсів, які мають досвід навчання дистанційно. Виявлено перевагу у потребі навчання інтерактивним та цифровим технологіям. Розкрито ключові особливості організації дистанційного навчання педагогів шкіл України на курсах підвищення кваліфікації у центрі інноваційних освітніх технологій Національного університету «Львівська політехніка», а саме акцентовано увагу на практичній спрямованості курсів, можливості для вчителів відчутти особливості дистанційного навчання і з позиції учня і з позиції вчителя та створити власну колекцію дидактичних та методичних матеріалів для викладання предмету з використанням інноваційних та цифрових технологій, які можна використовувати відразу. Представлено діаграми, що візуалізують відсотковий розподіл слухачів курсів підвищення кваліфікації у центрі інноваційних освітніх технологій за місцем проживання в Україні, а також пріоритетні напрями навчання на курсах, які пропонувались педагогам у 2019 році.

Ключові слова: професійний розвиток педагога, дистанційне навчання, цифрові технології навчання, організація дистанційного навчання у закладі освіти.

Постановка проблеми. Впродовж останніх років педагогічна спільнота намагається знайти оптимальний шлях оновлення навчання у закладах освіти таким чином, щоб форма та зміст навчання відповідали технологічним здобуткам та сприяли еволюційним процесам суспільства. Процес реформування, як відомо, спричиняє стан нестабільності в системі, навіть провокує його, а карантин лише загострив явні проблеми та оголив приховані, тим самим провокуючи стан остаточного вибору між гострою стагнацією та смертю або болючим, але незворотнім процесом кардинальних змін.

Освітні системи у більшості країн світу ще до початку пандемії COVID-19 перебували у стані реформування. Карантин та необхідність швидкого переходу у нові умови викладання виявили гострі проблеми освіти у багатьох країнах, зокрема, неспроможність державної системи управління освітою гнучко та швидко реагувати на обставини, технологічну неготовність до переходу на онлайн-навчання частини учнів та вчителів та навчання з використанням цифрових технологій, недосконалість нормативно-правової бази, що

регламентує освітню діяльність з використанням цифрових, дистанційних технологій тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемам використання цифрових технологій у навчанні, організації та ефективної взаємодії учасників навчального процесу в інформаційному середовищі, використання інтернет-сервісів присвячено багато наукових публікацій таких вітчизняних та закордонних вчених, як О. Андреев, В. Биков, Р. Гуревич, С. Доунс, М. Жалдак, В. Кухаренко, Дж. Лупарт, Є. Патаракін, Є. Полат та інші.

Феномен професійного розвитку як наукової проблеми розкрито у дослідженнях закордонних та вітчизняних вчених Т. Гаскея, А. Глеттхорна, Н. Мукан., Л. Пуховської, Д. Спарк, М. Фуллана [8], В. Хаберман та інших. Все частіше використання цифрових технологій у професійному розвитку педагогів розглядається у контексті впровадження онлайн технологій та дистанційного навчання. Зокрема, проблеми формування та розвитку у педагогів інформаційної компетентності у процесі професійного розвитку досліджували М. Кадемія, С. Литвинова, Н. Морзе, Є. Смирнова-

Трибульська, О. Спирін та інші. Використання дистанційних технологій у підвищенні кваліфікації педагогічних працівників, використання інтернет-сервісів висвітлено у працях О. Барної, І. Воронікової [1], В. Кухаренка, В. Олійника, Л. Чернікової, а також автора статті [3; 4].

Мета статті полягає в аналізі досвіду центру інноваційних освітніх технологій Національного університету «Львівська політехніка» щодо організації та проведення дистанційних курсів підвищення кваліфікації для педагогічних та науково-педагогічних працівників України.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових публікацій дозволив окреслити сучасні підходи до трактування поняття «професійний розвиток», що поступово змінюється під впливом реформування освітніх систем у різних країнах та трансформується у ключові особливості та вимоги до професійного розвитку педагогів загалом. Як відомо, М Фуллан сприймає педагогів як активних агентів змін, його бачення та трактування професійного розвитку педагогів розкрито у його книзі [8]. Саме таке сприйняття вчителя та його сучасних функцій лягло в основу Концепції Нової української школи та реформування освіти України загалом. У статті Л. Пуховської [7] знаходимо визначення професійного розвитку, сформульоване С. Дей, яке, за твердженням автора статті, близьке їй: «Професійний розвиток включає весь природний навчальний досвід, а також ті усвідомлені й сплановані дії, які принесуть пряму або опосередковану користь вчителю, групі вчителів або школі загалом, що в результаті позначиться на якості шкільної освіти» [7, с. 99]. Також у статті знаходимо ключові характеристики професійного розвитку педагогів, що сформовані у дослідженні Е. Віллегас-Реймерс:

- вчителі – це суб'єкти активного навчання у їхньому професійному розвитку;
- професійний розвиток педагогів – це довготривалий процес, адже специфіка професії вимагає від них постійного удосконалення;
- професійний розвиток вчителя найбільше відбувається безпосередньо на робочому місці, у щоденній діяльності;
- вчителі професійно розвиваються, накопичуючи досвід та здобуваючи нові знання та вміння, спираючись на власну потребу та потреби професійного середовища, у якому вони перебувають, тому важливою умовою є співпраця;
- «професійний розвиток вчителів – це постійний процес оптимального вибору і поєднання різних форм, методів, технологій, які найкраще працюють у конкретній ситуації і в конкретному місці» [7, с. 100].

Цілком погоджуємось із важливістю активної позиції педагога у власному професійному розвитку та вважаємо, що ключовою умовою успішно-

сті цього процесу є самооцінка вчителем власних професійних потреб та свідомий вибір способу, предмету, форми та місця власного професійного зростання.

На жаль, досі в Україні немає законодавчих актів, які б регламентували освіту дорослих, тому організація та забезпечення професійного розвитку педагогічних та науково-педагогічних працівників на цей час регламентується передусім Законами України «Про освіту» та «Про вищу освіту», а також Постановами Кабінету Міністрів України № 800 від 21 серпня 2019 року «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників» [5] та № 1133 від 27 грудня 2019 року «Про внесення змін до Порядку підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників» [6], що запровадили новий механізм організації підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників

Однією з ефективних форм підвищення кваліфікації педагога є навчання на різноманітних курсах, участь у тренінгах, семінарах, майстер-класах. Зазвичай процес вибору курсу чи майстер-класу для педагогів є обмеженим через віддаленість від місця проведення, час, фінансові труднощі тощо. Однак цифрові технології дозволяють прибрати більшу частину таких перешкод, а також значно збільшити можливості навчатись у кращих фахівців. Саме тому вважаємо дистанційну форму організації курсів підвищення кваліфікації найбільш ефективною формою професійного розвитку педагога. Попри тривалість наукового дискурсу щодо визнання дистанційного навчання на державному рівні у законодавчих та нормативно-правових документах, серед науковців все ще немає одностайності у трактуванні поняття «дистанційне навчання». У нашому дослідженні ми послуговувались визначенням, що наведено у Законі України «Про освіту», а саме: «Дистанційна форма здобуття освіти – це індивідуалізований процес здобуття освіти, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу у спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» [2, Стаття 9 п. 4].

У 2017 році у Національному університеті «Львівська політехніка» вперше було організовано курси підвищення кваліфікації вчителів закладів загальної середньої освіти, у 2018 році такі курси організовувались вже і для науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, а з 2019 року центр інноваційних освітніх технологій Національного університету «Львівська політехніка» (далі – центр) проводить курси підвищення кваліфікації для педагогічних та науково-педагогічних працівників закладів загальної середньої, професійно-технічної, фахової

передвищої та вищої освіти України [9]. Навчання організується за очною, очно-дистанційною та дистанційною формою навчання. Центр діє на комерційній основі і не отримує жодного фінансування з державного або регіонального бюджетів, оплата освітніх послуг для вчителів здійснюється за їх власний кошт або за кошти третіх осіб. Зважаючи на самокупність, центр надає освітні послуги та організує навчання на курсах винятково на вимогу замовника та пропонує ті форми та напрями навчання, які мають попит серед педагогічних та науково-педагогічних працівників.

За час існування у центрі сформовано 9 основних напрямів навчання, серед яких найбільшим попитом серед педагогів користуються курси підвищення кваліфікації, тренінги та семінари з напрямками «ІКТ в освіті», «Інтерактивні технології навчання», «Тенденції розвитку освіти XXI століття», «Контроль якості навчання та основи тестування», «Організаційно-методичні аспекти діяльності керівника закладу освіти», «Методичні особливості викладання навчальних дисциплін у закладі освіти» тощо. За кожним напрямом слухачам пропонуються на вибір кілька 30-годинних навчальних курсів, також слухач має змогу обрати форму навчання. Навчання організується групами з наповнюваністю не більше 25 осіб. Групи слухачів формуються залежно від освітнього рівня закладу освіти, у якому працює слухач, однак здебільшого під час формування групи не враховується фахова спрямованість вчителів та викладачів, тобто у групі навчаються педагоги, які викладають різні навчальні дисципліни, мають

різний стаж роботи та кваліфікаційну категорію. Це, з одного боку, створює додаткові переваги слухачам курсів для обміну досвідом, знайомства з можливостями застосування здобутих знань у різних навчальних ситуаціях, з іншого боку, певним чином ускладнює роботу викладача і водночас створює додаткові можливості для виявлення переваг та недоліків курсу, варіантів представлення навчального матеріалу, організації взаємодії учасників навчання, рефлексій, вебінарів тощо.

Аналіз реєстраційних анкет слухачів курсів підвищення кваліфікації у центрі дозволив виявити характерні особливості у запитах педагогів, згрупувати їх, а також скласти узагальнений портрет педагога – потенційного слухача курсів підвищення кваліфікації, який шукає відмінні від звичних регіональних інститутів післядипломної педагогічної освіти пропозиції для власного професійного зростання. Важливим у цьому аналізі є той факт, що поширення інформації про діяльність центру відбувається винятково через соціальну мережу Facebook та через особисту активність випускників курсів. Тобто можемо відразу зазначити, що коло потенційних учасників навчання було доволі вузьким – лише з-поміж педагогів, що зареєстровані у соціальній мережі Facebook, використовують її для фахового спілкування, пошуку та обміну інформацією, що пов'язана із професійною діяльністю. Відсоток таких педагогів в Україні доволі незначний і вони зазвичай мають активну позицію. Це педагоги, які перебувають у постійному пошуку, вимогливі до власної діяльності і прискіпливі до якості та змісту освітніх послуг та професійного

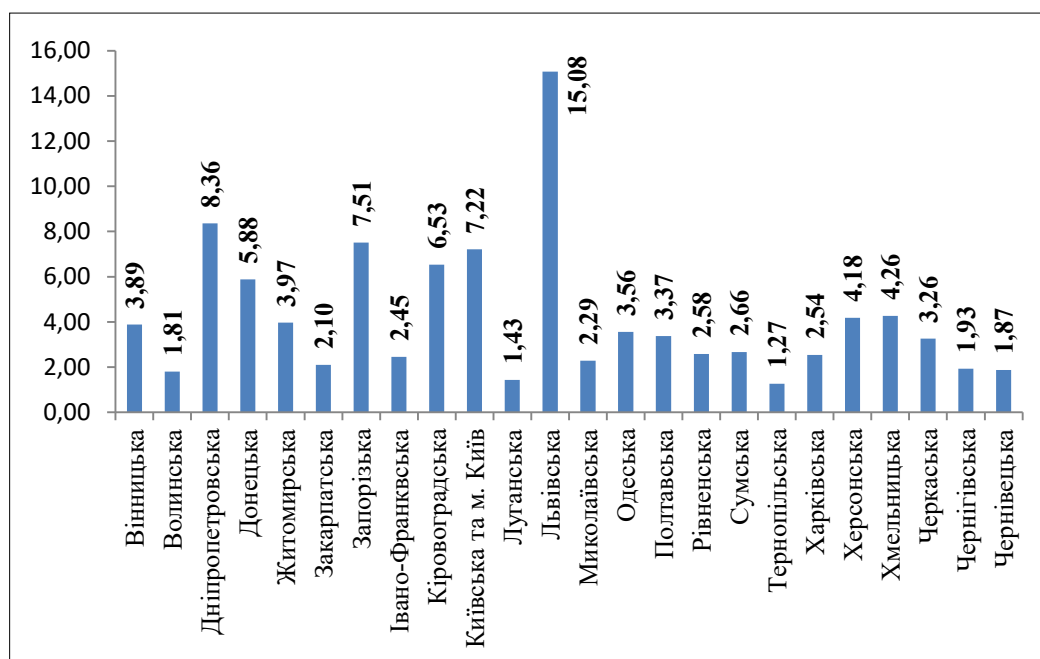


Рис. 1. Розподіл педагогів закладів загальної середньої освіти України, зареєстрованих на навчання на курси підвищення кваліфікації у центрі інноваційних освітніх технологій Національного університету «Львівська політехніка» у 2019 році, за областями у %

контенту. Саме серед такої аудиторії поширювалась інформація про центр та його діяльність.

За час існування центру на курси записалось понад 11 тис. освітян зі всіх куточків України. Понад 4 тис. педагогів, які зацікавились тематикою курсів, відмовились від навчання через необхідність їх оплачувати. Попри невисоку вартість навчання, частина освітян вважають, що підвищення кваліфікації повинно відбуватись за кошти держави, і не розглядають платних варіантів навчання. Однак значна частина педагогів під час вибору курсів підвищення кваліфікації керуються винятково змістом та тематикою курсів, а також місцем та формою навчання. Саме завдяки дистанційній формі навчання центр інноваційних освітніх технологій має таке широке коло слухачів.

Зокрема, у 2019 році на курси підвищення кваліфікації у центрі записалось 7 287 осіб зі всіх областей України та м. Києва (рис. 1).

У 2019 році 95% навчальних груп пройшли навчання на курсах підвищення кваліфікації дистанційно. Цікавим є той факт, що лише кожен 5-й з-поміж зареєстрованих на навчання педагогів мав досвід навчання дистанційно, тобто більшість слухачів саме у центрі отримали перший досвід такого навчання. Важливим також є й те, що за 3,5 роки відсоток таких слухачів змінився несуттєво. Так, досвід дистанційного навчання у 2017 р. мали 12% слухачів курсів, 2018 р. – 16%, 2019 р. – 21,2%.

За напрямками навчання зареєстровані педагоги розподілились так (рис. 2):

Як бачимо, більшість слухачів 78% обрали практико-орієнтовані курси, пов'язані з опануванням навичок роботи з інноваційними освітніми технологіями, практичним опануванням навичок

використання у навчальній діяльності ІКТ, а також принципів створення тестів, основ формування оцінювання тощо. Варто зазначити, що усі курси, що проводяться у центрі, є практико-орієнтованими та сфокусовані на можливості швидкого застосування здобутих знань та навичок у роботі. Власне, значна частина слухачів курсів починають застосовувати створені ними в процесі навчання дидактичні та методичні матеріали ще під час навчання на курсах та діляться результатами такого впровадження на форумах під час вебінарів та поточного опитування.

Ще однією перевагою в організації навчання на курсах є їх орієнтованість на особливості дистанційного навчання з позиції «учня» та «вчителя». Як зазначалось раніше, більшість педагогів, які навчаються у центрі, не мають досвіду дистанційного навчання, а отже, і чіткого розуміння особливостей, переваг та недоліків такої форми здобуття знань. Їм складно співвіднести кількість теоретичного та практичного матеріалу у навчальній темі, способи організації взаємодії учасників навчання саме в умовах віддаленої, дистанційної роботи. Наслідки такого незнання ми мали можливість спостерігати під час масового переходу на дистанційне навчання під час запровадження карантину навесні 2020 року, коли вчителі не могли правильно розподілити теоретичний матеріал для опрацювання у синхронному та асинхронному режимах роботи, не володіли навичками утримання уваги учнів під час вебінарів тощо. Більшість педагогів були змушені на власних помилках здобувати практичний досвід, або просто шукали простого способу вирішення проблеми, який зазвичай виявлявся не найкращим варіантом.

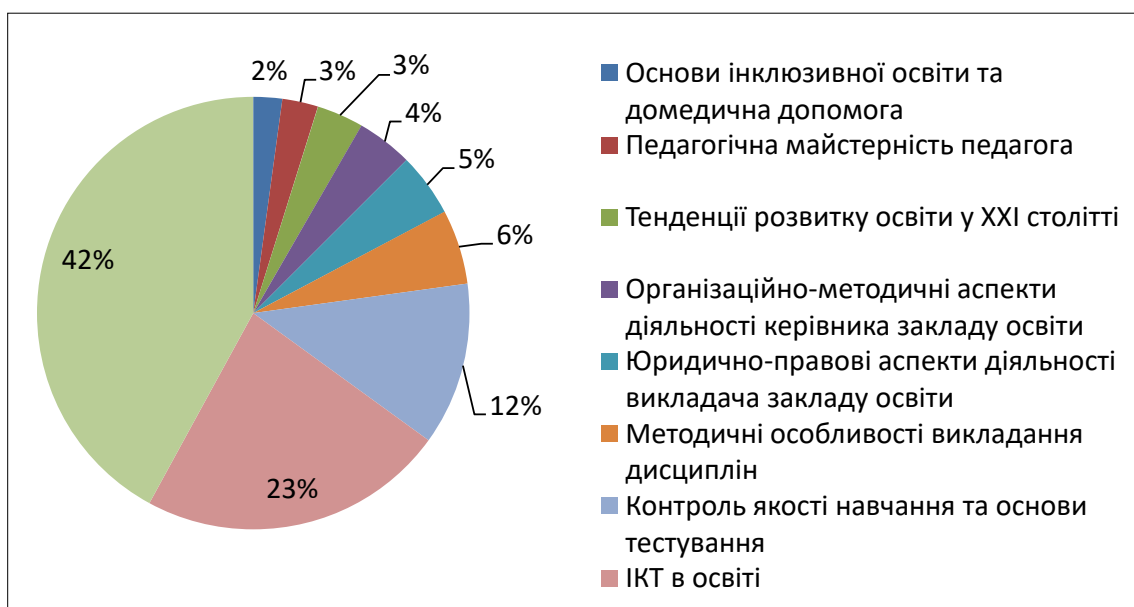


Рис. 2. Розподіл зареєстрованих слухачів курсів підвищення кваліфікації за обраними напрямками навчання, кількість осіб, у %

Навчальні курси центру побудовані таким чином, щоб слухач мав можливість відчути переваги дистанційного навчання як «учень». Докладні інструкції, супровід викладача впродовж навчання, можливість індивідуальної консультації, систематичні вебінари та продумана послідовність виконання різноманітних навчальних активностей (індивідуальних та групових) – все це дозволяє забезпечити педагогу оптимальний темп навчання та задоволення власних навчальних потреб. Водночас у процесі навчання слухач діє у ролі «вчителя» та створює власний навчальний продукт – дидактичні матеріали (колекцію інтерактивних вправ, ілюстративний матеріал до навчальних тем, тестові завдання, навчальні квести тощо), досліджує можливості тих чи інших інтернет-сервісів, розбудовує власне навчальне інформаційне середовище та вчиться співпрацювати з інформаційними середовищами своїх колег та учнів. Власне, такі додаткові навички особливо високо цінуються випускниками курсів. Це підтверджено статистикою. Зокрема, результативність навчання кожної групи у 2019 році коливається від 67% до 96%, що значно вище від середніх показників, які вважаються успішними для дистанційного навчання у світі. Також щороку зростає відсоток слухачів, які знову приходять навчатись у центр, обираючи нові курси та приводячи з собою своїх колег.

Звичайно, таких результатів неможливо досягнути за умови потокового навчання, де визначальною є кількість навчених. У центрі зроблено наголос на якості навчання та індивідуальному підході до кожного, саме тому кількість слухачів невисока у порівнянні із навчанням на курсах у інститутах та інших організаціях (приватних та державних) у системі післядипломної освіти педагогів. Однак кількість педагогічних та науково-педагогічних працівників, які обирають навчання у центрі для власного професійного зростання, постійно збільшується, особливо такий приріст відбувся під час карантину 2020 року, коли багато педагогів відчули брак професійних знань та навичок у організації та проведенні віддаленого навчання.

Висновки та пропозиції. Тривалий карантин, спричинений пандемією COVID-19, змусив подивитись на вітчизняну систему освіти під іншим кутом та оголив ряд серйозних проблем, які варто швидко вирішувати. Серед них і організація віддаленого навчання. На жаль, більшість педагогів та освітніх закладів виявились не готовими до такої форми роботи. Власне, тому зараз важливо систематизувати позитивний досвід підготовки та професійного розвитку освітян до дистанційного навчання. Такий позитивний досвід є у центрі інноваційних освітніх технологій Національного

університету «Львівська політехніка». Наведений у статті аналіз результативності організації у центрі дистанційних курсів підвищення кваліфікації для педагогів України засвідчує таке: більшість педагогів потребують практико-орієнтованого навчання з інноваційних та цифрових технологій; зростає потреба у навчанні педагогів основ організації дистанційного навчання; більшість слухачів курсів, які пройшли навчання у центрі, відзначають як перевагу індивідуальний підхід до слухача та прикладний характер курсів.

Список використаної літератури:

1. Вороникова І. Моделі професійного розвитку вчителів в умовах реформи післядипломної педагогічної освіти. Неперервна професійна освіта: теорія та практика. 2018. №3–4. С. 21–27. DOI: 10.28925/1609-8595.2018.3-4.2127 .
2. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> Дата звернення 02.05.2020 р.
3. Носкова М.В. Інтернет-технології в діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу : монографія. Львів : Видавництво «Левада», 2017. 219 с.
4. Носкова М.В. Роль інтернет-сервісів у розвитку інформаційного середовища навчального закладу. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія: Інформатизація вищого навчального закладу.* 2017. № 879. С. 76–82.
5. Постанова Кабінету Міністрів № 800 від 21 серпня 2019 р. «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF> Дата звернення 02.05.2020 р.
6. Постанова Кабінету Міністрів № 1133 від 27 грудня 2019 р. «Про внесення змін до Порядку підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1133-2019-%D0%BF> Дата звернення 02.05.2020 р.
7. Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку вчителів: рух до концептуальної карти. *Порівняльна професійна педагогіка.* 2011. №1. С. 97–106. URL: <http://khnu.km.ua/root/res/2-7001-31.pdf>. Дата звернення: 02.05.2020 р.
8. Фуллан Майкл. Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ. Перекл. з англ. Галина Шиян та Роман Шиян. Львів : Вид-во «Літопис», 2000. 272 с.
9. Центр інноваційних освітніх технологій. Національний університет «Львівська політехніка». URL: <http://lpnu.ua/ciot>. Дата звернення 02.05.2020 р.

Noskova M. Distance learning as an effective form of teacher's professional development organization

The article is devoted to the analysis of the positive experience of organizing distance learning courses for teachers of Ukraine in the center of innovative educational technologies of the Lviv Polytechnic National University. In particular, on the basis of scientific publications the peculiarities of professional development of teachers are covered and the necessity of active position of teachers in the choice of advanced training courses, their content and form as one of the ways of advanced training is substantiated. The expediency of using distance learning of teachers and the insufficient level of readiness of teachers and educational institutions to introduce distance learning, which was clearly confirmed by the long quarantine due to the pandemic COVID-19. Some results of the statistical analysis of the generalized portrait of the teacher-listener of advanced training courses in the center of innovative educational technologies of the Lviv Polytechnic National University are presented. In particular, the analysis of the demand of Ukrainian teachers for advanced training courses in the areas of training and acquisition of certain skills, quantitative indicators of the dynamics of teachers who have experience of distance learning. The advantage of the need to learn about interactive and digital technologies is revealed. The main features of the organization of distance learning in the center of innovative educational technologies of the Lviv Polytechnic National University for school teachers are revealed, namely the emphasis on the practical orientation of courses, the ability of teachers to create their own collection of didactic and methodological materials using innovative and digital technologies, which can be used immediately. Statistics and diagrams are presented, which visualize the percentage distribution of students of advanced training courses of the center of innovative educational technologies at the place of residence in Ukraine, as well as the priority areas of training courses offered to teacher's school in the center of innovative educational technologies of the Lviv Polytechnic National University in 2019.

Key words: professional teacher, distance learning, digital learning, educational training in an educational institution.

УДК 378.091.313:53

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.10>

М. А. Пайкуш

доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри біофізики
Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького

І. М. Козловська

доктор педагогічних наук,
провідний науковий співробітник
Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою
Національного університету «Львівська політехніка»

О. С. Білик

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Національного університету «Львівська політехніка»

ІНТЕГРАТИВНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ФІЗИКИ ДО РОБОТИ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ РІЗНОГО РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ

У статті проаналізовано проблему підготовки викладача фізики з позиції його професійної діяльності та з'ясовано особливості викладання фізики в закладах освіти. Окреслена проблема професійної підготовки викладача в різнорівневих середовищах, де педагоги так чи інакше адаптуються, самостійно розв'язують низку проблем, набувають практичного досвіду роботи. Однак ідеться про вирішення цього завдання на науково-педагогічному рівні. Висвітлено можливі шляхи подолання означеної проблеми (перший, тактичний, пов'язаний із перекваліфікацією викладачів-практиків, особливо молодшої генерації, навчанням на відповідних курсах, семінарах, школах передового досвіду, під час проходження стажування тощо; другий, стратегічний, передбачає цілеспрямовану підготовку у вищій школі викладача фізики для професійної діяльності в закладах загальної та професійно-технічної освіти. Зміст фізичної освіти, побудований на основі інтеграції, забезпечує професійну спрямованість фізичних дисциплін у освітніх закладах різного рівня, зокрема, самостійне перенесення знань, умінь і навичок в умови практичної професійної діяльності з урахуванням особливостей внутрішньої інтеграції природничих наук, до яких належить фізика, та інтегрованості фахового знання. Орієнтація на фізичні знання передбачає їхнє переструктурування відповідно до потреб підготовки фахівців, що є основою для розроблення критеріїв відбору змісту їхньої природничо-наукової підготовки. Тому викладач фізики має бути готовий до такого виду професійної діяльності залежно від профілю та типу закладу освіти. Показано, що розробки з проблем міжпредметних зв'язків, синтезу знань, побудови інтегрованих курсів створили достатні передумови для цілеспрямованого формування базових положень теорії освітньої інтеграції у професійній освіті, зорієнтованої на прикладне використання. Це стосується як окремих методик, так і процесу узгодженого застосування кількох навчальних дисциплін або циклів дисциплін, а в кінцевому результаті – інтеграції методичних основ для всіх дисциплін, які вивчаються у конкретному закладі освіти з метою створення освітньої системи навчання для цього закладу. Виокремлено й описано у професійно-технічній освіті трирівневу моделі вивчення курсу фізики на інтегративній основі. Обґрунтовано доцільність упровадження спеціального курсу підготовки викладача фізики до професійної діяльності в умовах закладів професійно-технічної освіти.

Ключові слова: викладач фізики, інтеграція, професійна підготовка, спеціальний курс, заклади освіти, моделі курсу фізики, заклади професійно-технічної освіти, заклади середньої освіти.

Постановка проблеми. Особливості реформування освіти на сучасному етапі передбачають усвідомлення переходу до нової філософії освіти, розроблення її нової парадигми, переходу педагогічної практики на принципово нові теоретико-методологічні й технологічні основи. Аналіз освітнього процесу із підготовки майбутніх учителів спрямований на світоглядну інтерпретацію

результатів їхнього навчання, форм і методів мислення, загальнонаукових принципів, підходів до відображення реальної дійсності.

У системі вищої освіти, головно класичних університетах і педагогічних інститутах, готують фахівців за спеціальністю «викладач фізики». Студенти засвоюють курс методики навчання фізики, який є достатнім для повноцінного викладання цього

предмету в умовах загальноосвітньої школи [1]. Проте випускники, котрі скеровуються на роботу в різні заклади освіти (університет, фізико-математичний ліцей, професійно-технічне училище та інші), постають перед труднощами у професійній діяльності, до подолання яких вони не готові ані фахово, ані психологічно. Це зумовлено своєрідними особливостями педагогічної діяльності викладача фізики в освітніх закладах різного типу.

Перша з них пов'язана з необхідністю профілювання курсу фізики, який у вищій освіті є фундаментальною природничо-науковою дисципліною, що має суттєвий вплив у майбутньому на формування професійного мислення (наприклад, дисципліна «Медична та біологічна фізика» під час підготовки майбутнього лікаря), а в професійно-технічній освіті виконує не лише загальноосвітню роль, але й часто є базовим навчальним предметом для освоєння професії. Тому зміст курсу фізики має містити не лише певні відомості з відповідної галузі знань, але й подаватися в іншому ракурсі у порівнянні з традиційним.

Другою особливістю є необхідність забезпечення цілісності та наступності у вивченні курсу фізики в освітніх закладах різного рівня акредитації, оскільки інформація, що отримує майбутній фахівець під час вивчення природничих наук, зокрема фізики, крім загальноновизнаних властивостей (ґрунтовність, повнота, усвідомленість), має відповідати ще й таким критеріям: виокремлення певної кількості інформації, необхідної для свідомого відбору (що потім формуватиме творчу професійну діяльність фахівця на основі фундаментальних знань); виокремлення фундаментального компонента знань.

Третя особливість пов'язана зі специфікою контингенту здобувачів освіти в різних типах закладів. Якщо в університеті викладач працює зі студентами, що мають виразно сформовану мотивацію до вивчення фахових дисциплін, то йому потрібні додаткові знання, вміння і навички, щоб показати роль фізики для опанування майбутньою професією. Під час професійної підготовки важливо виокремити та співвіднести наявність пізнавальної мотивації у вивченні фізики й забезпечити її перехід до професійної мотивації, що передбачає ефективне використання природничих знань і вмінь під час вивчення спеціальних дисциплін.

Наприклад, під час викладання теми «Рентгенівське випромінювання» у медичному університеті викладачу фізики потрібні знання про вплив цього випромінювання на живий організм та фізичні основи методів рентгенодіагностики й лікування.

Викладач, що працюватиме у фізико-математичному ліцеї, мусить мати підготовку на рівні олімпіадних задач і глибокого вивчення суті фізичних явищ. Такий педагог не може обме-

жувати себе лише підручником, у нього теж має бути бажання вчитися, розвиватися, вдосконалюватися. Тут ідеться і про участь у семінарах, конференціях, змаганнях. У процесі своєї діяльності такому вчителю доводиться створити умови для всебічного зростання здібних дітей, розвивати наукові задатки обдарованих дітей – майбутніх учених-дослідників, допомагати учням в особистих рості та розвитку, проводити активну роботу для популяризації знань серед школярів.

У загальноосвітній школі вчитель фізики навчає учнів із різними підготовкою й можливостями (від найздібніших до найслабших). У ПТУ зосереджуються ті учні, які є «найважчими» у загальноосвітній школі як щодо успішності, так і щодо поведінки, проте курс фізики зазвичай є базовим для майбутньої професії.

З огляду на особливості викладання фізики у закладах різного профілю й рівня акредитації виникає проблема професійної підготовки викладача. Очевидно, що в умовах професійної діяльності у різнорівневих середовищах педагога так чи інакше адаптуються, самостійно вирішують низку проблем, набувають практичного досвіду роботи. Однак ідеться про вирішення цього завдання на державному рівні.

На нашу думку, сьогодні можливі два шляхи подолання означеної проблеми. Перший, тактичний, пов'язаний із перекваліфікацією викладачів-практиків, особливо молодшої генерації, навчанням на відповідних курсах, семінарах, школах передового досвіду, під час проходження стажування тощо. Інший, стратегічний, передбачає цілеспрямовану підготовку у вищій школі викладача фізики для закладів освіти різного рівня акредитації.

В обох випадках актуальне впровадження спеціальних курсів для магістерського рівня підготовки викладача фізики.

Постановка теоретичних проблем підготовки викладача фізики не нова. Цінним набутком є праці з методики вивчення фізики, проблем методології шкільного курсу фізики, програми щодо побудови цього курсу на основі фундаментальних теорій та концепцій розвитку творчих здібностей здобувачів освіти, розробки наукових основ методики викладання фундаментальних фізичних теорій, визначення тенденцій розвитку курсу фізики, побудови процесу вивчення фізики в школі, формування фізичних понять в учнів, розвитку їхнього пізнавального інтересу та опанування ними системи знань з фізики тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми формування предметної, методичної, психолого-педагогічної готовності майбутнього вчителя фізики присвячені роботи П. Атаманчука, В. Бикова, О. Бугайова, С. Величка, О. Іваницького, М. Мартинюка, М. Садового, М. Шута. Праці С. Петренка присвячені теоретичному аналізу

інформативно-комунікаційної й технологічної компетентності педагога. У наукових доробках дослідників А. Линенко, О. Пехоти, В. Семиченко та інших розглядається структура готовності до різних видів педагогічної діяльності. Але найбільший внесок у підготовку вчителя фізики здійснено С. Гончаренком, на працях якого виховувалася ціла плеяда викладачів.

Мета статті. Метою нашого дослідження є аналіз можливості підвищення якості підготовки майбутнього викладача фізики до здійснення діяльності в освітніх закладах різного типу.

Виклад основного матеріалу. В умовах модернізації сучасної освіти акценти переносяться на зміну структури і змісту наявних державних стандартів та впровадження в освітній процес сучасних педагогічних технологій, якими зобов'язаний володіти викладач. Тому ідея спеціальної підготовки майбутнього педагога до професійної діяльності в освітніх закладах різного рівня акредитації і з різним рівнем вимог до вивчення предмету є на цьому етапі актуальною. При цьому доцільно враховувати не лише основні напрями розвитку певної галузі знань, а й загальнонаукові тенденції сучасних науки й техніки. Саме фундаментальні знання, зокрема фізичні, дають змогу забезпечити такий рівень освіти, коли фахівець здатний охопити весь комплекс професійних знань і проблем загалом. Роль інтегративних методів, форм навчання та інтеграції змісту навчального матеріалу в такому разі визначальна.

Доцільно визнати інтеграцію одним із найважливіших принципів, який загалом визначає організацію освітніх систем [2]. Тоді предметність стає найбільш загальною формою реалізації методу інтеграції в освітньому процесі. «Ми починаємо розуміти інтеграцію як генетичний принцип, який загалом визначає систему традиційної предметної освіти. Подальший розвиток цього принципу здатний сформувавати якісно нову систему – інтегральний освітній простір, який не протистоїть (як у разі трудової школи), а надбудований над предметною системою, який повністю зберігає її як свою функціональну основу. У цьому разі нова теоретична дидактика може бути виведена з інтеграції, як математичні теорії виводяться з поняття числа» [3, с. 10]. З іншого боку, інтеграція послаблює предметну системність знань.

Зміст фізичної освіти, побудований на основі інтеграції, забезпечує професійну спрямованість фізичних дисциплін в освітніх закладах різного рівня, зокрема самостійне перенесення знань, умінь і навичок в умови практичної професійної діяльності з урахуванням особливостей внутрішньої інтеграції природничих наук, до яких належить фізика, та інтегрованості фахового знання. Зв'язки між компонентами й елементами змісту навчальної дисципліни передбачають включення

одних і тих самих законів, ідей, понять у різні дисципліни; підтвердження законів і закономірностей однієї дисципліни фактами чи подіями іншої; використання змісту іншого предмета для уточнення, доведення, розгляду, звууження чи розширення свого предмета тощо.

Окрім цілей, які ставить перед навчанням фізики будь-яка школа (соціальних, особистісних, пізнавальних, загальнонаукових, предметних тощо), у професійній освіті визначаються й специфічні цілі вивчення фізичних дисциплін: формування наукової бази оволодіння загальнотехнічними та фаховими знаннями; створення психологічних передумов для засвоєння здобувачами освіти у процесі професійної діяльності технологій майбутнього, більш ґрунтовне вивчення професійно значущих тем фізичних дисциплін залежно від специфіки майбутнього фаху тощо.

Не менш важливим є вироблення прийомів розумової діяльності. Логіко-психологічні основи визначення змісту навчальних предметів передбачають урахування низки чинників, зокрема, застосування знань загального та абстрактного характеру перед знаннями більш конкретними, засвоєння знань у процесі аналізу їх походження, з'ясування суттєвого, визначального в предметних знаннях, конкретизацію всезагального знання, забезпечення єдності знань і взаємних переходів виконання дій у розумовому плані до їхнього виконання в зовнішньому плані та навпаки тощо [4].

Як один із варіантів підготовки викладача фізики до професійної діяльності в різних освітніх закладах запропоновано курс «Методика навчання фізики у професійно-технічній школі», в межах якого інтегративний підхід до змісту та методів навчання фізики є однією з найважливіших умов його практичної ефективності.

Тенденція до створення повного курсу фізики для другого ступеня навчання у професійно-технічній школі теоретично обґрунтовується: це дасть змогу на базі єдиного мінімізованого курсу фізики будувати варіативні курси для різних професій.

Однією з важливих передумов методики навчання фізики у професійно-технічній школі є визначення базових положень побудови курсу: вивчення учнями цілісного, логічно завершеного курсу фізики другого ступеня на базі загальноосвітнього курсу фізики першого ступеня; забезпечення вивчення фізики залежно від специфіки майбутньої професії; варіативність курсу фізики не лише за профілем навчального закладу, а й за ступенем складності навчального матеріалу та рівнем інтеграції різнопредметних знань; узагальнення, повторення та систематизація знань із фізики першого ступеня з оглядом на специфіку професії; допустимість перестановок у послідовності вивчення окремих тем і розділів курсу фізики, які не порушують логіки науки, але

є доцільними під час оволодіння професійно значущим навчальним матеріалом із цього предмета; поетапна координація та взаємодія всіх навчальних дисциплін у межах визначеного профілю освітнього закладу та визначення на цій основі місця й ролі курсу фізики для певних типів професійних шкіл.

Побудова курсу фізики на інтегративній основі з дотриманням принципу випередження, коли загальноосвітні дисципліни вивчають перед загальнотехнічними, а загальнотехнічні перед спеціальними, передбачає різномірну інтеграцію (від використання класичного варіанту курсу фізики до синтетичних курсів) за умови ґрунтовного наукового аналізу доцільності кожного з цих варіантів.

Поряд з успішним вирішенням питань методики навчання фізики, проблемі інтеграції знань з фізики та інших дисциплін не надавалося належної уваги. У фундаментальних працях із методики навчання фізики, зокрема навчання фізики у професійній школі, проблеми інтегративного потенціалу фізичної освіти розглядаються як незначний складник. Достатньо теоретично розроблені проблеми міжпредметних зв'язків, професійної орієнтації та професійної спрямованості в методиці вивчення курсу фізики у професійно-технічній школі, які є підсистемами інтегрованої системи навчання фізики.

Під час розробки курсів фізики у професійно-технічній школі зусилля педагогів спрямовані на розвиток міжпредметних зв'язків, професійної орієнтації та профілювання змісту навчання. Такий підхід був необхідним у минулі десятиріччя та сформував базу для дослідження, розвитку й ефективного використання інтегративних можливостей курсу фізики у професійній школі. Сучасне становище в освіті примушує шукати нові шляхи теоретичного та практичного розв'язання проблеми інтеграції у професійній освіті, зокрема інтеграції загальноосвітніх і спеціальних предметів. Розробки з проблем міжпредметних зв'язків, синтезу знань, побудови інтегрованих курсів створили достатні передумови для цілеспрямованого формування базових положень теорії дидактичної інтеграції у професійній освіті, зорієнтованої на прикладне використання як в окремих методиках, так і в процесі узгодженого застосування у кількох, а в кінцевому результаті – методик усіх дисциплін, які вивчаються у закладі освіти.

Залежно від профілю професійно-технічного навчального закладу визначають три моделі навчання курсу фізики. Кожна з них містить інваріантний (мінімізований) курс фізики, який забезпечує реалізацію загальноосвітньої функції цього курсу. Тематична модель передбачає часткову інтеграцію знань із фізики та загальнотехнічних і спеціальних предметів шляхом узгодженого на інте-

гративній основі тематичного планування кількох курсів (наприклад, фізики, матеріалознавства та спеціальної технології). Внутрішня інтеграція та послідовність формування понять усувають можливість втручання суб'єктивних чинників, які могли б порушити синхронність та логіку вивчення фізичних, загальнотехнічних і прикладних понять. До таких чинників відносимо неузгодженість роботи викладачів фізики та спеціальних предметів, ізольованість предметних програм, недосконалість розкладу занять тощо.

В основу фахової моделі покладено ідею збереження курсу фізики як загальноосвітнього предмета, проте цей курс суттєво видозмінюється у порівнянні з традиційним курсом другого ступеня загальноосвітньої школи. По-перше, наголоси переносяться на вивчення професійно значущих тем (механіки для машиністів будівельних машин, молекулярної фізики для мулярів, електрики для навчальних закладів електротехнічного профілю тощо). По-друге, у зміст курсу фізики, поряд із загальнотехнічними та політехнічними поняттями й елементами прикладних знань, вводяться й конкретні відомості зі спеціальних технологій та виробничого навчання. Причому важливим моментом є забезпечення плавного переходу цих відомостей у курси загальнотехнічних і спеціальних дисциплін. По-третє, з навчальних програм вилучаються окремі «дрібні» загальнотехнічні дисципліни шляхом інтегрування їх у курс фізики. Такі дисципліни (наприклад, навчальний предмет «Матеріалознавство» у підготовці машиністів будівельних машин) мають невеликий загальний обсяг (36–57 год), причому в тижневих планах на них відводиться одна година, що є дидактично невиправданим, і рівень засвоєння таких дисциплін є низьким. Таку модель навчання доцільно застосувати для професійно-технічних закладів освіти таких профілів, де курс фізики є базовим (машинобудівна промисловість, окремі галузі будівництва, радіотехнічний чи електротехнічний профіль) і «задає тон» для засвоєння загально-технічних і спеціальних знань.

Спеціальна модель передбачає виокремлення професійно значущих тем курсу фізики з метою формування знань фізичних основ цих тем. Інтегрування цих фізичних знань у спеціальні та загальнотехнічні дисципліни усуває необхідність вивчення профільованого курсу фізики у професійно-технічних закладах освіти. Основним дидактичним завданням цієї моделі є: забезпечення наступності у вивченні фізичних основ спеціальних знань у межах інваріантного курсу фізики. Таку модель доцільно реалізувати у професійних школах, де курс фізики не є профілюючим загальноосвітнім предметом (швейні, кулінарні тощо), проте окремі його теми формують основу спеціальних знань.

Висновки і пропозиції. Отже, інтегративний аспект професійної підготовки викладача фізики ПТУ передбачає розробку та впровадження спеціальних навчальних курсів, які зображають особливості методики навчання фізики у професійно-технічній школі.

Таким чином, орієнтація на фізичні знання передбачає їхнє переструктурування відповідно до потреб підготовки фахівців, що є основою для розроблення критеріїв відбору змісту їх природничо-наукової підготовки. Тому викладач фізики має бути готовий до такого виду діяльності залежно від рівня закладу освіти. Це стане передумовою для подальших розробок щодо підготовки майбутнього викладача фізики для закладів вищої освіти.

Список використаної літератури:

1. Шарко В.Д. Методична підготовка вчителя фізики в умовах неперервної освіти : монографія. Херсон : ХДУ, 2006. 400 с.
2. Гуз К. Інтеграція – дидактичний принцип формування природничо-наукових знань учнів загальноосвітніх закладів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 1999. № 1. С. 145–148.
3. Данилюк А.Я. Метаморфозы и перспективы интеграции в образовании. *Педагогика*. 1998. № 2. С. 8–12.
4. Пайкуш М.А. Загальні питання готовності викладача біологічної фізики до інтеграції теоретичних та фахових знань майбутніх медиків. *Теорія та методика електронного навчання* : зб. наук. праць. Кривий Ріг, 2011. Вип. II. С. 124–129.

Paykush M., Kozlovska I., Bilyk O. Integrative aspect of professional training of physics teachers for the work in educational institutions of different accreditation levels

The article analyzes the problem of training a physics teacher from the standpoint of his professional activity and clarifies the features of teaching physics in educational institutions.

The problem of training physics teachers from the point of view of their professional activity is analyzed in the article, and the features of teaching physics in different institutions are determined. The problem of training teachers in different environments, where teachers adapt themselves in one way or another, solve a number of problems on their own, and gain practical experience is outlined. However, we are talking about the solution of this problem at the scientific and pedagogical level. Possible ways of overcoming the outlined problem (the first, tactical one, is related to the retraining of teacher practitioners, especially the younger generation, by holding the relevant courses, seminars, progressive schools, providing internship, etc.; the second, strategic one, presupposes purposeful training of physics teachers in higher education institutions for professional activities in general, vocational, and technical educational institutions. The content of integration-based physics education ensures professional focus of physical disciplines in educational institutions of various levels, in particular, independent transfer of knowledge and skills into practical professional activities, taking into account peculiarities of internal integration of natural sciences – which include physics – and the level of integration of professional knowledge. Focus on physical knowledge presupposes their restructuring in accordance with the needs of training, which is the basis for the development of criteria for selecting the content of their training in natural sciences. Therefore, a physics teacher should be prepared for this type of professional activities, depending on the specialization and type of educational institution. It has been shown that developments in cross-curricular issues, knowledge synthesis, and integrated courses have created sufficient prerequisites for purposeful formation of the basic principles of applied integration theory in vocational education. This applies both to individual methodologies and to the process of coordinated application of several academic disciplines or cycles of disciplines, and, ultimately, to the integration of methodological bases for all disciplines taught in a particular educational institution for the purpose of creating an educational system for such an institution. Three-level models for studying physics using an integrative approach have been outlined and described for vocational and technical education. Feasibility of introduction of a special course of training physics teacher for professional activities in the conditions of vocational education institutions have been substantiated.

Key words: *physics teacher, integration, vocational training, special course, educational institutions, models of a physics course, vocational and technical educational institutions, secondary education institutions.*

УДК 004.4

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.11>**I. I. Рантюк**аспірант
Інституту інформаційних технологій і засобів навчання
Національної академії педагогічних наук України**Т. А. Вакалюк**доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри інженерії програмного забезпечення
Державного університету «Житомирська політехніка»

ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ СЕРВІСІВ ДЛЯ ПРИВЕРНЕННЯ УВАГИ СЛУХАЧІВ ОНЛАЙН-ЛЕКЦІЙ

У статті зазначено, що підготовка та проведення онлайн-лекцій та семінарів передбачають не лише цифровізацію матеріалів для вивчення, вибір відповідного інформаційного забезпечення, але й перегляд підходів до їх проведення: важливо залучити й активізувати слухачів для отримання найбільшого ефекту та засвоєння поданого матеріалу. Саме тому мета даного дослідження – дослідити можливості застосування хмарних сервісів для підтримки уваги та зворотного зв'язку з боку слухачів лекцій під час їх проведення онлайн. З'ясовано, що у процесі проведення онлайн-лекцій спостерігається втрата зосередженості й уваги слухачів під впливом різних чинників. Відповідно до проведеного опитування, майже 60% слухачів зазначають втрату зосередженості на лекції вже через 10–15 хвилин від початку онлайн-лекції та за умов відсутності інтерактивного залучення до неї. Дані свідчать про те, що у процесі лекційних занять спостерігається чергування проміжків уваги та неувagi з боку слухачів. Тому в даному дослідженні було використано підхід, у якому залучення до інтерактивної участі здобувачів освіти під час проведення лекції відбувалось у три етапи: шляхом переключення від викладання лекційного матеріалу до онлайн-активності з використанням завчасно підготованих інтерактивних матеріалів в онлайн-сервісах. Періоди таких активностей тривали від 5 до 10 хвилин із залученням здобувачів освіти до різноманітних дій та групової роботи безпосередньо в підготовлених сервісах. Перша активність відбувалась через 15 хвилин від початку лекції. Це дозволяє утримувати увагу слухачів лекції, переключати її між фазами викладення матеріалу й активностями у процесі групової та індивідуальної взаємодії. Проведено короткий огляд можливостей таких онлайн-сервісів, за допомогою яких можна розробляти низку активностей, що використовувалися на лекціях для залучення студентів до активної діяльності: сервіс Google Jamboard було використано для інтерактивної взаємодії з використанням віртуальної дошки та візуалізації у процесі групової віртуальної взаємодії здобувачів освіти та викладача, Mentimeter використовувався для того, щоби поставити запитання аудиторії слухачів, проведсти голосування або вікторини, Sli.do – додатково, як для збору запитань від аудиторії слухачів та надання відповідей у процесі лекції, так і для запитань безпосередньо аудиторії слухачів.

Ключові слова: онлайн-лекції, хмарні сервіси, інформаційно-комп'ютерні технології, управління проектами.

Постановка проблеми. В умовах усесвітньої пандемії COVID-19 та карантинних обмежень перед викладачами постає виклик продовжувати освітній процес та знаходити нові способи впровадження освіти. Методики та методи проведення дистанційного й онлайн-навчання, розроблені в попередні роки, отримують новий поштовх для пришвидшеного розвитку, адаптації та використання в нових стресових умовах. Адже до початку карантину 2020 р. освітній процес не мав настільки широкого досвіду використання інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) на всіх рівнях освіти, який нині здобувається на щоденній основі. Зокрема, якщо раніше однією з основних проблем було перенесення освітніх

матеріалів у віртуальну площину, що потребувало високого рівня кваліфікації, то нині освіта країни зіткнулася також із недостатнім рівнем практичного застосування навиків проведення онлайн-навчання з боку викладачів, а також із ще більш істотною проблемою підтримки рівня уваги слухачів у процесі проведення лекцій.

Підготовка та проведення лекцій та семінарів онлайн вимагають не лише цифровізації матеріалів для вивчення, вибору відповідного інформаційного забезпечення, але й перегляду підходів до їх проведення. Адже недостатньо просто провести лекцію – важливо залучити й активізувати слухачів для отримання найбільшого ефекту та засвоєння поданого матеріалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У педагогічних дослідженнях на тепер накопичено значну кількість праць, що пов'язані з використанням хмарних технологій в освітньому процесі. Загалом інформатизацію навчального процесу розглядали ще з кінця ХХ ст. такі науковці, як В. Биков, О. Буров, А. Гуржій, М. Жалдак, Т. Коваль, А. Коломієць, В. Олійник, С. Раков, О. Співаковський, О. Спірін, С. Яшанов та ін. Проте хмарні технології як різновид ІКТ з'явилися досить недавно, проблемі їх використання в закладах освіти присвятили свої праці такі вчені, як: В. Биков, О. Глазунова, Ю. Леснікова, С. Литвинова, Л. Меджитова, Н. Мусмайн, В. Олексюк, М. Попель, З. Сейдаметова, Ю. Триус, М. Шишкіна, Л. Якімова й ін.

Мета статті – дослідити можливості застосування хмарних сервісів для підтримки уваги та зворотного зв'язку з боку слухачів лекцій.

Виклад основного матеріалу. Зрозуміло, що у процесі впровадження дистанційної освіти відбувається комунікація між викладачем та здобувачем освіти з використанням засобів ІКТ.

Під здобувачем освіти в даному дослідженні маємо на увазі будь-кого, хто здобуває освіту: учнів, студентів, здобувачів неформальної освіти й ін. Таке навчання відбувається на відстані з використанням технічних засобів, підключених до інтернету. Під час дистанційного навчання здобувач освіти навчається за заздалегідь сформованою програмою, вирішує поставлені завдання та відправляє їх викладачу чи автоматичним програмам перевірки, переглядає викладені матеріали (записи лекцій, вебінари тощо). Також у процесі дистанційного навчання здобувач освіти має змогу консультуватися з викладачем онлайн, шляхом проведення текстового спілкування за допомогою чатів, аудіо- або відеодзвінків, листування тощо.

Онлайн-навчання є логічним продовженням дистанційної освіти, що надає змогу безпосереднього залучення слухача до освіти в більш широкому форматі, що, окрім зазначеного для дистанційної освіти, також дозволяє колективно співпрацювати з іншими студентами під час лекцій та вебінарів онлайн у реальному часі. Зокрема, онлайн-навчання надає можливість роботи у групі здобувачів освіти за допомогою комунікативних і технічних компетентностей.

У своїх дослідженнях Л. Якімова визначає, що «активні методи навчання допомагають викладачу не втрачати контакт з аудиторією, постійно розвивати і повною мірою використовувати комунікативні здібності. Активність студентів під час проведення семінарів, лекцій із використанням нових технологій допомагає їм стати впевненішими в собі, у власних поглядах, підготувати себе до роботи з людьми, налаго-

дити доброзичливі, товариські взаємини у спілкуванні» [1, с. 7].

Тому можемо розглядати проведення сучасної онлайн-лекції як форму візуальної та вербальної подачі навчального матеріалу, що передбачає використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій. Під час спілкування з віртуальною аудиторією учасників викладач доносить заздалегідь підготовлений матеріал та має змогу прояснити його в реальному часі.

Перед викладачем, що забезпечує онлайн-навчання, постає необхідність полегшення та стимулювання розуміння матеріалу, що подається на онлайн-лекції, в аудиторії слухачів. Це також потребує навичок, що досить сильно відрізняються від таких, що використовуються на традиційних лекціях (в аудиторії). Адже відсутність фізичного контакту з аудиторією накладає низку обмежень.

Так, викладач немає змоги бачити свою аудиторію (через обмеження засобів зв'язку), спостерігати реакцію здобувачів освіти та корегувати перебіг проведення лекції з метою отримання вербального та невербального зворотного зв'язку, особливо коли йдеться про досить великі групи здобувачів освіти. Деяким чином проблема вирішується організацією онлайн-лекцій у вигляді відеоконференцій, проте вони також мають досить істотні обмеження, а саме технічні:

- відсутність технічних засобів відеозв'язку (вебкамер);
- обмеження в кількості відеорядів, що можуть виводитися на екран (обмеження з боку програм, що використовуються під час відеодзвінка);
- фізіологічні, як-от:
 - підвищена втомлюваність;
 - необхідність робити перерви під час роботи із ПК;
 - втрата уваги з боку слухачів;
 - втрата зосередженості на самій лекції з боку викладача.

У процесі проведення онлайн-лекцій спостерігається втрата зосередженості й уваги з боку слухачів. Так, згідно із проведеним опитуванням, майже 60% слухачів зазначають втрату зосередженості на лекції вже через 10–15 хвилин від початку онлайн-лекції за умов відсутності інтерактивного залучення до неї. Дані свідчать про те, що у процесі лекційних занять спостерігається чергування проміжків уваги та неувagi.

Ю. Леснікова зазначає, що «методично грамотне проведення онлайн-лекції на високому професійному рівні – необхідна навичка педагога ХХІ ст., одна із ключових ознак володіння принципово іншими, у порівнянні із традиційними,

засобами організації освітнього процесу, нарешті – показник комунікативної компетентності» [2, с. 2].

Для привернення уваги слухачів було запропоновано використання хмарних сервісів, що дозволяють залучити аудиторію й отримати безпосередній відгук слухачів. Так, у процесі дослідження було розглянуто декілька сервісів, що дозволяють проводити інтерактивне залучення здобувачів освіти за допомогою графічного, текстового, аудіо- та відеообміну даними у процесі взаємодії викладача та здобувача освіти. У результаті цього спостерігався позитивний ефект від залучення слухачів до лекції шляхом періодичного переключення на проведення онлайн-опитування, запиту на зворотний зв'язок шляхом вербальної, графічної, текстової комунікації, інших інтерактивних дій у віртуальному середовищі.

Позитивний вплив використання онлайн-сервісів під час лекцій зазначав у своїх дослідженнях Н. Мусмайн. Він спостерігав значне покращення засвоєння знань за умов використання завчасно підготованих матеріалів для активності [3, с. 6].

У даному дослідженні було використано підхід, у якому залучення до інтерактивної участі здобувачів освіти під час лекції відбувалось у три етапи: шляхом переключення від викладання лекційного матеріалу до онлайн-активності з використанням завчасно підготованих інтерактивних матеріалів в онлайн-сервісах. Активності тривали від 5 до 10 хвилин. Перша активність відбувалася через 15 хвилин від початку лекції. Приклад часових проміжків із зазначенням поетапного переключення між лекційним матеріалом і активністю відображено на рис. 1.

Для такої форми проведення онлайн-лекції було використано низку хмарних сервісів. Саме тому проведемо короткий огляд можливостей таких сервісів, що використовувалися на лекціях для залучення студентів до активної діяльності.

Хмарний сервіс графічного спілкування Google Jamboard

Google Jamboard доступний за посиланням <https://jamboard.google.com/>, являє собою безкоштовний хмарний сервіс онлайн-дошки, що може допомогти співпраці у групі шляхом комунікації за допомогою графічного відображення елементів. Користувачі сервісу мають змогу розмішувати нотатки, робити записи, малювати. Сервіс має зручний вебінтерфейс та зрозумілий функціонал. Зокрема, під час лекцій завдяки сервісу можна отримувати відгуки, а також проводити мозковий штурм, визначити важливі питання або окреслити проблемні питання, що потребують додаткової уваги.

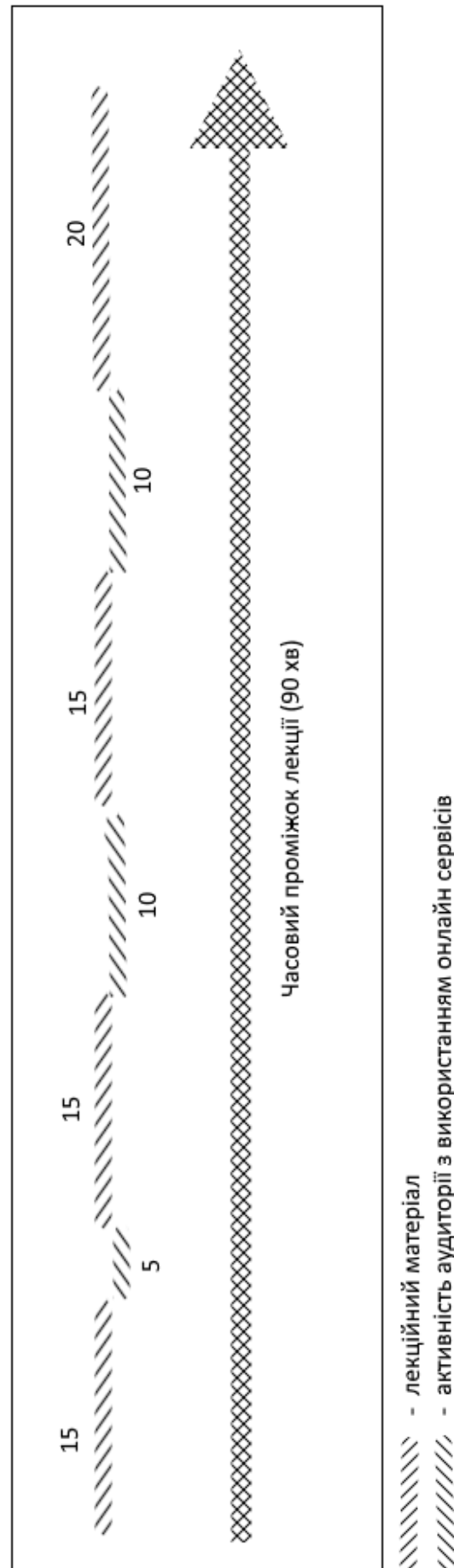


Рис. 1. Схематичне розбиття лекції на лекційний матеріал і активності аудиторії з використанням онлайн-сервісів

Сервіс дозволяє використовувати віртуальні інструменти для малювання: олівець, маркер, хайлайтер, пензлик, з можливістю вибору кольору, гумку для витирання, розміщення віртуальних паперових наклейок для нотаток (з можливістю додавання тексту), додавання картинок, переміщення об'єктів на віртуальній дошці та віртуальної лазерної вказівки. Також є можливість зміни оформлення дошки з декількох тем. Набір інструментів надає змогу провести інтерактивну частину лекції. Так, зокрема, викладач має змогу провести опитування, отримати нотатки зворотного зв'язку від групи слухачів тощо.

За допомогою цього сервісу викладач має змогу підготувати декілька дошок, що будуть використо-

вуватися здобувачами освіти під час часового проміжку однієї з активностей. Зокрема, дошка може містити запитання, на яке необхідно буде відповісти, розмістивши необхідну віртуальну наклейку з додаванням нотаток із текстом. Дошку також можна розділити на зони, спробувати групувати додані віртуальні наклейки у процесі їх обговорення з аудиторією. Окрім того, дошка дозволяє проводити графічну групову активність шляхом замальовування за результатом обговорення лекційного матеріалу.

Хмарний сервіс для створення презентацій Mentimeter

Адміністративна частина сервісу доступна за посиланням <https://www.mentimeter.com/>.

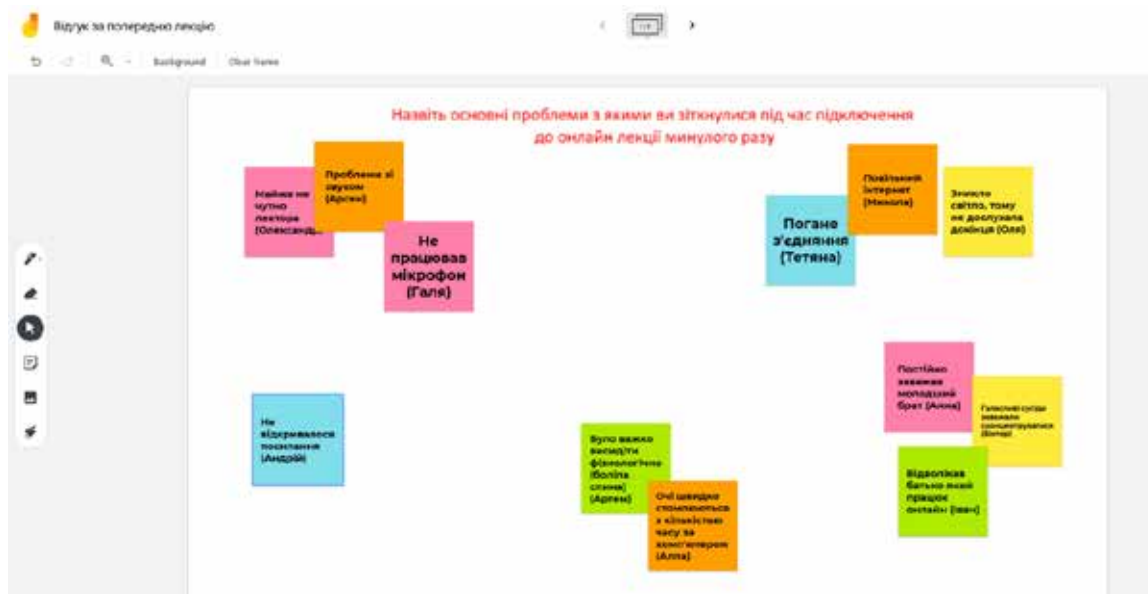


Рис. 2. Вікно хмарного сервісу інтерактивної онлайн-дошки Google Jamboard

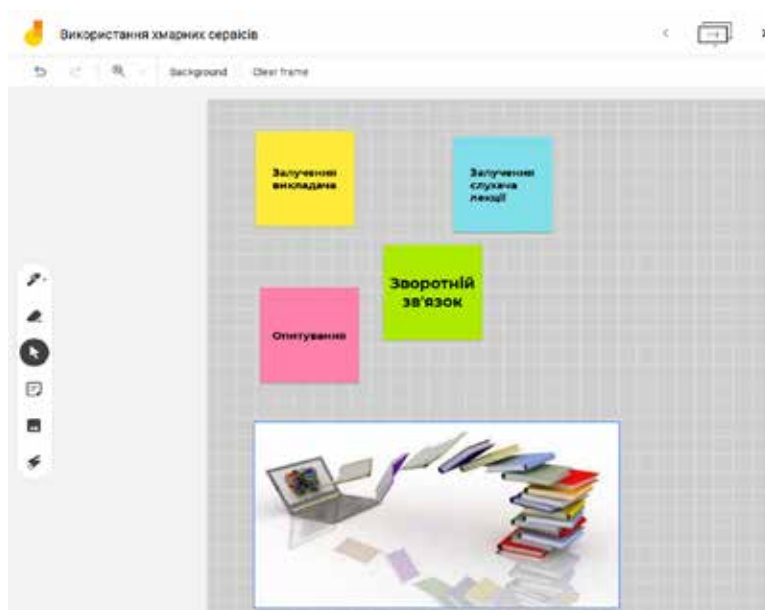


Рис. 3. Використання інструментів Google Jamboard



Рис. 4. Створення слайда зі шкалою

Англomовний сервіс надає змогу інтерактивного віртуального спілкування з аудиторією слухачів за допомогою декількох вбудованих інструментів.

Користувач сервісу має змогу створити інтерактивну презентацію для її включення в онлайн-лекцію. Зокрема, є можливість створення низки слайдів для проведення опитування, збору відповідей на запитання, проведення змагань з урахуванням кількості правильних відповідей тощо. Запитання до слайда можуть бути надані у вигляді декількох типів, як-от: відкриті запитання, шкала, вікторина, хмара слів, матриця тощо. На створену презентацію сервіс генерує код, за яким вона буде доступна. Після завершення створення інтерактивної презентації деталі для її підключення можна додати до презентації основної лекції. Зазвичай додають запит на необхідність переходу за посиланням www.menti.com (користувацька частина сервісу) та введення коду доступу, що згенерований системою.

Адміністративна частка має розділ підтримки, у якому можна знайти матеріал щодо користування системою, а також навчальні матеріали та систему запитань – відповідей щодо користування системою. Це значно спрощує для користувача швидке вивчення можливостей сервісу та підходів, що можуть бути використані під час підготовки до лекції.

Сервіс не потребує авторизації користувачького інтерфейсу. Після переходу за посиланням та введення коду слухачі лекції мають змогу вказати своє ім'я та долучитися до інтерактивної роботи у групі шляхом надання відповідей або голосування. Зручність сервісу полягає в його гнучкості у зв'язку з можливістю використання інтернет-браузера мобільного пристрою або персонального комп'ютера. Лектор проводить запуск презентації зі сторінки сервісу Mentimeter та має змогу контролювати перехід між слайдами у процесі збору відповідей. Після завершення презентації викладач має змогу експортувати результати відповідей і введених даних для подальшого аналізу.

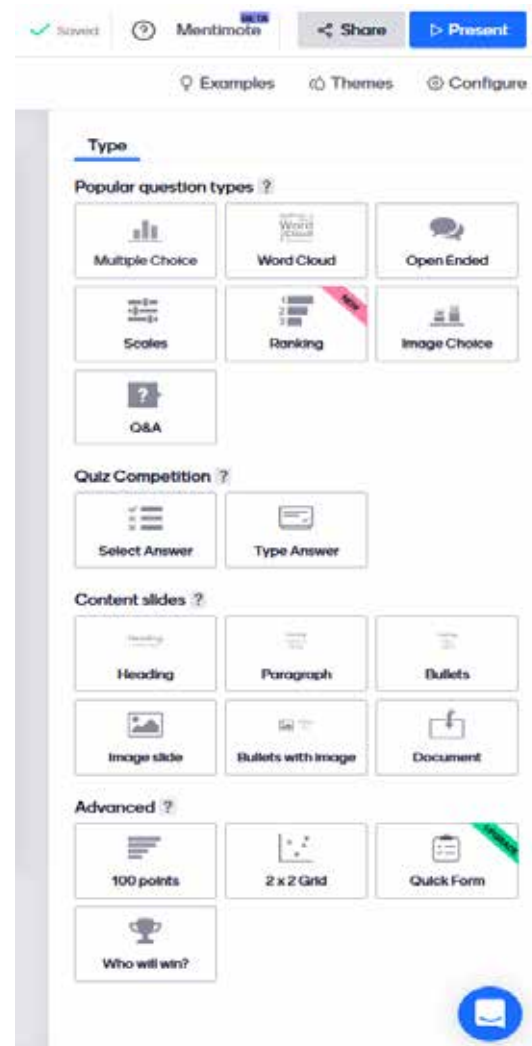


Рис. 5. Доступні типи слайдів сервісу Mentimeter.com

Окрім вищезгаданих можливостей, Mentimeter має ще й такі: автоматичне закриття опитування після спливу часового проміжку, сегментовані дані попередніх відповідей аудиторії, фільтри,

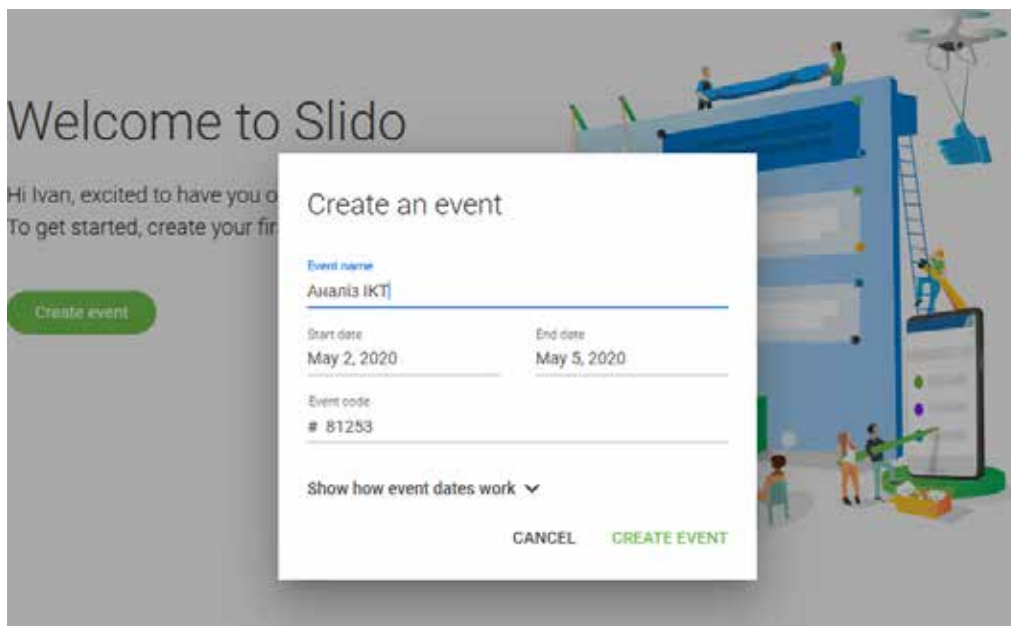


Рис. 6. Створення події в сервісі Sli.do

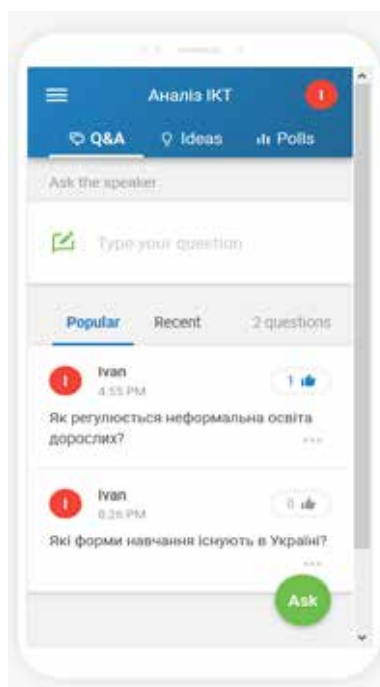


Рис. 7. Приклад наданих запитань у вікні Sli.do

відкриття та закриття голосування, налаштування матриці, можливість ділитися шаблонами та знаннями, включення медіафайлів в опитування, шаблони анкет і запитань. Окрім того, сервіс інтегрований із Microsoft PowerPoint та Microsoft Excel. Робота із сервісом відбувається за протоколом HTTPS, що гарантує належний рівень безпеки.

Хмарний сервіс проведення опитування Sli.do

Сервіс доступний за посиланням <https://admin.sli.do>, являє собою платформу для проведення сесій запитань і опитувань із боку аудиторії слухачів,

а також проведення опитування або вікторини з боку викладача.

Викладач може розпочати основну лекцію та поширити посилання на згенерований код події, доступної за посиланням на користувацьку частину сервісу www.sli.do.com. Після чого слухачі лекції мають змогу ставити свої запитання у процесі самої лекції, коли перебувають безпосередньо в користувацькій частині сервісу, із браузера мобільного пристрою чи комп'ютера.

У процесі створення події викладач має змогу обрати назву події, період її активності та побачити код, згенерований системою для відкриття події в користувацькій частині сервісу.

Після створення події викладач має змогу додати посилання на www.sli.do.com та код, створений системою. Це дасть змогу слухачам лекції долучитися до події та поставити запитання. Сервіс не потребує авторизації в користувацькому інтерфейсі.

Викладач або його асистент мають змогу попереднього перегляду запитань із метою їх модерації. Запитання, відповідь на які було надано, можна відмітити. Користувачі мають змогу голосування за запитання, внесені в систему, чим підіймають рейтинг запитань. Запитання, що набрали найбільшу кількість голосів, потрапляють в топ списку запитань та можуть бути розглянуті для надання відповіді під час лекції.

Даний сервіс надає можливість використати запитання з варіантами відповідей, отримати хмару слів, поставити запитання з оцінюванням за шкалою (з можливістю регулювання максимального значення) та провести вікторину.

Сервіс містить базу знань, що детально пояснюють кожну функцію сервісу, способи та підходи до

їх використання. Викладач має змогу використовувати інструмент аналітики отриманих результатів. Так, є можливість переглянути кількість запитань, що стосуються події, переглянути запитання та кількість голосів, отриманих ними, розглянути деталізацію результатів проведених опитувань та вікторин, розглянути побудову інструменту хмари слів тощо.

Висновки. У процесі дослідження було розглянуто декілька сервісів із можливостями графічного, текстового, інтерактивного обміну даними під час взаємодії викладача та здобувача освіти у процесі проведення онлайн-лекції. Використання активностей під час лекції, окрім іншого, забезпечує зворотний зв'язок з аудиторією, який можна використовувати для покращення лекційного матеріалу в подальшому. Було досліджено значення онлайн-інструментів для привернення уваги й інтерактивної взаємодії між викладачем і здобувачем освіти. Зокрема, сервіси Google Jamboard – для інтерактивної взаємодії з використанням віртуальної дошки, Mentimeter – для можливості

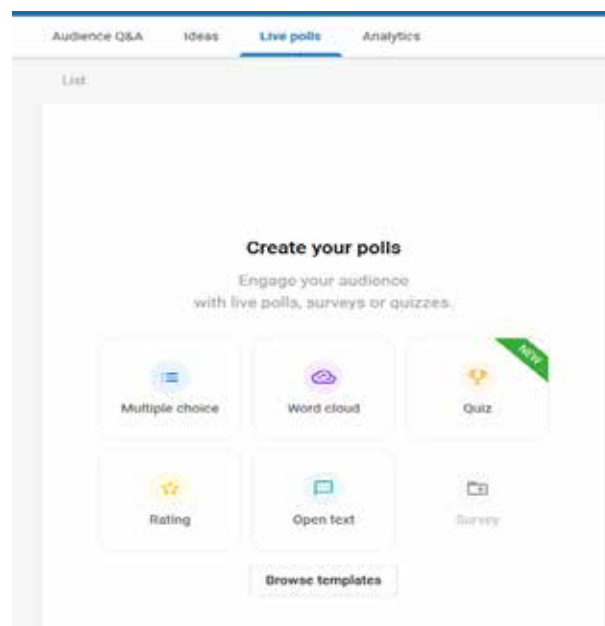


Рис. 8. Інструменти для опитування сервісу Sli.do

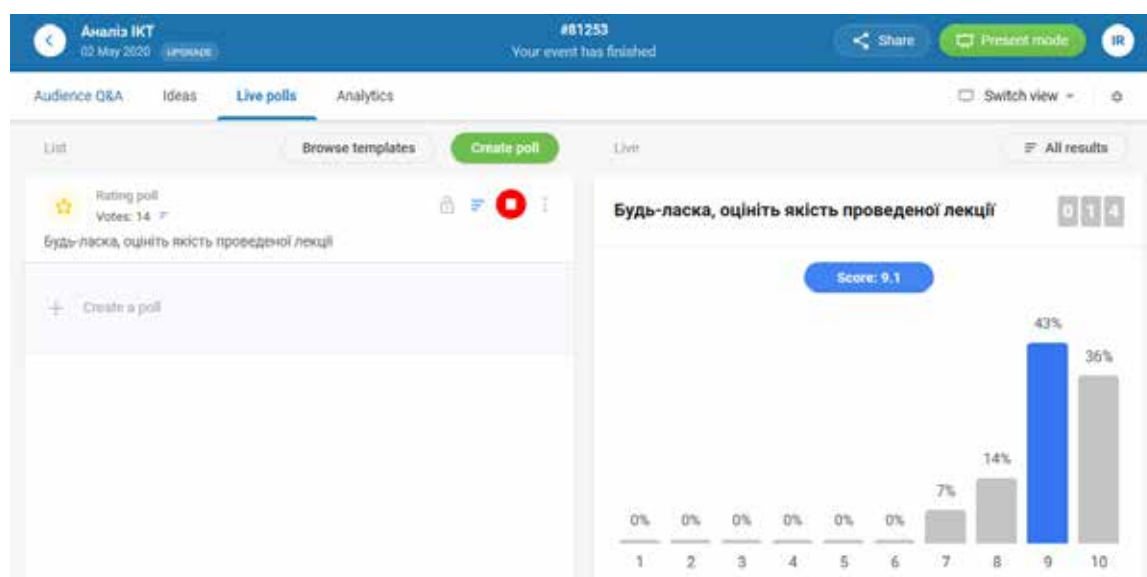


Рис. 9. Приклад використання інструменту «рейтинг» сервісу Sli.do

поставити запитання аудиторії або провести голосування, Sli.do – для збору запитань від аудиторії слухачів, мали позитивний вплив на перебіг лекції та сприяли загостренню уваги здобувачів освіти.

До перспектив подальших досліджень можна віднести перевірку педагогічної доцільності використання хмарних сервісів для зазначених видів діяльності.

Список використаної літератури:

1. Активізація навчального процесу у сучасній вищій школі: методичний огляд / уклад. Л. Якимова. Київ : МАУП ; ДП «Видавничий дім «Персонал»», 2010. 32 с. URL: http://library.iapm.edu.ua/metod_disc/pdf/4823_aktiviz_nav_pr.pdf.
2. Леснікова Ю. Методичні акценти щодо проведення онлайн-лекції. URL: http://adc.ippro.com.ua/moodle/pluginfile.php/3057/block_html/content/Методика_онлайн.pdf.
3. Muthmainna N. An Effort to Improve Students' Activeness at Structure Class Using Slido App. ISSN 2503–3492. 20.04.2019 DOI: 10.21070/jess.v4i1.1868.
4. Hill Davina L., Fielden Kelly. Using Mentimeter to promote student engagement and inclusion. *Pedagogy in Practice seminar*. 18 December 2017. Fusehill Street, Carlisle, UK. URL: <http://insight.cumbria.ac.uk/id/eprint/3473/>.
5. Iona J. The School Librarian. Wan borough. Vol. 66. Iss. 3 (Autumn 2018). P. 153. URL:

- <https://search.proquest.com/openview/4e9d562d-fcf41d8588fc7819744a3ce8/1?pq-origsite=gscholar&cbl=296199>.
6. Вакалюк Т. Проектування хмароорієнтованого навчального середовища для підготовки бакалаврів інформатики: теоретико-методологічні основи : монографія / за заг. ред. О. Спіріна. Житомир, 2018. 388 с.
 7. Іванюк І., Овчарук О. Онлайн-інструменти для організації дистанційного навчання в умовах карантину. *Інформаційний бюлетень*. 2020. № 2. Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, м. Київ, Україна. URL: https://lib.iitta.gov.ua/719816/1/Інформаційний_бюлетень_№2_2020.pdf
 8. Wang A., Newlin M. Online Lectures : Benefits for the Virtual Classroom. *T.H.E. Journal*. 2001. № 29 (1). P. 17–18. URL: <https://www.learntechlib.org/p/94125/>.
 9. Debuse J., Hede A., Lawley M. Learning efficacy of simultaneous audio and on-screen text in online lectures. *Australasian Journal of Educational Technology*. 2009. № 25 (5). URL: <https://doi.org/10.14742/ajet.1119>.

Rantuyk I., Vakaliuk T. Using of cloud services for attention gathering from listeners of online lectures

This article devotes to the research which highlights that preparation and holding of online lectures require not only digitalization of materials for investigation, selecting of appropriate soft for but a deep rethinking of the way of running of lectures which are holding online. Based on our study it was highlighted that it is important to inspire and engage listeners to get the most positive effect from the described lecture details. We had researched the assumption of getting a positive effect from the using cloud services for holding of attention from the side of listeners and gathering of their feedback during the lectures of its offline analysis. It was noted that during the online lectures' listeners observed losing attention and concentration. Based on made research it was noted that about 60% of listeners highlighted the starting of losing concentration after 10–15 minutes after the start of the lecture. Gathered data shows that during the lecture we may observe continuous switching between attentive and non attentive periods from the side of listeners. That is why in our research we had tried to use the method with switching between regular lecture running and interactive parts with using student's activities in cloud services during the lecture performing. Within the timeframe of 90-minutes online lecture, there were several switches performed to such activities based on certain time intervals with switching between the regular lecture performing and getting listeners to the interactive activities within the group of students as well as individual activities per each listener. Best results were gathered with using of 3 online activities which took about from 5 to 10 minutes each. The first activity took place after the first 15 minutes after the start of the online lecture. This allowed us to keep attention and involvement of listeners during the entire timeframe of online lecture. During the research, we had analyzed multiple cloud services with free and paid plans. Online service Google Jamboard was used for activities in relation to interactive interaction in cooperative way between lecturer and listeners with using of the virtual board. Mentimeter was used for possibilities of questions, quizzes, voting, and forms prepared upfront. Sli.do was used for the gathering of questions from the audience and a wide range of polls similar to the Mantimeter possibilities.

Key words: online lecture, cloud services, information and communications technology, project management.

УДК 37.0:331.363-022.332

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.12>**Н. М. Сердюк**кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри психіатрії, наркології та психології
Одеського національного медичного університету**Т. М. Фогель**кандидат педагогічних наук,
завідувач кафедри технологічної та професійної освіти
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

БЕЗПЕРЕРВНА ОСВІТА ЯК ЧИННИК КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті досліджено формування сучасного ставлення до освіти як безперервного процесу, що супроводжує людину протягом життя. Безперервність освіти перебуває в тісному та динамічному зв'язку із соціалізацією особистості, саме тому така актуальна сьогодні концепція безперервної освіти, адже навчання протягом усього життя – це не потреба або забаганка окремої особистості, а нагальна потреба і вимога часу, як для особистості, так і для суспільства загалом. У роботі розглянуто історію становлення та різні підходи організації безперервної освіти з погляду доцільності й ефективності використання людських ресурсів у світі, що постійно змінюється, оновлюється, розвивається. Визначено суспільну значущість концепції «освіта протягом життя» (Lifelong Learning), яка полягає в забезпеченні кожної людини можливістю та здатністю до постійного розвитку, самовдосконалення, максимальної професійної реалізації протягом життя. Проаналізовано шляхи впровадження безперервної освіти в Україні з позиції формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців, здатних удосконалювати, поглиблювати, розширювати свої професійні знання, уміння та навички, адаптуючись до вимог середовища. Зазначено, що важливо формувати в майбутніх фахівців розуміння того, що будь-яких професійних знань, умінь та навичок не вистачить на все життя, та, виходячи із цієї позиції, варто чітко усвідомлювати необхідність таким чином організовувати свою діяльність, щоб вона включала безперервну освіту як важливий складник професіоналізму. Охарактеризовано проблему забезпечення якості вищої освіти, яка повинна бути визначальним чинником у напрямі перетворення засвоєних у процесі професійного навчання знань, умінь і навичок на особистісні психічні властивості індивіда, які будуть визначати його компетентність, майстерність, норми загальнолюдської моралі та поведінки. Умови ринкової економіки висувають нові вимоги до підготовки фахівців, у зв'язку із цим випускник закладу вищої освіти повинен вирізнятися не лише високим професіоналізмом, а й готовністю до безперервної самоосвіти, умінням самостійно ставити і вирішувати проблеми, критичністю та гнучкістю мислення. Адже в сучасному суспільстві постає проблема співвіднесення особистісних потреб в освітній діяльності і затребуваності суспільством тих або інших знань. Система безперервної освіти покликана збалансувати це співвідношення.

Ключові слова: компетенція, компетентність, безперервна освіта, освіта протягом життя, конкурентоспроможність.

Постановка проблеми. Освіта, безперечно, відіграє вирішальну роль у становленні демократичних цінностей країни загалом та сприяє формуванню свідомого, активного громадянина, здатного жити й працювати в суспільстві, яке постійно динамічно змінюється й оновлюється. Рівень конкурентоспроможності майбутніх фахівців, їхнього прагнення до самореалізації в сучасних умовах безпосередньо залежить від якості освіти. Серед основних чинників, що впливають на якість освіти, виділяємо такі, як: навчально-методичне забезпечення, адаптоване до навчального процесу, застосування інноваційних технологій в освіті, сучасна система оцінювання рівня викладання навчальних дисциплін і здобутих знань, високий рівень науково-дослідницької роботи, належ-

ний рівень матеріально-технічного забезпечення навчального процесу, відповідність програм дисциплін сучасним вимогам, активне співробітництво з роботодавцями та провідними фахівцями відповідних галузей.

Звісно, усі перелічені чинники впливають на реалізацію стратегії навчального закладу, орієнтовану на формування конкурентоспроможної особистості, що досягається за умови системного й скоригованого управління якістю освіти. Проте, на наш погляд, найважливіша для підготовки майбутніх фахівців, які б справді були здатні гідно відповідати на виклики сьогодення, реалізація переходу від настанови «освіта на все життя» до настанови «освіта впродовж життя». Неможливо в сучасних умовах, які постійно змінюються та вимагають

таких же змін від нас усіх, «запасти» знаннями, уміннями та навичками на все життя.

Отже, ціла низка соціальних чинників, серед яких центральне місце посідає конкуренція на ринку праці, що зростає, спонукає не лише весь час здобувати нові знання та формувати вміння, а й постійно вдосконалювати, розширювати та поглиблювати їх. Тому важливо усвідомлювати, що традиційне навчання в закладах вищої освіти вже не справляється з нагальним завданням – підготовкою фахівця, здатного самостійно засвоювати нові знання, результативно використовувати інформаційно-комунікаційні технології у процесі пізнання. Сьогодні система освіти і підготовки спеціаліста має спрямовуватись на формування активного суб'єкта діяльності, навчальної, трудової, професійної, здатного до самоосвіти, до самостійного здобуття знань (інформації), обізнаного у сферах використання та застосування отриманих даних із метою особистого розвитку та самовдосконалення, тобто готового до безперервного навчання протягом життя.

Якщо ми ставимо перед собою мету побудувати справді сильну, багату, сучасну, конкурентну країну, то необхідно усвідомлювати, що освітня політика повинна спрямовуватись на створення умов для безперервного навчання впродовж життя для кожного громадянина.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концепція безперервної освіти не є новою, але вперше вона науково обґрунтована у праці П. Ленгранда в 1965 р. [1]. Уведення у професійну освіту (окрім знань, умінь та навичок) нових освітніх конструктів – компетентностей, компетенцій і ключових кваліфікацій науково обґрунтували вчені країн Європейського Союзу в середині 80-х рр. минулого століття (Р. Бадер, Д. Мартенс, Б. Оскарссон, А. Шелтон та інші) [2].

Вивченню передумов виникнення та розвитку терміна «безперервна освіта» присвятили свої праці сучасні науковці та дослідники С. Кудрявцева [3], А. Кравченко [4], О. Тоффлер [5].

В Україні основні елементи, роль та методологічні питання концепції Life Long Learning (далі – LLL) – освіти впродовж усього життя розглядали такі науковці, як: Л. Айзікова, А. Владиславлев, С. Змеев, М. Карпенко, Л. Корчагіна, Ю. Кулюткін, В. Луговий, Г. Телегіна й інші.

Проте, на нашу думку, реалізація в Україні основних ідей та принципів безперервної освіти саме як важливого чинника формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців досліджена недостатньо та натикається на досить вагомий перешкоди, пов'язані не лише з економічним становищем країни, а й з недостатньою інформованістю суспільства щодо цієї концепції.

Мета статті. Пришвидшений темп життя та формування інформаційного суспільства кар-

динально змінюють освітню парадигму сучасності. Доступність широкого загалу до практично необмежених інформаційних ресурсів робить безперервну освіту панівною в усьому світі.

Важливо, на наш погляд, і в Україні вибудувати такий підхід до освіти, який би формував у свідомості майбутніх фахівців переконання, що навчатись необхідно протягом усього життя. Звичайно, реформування в цьому напрямі потребує вся система освіти, адже необхідно насамперед забезпечити можливості для безперервної освіти. Але не менш важливим є усвідомлене бажання, потреба, розуміння абсолютної потреби кожного, хто справді прагне до професійної самореалізації, навчатись, удосконалювати свій професійний рівень усе життя. Саме тому необхідно, досліджуючи принципи, підходи, шляхи й етапи запровадження безперервної освіти у світі, вибудувати всі етапи безперервної освіти й в Україні, популяризувати її, формувати суспільну свідомість щодо абсолютної необхідності саме такої освіти.

Виклад основного матеріалу. Ідея, що людина має вчитись упродовж усього життя, не нова. Молодший Сенека вважав, що навчатись потрібно доти, поки не зрозумієш, що вчитись треба все життя. Роздуми про безперервну освіту можна знайти ще у трактатах Аристотеля, Конфуція, Платона, Сенеки, Сократа, які вважали, що людина повинна постійно духовно вдосконалюватися. Я. Коменський зазначав, що вивченого замолоду не вистачить на все життя.

І хоча багато видатних людей у різний час висловлювали переконання щодо довічного навчання, але явні концепції безперервного навчання були сформульовані приблизно шістдесят років тому. Стало зрозумілим, що успішна конкуренція визначалась головним чином освітнім рівнем населення. З кожним днем збільшувалась швидкість, з якою генерувались і втілювались у практику нові знання. Ще до появи інтернету почали зникати цілі професії, нові технології спростили та змінили робочі операції. Ставало очевидним, що дорослим необхідно навчатись все швидше, щоб залишатись конкурентоспроможними.

Створення теорії безперервної освіти стало наслідком глобальної концепції «єдності світу», згідно з якою всі структурні частини людської цивілізації взаємопов'язані та взаємозумовлені. Водночас людина становить головну цінність та точку переломлення всіх процесів, що відбуваються у світі.

Уперше концепція безперервної освіти була представлена на форумі ЮНЕСКО в 1965 р. видатним теоретиком П. Ленграндом і викликала значний теоретичний і практичний резонанс [1]. Його трактування безперервної освіти втілювало гуманістичну ідею: у центр було поставлено всі освітні потреби людини, для якої необ-

хідно створити умови для повного розвитку її здібностей упродовж усього життя. Із цього часу термін «безперервне навчання», або «навчання протягом усього життя» став синонімом стратегії Європейської комісії щодо освітньої політики в регіоні.

Концепція безперервної освіти набула міжнародних масштабів завдяки діяльності ЮНЕСКО, вона пов'язана з динамічним характером розвитку суспільства, постійною структурною перебудовою та зміною технологій, які ведуть до зміни змісту праці. У червні 2000 р. Європейська рада заклала держави-члени розробити стратегії та практичні заходи у своїх сферах компетенції, щоб забезпечити навчання протягом усього життя [6].

Підготовка конкурентоспроможного фахівця потребує перегляду цілей, завдань, змісту і методів роботи закладів вищої освіти для формування професійних компетенцій у студентів. Найважливішою якістю кваліфікованого фахівця є компетентність – якість особистості, яка проявляється сукупністю компетенцій. Компетенції можна визначити як здатність (і готовність) до певної діяльності із застосуванням знань, умінь, навичок. У поняття компетенції входять також соціальна адаптація та досвід професійної або навчальної діяльності. У сукупності ці компоненти формують здатність самостійно синтезувати і кваліфіковано вирішувати складні завдання. Отже, компетентність виражає значення традиційної тріади «знання – уміння – навички», інтегруючи їх у єдиний комплекс. Крім того, компетентність визначається як поглиблене знання предмета або засвоєне вміння.

Європейським парламентом було розроблено Рекомендації (від 18 грудня 2006 р.), у яких названо ключові компетентності для безперервного навчання і які повинні були стати довідковим інструментом для європейських держав у розробленні стратегій та інфраструктури у сфері безперервної освіти. Компетентності визначаються тут як комбінація знань, навичок і ситуативних настанов. Ключовими компетентностями є якраз ті, які необхідні кожній людині для її особистого розвитку, соціальної інтеграції, активного громадянства та професійної діяльності. Базова освіта повинна готувати молодь до дорослого життя, озброївши її такими компетентностями. А молоді люди, у свою чергу, повинні розвивати і безперервно актуалізувати ці компетентності протягом життя [7].

Радою Європи визначено п'ять основних ключових компетенцій:

- політичні та соціальні компетенції;
- компетенції, пов'язані із життям у багатокультурному суспільстві;
- компетенції, пов'язані з володінням усною та письмовою комунікацією;

- компетенції, пов'язані зі зростанням інформації суспільства;

- здатність вчитися протягом усього життя [6].

Перелічені вище компетенції, а також наявність таких особистісних якостей, як самопізнання, самоконтроль, здатність до самооцінки своєї діяльності, і становитимуть загальну характеристику компетентності майбутнього фахівця.

У сучасній науковій літературі для визначення поняття безперервної освіти вживаються декілька термінологічних сполучень: «освіта дорослих» (*adult education*); «продовжена освіта» (*continuing education*); «подальша освіта» (*further education*); «відновлювана освіта» (*recurrent education*) – освіта впродовж усього життя шляхом чергування навчання з іншими видами діяльності, головним чином з роботою; «пергаментна освіта» (*permanent education*), «освіта впродовж життя» (*lifelong education*), «навчання впродовж життя» (*lifelong learning*).

Європейська комісія об'єднала різні освітні й навчальні ініціативи в єдину Програму навчання впродовж життя (*Lifelong Learning Programme*). Натепер установлено основні форми *Lifelong Learning*, характеристики, закономірності, структуру та зміст. Процеси безперервної освіти розуміються тепер не тільки як «навчання впродовж життя» (*Lifelong Learning*), а й як «навчання шириною в життя» (*Life wide Learning*). Останнє акцентує увагу на розмаїтості видів освіти – формальній, неформальній, інформальній, – які супроводжують будь-яку сферу життєдіяльності сучасної людини [8].

Згідно з визначенням Р. Даве, безперервна освіта – це процес особистого, соціального та професійного розвитку індивіда впродовж його життя, який здійснюється з метою вдосконалення якості життя [8]. Безперервна освіта, у його розумінні як *Life Long Learning* (освіта впродовж всього життя), передбачає будь-яке цілеспрямоване навчання, яке здійснюється на постійній основі, з метою вдосконалення знань, умінь та навичок (компетенцій) в умовах інформатизації суспільства, глобалізації світових процесів та стрімкого науково-технічного прогресу [8].

Узагальнення досвіду низки європейських країн привело до висновку, що немає і не може бути єдиного визначення LLL. Зміст LLL може змінюватися в залежності від структури й історичного розвитку системи освіти в кожній окремо взятій країні. Саміт Європейської ради в Лісабоні в березні 2000 р. виступив з ініціативою створення загальноєвропейської системи LLL. Отже, у Європейській спільноті формується єдиний підхід до розуміння змісту безперервної освіти. Водночас у різних країнах зберігаються відмінності та неоднозначність у визначення та підходах до LLL. Серед усіх західноєвропейських країн найбільший розвиток

система безперервної освіти отримала у Фінляндії, Норвегії, Великобританії та Франції. Для прикладу можна розглянути Норвегію та її досягнення цілей Лісабонської стратегії безперервної освіти. У країні було створено освітню систему з високим рівнем місцевої автономії та тісної співпраці органів влади, соціальних партнерів і навчальних закладів. Було розроблено національну стратегію безперервної освіти – «Реформу компетентності». Її мета полягала в поліпшенні доступу до формальної освіти та реалізації системи «учні другого шансу» шляхом запровадження національної системи визнання неформальної освіти та гнучких програм підготовки [9].

Отже, натепер немає єдиного визначення поняття «безперервна освіта». Іноді воно розуміється як «подовжена освіта», «освіта через все життя». Проте завжди тлумачиться як єдина система освіти, яка, включаючи всі можливі типи навчальних закладів, забезпечує максимальний розвиток здібностей людини. Єдина система освіти характеризується такою побудовою інфраструктури, яка дозволяє людині, згідно з потребами та можливостями, у будь-який час продовжити освіту. Така освіта характеризується єдністю та цілісністю системи освіти, створенням умов для самоосвіти та всебічного розвитку особистості, взаємозв'язком диференційних освітніх програм різних ступенів та рівнів, що забезпечують громадянам реалізацію права на освіту, надаючи можливість отримувати загальноосвітню та професійну підготовку, перепідготовку, підвищення кваліфікації протягом усього життя [9].

Отже, узагальнюючи, можемо зазначити, що безперервна освіта – це сукупність засобів, способів і форм здобуття, поглиблення й розширення загальної освіти, професійної компетентності, культури, виховання, громадянської і моральної зрілості. У сучасному світі безперервна освіта є одним із пріоритетних чинників. Безперервність виступає в сучасному культурно-освітньому контексті як ідея, принцип навчання, якість освітнього процесу, умова становлення людини.

Меморандумом про безперервну освіту Комісії Європейського Союзу було визначено шість основних напрямів розвитку безперервної освіти:

1. Нові базові знання і навички для всіх. Метою даного напрямку є представлення загального безперервного доступу до освіти з метою отримання і вдосконалення умінь і навичок, необхідних для «життя» в інформаційному суспільстві.

2. Відчутне збільшення інвестицій у розвиток людських ресурсів із метою підняття пріоритету найважливішого надбання Європи – людей.

3. Інноваційні методики навчання мають на меті запровадження розробок нових технологій навчання для системи безперервної освіти.

4. Принципово нова система оцінки здобутої освіти. Мета – докорінно змінити підходи до розуміння і визнання навчальної діяльності та її результатів, особливо у сфері неформальної та неявної освіти.

5. Розвиток наставництва і консультування. Акцентувати увагу на важливості забезпечення кожному індивідууму вільного доступу до освітньої інформації та необхідних консультацій і рекомендацій.

6. Наближення освіти до місця проживання. Наблизити можливості здобуття освіти до місця проживання за допомогою мережі навчальних і консультаційних пунктів, за допомогою сучасних інформаційних та комунікаційних технологій [6].

Розглядаючи процес формування професіоналізму молоді в системі безперервної освіти, неможливо оминати питання практичної корисності безперервної освіти для випускників закладів вищої освіти. Реалії сьогодення наочно демонструють, що наявність диплома про закінчення навчання не є показником високого професіоналізму фахівця, а також беззаперечною гарантією успішного працевлаштування.

Р. Емерсон наголошував, що, все те, чого ми навчалися у школах і університетах, – не освіта, а тільки засіб здобути освіту [10].

Американський футуролог О. Тоффлер переконував, що школа завтрашнього дня повинна давати не тільки інформацію, а й способи роботи з нею, адже школярі та студенти повинні вчитися відкидати старі ідеї, знати, коли і як їх замінювати, вони повинні навчитися вчитися, відчуватися та перевчатися, бо ж неграмотною людиною завтрашнього дня буде не той, хто не вміє читати, а той, хто не навчився вчитися [5, с. 128].

Проте, на жаль, можемо констатувати, що іноді молодь не замислюється над головним призначенням освіти, вважає помилково формальну освіту основним типом освіти, що в подальшому призводить до неадекватного сприйняття власних знань та професійних обов'язків. Це й не дивно, адже донедавна політика у сфері вищої освіти переважно базувалась на досить формальному підході до освіти.

Важливо, що висококваліфіковані фахівці завжди були і будуть затребуваними на ринку праці, процес здобуття якісної безперервної освіти є невід'ємною частиною конкурентоспроможності, професіоналізму, який базується на внутрішній індивідуальній потребі в максимальній реалізації свого потенціалу через систему навчальних закладів, приватних послуг, інтернет-технологій та професійного розвитку, спрямований на постійне оновлення знань із метою підвищення рівня професійної компетентності.

Висновки і пропозиції. Наше сьогодення характеризується пришвидшенням темпу в усіх

сферах життя. Те, що вчора було інноваційним, сьогодні стає буденним, а завтра – застарілим. Саме тому у світі сформувалась та продовжує формуватись і удосконалюватись така система освіти, яка дає можливість фахівцям завжди бути в курсі останніх відкриттів, водночас не витратити багато часу та не вкладати значних фінансів. І натепер такою є система безперервної освіти. Оскільки саме такий підхід дозволяє фахівцю постійно підвищувати рівень власної компетентності, залишатися конкурентоспроможним на ринку праці.

Проте, незважаючи на безперечні переваги безперервної освіти для фахівців, цей підхід залишається не досить затребуваним в Україні. Необхідно активно впроваджувати систему безперервної освіти, адже, на наш погляд, саме такий підхід до освіти дозволить гідно відповідати на мінливі виклики сучасності, залишатись конкурентоспроможними та реалізованими.

Список використаної літератури:

1. Lengrand P. An Introduction to Lifelong Education. Paris : UNESCO, 1975. P. 157.
2. Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа – вуз – послевузовское образование) / науч. ред. И. Зимняя. *Актуальные проблемы качества образования и пути их решения* : материалы XVI Научно-методической конференции. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 130 с
3. Кудрявцева С., Колос В. Міжнародна інформація : навчальний посібник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2005. 400 с.
4. Кравченко А. Непрерывное образование: гибкость и рост. URL: http://sdo.elitarium.ru/ nepreruynoe_obrazovanie.
5. Toffler O. The Future of labor in the West. Moscow : Progress, 1986. 642 p.
6. Меморандум непрерывного процесса образования Европейского Союза. *Адукатар*. 2006. № 2 (8). С. 25. URL: http://adukatar.net/wpcontent/uploads/2009/12/Adu_8_Pages_24-27.pdf
7. European Commission. European report on quality indicators of lifelong learning. Brussels : Directorate-General of Education and Culture, 2008. 95 p.
8. Lifelong Learning in Europe – Навчання протягом усього життя в Європі. URL: <http://www.dvv-international.org.ua/?q=node/122>.
9. Сало А. Безперервна освіта як пріоритетний напрямок підвищення професійної компетентності фахівців. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=5505>.
10. Emerson R. The American Scholar. *Essays and Poems by Ralph Waldo Emerson* / with an Introduction and Notes by P. Norberg. New York : Barnes & Noble Classics, 2005. P. 50–66.

Serdiuk N., Fogel T. Continuous education as a factor of competitiveness of future specialists

The article examines the formation of a modern attitude to education as a continuous process that accompanies a person throughout the life. Continuous education is closely and dynamically related to the socialization of the individual that is why the concept of lifelong learning is so relevant today. Continuous Education is not a necessity or whim of an individual, but an urgent necessity and requirement of the time, both for the individual and for the society as a whole. The history of formation and different approaches to the organization of lifelong learning in terms of feasibility and efficiency of human resources in a dynamically changing and evolving world have been considered. The social significance of the concept of "lifelong learning", which means providing each person with the ability and opportunity for continuous development, self-improvement, maximum professional realization throughout life has been defined. The ways of introduction of continuous education in Ukraine from the standpoint of formation of competitiveness of future specialists, who are able to improve, deepen, expand their professional knowledge, skills and abilities, adapting to the requirements of the environment have been analyzed. It is noted that it is important to form in future professionals the understanding that any professional knowledge, skills and abilities will not be enough for life, and, based on this position, clearly understand the necessity to organize their activities so that they include continuous education as important component of professionalism. The problem of quality assurance of higher education is characterized, which should be a determining factor in the direction of transformation of skills and abilities, which were acquired in the process of vocational training knowledge, into personal mental properties of the individual, which will determine the individual's competence, skills, norms of human's morality and behaviour. The conditions of the economy market place call out new demands on the training of specialists, in this regard, a graduate of a higher education institution must be distinguished not only by high professionalism, but also readiness for continuous self-education, ability to pose and solve problems, critical thinking and flexibility. All in all, in the modern society there is a problem of correlation of personal needs in educational activities and society's demands for certain knowledge. The system of lifelong learning is designed to balance this relationship.

Key words: competence, continuous education, lifelong learning, competitiveness.

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 378:37.011.3:316.61

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.13>

О. С. Михайлова

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови з методиками викладання в дошкільній та початковій освіті
Житомирського державного університету імені Івана Франка

О. С. Гуманкова

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови з методиками викладання в дошкільній та початковій освіті
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Т. Ю. Григор'єва

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ АНГЛОМОВНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ВИКОРИСТАННЯМ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ НА РАНЬОМУ СТУПЕНІ НАВЧАННЯ

Стаття присвячена проблемі формування основ англійської фонетичної компетентності з використанням автентичних матеріалів на ранньому ступені навчання. Фонетична компетентність розглядається як складова частина мовної компетентності й може бути визначена як уміння учнів сприймати на слух всі звуки, інтонацію, ритм іноземного мовлення та фонетично граматно вимовляти звуки в мовленнєвому потоці, дотримуючись його ритміко-інтонаційного малюнку, типового для певної комунікативної ситуації.

Доведено, що для того, щоб формування основ фонетичної компетентності проходило плідно, необхідно в процесі навчання іноземної мови звертатися до врахування вікових і психологічних особливостей молодших школярів, оскільки на ранньому ступені освіти відбувається становлення особистості молодшого школяра, виявлення та розвиток його здібностей, формування уміння та бажання вчитися, опанування елементами культури мови й поведінки.

Встановлено, що саме процес опанування іноземною мовою послідовний і кожний його етап нерозривно зв'язаний із попередніми. Оскільки всі основні навички вимови закладаються саме на перших етапах навчання, необхідна ефективна методика роботи в цьому напрямі, що забезпечить успіх і на наступних етапах вивчення іноземної мови. Основними компонентами фонетичної компетентності є фонетичні навички, фонетичні знання та фонетична усвідомленість. Формування основ англійської фонетичної компетентності передбачає використання великої кількості різноманітних автентичних аудіоматеріалів по засвоєнню та відпрацюванню всіх компонентів фонетичної компетентності.

Авторами виділено критерії фономатеріалів для учнів початкової школи, такі, як автентичність фонетичних матеріалів, зразковість фонетичних матеріалів, закінченість фонетичних матеріалів.

Спираючись на результати проведеного дослідження, подано три етапи формування основ англійської фонетичної компетентності: знайомство з фонетичною моделлю, якому відповідають рецептивні вправи; активне опрацювання фонетичної моделі, яке представлене рецептивно-репродуктивними вправами; творче використання фонетичної моделі, на якому автори пропонують контрольні й творчі вправи.

Ключові слова: англійська фонетична компетентність, іноземна мова, автентичні матеріали, учні початкової школи, ранній ступінь навчання.

Постановка проблеми. Питання ефективного вивчення англійської мови на ранньому етапі навчання натепер особливо актуальне, адже саме на цьому етапі закладаються всі основні навички, в тому числі й фонетичні. Зміни в характері освіти все більш явно орієнтують її на «вільний розви-

ток людини», на творчу ініціативу, самостійність учнів, конкурентоспроможність, мобільність майбутніх фахівців. Відомо, що метою навчання іноземної мови (далі – ІМ) є формування іншомовної комунікативної компетентності, яка своєю чергою містить мовну, мовленнєву, лінгвосоціокультурну

й стратегічну компетентності. Вивчення ІМ має сформувати особистість, здатну й охочу брати участь в міжкультурній комунікації. Але така комунікація буде неможливою без сформованої фонетичної компетентності (далі – ФК).

З огляду на зазначене, важливе завдання вчителя англійської мови в початкових класах – навчити учнів правильно сприймати й вимовляти звуки ІМ в потоці мовлення, і від того, наскільки успішно дитина опанує ФК, багато в чому залежить подальший успіх у вивченні іноземної мови. Фонетична компетентність є складовою частиною мовної компетентності й може бути визначена як уміння сприймати на слух усі звуки, інтонації, ритм іноземного мовлення та фонетично грамотно вимовляти звуки в мовленнєвому потоці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема розвитку в учнів ФК знайшла обґрунтування в дослідженнях І.Д. Бега, С.У. Гончаренка, І.М. Козловської, С.Ф. Клепка, А.М. Коломієць, В.В. Ільченко, О.О. Рудницької, О.П. Савченко, С.В. Ткаченко й інших.

Особливості роботи з автентичними матеріалами на уроках ІМ вивчали як вітчизняні, так і зарубіжні вчені: Є.В. Носонович, Р.П. Мильруд, А.Г. Неділько, J.G. Gebhard, J. Harmer.

Слід зауважити, що найоптимальнішою базою для формування ФК є саме робота з автентичними матеріалами, вивчення та опрацювання учнями специфічних зразків мовлення. Така робота забезпечує не тільки правильне формування звуковідтворення, але й передачу досвіду, накопиченого людством у різних сферах життя, розвиває інтелект, творче мислення, тобто навчає, розвиває, виховує.

Спираючись на досвід вищезгаданих вчених, а також шукаючи шляхи оптимізації процесу розвитку ФК учнів початкової школи, ми вважаємо необхідним розширювати й розвивати види роботи з автентичними матеріалами на уроках англійської мови в початковій школі.

Мета статті полягає у формуванні основ англійської мовної ФК учнів початкової школи, створенні можливостей варіанту методики формування основ англійської мовної ФК на ранньому ступені навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Формування іншомовної комунікативної компетентності (далі – ІКК) у школярів є головним завданням вивчення ІМ у початковій школі. Цьому сприяє різного роду досвід, зокрема лінгвістичний, мовленнєвий і соціокультурний, що своєю тісно пов'язаний із віковими можливостями дітей.

Особливо важливим є початковий етап вивчення ІМ у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі, адже саме в цей час починають формуватися необхідні психолінгвістичні основи ІКК, достатні для подальшого розвитку й удосконалення; створюються умови для формування іншомовних фонетичних, лексичних,

граматичних та орфографічних навичок, а також вмінь в аудіюванні, говорінні, читанні й письмі, що передбачені програмними вимогами [4, с. 18].

У структурі ФК виділяють: *фонетичні знання, фонетичні навички й фонетичні вміння.*

Згідно з новою програмою для загальноосвітніх навчальних закладів, формування англійської мовної ФК починається з першого класу. Робота над фонетичним матеріалом у початкових класах не є окремим, відірваним від всього уроку елементом, а є важливою його частиною, інтегрованою в процес спілкування.

Для того, щоб компенсувати відсутність природного мовного середовища й опрацювати фонетичний матеріал, доцільно використовувати аудіо- й аудіовізуальні засоби навчання. Для учня початкової школи це може бути звукозапис римівок, коротких віршів, пісень, ритмізованих діалогів, ситуативних мікродіалогів, ритмізованих казок, оповідань у виконанні носіїв мови, що є автентичними зразками іншомовного мовлення [2, с. 15].

Знайомство дітей зі звуковою системою ІМ повинно відбуватися на основі імітативно-ігрових технологій в умовах комунікативних ситуацій, які є сукупністю мовленнєвих і немовленнєвих умов, необхідних і достатніх для здійснення мовленнєвих дій.

Навчання ФК передбачає використання великої кількості різноманітних автентичних матеріалів по засвоєнню та відпрацюванню всіх компонентів ФК. Відпрацювання компонентів відбувається не тільки за допомогою фонограм, але й за допомогою фономонологів, фонодіалогів, фоноримівок, джазових пісень, віршів. Емоційно-позитивному відношенню до вивчення ФК сприяє використання в навчальному процесі фоноримівок, джазових пісень, віршів, які емоційно насичують заняття, урізноманітнюють його хід і змінюють темп проведення, забезпечують практику використання компонентів ФК і сприяють їхньому формуванню. Такі автентичні матеріали сприяють автоматизації автентичних зразків мови й створюють міцну вимовну основу для такого новокомбінування зразків та їхнього самостійного вживання.

Мова, представлена в автентичних матеріалах, виступає як засіб реального спілкування, відбиває реальну мовну дійсність, особливості функціонування мови як засобу комунікації та природного оточення.

Представимо створення варіанту методики формування основ англійської мовної фонетичної компетентності на ранньому ступені навчання.

Існує декілька різних підходів до формування основ англійської мовної ФК: *аналітичний* (або артикуляторний); *імітативний* (або акустичний) та *аналітико-імітативний* (або комбінований) підхід. З боку організації процесу засвоєння система вправ має забезпечити:

1) підбір необхідних вправ, що відповідають характеру ФК;

2) визначення необхідної послідовності вправ;
3) розташування навчального матеріалу та його співвідношення;

4) взаємозв'язок різних видів мовленнєвої діяльності.

Традиційно критерієм класифікації вправ з ІМ служить «їх направленість або переважно на опанування засобами мови або мовними засобами й орієнтованість на формування знань і навичок, або на опанування мовними уміннями в тому або іншому виді мовної діяльності» (І.Л. Бим, 1985 р.). Згідно з таким критерієм, учені виділяють мовні й мовленнєві вправи (І.В. Рахманов), підготовчі до вимови й власно вимовні (І.Д. Салістра), не комунікативні й комунікативні (Є.П. Шубин), умовно-комунікативні й комунікативні (Є.І. Пассов), рецептивні, репродуктивні й продуктивні (І.Л. Бим).

У формуванні будь-яких мовленнєвих навичок, у тому числі й фонетичних, виділяються, за С.П. Шатиловим, три етапи:

1) *орієнтовно-підготовчий*;

2) *стереотипно-ситуативний* або *стандартизуючий*;

3) *варіюючи-ситуативний*.

У процесі навчання вимови ці етапи реалізуються під час:

1) подачі в контексті й ознайомлення учнів із новим фонетичним матеріалом, які супроводжу-

ються окремими мовними або мовленнєвими діями за зразком (найчастіше імітацією);

2) автоматизації дій учнів із новими фонетичними одиницями на рівні звука, звукосполучення, слова, словоформи, словосполучення (для сегментних одиниць) і фрази (для сегментних і суперсегментних одиниць);

3) автоматизації дій із новими фонетичними одиницями на рівні мінітексту (надфразової та діалогічної єдності) [1].

Послідовність формування фонетичних навичок як основної складової частини ФК досить довільна, вона залежить від підручників, які обирають ту чи іншу послідовність подачі звуків та інтонаційних моделей. Орієнтиром служать загальнодидактичні принципи навчання: від знайомого до незнайомого, від легкого до важкого, від простого до комплексного й так далі.

Обґрунтованим шляхом формування ФК, а відповідно й фонетичних навичок, є шлях від рецепції до (ре)-продукції з паралельним взаємопов'язаним формуванням слухових вимовних та інтонаційних навичок [5].

За С.Ю. Ніколаєвою навчання звуків ІМ починається з ознайомлення учнів із новим звуком ІМ (за аналітико-імітативним методом), після чого вчитель повинен організувати автоматизацію дій учнів із новим звуком [3]. Беручи за основу вище сказане, ми пропонуємо систему формування основ ФК



Рис. 1. Система вправ для формування основ англомовної фонетичної компетентності на ранньому ступені навчання

учнів початкової школи, яку складають такі компоненти, або, іншими словами кажучи, підсистеми й етапи формування основ ФК, як **знайомство з фонетичною моделлю**, мета якого – *ознайомити учнів із фонетичною моделлю та її первинним опрацюванням* (відповідними вправами на сприймання нової фонетичної моделі; **активне опрацювання фонетичної моделі**, мета якого – *утворити міцну основу активного опрацювання фонетичної моделі*; **творче використання фонетичної моделі**, мета якого – *навчити продуктивно, творчо використовувати й демонструвати фонетичні моделі* (супроводжуючи відповідними вправами – контрольними й творчими (див. рис. 1).

Перший етап роботи з ФК – знайомство з фонетичною моделлю, на якому відбувається знайомство учнів із компонентами ФК, а саме **звуками й інтонацією**, тобто з фонетичною моделлю та її первинними опрацюваннями, а також активізація потрібного фонетичного матеріалу. Першому етапу роботи з ФК відповідають *рецептивні вправи*.

Почати роботу цілеспрямованіше з **“phonetic warming up activities”**, представлених у вигляді запитань, ігор тощо про компоненти ФК, або під час звучання англійської мови, які дозволяють підготувати учнів до сприймання компонентів ФК і настроїти їх на потрібний лад.

Наприклад. 1. – We are going to play recordings of nature, and you would like to give your impressions about how it sounds. Begin your answer in such a way: “Wind sounds or Wind is ...”

2. – Sit comfortably and close your eyes. Relax deeply, this time thinking of your shoulders, chest, throat, neck. The summary at the end should run like this: “My chest is relaxed, my shoulders are relaxed, my throat is relaxed, my chest move calmly and slowly. I’m smiling”.

Ці вправи допоможуть учням розслабитися та зосередити свою увагу на тому матеріалі, який буде вводиться. Тим більше, що під час навчання фонетиці ці вправи необхідні й гарантують вивчення компонентів ФК на високому рівні.

Ми виділили типи компонентів ФК, такі, як звуки й інтонація. З цього можна зробити висновок, що стосовно кожного типу ми повинні продемонструвати вправи на кожному етапі.

На кожному етапі існує 2 типи вправ щодо кількості компонентів ФК.

Перший етап складається з **рецептивних вправ**, які націлені на формування умінь слухати й сприймати нову фонетичну модель.

Тип А. Вправи, спрямовані на формування умінь сприймання виучуваних звуків.

1. Вправа, спрямована на формування умінь знаходження асоціацій.

Завдання: Sit comfortably and close your eyes. I’m going to pronounce some sounds try to imagine

colours which associate with these sounds [e], [w], [εu]. Begin answer in such a way: Sound [e] associates with, because.....

Слухова опора: автентична фонограма.

Хід виконання: учні повинні сісти зручніше, закрити очі. Вчитель вимовляє деякі звуки, а учні повинні асоціювати ці звуки з кольорами й відповідати за моделлю.

Очікувана відповідь учня: Sound [e] associates with blue, because it sounds softly.

Спосіб контролю: опитування.

2. Вправа, спрямована на формування умінь диференціювати звуки.

Завдання: Listen and cross out the word which does not contain the vowel sound on the left.

/e/	bread	man	bed	many
/э:/	dirty	fork	work	serve
/а:/	large	carrots	half	aren't
/л/	young	love	put	much
/i:/	cheese	cream	wine	sardine
/u:/	too	would	soup	two
/л/	build	little	bird	milk

Зорова опора: таблиця слів.

Хід виконання: учні слухають і викреслюють слова, які не містять заданого голосного звуку.

Очікувана відповідь учня: The word “man” does not contain the vowel sound on the left.

Спосіб контролю: опитування.

Тип Б. Вправи, спрямовані на формування умінь розпізнавати інтонаційні моделі.

1. Вправа, спрямована на формування умінь диференціювання інтонаційної моделі.

Завдання: We ask or questions when we want to give someone a choice of two things. Listen to the following questions with or. Which intonation pattern do you hear?

a. Do you want tea or coffee?

b. Do you want tea or coffee?

c. Do you want tea or coffee?

d. Do you want tea or coffee?

Слухова опора: автентична фонограма.

Хід виконання: учні слухають речення та відповідають за запитанням.

Очікувана відповідь учня: I hear a.....

Спосіб контролю: опитування.

2. Вправа, спрямована на формування умінь диференціювання інтонаційної моделі.

Завдання: You will hear two dialogues. Listen and decide. Are the people in these dialogues formal or informal? Are they friendly or unfriendly?

Слухова опора: автентична фонограма.

Хід виконання: учні повинні прослухати діалоги, пояснити вживання інтонаційної моделі у двох варіантах і визначити їхню комунікативну функцію.

Очікувана відповідь учня: Lord and Lady Circle are formal, but unfriendly. James and Bridget are informal, but friendly.

Спосіб контролю: опитування.

По завершенні першого етапу в учнів формуються уміння розпізнавання та сприймання різних фонетичних моделей, які містять компоненти ІКК.

Другий етап роботи з ФК – активне опрацювання фонетичних моделей, на якому утворюється міцна основа і якому відповідають **рецептивно-репродуктивні** вправи, що націлені на формування умінь сприймати й репродукувати фонетичні моделі, які містять компоненти ФК.

Тип А. Вправи, спрямовані на формування умінь репродукувати звукові фонетичні моделі.

1. Вправа, спрямована на формування умінь співвідносити транскрипційні знаки відповідним графічним словам і репродукувати їх.

Завдання: Listen to the words on the left and match them to the correct transcription on the right and make up your own sentences with these words.

wheel	[wi]	ten	[ten]
will	[vest]	man	[men]
vest	[wi:l]	when	[mæn]

Слухова опора: автентична фонограма.

Хід виконання: учні слухають слова й підбирають правильну транскрипцію, а також складають із цих слів речення.

Очікувана відповідь учня: will – [wi:l]. I will go to my granny in summer.

Спосіб контролю: опитування.

2. Вправа, спрямована на формування умінь групувати слова, які містять однакові звуки, і репродукувати їх.

Завдання: You are going to play **Stepping Stones**.

The object of this game is to cross the river using the words as “stepping stones”. You are allowed to step vertically or diagonally. You can move to the next stepping stone by choosing a word with *the same short vowel sound in the stressed syllable* of the word. There are four routes across the river. In each line there are two words which do not contain a short vowel. First mark the word stress on all the words with a short vowel in the stressed syllable (the first line has been done for you). Then find the other three routes across the river.

Зорова опора: картинка з грою “Stepping Stones” (рис. 2).

Хід виконання: учні повинні перейти річку, використовуючи короткі голосні звуки, а також репродукувати вибрані слова, згрупувавши їх за однією фонетичною трудністю.

Очікувана відповідь учня: man – dad – cat – bad.

Спосіб контролю: опитування.

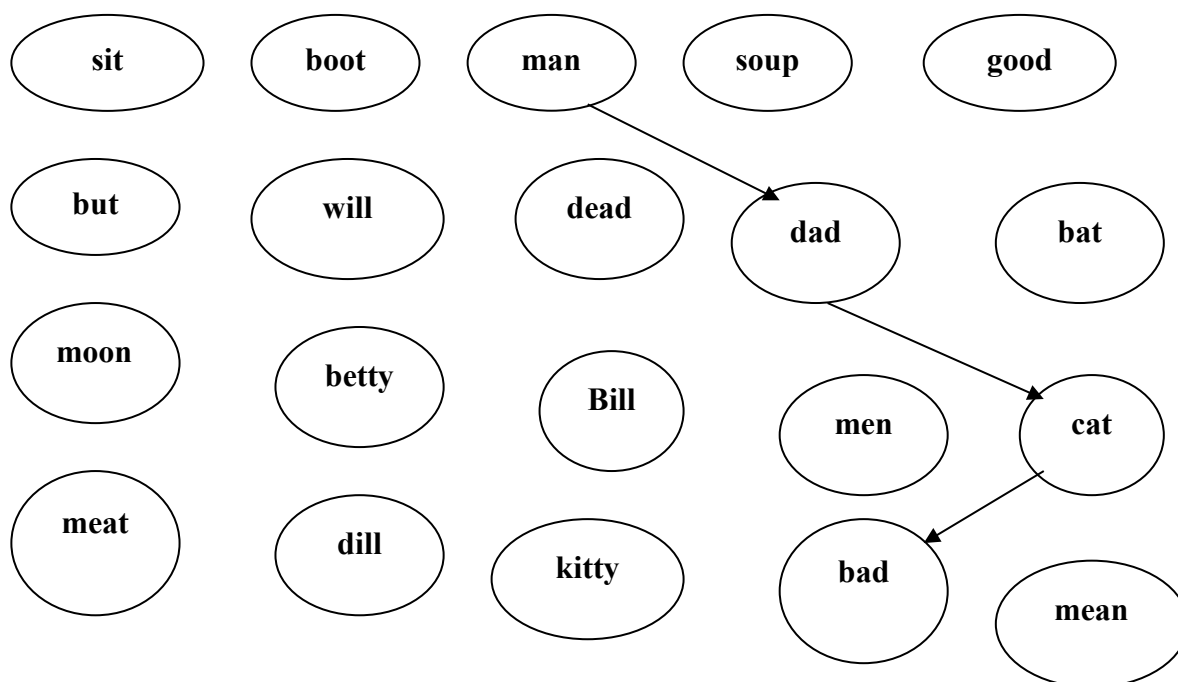


Рис. 2.

Тип Б. Вправи, спрямовані на формування умінь визначати комунікативну функцію інтонаційної моделі й репродукувати її.

1. Вправа, спрямована на формування умінь репродукування інтонаційної моделі відповідно до комунікативних намірів того, хто говорить.

Завдання: Listen to the dialogues below, fill in the missing phrases and reproduce what **B** says, and use the correct intonation (рис. 3).

Слухова опора: автентична фонограма.

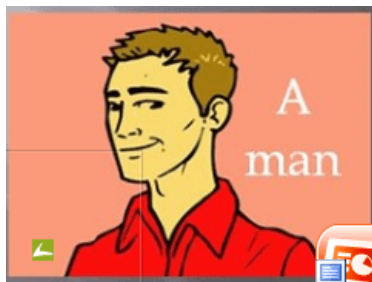
Хід виконання: учні слухають діалоги, репродукують висловлювання В і вживають потрібну інтонацію.

Очікувана відповідь учня: а) Oh, I'm very sorry.

Спосіб контролю: опитування.

2. Вправа, спрямована на формування умінь здогадування інтонаційної моделі за допомогою наочності.

Завдання: Look at the picture and reproduce the man's emotions with the correct intonation.



a)

Aunt Maggie is very ill again

.....!

c)

See you later, Mark.

.....!

b)

See you on Monday.

.....!

d)

We're going to Karen's party now.
Mum.

.....!

Зорова опора: картинка.

Хід виконання: учні повинні висловити почуття чоловіка за допомогою експресивних видів інтонації.

Очікувана відповідь учня: the man is surprised.

Спосіб контролю: опитування.

По завершенні другого етапу базові уміння репродукувати фонетичні моделі повинні бути в основному сформовані. Якщо ці уміння сформовані, то на третьому завершальному етапі учні не будуть мати труднощів із самостійним використанням фонетичних моделей.

Третій етап роботи по формуванню ФК – творче використання фонетичної моделі, яке демонструє уміння учнів самостійного, продуктивного засвоєння фонетичної моделі в потоці мови. На третьому етапі ми пропонуємо дві групи вправ: **контрольні й творчі**.

Мета контрольних вправ – виявити рівень засвоєння фонетичної моделі.

Мета творчих вправ – дати учням можливість творчого вивчення фонетичної моделі у власній мові для розв'язання утворюваних комунікативних задач.

Контрольні вправи.

1. Вправа, спрямована на формування умінь використовувати фонетичну модель.

Завдання: Jane wants to find a boyfriend so she's joined a computer dating agency. Jane's personal details, together with the details of seven men (Bert, Bud, Carl, Joe, Mike, Paul

Рис. 3

and Tom). The sound of each name corresponds to the sounds of personal details of each candidate, but unfortunately the details in the grids are not

correct. The computer has mixed everything! Work on your own, sort out the personal details above into the correct column.

Name	Jane	Bert	Bud	Carl	Joe	Mike	Paul	Tom
Job	nurse	plumber	doctor	taxi driver	author	painter	architect	postman
Favourite food	pork	rice	turkey	steak	sausages	aborigines	bananas	onions
Hobby	sewing	dancing	watching TV	writing	waterskiing	surfing	running	sailing
Favourite place	London	France	Birmingham	Portugal	Australia	Spain	China	Poland
Pet hate	wasps	curry	spiders	smokers	draughts	CD players	worms	walkman

Зорова опора: таблиця.

Хід виконання: учні працюють самостійно, розміщуючи інформацію в правильні колонки.

Очікувана відповідь учня: Jane is a nurse. Her favourite food is pork. Hobby is sewing. Her favourite place is London. She hates wasps.

Спосіб контролю: опитування.

2. Вправа, спрямована на формування умінь презентувати діалог з інтонацією згідно з комунікативними функціями завдання вчителя.

Завдання: Act out your dialogue in front of the class. Every has to guess if you are being friendly or unfriendly.

Зорова опора: вираз обличчя.

Хід виконання: учні повинні презентувати діалог з запропонованою інтонацією.

Очікувана відповідь учня: Hi, Mike! How are you? You look wonderful.

Спосіб контролю: опитування.

Творчі вправи.

1. Вправа, спрямована на формування умінь скласти власні скоромовки для визначення фонетичних труднощів згідно із завданням учителя.

Завдання: Think of the tongue-twister with the sound [w].

Зорова опора: картинки зі звуками.

Хід виконання: учні повинні скласти скоромовку зі звуком [w].

Очікувана відповідь учня: Why do you cry Willie? Why do you cry?

Why Willie? Why Willie? Why Willie? Why?

Спосіб контролю: опитування.

2. Вправа, спрямована на формування умінь емоційно висловлюватися в опорі на ситуацію та зображувану наочність.

Завдання: Sally is going to meet with some of her friends. She has a talk with her grandpa, who is deaf, he worries a lot about Sally is going to do and whom she is going to meet tonight. Look at the picture and make up a dialogue which may take place between two conveying the proper split.

Зорова опора: картинка.

Хід виконання: учні повинні скласти діалог згідно із заданою комунікативною функцією в опорі на зображувану наочність.

Очікувана відповідь учня: – Oh, Sally, where are you going?

– I'm going to my friend's party.

– Sally, where are you going? Where are you going?

Спосіб контролю: опитування.

По завершенні третього етапу уміння продуктивно, творчо й самостійно використовувати й демонструвати фонетичну модель повинні бути сформовані.

Висновки і пропозиції. Таким чином, запропонована методика формування основ фонетичної компетентності, спрямована на формування компонентів ФК для учнів початкової школи, є досить ефективною та може бути використана для навчання фонетики.

Перспективи дослідження вбачаємо в розробці методичних рекомендацій для вчителів англійської мови в початковій школі.

Список використаної літератури:

1. Мацько Л.К. Аспекти мовної особистості у перспективі педагогічного дискурсу. *Проблеми формування мовної освіти середніх загальноосвітніх закладів* : збірник наукових праць. Рівне, 2006. С. 5–9.
2. Калініна Л.В. та ін. Your English Speaking World: Sound Land : методичний посібник для вчителів іноземної мови початкової школи. Київ : Контекст, 2004. 161 с.
3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О.Б. Бігич, Н.Ф. Бориско, Г.Е. Борецька та ін. ; за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
4. Навчальні програми з іноземних мов: для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціальних шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 1–4 класи. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2012. 96 с.
5. Роман С.В. Методика навчання англійської мови у початковій школі : навчальний посібник. Київ : Ленвіт, 2005. 208 с.

Mykhailova O., Humankova O., Grigorieva T. The formation of the basis of English phonetic competence with using authentic materials on the initial level of studying

The article deals with the problem of the formation of English phonetic competence using authentic materials on the initial level of studying. Phonetic competence is considered to be an integral part of the language competence and can be defined as the pupils' auditory ability to identify all sounds, intonation and rhythm of a foreign speech as well as phonetically correct to pronounce the sounds in the speech flow following its rhythmical and intonation pattern typical of a particular communicative situation.

It is proved that in order to form the basis of the phonetic competence effectively, one should take into consideration age and psychological characteristics of young learners as on the initial level of studying a young learner's personality is formed, his abilities are developed and identified, his desire to study is acquired, and the elements of language and behavior culture are mastered.

It is stated that the process of mastering a foreign language is consistent and each of its stage is inextricably linked with the previous ones. Due to the fact that the basic pronunciation skills are formed on the initial level of studying, it is necessary to create effective methods of teaching to succeed in the next stages of a foreign language acquisition. The main components of phonetic competence are phonetic skills, phonetic knowledge and phonetic awareness. The formation of the basics of English phonetic competence involves the use of a wide range of authentic audio materials for mastering and practicing all components of phonetic competence.

The criteria of phonetic materials for primary-school learners have been outlined, such as authenticity of phonetic materials, the exemplars of phonetic materials, the completeness of phonetic materials.

Regarding the results of the research, the three stages of the formation of the English phonetic competence using authentic materials on the initial level of studying are as follows: introduction to the new phonetic model (exercises to perceive the new phonetic model); active working with phonetic model (exercises to use the new phonetic model in speech); creative using of phonetic model (control and creative exercises).

Key words: *English phonetic competence, foreign language, authentic materials, primary-school learners, initial level of studying.*

УДК 37.06

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.14>**В. М. Могорита**кандидат педагогічних наук,
викладач
Міжгірського медичного коледжу

СОЦІАЛІЗАЦІЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ІСТОРІЇ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Статтю присвячено проблемі змісту шкільної історичної освіти в умовах реалізації компетентнісного підходу в українській школі. Водночас піднімається питання спроможності використання змісту шкільної історичної освіти в процесі соціалізації учнів. Відзначено, що проблема соціалізації в умовах закладу освіти широко представлена з позиції педагогічної психології, соціології у вітчизняних та іноземних дослідженнях. З'ясовано, що процесу соціалізації відповідає сформованість громадянської та соціальної компетентностей, формування яких передбачене змістом шкільної історичної освіти. Виявлено, що успішній соціалізації сприятимуть такі чинники: добір навчального матеріалу, стилі навчання та виховання, професіоналізм вчителя, відповідальність всіх учасників освітнього процесу. Аналіз змісту шкільної історичної освіти засвідчив, що вона потребує ґрунтовної модернізації, а заявлений компетентнісний підхід фактично носить декларативний характер.

У результаті дослідження стало очевидним, що сучасна історична освіта в школі відображає ключові досягнення академічних досліджень у галузі історії, хоча сучасна людина потребує ширшого спектру компетенцій, щоб після завершення навчання мати можливість безперервно розвиватись в динамічному світі. Доведено, що брак навчального часу та істотний зміст навчально-пізнавальної діяльності, що регламентується навчальною програмою, знижує результативність у формуванні ключових компетентностей. Аргументовано, що проблема змісту освіти не применшує ролі вчителя в освітньому процесі. Саме вчитель є тією складовою частиною освітнього процесу, від професіоналізму якого залежать результати навчання та виховання особистості. Зроблено висновок, що майбутні зміни у змісті освіти повинні відповідати потребам суспільства – школа має готувати особистість, що здатна до самоосвіти та саморозвитку.

Ключові слова: історична освіта, соціалізація, навчальна програма, компетентність, зміст освіти, громадянська освіта.

Постановка проблеми. Сучасне покоління живе в епоху зростання соціальної ролі людини у творення себе самої зокрема та світу загалом. Ніхто не заперечуватиме аксіоми про значно швидше дорослішання сучасних дітей, ніж це відбувалося з попередніми поколіннями. Попри те, ми не можемо стверджувати, що сьогоднішні діти повною мірою здобувають навички, які так необхідні в дорослому житті, без яких соціум не зможе існувати та самовідтворюватись, адже, попри стрімкі інновації у всіх сферах життя, ніхто не зможе передбачити, яким воно буде завтра та післязавтра, як вони, ці інновації, вплинуть на майбутнє, а тому збереження та розвиток визначальних засад суспільного життя є крайньою необхідністю. І саме тому на школу як соціальну інституцію, що продовжує справу сім'ї в соціалізації підростаючого покоління, покладаються особливі очікування, а відтак і відповідальність, яким буде це «завтра».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі соціалізації особистості присвячено багато досліджень. В. Москаленко здійснив ґрунтовний аналіз соціалізації особистості на основі соціально-психологічного аналізу, з'ясувавши, що соціалізація визначається як становлення соціаль-

ності людини на основі дії механізму суб'єкт-суб'єктної взаємодії [5]. Аналізу сутності та структури соціалізаційного процесу з позиції синергетичної парадигми присвячено дослідження Твердовської О. та Власенка Ф. [8]. Ряд досліджень присвячено розв'язанню проблеми освоєння учнями соціального досвіду в умовах загальноосвітньої школи та інтеграції цього досвіду в суспільство, зокрема така спроба здійснена О. Шевчук [9]. Необхідність оновлення змісту освіти в умовах сьогодення проаналізовано М. Садовим [3].

Проблематика соціалізації особистості в контексті освітнього процесу в закладах освіти перебуває також у колі наукових інтересів іноземних дослідників. Особливості соціалізації учнів в умовах навчання в школі, умови результативності цього напрямку навчання та виховання В. Герцоком [2], проблематика змісту шкільної освіти як передумови до успішної самореалізації особистості піднімається П. Ондрейковичем [1] та М. Мінареховою [10]. Водночас бракує досліджень, які б містили ґрунтовний аналіз спроможності сучасного змісту шкільної освіти в Україні, зокрема й історичної, у формуванні в учнів ключових компетентностей, їхньої успішної соціалізації.

Мета статті. Метою даної статті є намагання з'ясувати, чи достатньою мірою зміст шкільної історичної освіти, попри її гуманітарну спрямованість, сприяє ефективності соціалізації учнів у процесі вивчення базового шкільного курсу історії.

Виклад основного матеріалу. Стати успішною суспільною особистістю, яка здатна зберегти та примножити цінності цього соціуму, – це не лише питання виховання, це процес соціалізації, процес зародження та розвитку особистості, навчання в соціальних умовах. Безумовно, цей процес перебуває в опосередкованій взаємозалежності від соціального та матеріального становища, але цю залежність повинна нівелювати, чи принаймні згладжувати, система освіти. У черговий раз виникає далеко не риторичне запитання: «Чого навчати і як навчати?». Слід зазначити, що, на думку П. Ондрейковича, саме інтеракціонізм педагогічної системи в процесі соціалізації, кінцевою метою якого може виступати модифікація ідентичності особистості, може виступити критерієм доцільності та результативності тих чи інших аспектів навчання та виховання [1, с. 45].

Намагаючись обґрунтувати критерії результативності соціалізації в закладі освіти, В. Герцок наводить ключові складові частини процесу соціалізації учнів у процесі вивчення навчального матеріалу:

1) прихована соціалізація у викладанні, що полягає у відповідному доборі навчального матеріалу;

2) стилі виховання та навчання, що полягає у відповідальності вчителя (вихователя) за належний добір методів навчання та виховання, які використовуються в освітньому процесі. На думку дослідника, основними критеріями придатності методів навчання повинні виступати вимогливість та чуйність щодо учня;

3) клас як система взаємодії: індивідуальний успіх є складовою частиною колективного поступу, в досягненні якого учні задіяні так само, як і педагог [2, с. 174–182]

Як бачимо, важливими компонентами соціалізації особистості в умовах шкільного навчання виступають: зміст освіти; професіоналізм педагога, що полягає в адекватній оцінці педагогічної ситуації, вмілому доборі методів навчання та виховання; стиль взаємовідносин між учасниками освітнього процесу. Щодо змісту шкільної освіти, то останніми роками ми спостерігаємо хаотичні намагання його модернізації, а відтак досить часто цей процес позбавлений раціоналізму.

Цілком погоджуємось із твердженням М. Садового, що освітній процес у загальноосвітній школі перенасичений навчальними предметами, як наслідок – учні старшої школи фактично працюють над опануванням 3-4 навчальних дисциплін, які, на їхнє переконання, є передумовою для подальшого навчання [3, с. 31]. Водночас більш проблематичним є питання співвідношення

обсягу навчального матеріалу та часу, передбаченого на його вивчення. З історичних курсів найбільш ладним у цьому сенсі виступає саме курс всесвітньої історії, який відзначається перенасиченістю фактологічним матеріалом, попри брак навчального часу. Для того щоб курс зміг отримати компетентнісну спрямованість, доцільним був би в межах курсу розгляд тенденцій історичного розвитку регіонів світу, а не окремих країн, що давало б можливість простежити причинно-наслідкові зв'язки суспільно-політичних процесів.

Як підтвердження тези про необхідність перегляду змісту шкільної історичної освіти, варто навести думку З. Осинського, що шкільна історична освіта, будучи важливою складовою частиною освітньої системи, насамперед покликана допомогти сформувати та розвинути в учнів ключові компетентності, а не мати на меті перетворити його на «мініенциклопедію» [4, с. 18]. Тобто вивчення шкільного курсу історії покликане не тільки збагатити учня інформацією про історичні події та історичних діячів, а, перш за все, зміст шкільної історичної освіти має розглядатись як ядро для формування предметних та ключових компетентностей. Є очевидним, що деталізована інформація про ті чи інші події, постаті із часом забувається, а вміння самостійно отримувати знання, аналізувати інформацію залишиться з людиною назавжди.

Слід зазначити, що та чи інша освітня політика визначає ступінь освіченості, соціального розвитку. У цьому переконаний В. Москаленко, зауважуючи, що зміст соціалізації залежить не в останню чергу від соціальних інституцій, функціонування яких спрямоване на розвиток, освіту та виховання індивіда [5, с. 83]. Саме тому потребує сучасного переосмислення мета шкільної освіти, а відтак і завдання, які стоять перед школою. І як наслідок – перегляд змісту шкільної освіти, адже, попри заявлений відхід від предметоцентризму до дитиноцентризму у формуванні змісту освіти, він носить суто декларативний характер.

Якщо йдеться про успішну соціалізацію особистості в умовах навчального закладу, то, насамперед, йдеться про громадянські компетенції, що передбачає організацію освітнього процесу на основі національних та загальнолюдських цінностей. Поряд із громадянськими компетенціями для успішної соціалізації особистості важливе значення відводиться соціальним компетенціям, що передбачають особистісну адаптацію та соціальну обізнаність, комплекс умінь та навичок, що необхідні для успішної життєдіяльності, забезпечують оптимальний взаємозв'язок особистості та соціуму. Якщо переважна більшість громадянських компетенцій формується змістом освіти, то соціальні – відповідним підбором форм і методів навчання.

Серед переліку громадянських компетентностей, що містить Концепція розвитку громадянської освіти в Україні [6], виокремимо ті, формування яких можливе в процесі вивчення шкільного курсу історії:

- розуміння власної громадянської (державної), національної та культурної ідентичності, повага до інших культур та етносів;
- здатність берегти українські традиції та духовні цінності, володіти відповідними знаннями, вміннями та навичками, спроможність реалізувати свій потенціал в умовах сучасного суспільства;
- розуміння значення національної пам'яті та її впливу на суспільно-політичні процеси;
- розуміння та сприйняття принципів рівності та недискримінації, поваги до гідності людини, толерантності, соціальної справедливості, добро-

чесності, вміння втілювати їх у власні моделі поведінки, здатність попереджувати та розв'язувати конфлікти;

- здатність формувати та аргументовано відстоювати власну позицію, поважаючи відмінні думки/позиції, якщо вони не порушують прав та гідності інших осіб;
- здатність критично аналізувати інформацію, розглядати питання з різних позицій, приймати обґрунтовані рішення;
- здатність до соціальної комунікації та вміння співпрацювати для розв'язання проблем спільнот різного рівня, зокрема шляхом волонтерської діяльності.

Водночас навчальною програмою з історії для 5–9 класів [7] визначені такі компоненти, що покликані допомогти в забезпеченні реалізації громадянської освіти:

Таблиця 1

Компетентнісний потенціал шкільного історичного курсу в процесі соціалізації особистості

Ключова компетентність	Компоненти ключової компетенції
Соціальна та громадянська компетентності	<p>Уміння: критично аналізувати джерела масової інформації для протистояння деструктивним і маніпулятивним технікам впливу; знаходити переконливі історичні приклади вирішення конфліктів; працювати в групі, досягати порозуміння та налагоджувати співпрацю, використовуючи власний і чужий, зокрема взятий з історії, досвід; бути активним і відповідальним членом громадянського суспільства, що знає права людини і вміє їх захищати; ухвалювати зважені рішення, спрямовані на розвиток місцевої громади і суспільства, використовуючи знання з історії та інших соціальних дисциплін; ефективно співпрацювати з іншими, ініціювати та реалізовувати проекти екологічного, соціального характеру.</p> <p>Ставлення: ідентифікування себе як особистості й громадянина України; усвідомлення цінності людини (її життя, здоров'я, честі й гідності, недоторканності й безпеки); співпереживання за долю рідних і близьких, інших осіб, що потребують допомоги і підтримки; пошанування досвіду й цінностей власного й інших народів, держав, релігій і культур; толерантне сприйняття і ставлення до життєвої позиції іншого; волонтерство, підтримка громадських проектів та ініціатив.</p> <p>Навчальні ресурси: Конституція України, міжнародні правові акти, біографії історичних постатей, сучасна публіцистика.</p>

Як бачимо, шкільна історична освіта покликана реалізувати потребу особистості у формуванні навичок протистояння маніпуляційним технологіям, що можуть використовуватись під час поширення масової інформації, вміння щодо вирішення конфліктних ситуацій, вміння приймати важливі громадянські та соціальні рішення, усвідомлення відповідальності за результат цих рішень. Якщо сформульовані вимоги до проявів компетенцій не викликають зауважень, то важко погодитись зі спроможністю запропонованих навчальних ресурсів забезпечити успішну соціалізацію учнів. Доволі спірною виглядає позиція про потенціал розвитку соціальної та громадянської компетенції біографіями історичних діячів, адже у звичному підході це хронологічно послідовний набір dokonаних фактів.

Простежується такий підхід у сучасних підручниках історії, в яких часто використані біографічні довідки історичних діячів, що являються авторською інтерпретацією подій у хронологічній послідовності. Викликає сумнів доречність відмови від обов'язкових практичних занять та пропонування

натомість орієнтовних завдань для практичних та творчих робіт, які абсолютно не сприяють успішній імплементації компетентнісної парадигми в освіті: складання хронологічних та синхронізованих хронологічних таблиць; позначення на контурній карті об'єктів; повідомлення про історії подій і т.п. Замість того варто запропонувати учням завдання, які б потребували інтерпретації різноманітних джерел історичної інформації.

Цілком погоджуємось із О. Твердовською та Ф. Власенком, що в сьогоденні вільний доступ до різних джерел інформації відіграє не меншу роль, ніж спілкування з педагогом [8, с. 27]. Саме завдяки використанню інформації з різноманітних джерел на противагу інтерпретованим авторським текстам підручників з'являється можливість сформувати частину громадянських компетентностей на шквал критичного аналізу джерел, протистояння маніпуляційним технологіям і т.д. Важливе значення тут має поступальний підхід, що передбачає формування громадянських компетентностей на основі попередньо отриманих.

Питання про роль школи як осередку соціалізації дитини слушно підкреслюється О. Шевчук, яка розглядає освітню установу як місце, де не тільки отримуються академічні знання, а й набуваються певні систематизовані соціальні знання, уміння та навички, відбувається успішне освоєння соціальних норм, установ, цінностей [9, с. 427]. Відтак формування навичок конструктивної міжособистісної та суспільної взаємодії, яка ґрунтується на взаємоповазі, обміну досвідом і співпраці; впровадження принципів солідарності та турботи про спільне благополуччя є надзвичайно актуальними.

Однією з важливих умов успішної соціалізації в період навчання в школі являється професіоналізм педагогічних працівників. М. Мінарехова у своєму дослідженні акцентує вагу на важливості двох компонентів результативності освітнього процесу, в тому числі й успішній соціалізації, – змістових стандартах освіти та вимогам до кваліфікації педагогічних кадрів [10, с. 13]. Питання про зміст шкільної освіти не применшує ролі педагогічного працівника в сучасних та майбутніх змінах, а відтак вчитель повинен постійно вдосконалювати свої знання та кваліфікацію. Професійні компетенції вчителя повинні носити випереджальний характер, що полягатимуть у здатності адекватно оцінювати педагогічну реальність

П. Ондрейкович наголошує на ролі школи в процесі інтеріоризації, що полягає в систематичному оцінюванні результатів пізнавальної діяльності учнів. Саме процес оцінювання результатів діяльності школярів тягне за собою їхню диференціацію в колективі, що повинно сприяти формуванню навички як можна завоювати певний статус [1, с. 42]. На жаль, у сучасній шкільній системі оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів нівелюється, а це згубно впливає на мотивацію учнів до навчальної діяльності, соціалізацію результатами навчання. На наш погляд, основна причина цього явища – це цілеспрямоване багаторічне знецінення ролі інтелекту в соціальних відносинах та розвитку суспільства, що формуються засобами масової інформації, висловлюваннями економічних та політичних еліт і т.д. Але це вже зовсім інша сторона шкільної системи, що потребує окремого дослідження.

Висновки і пропозиції. Підсумовуючи, зазначимо, що загальноосвітній навчальний заклад у сучасному суспільстві повинен бути відкритим до активної взаємодії із соціумом, створювати педагогічні умови, які б забезпечували належну соціалізацію підростаючого покоління, адже постулат про те, що суспільство сьогодні та завтра потребуватиме особистість, яка здатна до самоосвіти та саморозвитку впродовж життя, є беззаперечним. Школа, як соціальна інституція, повинна виконувати свої завдання, знаходячись у соціальному просторі між сім'єю та іншими соціальними інституціями, які будуть дотичними до сучасного учня в майбутньому.

Є очевидними проблеми у змістовому наповненні шкільного курсу історії, які потребують належної елімінації. Ми не будемо акцентувати увагу на необхідності збільшення навчального часу на вивчення історичних курсів, а, в першу чергу, йтиметься про «олюднення» змісту шкільної історичної освіти, що полягає в акцентуванні на ролі людини, соціуму в перебігу історичних процесів, направленість курсу на компетентнісну парадигму освіти, приведення змістової складової у відповідність до навчального часу, що передбачений на його вивчення. Слід мати на увазі, що навчання у школі покликане розкривати увесь потенціал особистості, що стане запорукою успішної та результативної взаємодії за принципом «особа» – «суспільство». У перспективі плануємо подальше вивчення виховного та розвивального потенціалу шкільного історичного курсу.

Список використаної літератури:

1. Ondrejkovič Peter. Proces socializácie a výchova v škole. *Sociální pedagogika*. 2014. Vol. 2, No 1, P. 37-50. DOI: 10.7441/soced.2014.02.01.03.
2. Herzog Walter. Schule und Schulklasse als soziale Systeme. *Lehrbuch der Bildungssoziologie / Ed. Rolf Becker*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden, 2011. P. 163–202.
3. Садовий М. Деякі шляхи оновлення змісту освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград, 2015. Вип. 135. С. 27–32.
4. Osiński Zbigniew. Jakiej edukacji historycznej potrzebuje współczesny Polak i nowoczesna Polska? *Kwartalnik Edukacyjny*. 2017. Nu 3. P. 12–26.
5. Москаленко В.В. Соціалізація особистості : монографія. Київ : Фенікс, 2013. 540 с.
6. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні: схв. Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 03.10.2018 р. №710-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80> (дата звернення: 02.04.2020 р.).
7. Історія України. Всесвітня історія: 5-9 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> (дата звернення: 15.04.2020 р.).
8. Твердовська О.В., Власенко Ф.П. Освіта як гуманітарна технологія соціалізації особистості. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 4. С. 24–27.
9. Шевчук О. Роль школи в соціалізації особистості. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Умань, 2015. Вип. 53. С. 423–430.
10. Minárechová Michaela. História induktívneho prístupu v prírodovednom vzdelávaní v USA a jeho súčasná reflexia na Slovensku. *Scientia in educatione*. Vol. 5. No 1. P. 2–19.

Mohoryta V. Socialization of students in the process of studying the course of history at school: pedagogical aspect

The article is devoted to the problem of the content of school historical education in the conditions of realization of the competence approach in the Ukrainian school. The article raises the question of whether the modern content of school history education can ensure the proper socialization of students. It is noted that the problem of socialization in a secondary school is widely represented from the standpoint of pedagogical psychology and sociology in domestic and foreign studies. In the course of the research it was found out that the process of socialization corresponds to the formation of civic and social competencies, the formation of which is provided by the content of school history education. The study revealed that the following factors will contribute to successful socialization: the selection of educational material, styles of teaching and education, professionalism of the teacher, the responsibility of all participants in the educational process. The analysis of the content of school history education showed that it needs a thorough modernization, and the stated competency approach is in fact declarative. The modern content of historical education does not provide the formation of skills and abilities that are necessary for modern man.

As a result of the study, it became clear that modern historical education in school reflects the key achievements of academic research in history, although modern man needs a wider range of competencies to be able to continuously develop in a dynamic world after graduation. It is proved that the lack of study time and the significant content of educational and cognitive activities, which is regulated by the curriculum, reduces the effectiveness in the formation of key competencies. It is argued that the problem of the content of education does not diminish the role of teachers in the educational process. It is said that the teacher is the component of the educational process on the professionalism of which depends on the results of training and education of the individual. It is concluded that future changes in the content of education should meet the needs of society - the school should prepare a person capable of self-education and self-development.

Key words: *historical education, on-line tutorial, socialization, table of contents of education, civil education.*

УДК 378:78

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.15>**Т. В Мотуз**кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної, спеціальної педагогіки, реабілітації та інклюзивної освіти
КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради

ЦІННОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Статтю присвячено проблемі цінностей професійної діяльності сучасного вчителя в контексті реформування системи вітчизняної освіти відповідно до Концепції Нової української школи. Реформа загальної середньої освіти, проголошена в Концепції, демонструє, що сучасному суспільству потрібен учитель, професійно-педагогічна діяльність якого відповідає новим підходам до організації освітнього процесу. Від вчителя нової школи вимагається високий професіоналізм у роботі, соціальна активність, творче ставлення до своєї праці, толерантність, вміння співпрацювати з оточуючими. При цьому особливу увагу привертає проблема аксіологічного складника професійної діяльності вчителя, його професійні цінності. Цінності професійної діяльності вчителя складають знання, вміння, ідеї, концепції, набуті вчителем, які оцінюються ними як позитивні і мають значущість для суспільства, окремої педагогічної системи, конкретної людини.

Виокремлено напрями реформи, що безпосередньо стосуються професійної діяльності вчителя, а також окреслено основні цінності професійної діяльності відповідно до цих напрямів. 1. Педагогіка партнерства, що передбачає співпрацю і відкритий діалог усіх учасників освітнього процесу (учні, вчителі, батьки): повага, прийняття, співпраця, щирість, толерантність, підтримка, родина. 2. Нові стандарти і результати навчання. Вчитель має бути готовим до впровадження інтерактивних, діяльнісних методів, групових форм роботи, а також до застосування різних видів оцінювання навчальної діяльності учнів, зокрема формувального, а відтак цінностями тут виступають дитиноцентризм, рівність, справедливість, повага, відкритість, мотивація й заохочення учня, культура довіри. 3. Наскрізний процес виховання, у якому важливі такі професійні цінності вчителя, як патріотизм, гідність, відповідальність, толерантність, традиції, культура, здоров'я. 4. Готовність вчителя до інновацій, що передбачає особисту відповідальність, прагнення до постійного самовдосконалення, самореалізації і творчості.

Виокремлені професійні цінності вчителя Нової української школи, гуманістичні за своєю сутністю, оскільки зосереджують у собі широкий спектр всіх духовних цінностей суспільства. Доведено, що професійні цінності вчителя повинні складати цілісну систему, тільки в цьому випадку вони зможуть виконувати роль головних орієнтирів для його професійної діяльності.

Ключові слова: професійні цінності, вчитель, нова українська школа.

Постановка проблеми. Стрімкі зміни в соціокультурному та економічному житті країни, що відбуваються в останні десятиліття, формують нові орієнтири в усіх сферах суспільного життя, зокрема в освіті. Імператив вітчизняної освітньої політики, її головний стратегічний напрям полягає в комплексному реформуванні системи всіх ланок освіти відповідно до євроінтеграційного вектору розвитку держави. Першочерговому реформуванню підлягає система загальної середньої освіти, де ключовою фігурою і головним суб'єктом освітнього процесу був, є і залишається вчитель. Вчитель – це особистість, що організовує і реалізує освітній процес, людина, що допомагає здобувати знання і розвиває духовний світ своїх учнів, формує цінності. У зв'язку із цим висувуються вимоги до особистісних якостей і професійної компетентності вчителя.

Реформа загальної середньої освіти, проголошена в Концепції Нової української школи (2016)

[5], демонструє, що сучасному суспільству потрібен учитель, професійно-педагогічна діяльність якого відповідає новим підходам до організації освітнього процесу. Від вчителя нової школи вимагається високий професіоналізм у роботі, соціальна активність, творче ставлення до своєї праці, толерантність, вміння співпрацювати з оточуючими. При цьому особливу увагу привертає проблема аксіологічного складника професійної діяльності вчителя, його професійні цінності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аксіологічна проблематика є досить актуальною у системі освіти. Особливу значущість аксіологічний підхід має для сучасного освітнього процесу, оскільки кожна епоха намагається відповісти на питання «Хто вчить?», «Навіщо вчить?», «Чому вчить?». Започаткований у філософії, аксіологічний (від гр. *axia* – цінність і *logos* – слово, вчення) підхід охоплює сьогодні всі сфери соціально-гуманітарного знання.

Проблема вивчення цінностей і ціннісних орієнтацій у науковій літературі висвітлюється досить докладно в роботах вітчизняних та зарубіжних психологів, соціологів, культурологів, педагогів (О. Асмолов, Г. Балл, І. Бех, М. Боришевський, А. Здравомислов, М. Єнікєєв, С. Максименко, А. Маслоу, М. Рокіч, В. Франкл та ін.). При цьому власне визначення дефініції «цінності» різняться в залежності від наукової спрямованості. Так, у психології цінність визначається як значимість для людей тих чи інших матеріальних, духовних або природних об'єктів, явищ, їх відповідність основним потребам суспільства та індивіда [2, с. 507]. Соціологи наполягають на тому, що цінність – це властивість суспільного предмета задовольняти певні потреби соціального суб'єкта (людини, групи людей, суспільства); за допомогою цінностей характеризують соціально-історичне значення для суспільства і особистісний сенс для людини певних явищ дійсності [1, с. 608].

Із позиції культурологічного підходу цінності – це компонент культури. На думку А. Здравомислова, світ цінностей – це сфера духовної діяльності людини, її моральної свідомості, уподобань. Цінності можна розглядати як регулятивні компоненти будь-якої культури, що втілюють ідеали і уявлення про ідеали. Вони виявляються в нормах, значеннях і найбільш типових для певної культури артефактах (матеріальних і ідеальних продуктах). У багатьох культурних процесах цінності є еталонами, з їх допомогою діяльність стає вмотивованою, осмисленою [3]. Таким чином, цінності є орієнтиром діяльності та поведінки людини.

Отже, в науковій літературі сформовано специфічні підходи до визначення поняття цінності: цінність ототожнюється з новою ідеєю, яка є індивідуальним або соціальним орієнтиром; цінність сприймається як поширений суб'єктивний образ або уявлення, що має людський вимір; цінність асоціюється з культурно-історичними стандартами; цінність асоціюється з типом «гідної» поведінки, з конкретним життєвим стилем; цінність фіксується і позначається через певні життєві уявлення. Її зміст розкривається за допомогою конкретного комплексу ідей.

Проблематика цінностей є досить розробленою і актуалізованою стосовно системи освіти. Теоретико-методологічні засади аксіологічного підходу у вищій школі розкриті в роботах І. Беґа, Л. Ваховського, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Нічкало, О. Савченко, О. Сухомлинської, В. Ткаченка та ін.; питання оновлення змісту освітнього процесу в закладах вищої освіти з урахуванням ціннісного складника висвітлені в роботах О. Бондаревської, С. Гончаренка, В. Зінченка, Ю. Мальованого та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується озна-

чена стаття. Зазначимо, що більшість досліджень із проблеми професійних цінностей присвячені формуванню цінностей та ціннісних орієнтацій студентства (майбутніх учителів) у процесі професійної підготовки. Динамічні зміни, що відбуваються у вітчизняній системі освіти у зв'язку з реформою Нової української школи, новий погляд на організацію освітнього процесу і на результати навчання потребують переосмислення ролі сучасного вчителя, визначення провідних ціннісних пріоритетів у професійній діяльності.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою даної розвідки є аналіз науково-педагогічних підходів до визначення та класифікації професійних цінностей вчителя, а також окреслення цінностей професійної діяльності вчителя Нової української школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Низка підходів до визначення та класифікації цінностей стали основою для виокремлення аксіологічного складника професійної діяльності вчителя. Цінності професійної діяльності вчителя складають знання, вміння, ідеї, концепції, набуті вчителем, які оцінюються ними як позитивні і мають значущість для суспільства, окремої педагогічної системи, конкретної людини. Підходи сучасних науковців до класифікації педагогічних цінностей наведено в Таблиці 1.

Таблиця 1

Класифікація педагогічних цінностей

Автори	Педагогічні цінності
Є. Шиянов, І. Котова	Соціально-педагогічні цінності Групові педагогічні цінності Особистісні педагогічні цінності
І. Ісаєв	1. Суспільно-педагогічні цінності 2. Професійно-педагогічні цінності: – цінності-цілі; – цінності-засоби; – цінності-ставлення; – цінності-знання; – цінності-якості. 3. Індивідуально-особистісні цінності
В. Міжеріков, М. Єрмоленко	Професійно-педагогічні знання Світогляд Педагогічна мислення Педагогічна рефлексія Педагогічний такт та етика
Є. Бондаревська, В. Сластьонін	Людські Духовні Практичні Особистісні

Зупинімося на найбільш повній і ґрунтовній, на наш погляд, класифікації педагогічних цінностей, що запропонована І. Ісаєвим. Класифікація побудована на ідеї комплексного осмислення педагогічної діяльності як основи педагогічної професії. Розглядаючи цінності в педагогічному процесі як умову і результат професійної діяльності, вчений відзначає різні рівні існування педагогічних

цінностей та розподіляє їх на групи: 1) суспільно-педагогічні, 2) професійно-групові, 3) індивідуально-особистісні [4]. Із позицій нашого дослідження актуальними є професійно-групові цінності, що є сукупністю ідей, концепцій, норм, які регулюють професійно-педагогічну діяльність у певних професійних групах (школа, коледж, ЗВО тощо) або в рамках певних освітніх інститутів. Сукупність таких цінностей має цілісний характер та відносну стабільність і повторюваність. На формування професійно-групових цінностей впливають ЗМІ, громадська думка, що набуває значущості завдяки відкритості Інтернет-простору, релігія, мораль та ін. [4]. З-поміж професійно-групових цінностей вчений виділяє:

– цінності-цілі – цінності, що розкривають значення і сенс цілей професійної діяльності педагога;

– цінності-засоби – цінності, що розкривають значення способів і засобів здійснення професійно-педагогічної діяльності;

– цінності-ставлення – цінності, що розкривають значення і сенс ставлень як основного механізму функціонування цілісної педагогічної діяльності;

– цінності-знання – цінності, що розкривають значення і сенс психолого-педагогічних знань у процесі здійснення педагогічної діяльності;

– цінності-якості – цінності, що розкривають значення і сенс якостей особистості педагога (різноманіття взаємопов'язаних індивідуальних, особистісних, комунікативних, професійних якостей особистості вчителя як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, що виявляються в спеціальних здібностях: здатності до творчості, здатності проектувати свою діяльність і передбачити її наслідки та ін.)

Зауважимо, що в процесі набуття суб'єктивного досвіду, осмислення суспільних і групових ціннісних установок змінюється і світоглядна картина вчителя, а це в певних умовах може вплинути і на формування професійно-групових цінностей. Таким чином, всі три види цінностей виявляються взаємопов'язаними між собою. Кожен вчитель, акумулюючи суспільно-педагогічні і професійно-групові цінності, будує свою особистісну систему цінностей.

Ураховуючи основні компоненти реформи загальної середньої освіти, закладені в Концепції Нової української школи, спробуємо окреслити професійні цінності сучасного вчителя. Виокремимо напрями реформи, що безпосередньо стосуються професійної діяльності вчителя і цінностей професійної діяльності: 1) педагогіка партнерства, 2) нові стандарти й результати навчання, 3) наскрізний процес виховання, 4) готовність до інновацій [5].

Педагогіка партнерства. Педагогіка партнерства передбачає співпрацю і відкритий діалог

усіх учасників освітнього процесу (учні, вчителі, батьки) та базується на принципах поваги до особистості кожного, толерантності, доброзичливості і позитивному ставленні, прийнятті та погодженні спільних правил і обов'язків, визнанні цінності родини та учнівського колективу. Відповідно, цінностями професійної діяльності вчителя мають бути повага, прийняття, співпраця, щирість, толерантність, підтримка, родина.

Нові стандарти й результати навчання. У центрі освітнього процесу в Новій українській школі є «особистість учня, його потреби, мотиви, попередній досвід, здібності, активність, інтелект, індивідуально-психологічні особливості, ціннісні орієнтири, отже, навчання є антропоцентричним за метою, змістом і формами організації» [6]. Організація освітнього процесу, що орієнтований на формування в учнів ключових компетентностей для життя, вимагає нових підходів до організації навчальної діяльності та до оцінювання результатів навчання. Вчитель має бути готовим до впровадження інтерактивних, діяльнісних методів, групових форм роботи, а також до застосування різних видів оцінювання навчальної діяльності учнів, зокрема формувального. Тут професійними цінностями є дитиноцентризм, рівність, справедливість, повага, відкритість, мотивація й заохочення учня, культура довіри.

Таблиця 2

Професійні цінності вчителя Нової української школи

Напрями реформи	Професійні цінності вчителя Нової української школи
Педагогіка партнерства	Повага Співпраця Прийняття Підтримка Щирість Толерантність Родина
Нові стандарти й результати навчання	Дитиноцентризм Рівність Справедливість Повага Відкритість Мотивація Культура довіри Заохочення учня
Наскрізний процес виховання	Патріотизм Гідність Відповідальність Толерантність Традиції Культура Здоров'я
Готовність до інновацій	Самореалізація Самовдосконалення Академічна свобода Творчість Пізнання Самоаналіз

Наскрізний процес виховання. У Новій українській школі процес навчання і виховання є єдиним і неподільним. Кожен урок, кожен вид діяльності учнів пронизаний виховною метою та цінностями, спирається на життєвий досвід. Тут важливі такі професійні цінності вчителя, як патріотизм, гідність, відповідальність, толерантність, традиції, культура, здоров'я.

Готовність до інновацій. У концепції Нової української школи, а також у Законі України «Про освіту» достатньо актуалізовано питання академічної свободи, що надає вчителю право самостійно обирати форми, методи навчання, методичне забезпечення освітнього процесу, а також вільно розвивати свої професійні компетентності за принципами доступності, відкритості, вільного вибору. Надана вчителю свобода у професійній діяльності з-поміж іншого передбачає особисту відповідальність, прагнення до постійного самовдосконалення, самореалізації і творчості, що також є професійними цінностями.

Професійні цінності вчителя Нової української школи відповідно до напрямів реформи узагальнено в таблиці 2.

Висновки. Отже, професійні цінності – це ті орієнтири, на основі яких людина обирає, опанує і виконує свою професійну діяльність. Це також ресурси, що забезпечують особистісний соціально значущий результат будь-якої професійної діяльності. Цінності професійної діяльності вчителя – це внутрішній емоційно опанований регулятор діяльності, що визначає ставлення до навколишнього світу, до самого себе, що моделює зміст професійної діяльності. Цінності професійної діяльності вчителя об'єктивні, оскільки формуються історично, у процесі розвитку суспільства, інституту освіти і фіксу-

ються в педагогічній науці як форма суспільної свідомості у вигляді специфічних образів і уявлень.

Цінності професійної діяльності вчителя Нової української школи пов'язані з такими напрямами реформи, як педагогіка партнерства, нові стандарти й результати навчання, наскрізний процес виховання, готовність до інновацій, і мають бути орієнтиром і стимулом соціальної і професійної активності. Професійні цінності вчителя Нової української школи гуманістичні за своєю сутністю, оскільки зосереджують у собі широкий спектр всіх духовних цінностей суспільства. Професійні цінності вчителя повинні складати цілісну систему, тільки в цьому випадку вони зможуть виконувати роль головних орієнтирів для його професійної діяльності.

Список використаної літератури:

1. Асмолов А.Г. Психология личности : принципы общепсихологического анализа. Москва : Изд. центр «Академия», 2002. 416 с.
2. Еникеев М.И. Психологический энциклопедический словарь. Москва : ТК Велби ; Изд-во «Проспект», 2006. 558 с.
3. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. Москва : Политиздат, 1986.
4. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособ. Москва : Академия, 2004. 208 с.
5. Концепція нової української школи. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola>.
6. Сидоренко В.В. Концептуальні засади Нової української школи: ключові компетентності, ціннісні орієнтири, освітні результати. *Методист*. № 5. 2018.

Motuz T. Values of professional activity of a primary school teacher of a New Ukrainian School

The article is devoted to the problem of values of professional activity of a modern teacher in the context of reforming the system of national education in accordance with the Concept of the New Ukrainian School. The reform of general secondary education proclaimed in the Concept demonstrates that modern society needs a teacher whose professional and pedagogical activities correspond to new approaches to the organization of the educational process. The teacher of the new school is required to have high professionalism in work, social activity, creative attitude to his work, tolerance, ability to cooperate with others. The problem of the axiological component of the teacher's professional activity, his professional values attracts special attention. The values of a teacher's professional activity are knowledge, skills, ideas, concepts acquired by the teacher, which they assess as positive and have significance for society, a particular pedagogical system, a particular person.

The directions of the reform that are directly related to the professional activity of a teacher are singled out and the basic values of professional activity in accordance with these directions are outlined. 1. Pedagogy of partnership, which involves cooperation and open dialogue of all participants in the educational process (students, teachers, parents): respect, acceptance, cooperation, sincerity, tolerance, support, family. 2. New standards and learning outcomes. The teacher must be ready to introduce interactive, activity methods, group forms of work, as well as to use different types of assessment of students' learning activities, including formative, and therefore the values are child-centeredness, equality, justice, respect, openness, motivation and encouragement, culture trust. 3 A thorough process of education, in which such professional values of a teacher as patriotism, dignity, responsibility, tolerance, traditions, culture, health are important. 4. Teacher's readiness for innovation, which involves personal responsibility, the desire for continuous self-improvement, self-realization and creativity.

The selected professional values of the teacher of the New Ukrainian School are humanistic in their essence, as they concentrate in themselves a wide range of all spiritual values of the society. It is proved that the professional values of a teacher should form a holistic system, only in this case they will be able to play the role of the main guidelines for his professional activity.

Key words: professional values, teacher, New Ukrainian School.

УДК 37.015.31:7-053.5

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.16>**І. Г. Павленко**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»**І. І. Курліщук**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА В СУЧАСНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

У статті проаналізовано механізм розвитку творчих здібностей школярів засобами мистецтва у процесі їхньої освітньої діяльності. Творчість і творчі здібності людини – запорука успіху в сучасному світі. Отже, щоб підготувати молоде покоління до праці та життя в нових мінливих соціокультурних умовах, забезпечити успішність процесу самореалізації особистості, учителі мають розвивати творчі якості учнів, формувати вміння та навички, що забезпечать основу їхньої подальшої творчої діяльності. Творчі здібності розглядаються як індивідуально-психологічні здібності людини, що відповідають вимогам творчої діяльності і є умовою її успішного виконання, пов'язуються зі створенням нового, оригінального продукту, з пошуком нових засобів діяльності тощо. У цьому аспекті творчість як інструмент для розроблення нових ідей, відкриття нових способів діяльності та використання уяви для ефективного вирішення складних проблем сприяє загальному розвитку дитини.

Аналіз теоретичних досліджень творчих здібностей визначив розуміння їхнього інтегративного характеру, у якому переплітаються мотиваційні, когнітивні, евристичні, операційні й інші чинники. Кожна дитина народжується із природними творчими задатками, але творчими людьми виростають лише ті, умови виховання яких дозволили розвинути ці здібності вчасно. Витоки творчих сил людини йдуть із дитинства, з того часу, коли творчі прояви часто мимовільні та життєво необхідні. Однак природні задатки перетворюються на здібності тільки в діяльності, вони не тільки проявляються в діяльності, але і створюються нею. Мистецтво – ідеальний спосіб для школярів творчо виразити себе. Воно є головним чинником формування творчих здібностей учнів; а також сприяє чіткому розумінню власних потреб і прагнень та зростанню впевненості в собі; позитивно впливає на навчальні досягнення. Через використання засобів мистецтва в освітній діяльності створюються розвивальні умови для формування активної позиції школярів. Розвиток творчих здібностей сприяє виробленню у школярів прагнення до прояву власної ініціативи, бажання створити щось своє, нове, розширити світогляд, наповнити новим змістом свої пізнання.

Ключові слова: творчість, творчі здібності особистості, освітня діяльність, художня творчість, образотворча діяльність, засоби мистецтва, творча активність школярів.

Постановка проблеми. Навколишній світ дуже швидко і часто змінюється, але творчість залишається незмінною і непохитною протягом багатьох століть. Виховання творчості дає нам змогу формувати ті здібності, які повинні бути в людини на початку її самостійного життя, для її кращої орієнтації в сучасному довіклі. Проблема розвитку творчих здібностей особистості є однією із центральних у педагогіці, оскільки прогрес суспільства – це шлях постійної творчості, долання стереотипів і вироблення нових, нестандартних, часто несподіваних ідей, оригінальних підходів і шляхів їх втілення. Одним із головних педагогічних завдань є виховання людини, здатної акумулювати і творчо переосмислювати набутий досвід, досягнення людства в науці, культурі, мистецтві, розвивати технології. Це завдання відображене в Національній доктрині

розвитку освіти в Україні, у якій підкреслюється необхідність застосовувати нові педагогічні технології особистісно зорієнтованого виховання для формування творчих здібностей учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Практично будь-яке педагогічне дослідження так чи інакше стосується розвитку творчих здібностей і виховання творчої особистості, оскільки педагогічний процес є творчим по своїй суті, передбачає творчість учня, учителя, вихователя, батьків, організаторів дозвілля, керівників самодіяльних гуртків і об'єднань. Проблеми здібностей і обдарованості досліджували у своїх працях В. Ананьєв, А. Брушлінський, Г. Балл, П. Гальперін, В. Дружинін, Г. Костюк, І. Кульчицька, Н. Лейтес, О. Матюшкін, К. Платонов, Дж. Рензуллі, С. Рубінштейн, Б. Теплов, М. Холодна, В. Шадріков та інші.

Розвитку творчої особистості, творчості та творчих здібностей приділили увагу Д. Богоявленська, Дж. Гілфорд, Н. Кічук, В. Клименко, В. Климчук, Н. Кузьміна, О. Кульчицька, В. Моляко, О. Музика, Я. Пономарьов, В. Рибалка, В. Роменець, Р. Стернберг, Е. Торренс та інші.

Аналіз наукової літератури переконує, що ця проблема є багатоаспектною і потребує міждисциплінарного дослідження. У психологічній та педагогічній науці відомі різні підходи до розвитку творчих здібностей у процесі вивчення різних дисциплін, позакласної, гурткової роботи, засобами різних видів мистецтва: літератури, музики, образотворчого мистецтва, хореографії тощо.

Мета статті – зробити аналіз механізму розвитку творчих здібностей школярів засобами мистецтва у процесі їхньої освітньої діяльності.

Виклад основного матеріалу. Творчі здібності розглядаються як індивідуально-психологічні здібності людини, що відповідають вимогам творчої діяльності і є умовою її успішного виконання та пов'язуються зі створенням нового, оригінального продукту, з пошуком нових засобів діяльності тощо. Аналіз теоретичних досліджень творчих здібностей визначив розуміння їхнього інтегративного характеру, у якому переплітаються мотиваційні, когнітивні, евристичні, операційні й інші чинники [1, с. 132].

З упевненістю можна сказати, що кожна дитина народжується із природними творчими задатками, але творчими людьми виростають лише ті, умови виховання яких дозволили розвинути ці здібності вчасно.

Витоки творчих сил людини йдуть із дитинства, з того часу, коли творчі прояви часто мимовільні та життєво необхідні. Художня творчість школярів має свої особливості, тож необхідно навчитися керувати особливостями її виявлення, розробляти методи, що пробуджують та розвивають їхню творчість. Під поняттям розвитку творчої активності учнів ми розуміємо якісні зміни в їхній пізнавальній діяльності, що відбуваються внаслідок розвитку вмінь та навичок мистецької діяльності.

Науковці відводять значну роль заняттям художньою діяльністю, а також усій виховній роботі з учнями щодо розвитку в них уміння сприймати красу в навколишньому світі й у творах мистецтва, які відіграють велику роль у їхньому загальному і творчому розвитку. Інтерес до образотворчої діяльності школярів зумовлюється його важливістю для розвитку їхніх особистостей, з роками потреба в ній не послаблюється, а ще більше зростає.

Образотворча діяльність має велике значення для всебічного розвитку особистості. У процесі створення зображення у школярів формуються спостережливість, естетичне сприйняття, художній смак, творчі здібності. Образотворча діяль-

ність надає можливість доступними засобами висловити емоційний стан учнів, їхнє ставлення до навколишнього світу, уміння самостійно створювати прекрасне, а також бачити його у творах мистецтва.

Сприятливий розвиток дитячої творчості залежить від правильного керівництва з боку дорослих. Великого значення в організації образотворчої діяльності школярів набуває вміння вчителя пов'язати особливості створення художнього образу в мистецтві із власною художньою діяльністю учнів; адаптувати виразні засоби мистецтва живопису, графіки в такий вид образотворчої діяльності, як малювання; виразні засоби скульптури – у ліплення; учити їх створювати декоративні роботи за мотивами народного декоративно-побутового мистецтва, використовувати елементи конструкторських рішень архітектури в конструктивній творчості школярів.

Найважливішою умовою розкриття творчої активності школярів є створення загальної атмосфери доброзичливості, свободи, можливості досягти успіху для кожного. Варто намагатися організувати спілкування таким чином, щоб кожен із школярів міг відкрито радіти результатам як власної, так і спільної творчості.

Зображувальна діяльність – це специфічне образне пізнання дійсності, у процесі якої забезпечується всебічне виховання школярів: сенсорне, розумове, естетичне, моральне, трудове. Щоб намалювати, зліпити будь-який предмет, попередньо потрібно добре з ним ознайомитись. Формування уявлень про предмети потребує засвоєння знань про їхні властивості та якості, форму, колір, розмір, положення у просторі. Учні, порівнюючи предмети, знаходять схожість та відмінність, аналізують. Отже, зображувальна діяльність сприяє сенсорному вихованню, розвитку наочно-образного мислення. Навчання зображувальній діяльності сприяє формуванню таких розумових операцій, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення.

Велике значення зображувальної діяльності полягає в тому, що вона є засобом естетичного виховання. У процесі зображувальної діяльності створюються сприятливі умови для розвитку естетичного сприймання й емоцій, які поступово переходять в естетичні почуття.

Для естетичного виховання школярів та для розвитку їхніх зображувальних здібностей велике значення має знайомство із творами образотворчого мистецтва. Яскравість, виразність образів у картинах, скульптурі, архітектурі, творах прикладного мистецтва допомагають учням глибше та повніше сприймати явища життя та знаходити образні вираження своїх вражень у малюнках, ліпленні, аплікації. Поступово в них розвивається художній смак, а також поєднується розумова та фізична активність.

Основним засобом вираження себе вже на ранніх стадіях життя є малювання. Заняття малюванням долучають школярів до найголовнішого – процесу творчості. Тільки в малюванні діти від самого початку вільні від обмежень (знання нотної грамоти в музиці, уміння виразити свою думку в літературі), тому малювання з усіх видів художньої творчості їм найближче. Мобілізуючи розумову діяльність, малювання прискорює процеси розвитку просторового й образного мислення, розвиває розумові здібності, спостережливість учнів, відчуття гармонії.

Опанування технік малювання є школою підготовки учнів до пізнання навколишнього середовища, формування основ математики, розвитку психічних процесів, є лікувальною терапією психіки, підґрунтям для діагностування інтелекту та психічного здоров'я, розвитку мовлення.

Великий естетичний вплив мають твори декоративного мистецтва. Краса вишиваних узорів, візерунки різьби, барвистість народного розпису, філігранна техніка писанкових орнаментів – невичерпні джерела насолоди.

Важливий засіб у формуванні творчої активності учнів – це використання творів образотворчого мистецтва в оформленні побуту, у процесі навчання та самостійної діяльності. Із цією метою підбираються твори всіх жанрів побутового і казкового живопису (портрети, натюрморти, пейзажі), графіки (естампи, гравюри, книжкові ілюстрації), малі форми скульптури (вироби з фаянсу, гіпсу, дерева), твори декоративно-побутового мистецтва (кераміка, художнє скло, народні декоративні вироби й ін.).

Щодо визначення рівня розвитку творчих здібностей школярів, учням із високим рівнем розвитку властиве самостійне виконання запропонованого завдання, виконання його помірковано, уміння пояснити перебіг власного мислення, такі учні працюють із задоволенням; із середнім – учні основну частину завдання виконують самостійно, але дещо невпевнено і постійно потребують підтримки й поради дорослого, на завдання реагують по-різному: як із зацікавленістю, так і байдуже; з низьким – у школярів виникають труднощі щодо виконання завдань, працюють без зацікавленості.

Успішний перебіг зображувальної діяльності та формування інтересу до неї передбачають створення матеріальних умов, а саме:

- забезпечення заняття різноманітними художніми матеріалами для зображувальної діяльності;
- підбір навчального матеріалу (твори образотворчого мистецтва, ілюстрації із книг тощо);
- обладнання куточка (центр) для самостійної зображувальної діяльності [2, с. 115].

Це підготує ґрунт для формування інтересу і сприятиме створенню в учнів позитивного ставлення до діяльності. У навчанні варто виділити ті сторони, які б змогли привернути увагу дітей,

активізувати мислення. Велике значення має створення позитивного емоційного тла, пов'язаного з діяльністю. Значною мірою цьому сприяє різноманітність форм попередньої роботи:

- спостереження та вивчення предметів і явищ навколишньої дійсності;
- читання художньої літератури;
- вивчення творів образотворчого мистецтва;
- цілеспрямований перегляд лялькових вистав, прослуховування музичних творів;
- проведення аналізу учнівських робіт, виконаних на попередніх заняттях;
- створення перед заняттям і на занятті проблемних ситуацій;
- підготовка матеріалу до заняття, попереднє обговорення теми, розподіл обов'язків для виконання колективних робіт тощо.

Необхідною умовою водночас є активність учителя як на занятті, так і під час підготовки до нього, а також активність учнів. Педагог має сам добре розуміти «художню мову» творів мистецтва і доступно, з урахуванням вікових та психологічних особливостей, донести її до учнів. Дорослий подає приклад використання виразного, образного мовлення, сенсорно-емоційних, моральних та художньо-естетичних оцінок і суджень.

Позитивно впливає на розвиток дітей використання музичних творів у педагогічному процесі. Під час занять музика створює атмосферу емоційної чутливості, гармонійності, які допомагають розвитку творчості. Музика допомагає розвинути уяву школярів, сприяє створенню ними краси, породжує натхнення і бажання творити. Під час слухання музики викладачу необхідно врахувати психологічні особливості школярів, їхню емоційну чутливість і здатність до чуттєвого сприйняття.

Серед предметів естетичного циклу музика найбільше стимулює до творчої діяльності, сприяє формуванню пізнавальних і емоційно-мотиваційних функцій, розвитку творчого мислення, здібностей, комунікативності, а також позитивних якостей характеру: систематичності, працьовитості, наполегливості в досягненні мети. Музика дає людині поштовх для внутрішнього переживання й уяви. Внутрішнє відчуття та переживання викликає бажання передавати музику в дії, міміці, жестах, рухах, співі, грі, створювати нові художні образи.

Музика, особливо спів, поліпшує мовлення учнів. Співаючи, вони змушені протяжно вимовляти слова, що формує чітку вимову, сприяє правильному засвоєнню слів, допомагає вимові важких звуків і складів. Тому музичне виховання є могутнім засобом, який сприяє всебічному і гармонійному розвитку особистості. Уміння учнів вигадувати, творчо і вільно конструювати на музичному матеріалі неповторні мелодії та рухові комбінації має великий потенціал для розвитку творчих здібностей дитини.

Постійному поглибленому зацікавленню музикою сприяють хороша педагогічна атмосфера, безпосередній зв'язок між учителем і учнями. Учитель, який не пережив власний творчий шлях радісного спілкування з музичною культурою і має обмежений технічний досвід у цій галузі, не може бути тим творчим «акумулятором» для школярів, який знайде вихід із будь-якої творчої проблеми. В епоху техногенного поступу більшість педагогів-музикантів підтримали думку про те, що до музики потрібно ставитися серйозніше. Діти, які постійно співають, мають низький показник внутрішньої агресії. Психологи помітили, що там, де панує гарна музика, домінує спів, школярі мають рівні, стабільні стосунки, більш чуйні один до одного.

Театралізовані ігри дають змогу вирішити багато завдань програми школи: від ознайомлення із суспільними явищами, формування математичних уявлень до фізичного вдосконалення. Різноманітність тематики, засобів зображення, емоційність театралізованих ігор дають можливість використовувати їх як усебічний засіб виховання особистості.

Щоб розвивати і виховувати учнів, необхідна правильна організація театралізованих ігор. Основними вимогами є:

- змістовність і різноманітність тематики;
- постійне включення театралізованих ігор в усі форми організації педагогічного процесу, що робить їх такими ж необхідними для дітей, як і сюжетно-рольові ігри;
- максимальна активність школярів на всіх етапах підготовки і проведення ігор;
- співробітництво учнів одне з одним і з дорослими на всіх етапах організації гри.

Послідовність і ускладнення змісту тем і сюжетів, вибраних для ігор, визначаються змістом і вимогами програми навчання. Творчий розвиток теми починається з підготовки сценарію гри за сюжетом твору: казки, загадки чи пісні. Далі передбачається імпровізація учнів на обрану тему. Самостійність їхньої гри більшою мірою залежить від того, чи знають вони зміст твору. Авторський текст дуже важливо зберегти таким, яким його почули діти під час першого прослуховування. Але вчити текст з учнями до початку гри не рекомендується. Така підготовка зменшує їхню творчість, самостійність в організації та веденні гри. Завдання тут – створити не виставу, а гру. Педагогічне керівництво театральною діяльністю учнів охоплює такі складники:

- організаційно-процесуальне забезпечення (розроблення ідеї, теми, сценарію, загальної драматургії уроку з художньо-ігровим компонентом, організація процесу ігрового навчання, форми й методи оцінки результатів);
- емоційно-психологічне забезпечення (створення сприятливого психологічного клімату, творчої атмосфери);

– матеріально-предметне забезпечення (підготовка художньо-дидактичних матеріалів, створення відповідного середовища, наприклад, організація простору класу для рухливої гри, оформлення уявної сцени).

Висновки і пропозиції. Проблеми, які пропонуються для вирішення на уроках естетичного циклу, завжди мають кілька рішень. Вони дають можливість виявити неповторність особистості, реалізувати духовний потенціал школяра. Виконуючи такі навчальні завдання, учень шукає в собі творця. Тому вчитель розуміє, що тут дуже важливо поважати особистість учня, намагатися зберегти його індивідуальність, вірити в його творчі сили. Змістовні і цікаві уроки вчителя відіграють важливу роль в естетичному вихованні. А якщо до таких уроків додати продуману, організовану позакласну роботу з мистецтва, то роль художника-вчителя стає ще більше значущою.

Робота у школі вимагає душевних і фізичних зусиль. Це складна, клопітка і виснажлива праця. Однак саме творчий підхід до роботи дає можливість вчителю відновлювати насагу та натхнення до своєї праці.

Отже, мистецтво є одним із засобів творчого розвитку вчителя й учнів. «Творчість, – писав В. Сухомлинський, – починається там, де інтелектуальні й естетичні багатства, засвоєні, здобуті раніше, стають засобом пізнання, освоєння, перетворення світу. Водночас людська особистість немовби зливається зі своїм духовним надбанням» [3, с. 208].

Емоційно збуджує учнів і дух змагання. Ідею змагання закладено в багатьох дидактичних іграх. Також перевести естетичні переживання в діяльнісний план значною мірою допомагає прийом демонстрації досягнень однокласників, створюються такі умови, за яких учень отримує мотиваційні стимули, що сприяють розвитку творчої активності у процесі його пізнавальної діяльності.

Отже, природні задатки перетворюються на здібності тільки в діяльності, вони не тільки проявляються в діяльності, але і створюються нею. Розвиток творчих здібностей сприяє виробленню у школярів прагнення до прояву власної ініціативи, бажання створити щось своє, нове, розширити світогляд, наповнити новим змістом свої пізнання.

Список використаної літератури:

1. Теплов Б. Способность и одаренность. *Психология индивидуальных различий* : тексты / под ред. Ю. Гиппенрейтер, В. Романова. Москва, 1982. С. 129–139.
2. Равлюк Т. Діагностика та раннє виявлення творчих здібностей учнів. *Вісник Львівського університету. Педагогічні науки*. 2005. № 20. С. 112–118.
3. Сухомлинский В. Сердце отдаю детям. Киев : Рад. школа, 1972. 245 с.

Pavlenko I., Kurlishchuk I. Peculiarities of creative abilities' development of pupils through art in a modern comprehensive school

The article provides a detailed analysis of the mechanism of development of schoolchildren's creative abilities through art in the process of their educational activities. Creativity and person's creative abilities are the keys to success in modern world. So, to prepare young generation for work and life in our century, educators must cultivate pupils' creativity. Creative abilities are considered as individual psychological abilities of a person that meet the requirements of creative activity and are a necessary condition for its successful implementation. Creativity can be a useful tool for developing new ideas, discovering fresh ways of doing things and using the imagination to solve complex problems efficiently, etc. An analysis of a number of theoretical studies on individual creative abilities draws out their integrative nature, in which motivational, cognitive, heuristic, operational and other factors are intertwined. Every child is born with the natural talents, inclinations but without certain conditions of their upbringing it is impossible to develop their creativity and become a creative person. It is important to support on time their ability to be creative and to create something from personal feelings and experiences. The origins of person's creative forces come from childhood, from that age period, when creative manifestations are often both involuntary and vitally necessary and continue to develop through whole life. However, natural inclinations turn into abilities only in activity. The authors of the article emphasized that creative abilities not only form in activity, but also are created by it. Art activities are a perfect way for schoolchildren to express themselves creatively. Art is the major factor in forming pupils' creative abilities; it promotes the increasing of pupils' self-understanding and self-confidence, impact on academic achievements as well. Schoolchildren's creative abilities promote their strong desire to manifest their own initiative, to create something new, to expand their experience horizon and to fill their knowledge with new content.

Key words: *creativity, individual creative abilities, educational activity, artistic creation, visual activity, means of art, schoolchildren's creative activity.*

Ю. Г. Пінігіна

аспірантка кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

РОЛЬ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ВИХОВАННІ ВСЕБІЧНО РОЗВИНЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

Стаття присвячена визначенню ролі, функцій та значенню української літератури у виховному процесі. Зазначено, що сучасному суспільству потрібна людина з високою духовно-моральною культурою. Вихованню такої особистості, безсумнівно, сприяють уроки літератури. Виявлено, що виховання учнів засобами української літератури є органічним складником педагогічної діяльності, інтегрованою в загальний процес навчання та розвитку, і це стає пріоритетною сферою в сучасній освіті. Досліджено, що українська література – це феномен культури, специфіка якого полягає в духовному, моральному, естетичному освоєнні світу та вираженні багатства і різноманіття людського буття в художніх образах. У творах української літератури показано все духовне життя народу та закладена велика сила впливу на читача. Все це залучає тим самим учнів до морально-естетичних цінностей нації та людства. Зазначено, що важливе значення у вихованні учнів відводиться літературній освіті, ціллю якої є розвиток високоморальної, гармонійної і духовно розвиненої особистості, здатної до творчості і самовизначення. У процесі вивчення та аналізу художніх творів української літератури простежуються становлення і формування зростаючої особистості. У статті визначено найважливіші функції української літератури – виховну, естетичну, пізнавальну, емоційну. Усі вони дозволяють читати виховний вплив на учнів.

У процесі дослідження було виявлено, що українська література – це один із способів пізнати світ, людство і самого себе. Українська література дозволяє молодому поколінню дізнаватися минуле, по-різному оцінювати сьогодення, змушує задуматися про майбутнє. Літературні твори змушують читача переживати разом з їх героями, сприяють формуванню поглядів, почуттів, характеру, пробуджують любов до прекрасного, виховують готовність до боротьби за перемогу добра і правди. Українська література виховує почуття прекрасного, збагачує духовний світ людини. Визначено, що роль української літератури у вихованні велика, адже вона формує моральну, естетичну, громадянську позицію учнів.

Ключові слова: українська література, літературна освіта, виховання, духовність, моральність, естетичність.

Постановка проблеми. В умовах становлення нової системи освіти, яка орієнтована на інтеграцію до світового освітнього простору, йде активний процес пошуку моделей освіти, які дозволять зберегти духовно-моральні та культурно-історичні традиції української освіти і виховання. На збереження духовно-моральної компоненти у вихованні підростаючого покоління орієнтують Закони України «Про освіту» (2017), «Про загальну середню освіту» (1999, ред. 2018), Стратегія національно-патріотичного виховання (2019), «Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей» (2018), Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки (2017), Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Концепція літературної освіти (2011), Основні орієнтири виховання учнів 1–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України (2011), Постанова «Державний

стандарт базової і повної загальної середньої освіти» (2011) тощо.

Молодь є ціннісним пріоритетом для нашої держави. Ідея виховання гармонійної, всебічно розвиненої особистості відображає постійне прагнення людини до оволодіння досягненнями як національної, так і загальнолюдської світової культури, до духовно-моральної досконалості. Це ідея є основоположною, яка спрямовує на безперервний і безпосередній розвиток та збагачення духовності.

Тому саме школа покликана виховати культурну, освічену та творчу особистість, «яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності» [5, с. 5]. Одним із шляхів виховання всебічно гармонійно розвиненої особистості є українська література, яка сприяє духовно-моральному становленню учнів, формуванню морального світогляду,

патріотизму, естетичного смаку та вдосконаленню комунікативних навичок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз наукової літератури показав, що питання ролі української літератури у вихованні учнів достатньо серйозно досліджуються у працях таких українських науковців, як В. Андрусенко, Т. Антоненко, Г. Бондаренко, Ф. Бугайко, Т. Бугайко, Н. Волошина, Т. Ворошило, А. Градовський, І. Грива, В. Драченко, С. Жила, Л. Ломако, Н. Михайлова, Є. Пасічник, А. Сергієнко, А. Ситченко, Б. Степашин, Г. Токмань, В. Уліщенко, А. Фасоля, Т. Яценко та інші.

Мета статті полягає у визначенні ролі, функцій та значення української літератури у виховному процесі.

Виклад основного матеріалу. Найбільшим надбанням нашої країни є духовна культура українського народу. На думку Л. Москальової, «духовна культура українців є однією з найбагатших у європейських країнах; в ній прихований багатий, неповторний досвід нації, система цінностей, менталітет» [3, с. 162]. Одним із основних компонентів духовної культури українців виступає література, яка покликана формувати внутрішній світ особистості, сприяти розвитку людини як творця культурних цінностей.

У літературознавчому словнику-довіднику розкрито поняття «література» як «сукупність писаних і друкованих творів певного народу, епохи, людства» та «різновид мистецтва, власне, мистецтво слова, що відображає дійсність у художніх образах, створює нову художню реальність за законами краси» [2, с. 579]. Таким чином, література – це феномен культури, специфіка якого полягає в духовному, моральному, естетичному освоєнні світу та вираженні багатства і різноманіття людського буття в художніх образах. В українській літературі показано все духовне життя народу та закладена велика сила впливу на читача, залучаючи тим самим учнів до морально-естетичних цінностей нації та людства.

Література – це не просто художні твори, а матеріалізована у формі книг життя людської душі, духовна пам'ять народу, історія всього людства. Саме тому великі художні твори сприяють моральному, духовному, естетичному розвитку молоді. Читаючи й осмислюючи художній твір української літератури, можна знайти відповіді на питання нашого духовного життя, яке, як відомо, не може існувати поза національно-культурною традицією.

Важливе значення у вихованні учнів відводиться літературній освіті, зміст якої має виховний, пізнавальний та компетентнісний потенціал. «Концепція літературної освіти» наголошує, що «одним із важливих напрямів української освіти є гуманітарний, який забезпечує духовний розвиток учнів. Серед навчальних дисциплін гуманітарного циклу особливе значення має література як мистецтво слова

і спосіб формування загальної культури людини, її моральних орієнтацій і цінностей» [4].

Універсальними завданнями літературної освіти є залучення учнів до багатств української художньої літератури; виховання любові і звички до читання; формування у школярів знань і умінь, що забезпечують самостійне освоєння художніх цінностей; формування уявлень про українську літературу як про соціокультурний феномен, що займає специфічне місце в житті нації та людства; розвиток художньо-творчих здібностей, уяви, естетичного почуття школярів, виховання їх емоційної та інтелектуальної чуттєвості під час сприйняття художніх творів; розвиток навичок грамотного і вільного володіння літературною мовою.

Г. Токмань вважає, що «літературна освіта є важливим чинником формування юних громадян України, які мають бути освіченими, патріотичними і культурними особистостями. Мета навчання української літератури в середній школі – літературна компетентність учнів (знання, уміння й навички), їхня вихованість, особистісний розвиток» [6].

Література, як і будь-яке мистецтво, поліфункціональна. Вона має філософські, чуттєво-естетичні, гедоністичні та інші значення. Виступаючи джерелом знань і морально-естетичних норм, транслятором культури і традицій суспільства, література в усі часи вважалася одним із базових компонентів у вихованні і формуванні повноцінної особистості. І. Ільїн писав про значення літератури в житті людини: «З читання можна дізнатися і визначати людину. Бо кожен з нас – це те, що він читає, і кожна людина – це те, як вона читає; і всі ми стаємо непомітно тим, що ми вичитуємо з прочитаного, – немов би букетом зібраних нами в читанні квітів...» [1].

Література загалом – це один із способів пізнати світ, людство і самого себе. Кожен письменник через свої твори передає свої думки, погляди і ставлення до життя, реальності, створює свій художній світ, з яким погодиться або не погодиться той чи інший читач. Українська література дозволяє молодому поколінню дізнатися про минуле, по-різному оцінювати сьогодення, змушує задуматися про майбутнє. Літературні твори змушують читача переживати разом з їх героями, сприяють формуванню поглядів, почуттів, характеру, пробуджують любов до прекрасного, виховують готовність до боротьби за перемогу добра і правди. Література виховує почуття прекрасного, збагачує духовний світ людини.

Особливі функції української літератури дозволяють їй чинити сильний вплив на виховання учнів:

1. Знайомство з українською літературою відкриває учню такі моральні поняття, як добро, обов'язок, справедливість, совість, честь, сміливість.

Твір літератури активно бере участь у процесі соціалізації, формуючи глибокі і стійкі почуття, вчить розуміти і цінувати ідеї гуманізму. Література спонукає створювати свій погляд на світ і діяти відповідно до нього. Читання послідовно виховує в учнів активну життєву позицію, вміння відчувати і цінувати моральне і прекрасне.

2. Українська література, виконуючи функцію пізнання дійсності, розширює життєвий досвід, розумовий кругозір. Література як особливий спосіб пізнання життя, як художня модель світу долучає учнів до загальнолюдських цінностей буття, до духовного досвіду українського народу.

3. Твори української літератури дають емоційний досвід. Людина, на відміну від інших живих істот, чуттєво переживає і висловлює світ за допомогою слів, звуків, фарб, ліній тощо. Образне сприйняття світу – це процес чуттєвого сприйняття дійсності і безпосередньо-емоційного ставлення до нього. Художні образи створюють духовно-емоційне середовище, в якому органічно злито естетичні та моральні переживання, що збагачують і духовно розвивають особистість. Про особливу роль емоційно-чуттєвої сфери у вихованні особистості писав К. Ушинський: «Ніщо – ні слова, ні думки, ні навіть вчинки наші – не виражає так ясно і вірно нас самих і наше ставлення до світу, як наші переживання: в них чути характер не окремої думки, не окремого рішення, а всього змісту душі нашої і її ладу. В думках наших ми можемо себе обманювати, але думки наші скажуть нам, хто ми є: не той, ким ми хотіли бути, але той, ким ми є насправді» [7, с. 91].

4. Література висловлює духовну культуру народу. Основоположним принципом літератури є історизм, оскільки будь-яка література відображає національно-історичний розвиток. У художньому творі розглядаються в єдності і взаємозв'язку три види людського буття: соціально-історичне, культурно-національне і духовне. Єдність цих аспектів створює повноту сприйняття і розуміння історії. Крім того, українська література поєднує історичну правду і художню вигадку. Цей синтез підсилює відображення історичної правди, формує образ справжньої історії. Читання творів української літератури дає знання, виховуючи патріотичні почуття особистості учня.

5. Художнє слово розвиває естетичний смак. Почуття прекрасного відрізняє людину, оскільки його родовою сутністю є потреба в красі. Художня література, представляючи дійсність через призму прекрасного, доставляє естетичну насолоду.

Моральне виховання учнів засобами української літератури виражається в переживанні моральних настроїв, почуттів і вчинків зображуваних осіб. Самопізнання відбувається завдяки здатності персоніфікувати себе в образах і вступати в діалог з творцем образів. Якщо ці мораль-

но-емоційні стани пережиті в уяві учня, то виховна мета досягнута.

Література виділяється в системі шкільних предметів, оскільки має важливу особливість: не тільки формує в учнів певні знання, вміння, навички, а й допомагає їх моральному становленню, придбанню моральних, етичних життєвих принципів. Це відбувається тому, що літературні твори – це духовний досвід поколінь, що передається як у формі усних оповідань (казки, билини, легенди, перекази, оповіді), так і на сторінках друкованих літературних творів різних родів і жанрів. І одна з найважливіших цілей літературної шкільної освіти – допомогти учням зрозуміти і прийняти моральні заповіді, що зберігаються в творах української літератури.

Усвідомленню загальнолюдських цінностей сприяють уроки літератури, що розширюють можливості педагогічного впливу на учня, що дозволяють формувати цілісне уявлення про духовність, моральність, естетичність у досвіді попередніх поколінь, що допомагає розвитку особистості.

Урок з української літератури дозволяє вчителю вирішувати такі завдання: збагачення емоційного світу учнів моральними переживаннями і формування у них моральних почуттів; озброєння учнів знаннями про мораль, розкриття сутності соціальної та психологічної доцільності моральних норм, прищеплення культури, формування звичок і навичок моральної поведінки; систематичне накопичення і збагачення досвіду моральної поведінки шляхом організації їх практичної діяльності; організація духовно-морального, естетичного тощо самовиховання учнів.

Все вищесказане показує, наскільки важлива українська література у вихованні гармонійно розвиненої особистості учня.

Висновки і пропозиції. Важко визначити пріоритетне і чільне значення української літератури у вихованні та зміцненні в учнів духовних і творчих початків у процесі сприйняття як матеріального, так і ідеального світу. Література – це письмова форма мистецтва слова. Будучи найбільш аналітичним з усіх видів мистецтва, за допомогою слова вона створює те, що називається художньою дійсністю, в яку можна зануритися і отримати велику насолоду. Класична література будь-якої епохи формує людину у її становленні як особистості з прекрасними початками, чистими помислами великими ідеями, виявляючи зачатки як «ідеального», «духовного» і водночас «естетичного».

Отже, роль української літератури в становленні і вихованні гармонійно розвиненої особистості величезна, оскільки саме на шкільному уроці з української літератури, який справедливо називають людинознавством, учитель навчає свого учня міркувати, формує його моральну, естетичну, громадянську позицію.

У сучасній школі принципи складання літературної програми вкрай формальні, і тому за її

межами залишаються твори, знайомство з якими має значення для формування цілісної особистості. У системі сучасної освіти необхідно цю прогалину заповнити. Учень повинен продовжити свої пізнання української літератури. Він повинен самостійно розвивати і вдосконалювати свою естетичну культуру. І в цій ситуації важливо забезпечити безпосереднє ознайомлення учнів з видатними творами української літератури, навчити розуміти виразну мову художника, нерозривний зв'язок змісту і художньої форми, виховати емоційно-естетичне ставлення до творів.

Викладання української літератури в навчальних закладах повинно постійно вдосконалюватися, припускаючи посилення морально-естетичного та художньо-емоційного впливу літературного твору на учня, розвитку уяви та почуття прекрасного. Виховання українською літературою має бути не тяжкою працею, а захопливим, що доставляє глибоке задоволення і насолоду, процесом. На уроках літератури вчитель повинен допомогти учням подивитися на сучасне життя очима письменників, зробити переоцінку цінностей або навпаки, зміцнити свої погляди на сучасне життя.

Список використаної літератури:

1. Ильин И.А. О чтении. *Уроки литературы*. 2013. № 7. С. 14–15.
2. Літературознавчий словник-довідник. Літературознавча енциклопедія : у 2 т. / авт.-уклад. Ю.І. Ковалів. Київ : ВЦ «Академія», 2007. Т. 1. А – Л. 608 с.
3. Москальова Л. Духовно-моральне виховання студентів у вищих навчальних закладах. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2013. Ч. 1. С. 160–169.
4. Наказ Про затвердження Концепції літературної освіти від 26 січня 2011 року № 58 / 2011. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/13508/.
5. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи / упоряд. Гриневич Л. та інші / за заг. ред. Грищенко М. Київ, 2016. 40 с.
6. Токмань. Г. Навчання української літератури: розвивати не втрачаючи. *Дивослово*. 2011. № 12. С. 32–34.
7. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / за ред. М.И. Кондакова. Москва : Педагогика, 1988. Т. 1. 414 с.

Pinihina Y. The role of Ukrainian literature in the education of the comprehensive-developed personality of pupils

The article is devoted to defining the role, functions and significance of Ukrainian literature in the educational process. It is stated that a modern society needs a person with a high spiritual and moral culture. Undoubtedly, the education of such a person is facilitated by the lessons of literature. It is revealed that the education of students by means of Ukrainian literature is an organic component of pedagogical activity, integrated into the overall process of learning and development, and it is becoming a priority area in modern education. It has been researched that Ukrainian literature is a phenomenon of culture whose specificity is in the spiritual, moral, aesthetic development of the world and the expression of the richness and diversity of human existence in artistic images. The Ukrainian literature shows the whole spiritual life of the people and imposes a great power of influence on the reader, thus involving the students in the moral and aesthetic values of the nation and humanity. It is stated that literary education, which aims at developing a highly moral, harmonious and spiritually developed personality, capable of creativity and self-determination, is of great importance in the education of students. In the process of studying and analyzing artistic works of Ukrainian literature, the formation and formation of personality of a growing personality are traced. The article identifies the most important functions of Ukrainian literature - educational, aesthetic, cognitive, emotional, and spiritual. All of them make it possible to have an educational influence in the education of students.

The study found that Ukrainian literature is one way of knowing the world, humanity and yourself. Ukrainian literature allows the younger generation to learn about the past, to evaluate the present in different ways, to make them think about the future. Literary works compel the reader to experience with their characters, help to form views, feelings, character, awaken the love of the beautiful, nurture a willingness to fight for the victory of good and truth. Ukrainian literature fosters a sense of beauty, enriches the spiritual world of man. It is determined that the role of Ukrainian literature in education is great, because it shapes the moral, aesthetic, civic position of students.

Key words: *Ukrainian literature, literary education, education, spirituality, morality, aesthetics.*

Є. А. Починок

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти, природничих і математичних дисциплін
Полтавського національного педагогічного університету
імені В. Г. Короленка

ЕРГОНОМІЧНІ УМОВИ СТВОРЕННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ЧИННИК ПРОТИДІЇ БУЛІНГУ

У статті розкрито сутність явища булінгу в початковій школі в контексті впливу на дії молодших школярів сучасного освітнього середовища. Установлено, що запобігання проявам булінгу сприяє сучасне освітнє середовище, яке має базуватися на атмосфері фізичного комфорту, сприятливого соціально-психологічного клімату в учнівському колективі. Найдієвіший вплив мають ергономічні умови побудови безпечного освітнього середовища. Визначено, що ергономічні умови генерує сукупність чинників, зорієнтованих на оптимальне й безпечне середовище, ефективну та здоров'язберезувальну діяльність особистості. Для протидії булінгу серед дітей молодшого шкільного віку у структурі ергономічних умов ключове значення мають соціально-психологічні чинники, що передбачають згуртованість колективу, безконфліктні гуманні відносини, сприяють формуванню цілісного класного колективу. Такі умови допоможуть уникнути дискримінації, насильства і знущань серед однокласників. З'ясовано, що безпечне освітнє середовище вибудовується на основі комплексу ергономічних вимог: антропометричних, психофізіологічних, естетичних, гігієнічних. Принципи безпечного освітнього середовища доповнено принципами комфортності, оптимізації та естетичності. Аналіз ергономічних досліджень довів, що психологічний захист як ергономічний чинник передбачає реалізацію освітніх потреб школярів, їхнього права на помилку й водночас права вибору, спрямований на доброзичливу характеристику успіхів і невдач учнів, дотримання конфіденційності, задоволеність результатами діяльності.

У результаті дослідження зроблено висновки про те, що ергономічні умови запобігають психотравмувальним ситуаціям, сприяють зведенню до мінімуму появи конфліктних ситуацій між суб'єктами педагогічної діяльності, позитивній адаптації учнів до шкільного навчання, адекватній конкуренції в навчальній діяльності, установленню атмосфери довіри та дружніх відносин, наявності достатніх ресурсів для запобігання надзвичайним ситуаціям, дотриманню прав і принципів фізичної, психологічної, інформаційної та соціальної безпеки суб'єктів освітнього процесу.

Ключові слова: булінг, освітнє середовище, ергономічні умови, безпечне освітнє середовище, соціально-психологічні чинники.

Постановка проблеми. З початком реформування системи шкільної освіти в Україні з'явилося чимало рекомендацій зі створення оптимального освітнього середовища, зокрема і початкової школи. Значне місце в них відводять саме психологічному благополуччю та безпеці учнів, однак тільки віднедавна освітня спільнота почала відкрито говорити про проблему булінгу – цькування дітей у школі. За статистикою, більше 67% школярів ставали жертвою жорстокого булінгу у школі, майже всі вони мовчали про це [1, с. 4]. Явище булінгу набуває поширення не лише в підлітковому, а й у молодшому шкільному віці. Дуже важливо запобігти його виникненню саме на цьому етапі, коли спостережено активний процес формування особистості молодшого школяра, особливо нестійкого до дії негативних чинників.

За останні декілька років з'явилося багато ресурсів, які допомагають учням розв'язати конфлікти та впоратися з наслідками цькування у школі. Ідеться про діяльність Служби порозу-

міння, так звані «телефони довіри»: дитячу лінію, гарячу телефонну лінію щодо булінгу, гарячу лінію з питань запобігання насильству тощо. Звісно, ці ресурси дають змогу пом'якшити наслідки булінгу, але набагато важливіше – попередити прояви цього явища. Шлях до цього вбачаємо насамперед у створенні безпечного освітнього середовища, в умовах якого кожна особистість відчувала б захищеність, фізіологічний комфорт та психологічне благополуччя.

З-поміж важливих умов протидії булінгу значне місце належить ергономічним умовам організації освітнього середовища НУШ. Принцип психологічного комфорту та безпеки освітнього середовища є одним із провідних принципів ергономіки та визначає оптимальні умови його створення. На сучасному етапі розвитку освіти надзвичайно важливо забезпечити найбільш оптимальні умови для повноцінного розвитку особистості, яка відповідатиме вимогам інформаційного суспільства та цифрових технологій. В ергономіці існує багато

досліджень зазначеної проблеми, та, попри це, вони залишаються дискусійними, оскільки не враховують причини виникнення поширеного нині явища булінгу. Отже, визначення ергономічних умов створення безпечного освітнього середовища початкової школи в контексті протидії булінгу підвищує *актуальність* досліджуваної проблеми та посилює науковий інтерес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Освітнє середовище є предметом вивчення як закордонних, так і вітчизняних дослідників, найвідоміші з яких Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська, Дж. Гібсон, С. Максимова, У. Мейс, С. Сисоева, В. Ясвін та інші.

Особливості створення безпечного освітнього середовища, у якому всі учасники відчують психологічну захищеність та продуктивно взаємодіють, є предметом розгляду таких учених, як: І. Баєва, Д. Іванов, В. Панов, В. Рубцов, В. Слободчиков, А. Тубельський. Фундаментальними вважаємо праці Т. Водолазької, яка є авторкою моделі доброзичливого до дітей освітнього середовища. Значний внесок у розвиток окресленої проблеми зробили науковці Н. Бойчук і Т. Цюман, створивши цілісний посібник «Кодекс безпечного освітнього середовища».

Особливості психологічного благополуччя особистості у шкільному середовищі студіювали М. Аргайл, Н. Бахарєва, К. Берідж, О. Бочарова, Н. Бредбері, Н. Голубєва, Е. Десі, Е. Дінер, Л. Куліков, Дж. Майклсон, Г. Мешко, Р. Райан, К. Ріфф, С. Семенов, А. Созонтов, М. Соколова, В. Хута, Р. Шаміонов.

Однак ґрунтовних досліджень, що стосувалися б саме проблеми детального аналізу можливостей ергономіки у формуванні безпечного освітнього середовища, недостатньо для отримання ефективних результатів протидії булінгу.

Метою статті є комплексний аналіз ефективності створення безпечного освітнього середовища початкової школи на основі ергономічних умов із метою протидії булінгу.

Виклад основного матеріалу. Освітнє середовище є динамічною системою, що змінюється відповідно до вимог суспільства та створює умови для всебічного розвитку особистості. Початкова школа повинна бути для дитини не тільки місцем, де отримують нові знання, а й осередком активної соціалізації, формування дружніх взаємин з однолітками, набуття позитивного досвіду життєдіяльності та спілкування. Перешкодою для реформування сучасної системи початкової освіти стає шкільний булінг, який негативно позначається на психологічному благополуччі молодшого школяра. Це явище пов'язане з нестабільним станом освітньої системи та суспільства загалом.

Термін «булінг» почали вживати у вітчизняній освітній спільноті лише від середини мину-

лого року, однак цькування у школі було завжди. Стрімкий розвиток масмедіа, доступність інформації як корисного, так і шкідливого змісту, зміни соціально-психологічного клімату суспільства спричинили посилення булінгу серед школярів. Найчастіші випадки булінгу трапляються серед підлітків, однак передумови для нього з'являються саме в молодшому шкільному віці. Учні часто виявляють жорстокість щодо незрозумілих їм рис, очевидних недоліків чи особливостей інших дітей, якщо вони перебувають у середовищі, не захищеному від негативних впливів. Освітнє середовище постійно піддається впливу зовнішніх і внутрішніх чинників, тому одним з основних завдань Нової української школи є створення безпечного освітнього середовища, яке було б максимально захищеним, комфортним і унеможливило б виникнення булінгу.

Закон України «Про освіту» ідентифікує булінг як дії або бездіяльність учасників освітнього процесу, що передбачають психологічне, фізичне, економічне, сексуальне насилля, часто із застосуванням засобів електронних комунікацій, що вчиняються стосовно малолітньої чи неповнолітньої особи та стосовно інших учасників освітнього процесу, унаслідок чого могла бути чи була завдана шкода психічному або фізичному здоров'ю потерпілого. До типових ознак булінгу Закон уналежнює: систематичність дій; наявність кривдника та потерпілого, а також іноді спостерегачів; дії або бездіяльність кривдника, що завдали фізіологічних або психологічних травм потерпілому [6].

Як бачимо, сутність булінгу полягає в бажанні принизити жертву і внаслідок цього посилити власний авторитет. Причиною булінгу можуть стати невихованість, нетерпимість, розбещеність кривдників через виникнення нерівності між учнями. У початковій школі основне завдання вчителя – забезпечити оптимальні умови для створення безпечного освітнього середовища, що сприятиме формуванню дружнього колективу й уникненню явища булінгу. Сучасне освітнє середовище має базуватися на атмосфері фізичного комфорту, позитивного соціально-психологічного клімату.

За визначенням В. Ясвіна, «освітнє середовище» – це «характеристика життя всередині освітнього закладу, система впливів і умов формування особистості, а також система можливостей для розвитку особистості, які містяться в соціальному та просторово-предметному оточенні» [цит. за: 9, с. 9]. Сутність поняття «освітнє середовище», на нашу думку, насамперед повинна охоплювати критерії безпечності, а вже після них усі інші. З огляду на сказане, доцільним є розгляд поняття «безпечне освітнє середовище».

Науковці Н. Бойчук і Т. Цюман [9] пропонують у кожному навчальному закладі ввести в дію

спеціальний «Кодекс безпечного освітнього середовища», який регулюватиме взаємодію учасників педагогічного процесу на засадах безпечності й захисту від булінгу – цькування особистості з боку інших осіб шляхом приниження чи знуцання. Сучасне освітнє середовище не є ізольованим від зовнішніх і внутрішніх чинників, навпаки, воно відкрите і часто вразливе. Тому потреба у створенні безпечного освітнього середовища учнів є нагальною.

«Безпечне освітнє середовище – це стан освітнього середовища, у якому: наявні безпечні умови навчання та праці, комфортна міжособистісна взаємодія, що сприяє емоційному благополуччю учнів, педагогів і батьків, відсутні будь-які прояви насильства та є достатні ресурси для запобігання їм, а також дотримано права і норми фізичної, психологічної, інформаційної та соціальної безпеки кожного учасника навчально-виховного процесу» [9, с. 10].

Компоненти безпеки особистості поєднуються один з одним шляхом тісної взаємодії, тому в системі створення освітнього середовища вони мають розглядатися комплексно. Так, у дослідженні психологічного благополуччя особистості Т. Артеменко орієнтується на теорію життєвого балансу особистості за Н. Пезешкіаном, який, зі свого боку, визначає чотири сфери людської активності: фізичну, діяльну, комунікативну та смислову. Порушення балансу цих сфер може призвести як до внутрішньоособистісних, так і до міжособистісних конфліктів, що перешкоджає підтриманню психологічного комфорту освітнього середовища [2, с. 95]. Такі особливості освітнього середовища, як переважаність навчальних програм, надмірна вимогливість учителів, а подекуди їхня несправедливість в оцінюванні, конфліктні ситуації з однолітками, хвилювання через помилки й інші чинники, викликають несприятливі психологічні стани суб'єктів навчальної діяльності, унаслідок чого спостерігаються прояви агресії, а згодом і булінгу.

Початкова освіта посідає провідне місце у створенні умов для здобуття молодшими школярами знань у безпечному освітньому середовищі, формуванні ставлень та навичок, які потрібні, щоб уникнути проявів насильства, навчити безконфліктного спілкування, ненасильницької поведінки. Запобігти появі булінгу можна тільки за системного підходу до створення безпечного освітнього середовища [1, с. 4].

Безпечне освітнє середовище початкової школи має обов'язково бути доброзичливим як до дитини, так і до вчителя. Модель доброзичливого освітнього середовища початкової школи була розроблена Т. Водолазькою. Вона дефінувала це поняття як «середовище, що сприяє благополуччю кожної дитини; де кожен відчуває свою належність до групи, психологічний комфорт; де

педагог виявляє свою повагу до дітей, цікавиться їхньою емоційною сферою, ідеями і їхнім життям; де діти можуть вільно виражати себе» [4, с. 17]. Доцільним буде додати до критеріїв доброзичливого освітнього середовища початкової школи такі не менш важливі, як захищеність та фізіологічний комфорт, що тісно пов'язані із природними особливостями розвитку кожної особистості.

Відповідно до принципів гуманізації й особистісно орієнтованого навчання, безпечне освітнє середовище повинно будуватися на основі створення атмосфери творчості і свободи проявів, на ввічливому ставленні до кожної дитини, на організації навчальних занять, які відповідають можливостям та запитам учнів і здійснюються шляхом створення «ситуації успіху», на уникненні станів перевтоми, надмірної кількості інформації, психологічного дискомфорту, невпевненості та стресу [3, с. 4].

Проектування безпечного освітнього середовища початкової школи на засадах ергономічних вимог потребує врахування не тільки фізіологічних та соціально-психологічних критеріїв безпеки, а й критеріїв інформаційної безпеки та захищеності особистості. Ризик становить поширене нині неконтрольоване надходження інформації із сумнівним змістом. Воно може призвести до виникнення агресії, насильства стосовно інших учнів, кібербулінгу тощо. Особливо популярним стає зараз булінг із використанням додаткових електронних носіїв фіксування та поширення інформації.

Ергономічні умови передбачають сукупність чинників, що забезпечують оптимальне й безпечне середовище та, відповідно, ефективну та здоров'язберезувальну діяльність особистості. Аналізуючи відомі класифікації ергономічних умов (А. Воловиченко, Д. Бастова, О. Рябова, В. Муніпов, В. Зінченко, Т. Назарова), ми виокремлюємо соціально-психологічні чинники, що базуються на згуртованості колективу, безконфліктних гуманних відносинах, формуванні атмосфери взаємодовіри та психологічної взаємодопомоги між учасниками освітнього процесу, дружби та співробітництва. Завдяки цим чинникам освітнє середовище буде не тільки безпечним, а й комфортним.

Комфортність є одним із ключових критеріїв безпечного освітнього середовища та характеризується створенням умов для оптимальної працездатності, гарного самопочуття та збереження всіх складників здоров'я особистості [7, с. 65]. Таке освітнє середовище сприяє не тільки гармонійному розвитку дітей та налагодженню позитивних міжособистісних взаємин, а і збільшенню індивідуальних навчальних досягнень учнів.

Складниками безпечного освітнього середовища є:

– безпечні й комфортні умови праці та навчання;

- відсутність дискримінації та насильства;
- створення інклюзивного й мотивувального простору [5].

Найчастіше жертвами булінгу, особливо в початковій школі, стають діти з особливими освітніми потребами. Тут варто враховувати ергономічні вимоги як до психологічного клімату освітнього середовища, так і до засобів навчання, навчального обладнання та загального облаштування класної кімнати, адже вони є показниками безпечності середовища навчання та виховання дітей. До загальних ергономічних вимог створення безпечного освітнього середовища належать:

- антропометричні (відповідність шкільних меблів та засобів навчання розмірам, формі тіла, силі рухів);
- психофізіологічні (відповідність освітніх процесів можливостям сенсорної системи та психологічним особливостям);
- естетичні (вимоги до художньо-структурного оформлення шкільних приміщень і робочих місць учителя і молодших школярів);
- гігієнічні (мікрокліматичні умови освітнього середовища початкової школи).

Концепція Нової української школи акцентує увагу на психологічному благополуччі дітей, на врахуванні вчителем їхніх інтересів, потреб, психологічних та фізіологічних можливостей. Відповідно до ергономічних вимог організації освітнього середовища початкової школи, у ньому має бути 8 навчальних осередків, або навчальних зон. Важливе місце в системі зонування класної кімнати відводиться саме осередку відпочинку дітей, де обов'язково повинен бути куточок, у якому б дитина змогла побути на самоті. Адже кожній людині потрібен особистий простір для того, щоб відпочити та зосередитися. Такі зміни середовища класної кімнати будуть сприяти створенню атмосфери комфорту та захищеності, стимулюватимуть продуктивну діяльність.

Апелюючи до взаємопов'язаності ергономічних вимог, В. Вовкотруб убачає сутність цілісної ергономічної характеристики безпечного освітнього середовища в тому, що стосовно учня ні засоби, ні зовнішні чинники, ні процес їх взаємодії не викликають ланцюга «важкі стани – зриви психічних процесів, зниження показників безпеки, комфорту, захищеності – незадоволеність собою та діяльністю» [3, с. 17]. Отже, інтуїтивна організація освітнього середовища вчителем із недотриманням ергономічних умов спричиняє стан функціонального дискомфорту учня, виникнення негативних практичних станів, що визначає психологічну атмосферу всього учнівського колективу, призводить до появи шкідливих наслідків, зокрема й булінгу. Навпаки, урахування вчителем ергономічних вимог і рекомендацій з опорою на чинні стандарти та вікові особливості молодших школя-

рів сприятиме суб'єктивному комфорту молодших школярів, підвищеному рівню їхньої розумової працездатності, активності, гарному самопочуттю та настрою.

Крім того, щоб унеможливити появу булінгу в початковій школі, необхідно не тільки створити безпечне й комфортне освітнє середовище, а й забезпечити його захищеність від негативних чинників. Кожен суб'єкт педагогічної діяльності повинен мати уявлення не тільки про те, що вважається насильством, але й про те, як мінімізувати ризики та загрози, у результаті чого створити умови для внутрішньої безпеки та безпеки референтного довкілля [9, с. 5].

Оптимальна траєкторія створення безпечного освітнього середовища допоможе уникнути дискримінації, насильства та знущань у початковій школі. На першому місці тут мають бути саме **ергономічні умови**, що забезпечують відсутність психотравмувальних ситуацій, зведення до мінімуму появи конфліктних ситуацій між суб'єктами педагогічної діяльності, забезпечення позитивної адаптації учнів до шкільного навчання, створення адекватної конкуренції в навчальній діяльності, атмосфери довіри та дружніх стосунків, наявності достатніх ресурсів для запобігання надзвичайним ситуаціям, дотримання прав і принципів фізичної, психологічної, інформаційної та соціальної безпеки суб'єктів освітнього процесу.

До принципів безпечного освітнього середовища відносять такі: домінування життя людини як найвищої цінності, регіональної специфіки, комплексності оцінки небезпек, мінімаксу й максимальної ефективності [9, с. 12]. В аспекті нашого дослідження означені принципи варто доповнити ергономічними: *принципом комфортності* (передбачає забезпечення оптимальної динаміки працездатності, гарного психологічного самопочуття і збереження здоров'я учасників освітнього процесу), *принципом оптимізації* (визначає досягнення максимального ефекту безпеки з використанням найдоцільніших засобів впливу), *принципом естетичності* (краса та привабливість освітнього середовища сприяють упорядкуванню й гармонізації почуттів, емоційному задоволенню, благополуччю, створюють гарний настрій).

Заклад освіти повинен стати не тільки безпечним осередком навчально-пізнавальної діяльності та формування дружніх контактів, а й середовищем радості та позитивних емоцій як дітей, так і дорослих. Адже явище булінгу виникає не тільки стосовно учнів. Часто жертвами булінгу стають і самі вчителі, які не мають належних знань, умінь і досвіду для створення позитивного психологічного клімату у класі. Ініціаторами булінгу у шкільному колективі зазвичай бувають учні з девіантною поведінкою, нестабільністю психічних процесів, схильністю до порушення норм моралі.

Допомогою для педагога-ергономіста в цьому разі мають бути проєктні та кейс-технології із профілактики й усунення булінгу у школі, ергономічні умови психологічного захисту.

Дослідник педагогічної ергономіки В. Вовкотруб розуміє під психологічним захистом «спеціальну регулятивну систему стабілізації особистості, яка направлена на ліквідацію чи зведення до мінімуму відчуття тривоги, пов'язаного з усвідомленням конфлікту» [3, с. 39]. Основною метою психологічного захисту є переорієнтація свідомості особистості від негативних чинників, що можуть травмувати психіку та викликати внутрішні конфлікти. Варто зазначити, що психологічний захист як один з ергономічних чинників безпечного освітнього середовища є необхідним як учневі, так і вчителю. Він має на меті забезпечення освітніх потреб учнів, їхнього права на помилку і водночас права вибору для суб'єкта навчальної діяльності, доброзичливої характеристики успіхів і невдач учнів, дотримання конфіденційності, задоволеності результатами діяльності, справедливого та неупередженого ставлення один до одного незалежно від можливостей чи соціального походження.

Висновки і пропозиції. На основі результатів проведеного дослідження можемо стверджувати, що створення безпечного освітнього середовища початкової школи з урахуванням ергономічних вимог – це неперервний та складний процес, який є вимогою актуальних освітніх реформ та сучасного суспільства. Таке середовище є ефективним інструментом запобігання та подолання булінгу – шкільного цькування. Ергономіка дає безліч можливостей для організації освітнього середовища, у якому кожна особистість відчуватиме себе безпечно, комфортно, вільно у творчих проявах та буде максимально захищеною від булінгу. Отже, можемо ідентифікувати безпечне освітнє середовище як середовище, що зорієнтоване на фізичну й емоційно-психологічну безпеку учасників освітнього процесу на основі виконання ергономічних умов протидії булінгу. До ергономічних умов створення безпечного освітнього середовища початкової школи з метою протидії булінгу належать соціально-психологічні чинники, а саме: системність і комплексний підхід до створення освітнього середовища; формування сприятливого соціально-психологічного клімату у класі; оптимальна організація режиму праці й відпочинку; інформаційна захищеність та дотримання ергономічних вимог у використанні цифрових тех-

нологій; зонування класної кімнати на осередки відповідно до фізіологічних та психологічних особливостей розвитку молодшого школяра; урахування ергономічних принципів у процесі навчання.

Порушеною проблемою, на нашу думку, повинні перейматися не тільки освітяни, а й суспільство загалом, адже воно також є одним із чинників виникнення шкільного булінгу. Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні методичних рекомендацій щодо створення безпечного освітнього середовища початкової школи з урахуванням ергономічних вимог із метою подолання булінгу.

Список використаної літератури:

1. Андрєєнкова В., Мельничук В., Калашник О. Протидія булінгу в закладі освіти: системний підхід : методичний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна»», 2019. 132 с.
2. Артеменко Т. Засади психологічного благополуччя у закладах освіти. *Педагогічний вісник*. 2019. № 3. С. 94–97.
3. Вовкотруб В. Ергономічний підхід до розвитку шкільного фізичного експерименту : монографія. Київ, 2002. 280 с.
4. Водолазька Т. Модель доброзичливого до дітей освітнього середовища. *Постметодика*. 2012. № 5 (108). С. 13–17.
5. Горбачов С. Як зробити освітнє середовище безпечним? *Освітній омбудсмен України* : вебсайт. 2019. URL: <https://eo.gov.ua/2019/10/25/yak-zrobyty-osvitnie-seredovyshche-bezpechnym>.
6. Про освіту : Закон України. *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38–39. 380 с. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19?fbclid=IwAR1W_ySvjC7yzaM5ynrICnCVYrYC7SD3b7d7Z-pgjm3zSxZifAbJFTNcbVg#n8.
7. Карапузова Н., Зімниця Є., Помогайбо В. Основи педагогічної ергономіки : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2012. 192 с.
8. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи. 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkolacompressed.pdf>.
9. Цюман Т., Бойчук Н. Кодекс безпечного освітнього середовища : методичний посібник. Київ : Український фонд «Благополуччя дітей», 2018. 56 с.

Pochynok Ye. Ergonomic conditions for creating a safe educational environment in primary school as a factor in combating bullying

The article reveals the essence of the phenomenon of bullying in primary school in the context of the impact on the actions of younger students in the modern educational environment. It is established that the modern educational environment, which should be based on the atmosphere of physical comfort, favorable socio-psychological climate in the student body, helps to prevent the manifestations of bullying. Ergonomic conditions

for building a safe educational environment have the most effective impact. It is determined that ergonomic conditions are generated by a set of factors focused on the optimal and safe environment and, accordingly, the effective and healthy activities of the individual. In order to combat bullying among children of primary school age in the structure of ergonomic conditions are key socio-psychological factors that involve team cohesion, conflict-free humane relations, contribute to the formation of a coherent class team. Such conditions will help to avoid discrimination, violence and bullying among classmates. It was found that a safe educational environment is based on a set of ergonomic requirements: anthropometric, physiological, aesthetic, hygienic. The principles of a safe educational environment are complemented by the principles of comfort, optimization and aesthetics. Analysis of ergonomic research has shown that psychological protection as an ergonomic factor involves the realization of educational needs of students, their right to make mistakes and at the same time the right to choose, aimed at friendly characterization of students', successes and failures, confidentiality, satisfaction with performance.

The study concluded that ergonomic conditions contribute to the absence of traumatic situations, minimizing the emergence of conflict situations between the subjects of pedagogical activity, positive adaptation of students to schooling, adequate competition in educational activities, establishing an atmosphere of trust and friendship, availability of sufficient resources to prevent emergencies, respect the rights and principles of physical, psychological, informational and social security of educational process.

Key words: *bullying, educational environment, ergonomic conditions, safe educational environment, socio-psychological factors.*

УДК 37.372.882

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.19>**А. А. Сергієнко**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціально-гуманітарної освіти
КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Автор статті порушує актуальну проблему – необхідність вивчення у школі української та зарубіжної літератури як джерела людської духовності, національної ідентичності, естетичного саморозвитку, самопізнання, самоствердження. Звичайно, художній твір вивчається насамперед як мистецьке явище, його аналіз передусім проводиться з естетичних підходів, але головною метою літературної освіти залишається формування компетентного учня-читача як суб'єкта читацької діяльності, особистісного і читацького саморозвитку. За набуття читацької компетентності учень прагнучим до самостійного здобуття і застосування знань та умінь, до особистісного становлення і самоствердження, урешті-решт, до навчання впродовж життя. Учителеві ж необхідно спланувати, як прищепити дитині стійкий інтерес до читання, здатність уявляти і переживати прочитане, критично й рефлексивно мислити; як навчити вести діалог із текстом, із героями твору, автором; допомогти відчувати естетичну насолоду від художнього твору, відкривати національні та загальнолюдські цінності, учити цінувати надбання українського народу.

У своїй науковій, педагогічній діяльності автор статті акцентує увагу на необхідності критичного аналізу змісту художнього твору, глибокого аналізу проблематики твору та вчинків героїв, пошуку шляхів виходу із проблемної ситуації, шляхів вибору й успішного становлення. У методиці відомо багато підходів, прийомів, методів шкільного аналізу літературного твору, найпрогресивнішим сучасним підходом є компетентісний. Компетентісний підхід покликаний забезпечувати формування читацької предметної (літературної) і загальнонавчальної компетентностей, а також ключових компетентностей. Особливу увагу на уроках літератури звертаємо на комунікативну, громадянську, соціальну, креативну, культурологічну ключові компетентності. Українська література як навчальний предмет має надзвичайно потужний потенціал для формування життєво необхідних компетентностей. Освітній процес на уроках літератури повинен вибудовуватися на засадах діалогічності, тому вчитель забезпечує навчальні ситуації за допомогою інтерактивних та групових методів і прийомів, методів критичного і розвивального мислення, медіаосвітніх, ігрових технологій тощо. Головне, щоб питання, які зацікавили учнів у художньому творі, не залишилися без відповіді, а дискусійні обговорення спонукали учнів до вироблення власних орієнтирів, цінностей, ставлень.

Ключові слова: українська література, аналіз художнього твору, компетентісний підхід, формування компетентностей, діалогічні та інтерактивні методи навчання.

Постановка проблеми. Майже рік триває історія громадського обговорення мовно-літературної галузі у проєкті нового Державного стандарту базової середньої освіти. Педагоги і науковці, представники культури та громадські діячі висловлюють занепокоєння, бо внаслідок пропонованих у новому Державному стандарті змін із системи середньої освіти можуть зникнути українська література і зарубіжна література. Навіть не віриться, що на двадцять дев'ятому році незалежності в Україні доведеться обстоювати право на вивчення художньої літератури у школі, як української, так і зарубіжної. А у проєкті Державного стандарту цих надважливих, україноцентричних предметів, на жаль, немає. Їх спочатку назвали просто «літератури», потім – «оригінальна» і «перекладна» літератури, згодом – «література українською мовою (українських і зарубіжних авторів)». А що, українську літературу в Україні можна вивчати іншою мовою? Якими ще термінами

можна наректи національне надбання, щоб обійти слово *українська*? І навіщо шукати нові терміни? Це не тільки дивно, а й небезпечно.

Оновлення змісту мовно-літературної освіти потребує виваженого підходу, без руйнування власної національної культури, зі збереженням потенціалу художньої літератури, що має стратегічне значення для формування світогляду, моралі, ціннісних орієнтацій громадянина України, патріота і людини. А як без читання книжок можна стати ЛЮДИНОЮ? Це хибний шлях і для освіти, і для України, адже держава, у якій не читають книжки, приречена на занепад, нібито це зрозуміло всім. Тож сьогодні великим викликом для шкільної літературної освіти стала ідея інтеграції навчальних предметів, бо інтегрувати потрібно не предмети, а навчальний матеріал, який би допомагав усебічно розкрити поняття, продемонструвати його роль та практичне значення. А читацькі компетентності є базовою складовою

частиною предметних, загальнонавчальних, ключових компетентностей. Виходячи із запропонованої проблеми компетентнісного підходу до навчання, констатуємо, що акценти в учнівській діяльності зміщуються зі знань, умінь і навичок на здатність, готовність, спроможність (компетентність) учня, наприклад, вести діалог, аналізувати твір, виявляти власне ставлення до дискусійної проблеми, оцінювати ситуації тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сьогодні питання впровадження компетентнісного підходу в освітній процес активно розробляють учені-педагоги: І. Бех, О. Савченко, О. Пометун, О. Овчарук, К. Баханов та інші. У методиці викладання літератури до проблем формування компетентностей зверталися відомі вчені й методисти: А. Фасоля (компетентнісно зорієнтоване навчання), В. Шуляр (методична компетентність та конструювання компетентнісно-діяльнісного уроку літератури), Г. Токмань (діалогічність уроку літератури), А. Лісовський (аналіз художніх творів), О. Ісаєва (формування компетентного учня-читача), Л. Коваленко (компетентнісно зорієнтовані завдання), О. Криворотенко (використання прийомів критичного мислення з метою формування в учнів необхідних компетентностей). Про значущість сформованих учнівських компетентностей відомий вітчизняний учений-методист А. Фасоля пише так: «Наявність комунікативної компетентності дасть змогу брати активну участь в обговоренні проблеми (чути не тільки себе, а й інших, критично аналізувати почуте й коректно відповідати); формування соціальної компетентності навчить переборювати невпевненість, а за потреби брати на себе відповідальність за виконання дорученої справи. І найголовніше – учень хоче і прагне діяти» [1, с. 12]. А. Фасоля наголошує і на художньо-читацькій (літературна) компетентності як якості особистості, «яка виявляється в готовності і здатності застосовувати і здобувати пов'язані із читацькою діяльністю знання і вміння для розуміння змісту художнього твору, налагодження діалогічної взаємодії з ним з метою розкриття авторського і творення особистих смислів» [1, с. 14].

Акцентуючи увагу на важливості формування на уроках літератури компетентного учня-читача, професор О. Ісаєва визначає необхідні сучасній особистості ключові вміння, які можуть бути сформовані тільки завдяки активному читанню, яке відшліфовує самостійність думки, навчає інтерпретувати, визначати власні смисли, а саме: «знайти потрібну інформацію; виокремити смисли із прочитаного; зіставити цю інформацію з уже отриманими знаннями; порівняти прочитане із власними уявленнями про навколишню дійсність; зробити висновки щодо отриманих нових відомостей; дати власну оцінку; уміти аргументувати свою позицію конкретними прикладами; вести діалог і полілог про прочитане з різними його суб'єктами (автор твору,

перекладач, літературний персонаж, інші читачі); вибудовувати власні судження» [2, с. 4].

Сучасний літературознавець Д. Дроздовський розглядає урок літератури як простір для реалізації багатьох компетентностей, зокрема громадянської, соціальної, екологічної, математичної, природничої, підприємницької, а також *навчання упродовж життя*. Учений переконаний, що ми читаємо літературні твори, щоб насолоджуватися мистецтвом прекрасного, проте читання збагачує життєсвіт читача, наповнюючи його досвідом про інше життя, інші світи. Тому автор сучасної книги «Компетентності літератури» закликає: «Не біймося уявити урок літератури в синергетичній єдності з уроком технологій або математики», і констатує, що урок літератури – це урок життя, щастя і компетентностей [3, с. 9].

Автор цієї статті вважає, що особливу увагу на уроках літератури варто звертати на формування соціально-національної компетентності, якою передбачається «становлення свідомого громадянина українського суспільства, розуміння ним власної відповідальності перед народом, громадою, суспільством, знання національних традицій та культури нашого народу. Засвоєння таких знань найефективніше відбувається через практичний досвід: наведення прикладів з художніх творів, де герої проявляють активну громадянську позицію; діалогічну взаємодію з текстом, автором, героями; спілкування з ровесниками; здійснення дослідницької діяльності» [4, с. 133].

Мета статті – показати необхідність реалізації компетентнісного підходу в сучасній освітній діяльності; розкрити потребу у формуванні в учнів читацьких (літературних) та ключових компетентностей, використовуючи потенціал української літератури як навчального предмета; продемонструвати, як у процесі вивчення художніх творів української літератури формувати необхідні компетентності, а також національну свідомість школярів, активну соціальну позицію, ціннісні орієнтири.

Виклад основного матеріалу. Працюючи в системі післядипломної педагогічної освіти, знаю, що тема формування компетентностей актуальна. Моделюючи з учителями різноманітні уроки, завжди визначаємо компетентнісний потенціал художнього твору, навіть іноді намагаємося внести корекції в навчальну програму. Наприклад, коли вивчаємо в 5-му класі розділ «Історичне минуле нашого народу», маємо не тільки виховувати шанобливе ставлення до минулого, а й спонукати учнів цікавитися історією України, проводити дослідження різних історичних епох, навчати простежувати зв'язки минулих подій із сучасністю, тобто активно і свідомо опановувати історичні знання. Тут велике значення має методична компетентність учителя, вміння підібрати методичний інструментарій, який активізуватиме діяльність

та цікавість учнів: запропонувати учням уявити себе автором і написати твір про якусь історичну подію, яка запам'яталася з уроків історії; підготувати колаж про життя Ярослава Мудрого або «Київ історичний і сучасний»; написати листи від імені історичних чи літературних героїв читачам XXI ст. тощо. Аналізуючи з п'ятикласниками поетичну оповідь Олександра Олеся «Ярослав Мудрий», пропонуємо, поміркувавши, дати відповідь на запитання: «Що ж допомогло Ярославу Мудрому так зміцнити свій Київ, стати його невтомним будівничим?» (відповідь: любов до своєї землі). «А що заповідав Ярослав своїм нащадкам? Який скарб – матеріальний чи духовний?» (перечитавши слово-повчання, діти роблять висновок: він заповідає скарб любові, пошани одне до одного, уміння йти до спільної мети, не розгубити створеного батьками). «Як потрібно розбудувати державу? Чи можна адресувати звертання князя нинішнім українцям? За що б ви хотіли подякувати поету? Що ви зрозуміли для себе і про себе?» – такі особистісно спрямовані запитання дозволяють кожному учаснику обговорення сформулювати власну громадянську позицію, зрозуміти важливість державницької політики, навчитися робити вибір на користь духовного.

Дуже добре, якщо в сучасному підручникові передбачено компетентісно зорієнтовані завдання для роботи учнів з інтернет-джерелами. Наприклад, у підручнику Л. Коваленко для учнів 6-го класу пропонується: «Послухай щедрівку Миколи Леонтовича. Користуючись інтернет-джерелами, знайди інформацію про М. Леонтовича й історію написання та виконання цього геніального твору» [5, с. 36]. Після вивчення твору В. Винниченка «Федько-халамидник» школярі отримують завдання: «В. Винниченко був не тільки талановитим письменником, а й прекрасним художником. Користуючись інтернет-джерелами, знайди репродукцію його полотна. Поясни, як ці картини доповнюють твоє уявлення про образ митця» [5, с. 99]. Як ми зазначали вище, учні навчаються знаходити потрібну інформацію, обирають і запам'ятовують найцікавішу, а отже, вчать критично мислити, аналізувати, давати власну оцінку. Проєктом «Нова українська школа. Простір освітніх можливостей» визначено три ключові характеристики випускника: особистість, патріот (з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами і здатний ухвалювати відповідальні рішення), інноватор [6, с. 100].

Під час вивчення у 8-му класі поезії Володимира Сосюри «Любіть Україну!» пропонуємо учням утворити асоціативний куц, гроно, хмаринку з понять до слова *патріот* (зазвичай на першому місці діти пишуть: любить свою землю, відданий своєму народові, готовий діяти в інтересах своєї країни, здатен на самопожертву, пишається надбаннями свого народу й ін.) і порівняти із запропонованим вище. Після такого обговорення учні

знаходять у тексті поезії відповіді на запитання: «Як автор описує свою любов до України? Чим необхідно довести свою любов до рідного краю? (усіма своїми ділами). Чому такі хвилюючі, такі близькі для кожного з нас рядки цього вірша? (бо в поезії описано все те, що ми відчуваємо, любимо з дитинства). Доведіть методом «ПРЕС», чи кожна людина має бути патріотом («Я вважаю, що <...>», «Тому що <...>», «Наприклад <...>», «Отже <...>»). Поясніть вислів із Біблії: «Чим переповнене серце, те говорять уста». У восьми-класників формуються ключові компетентності, ціннісні орієнтири про вічний зв'язок людини з рідною землею, про відповідальність за Батьківщину, мову, культуру, і надзвичайно цінне усвідомлення того, що щирість почуттів – невід'ємне багатство духовного світу людини.

Коли десятикласники знайомляться із творчістю І. Карпенка-Карого, зокрема зі змістом сатиричної комедії «Хазяїн», вони пригадують трагікомедію «Сто тисяч» і активно обговорюють пріоритети й цінності в житті людини та ставлення до грошей, які забезпечують людський добробут. У цих творах порушуються важливі світоглядні, етичні й естетичні питання, які переплітаються із життям сучасних учнів, їхніми мріями про підприємницьке життя, соціальний статус тощо. Тому старшокласникам буде цікавим проєкт соціального спрямування «Гроші творять чи руйнують особистість», кінцевим продуктом якого може бути соціальна реклама на тему «Як треба ставитися до грошей?» або якась благодійна акція. У класі будуть учні, які вважатимуть, що гроші треба берегти, а не викидати на вітер, бо той, хто має гроші, має і повагу серед людей. Інші учні стверджуватимуть, що із грошима треба розлучатися з легкістю, бо вони псують людину, роблять її нахабною і самовпевненою. Тож учні об'єднуються у групи за інтересами: «соціологи» (проводять опитування, збирають інформацію, щоб оцінити реальний стан речей), «журналісти» (проаналізувавши новини і підібравши приклади, дають відповідь на запитання «Що людина може зробити заради грошей?»), «дослідники» (проаналізують поведінку героїв обраних творів, крім Герасима Калитки та Пузиря, персонажів із творів І. Карпенка-Карого, варто розглянути образ Гарпагона із твору Мольєра «Скупий» та Гобсека з п'єси Оноре де Бальзака), «фінансові консультанти» (складуть поради для тих, хто хоче бути багатим, ознайомлять із життям найбагатших людей планети, наприклад, Білла Гейтса). Така проєктна робота матиме успіх, бо учням буде цікаво, повчально, результативно, адже кінцевий продукт повинен містити ті ідеї, якими учні хочуть поділитися з іншими; відобразити той шлях, яким можна скористатися в реальному житті, можливо, комусь допомогти стати кращим.

Висновки і пропозиції. Саме такими практичними кроками, проектами, уроками можна зацікавити школярів читанням, літературою, мистецтвом слова, сформувані в учнів необхідні читацькі та ключові компетентності. Як би важко не було, учителеві треба створити такі умови, щоб учень захотів прочитати твір, відшукав у ньому щось важливе для себе. Звичайно, тут потрібна неабияка педагогічна майстерність, бо в основі майже кожного уроку літератури лежить аналіз художнього твору, щоденно учитель стоїть перед вибором методів, прийомів, технологій, завдяки яким учень не вивчатиме, а проживатиме літературний сюжет спільно з героями твору. І тут мало скласти паспорт твору, визначити проблематику, охарактеризувати вчинки героїв, необхідно навчити критично аналізувати твір, інтерпретувати його зміст, емоційно осягати (мати сформований емоційний інтелект – це теж вимога нашого часу), знаходити власні смисли в авторському тексті тощо. Останні події навколо українського сучасного серіалу «Спіймати Кайдаша», коментарі щодо змісту, мови, сумнівного реалізму сценарію підтверджують наші висновки: людина повинна вміти відрізнити літературу високохудожню від масової; знати і любити своє, рідне, українське, а коли потрібно, то і захищати; відрізнити примітивний телепродукт від класичного твору, розуміти ідейну спрямованість першого й другого, не дозволити українську літературу замінити телесеріалами. Отже, читацька культура і літературна компетентність, соціальна і громадянська позиція наших учнів, їхні ціннісні та пріоритетні орієнтири залежать від методичної компетентності сучасного педагога. Учителі потребують автор-

ських матеріалів від авторів підручників, методичних рекомендацій, практичних посібників щодо реалізації компетентнісного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного підходів під час аналізу художніх творів.

Список використаної літератури:

1. Компетентнісний підхід до вивчення української літератури в основній школі : посібник / С. Паламар та ін. Київ : Видавничий дім «Сам», 2017. 113 с.
2. Ісаєва О. Читацькоцентрична парадигма вивчення літератури у школі. URL: <http://ozonlit.in.ua/chytatskotsentrychna-paradygma-vyvchenn/> (дата звернення: 12.05.2020).
3. Компетентності літератури: есе для вчителя Нової української школи : посібник / Д. Дроздовський. Київ : Саміт-Книга, 2019. 180 с.
4. Сергієнко А. Формування ціннісної та соціальної траєкторії школярів на уроках української літератури. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації* : матеріали XXXVIII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції: збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький, 2018. Вип. 38. 257 с.
5. Коваленко Л. Українська література : підручник для загальноосвітніх навчальних закладів. 6 клас. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2014. 240 с.
6. Проект «Нова українська школа. Простір освітніх можливостей». URL: https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/Anonces/2016/nova_shkola_proekt.pdf (дата звернення: 12.05.2020).

Sergienko A. Competence approach to the study of literary works on the lessons of Ukrainian literature

The author of the article raises a topical issue for today: the necessity of studying Ukrainian and foreign literature at school as a source of human spirituality, national identity, aesthetic self-development, self-understanding and self-assertion. A literary work is mostly studied as an artistic phenomenon and its analysis is primarily based on aesthetic approach. Although the formation of a competent reader as a subject of reading activity as well as personal and reader's self-development remains the main purpose of literary education. Having mastered the reading competence, student will strive for independent acquisition and application of knowledge and skills, for personal development and self-assertion and ultimately for lifelong learning. Teacher, on its turn, needs to plan how to impart to the child a lasting interest in reading, ability to imagine and experience what is read, think critically and reflexively; teach to have a dialogue with the text, with the characters of the work and the author; help to feel the aesthetic pleasure from a literary work, discover national and universal values, teach to appreciate the heritage of Ukrainian people. The author of the article in her scientific and pedagogical activity emphasizes the need for critical analysis of the content of the literary work, deep analysis of problems of the work and deeds of the heroes, finding ways out of a problematic situation, ways of choice and successful realization. Many approaches, ways and methods of school analysis of a literary work are known in the methodology, although the most progressive modern approach is the competence approach. The competence approach is intended to ensure the formation of reading (literary) and general educational competencies, as well as key competencies. In literature lessons, we pay special attention to communicative, civic, social, creative, culturological key competencies. Ukrainian literature as a subject has a profound potential for the formation of essential competencies. The educational process in literature lessons should be based on the principles of dialogue. Therefore, the teacher provides learning situations through interactive and group methods and techniques, methods of critical and developmental thinking, media education, game technologies, etc. The main thing is that the questions that interested students in the literary work were not left unanswered and discussions encouraged students to develop their own guidelines, values and attitudes.

Key words: *Ukrainian literature, analysis of literary work, competence approach, formation of competencies, dialogical and interactive teaching methods.*

ВИЩА ШКОЛА

УДК 378:796

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.20>

Г. Ю. Куртова

ORCID ID: 0000-0002-6939-631X

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри біологічних основ фізичного виховання, здоров'я і спорту
Національного університету «Чернігівський колегіум»
імені Т. Г. Шевченка

О. В. Пономаренко

ORCID ID: 0000-0002-6083-968X

аспірант
Національного університету «Чернігівський колегіум»
імені Т. Г. Шевченка

О. В. Жуков

ORCID ID: 0000-0003-2592-7761

кандидат історичних наук,
старший викладач кафедри всесвітньої історії,
міжнародних відносин та методики навчання історичних дисциплін
Сумського державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка

О. С. Хоменко

ORCID ID: 0000-0001-7509-9787

кандидат наук з фізичного виховання і спорту,
старший викладач кафедри фізичного виховання
Сумського національного аграрного університету

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ СПОРТИВНОЇ КІНЕЗІОЛОГІЇ

У статті представлено аналіз наукових досліджень у галузі спортивної кінезіології як навчальної дисципліни. Розглянуто теоретичні основи розвитку кінезіології як науки в історичному та світовому аспектах.

Історичний аналіз дав змогу визначити мету дисципліни «Кінезіологія» – ефективно забезпечення спеціальної професійно-педагогічної підготовки студентів, формування теоретичних знань і практичних навичок із навчання руховим діям та фізичним вправам різного контингенту населення.

Як навчальна дисципліна кінезіологія складається із системи знань, теорії та методики навчання руховим діям у масовій фізичній культурі і спорті вищих досягнень. «Кінезіологія» складається з трьох основних частин: «Біомеханічні вимірювання», «Біомеханічний аналіз», «Дидактика рухових дій». Практичне засвоєння студентами навчального матеріалу дисципліни передбачає перспективу їх підготовки за додатковими спеціальностями та спеціалізаціями, а також вивчення відповідних курсів за обраним напрямом. Насамперед це стосується підготовки студентів за такими додатковими спеціальностями й спеціалізаціями, як фізична реабілітація та спортивно-тренерська робота.

Сучасні підходи в освіті вимагають змін у використанні освітніх технологій і вихованні студентської молоді з урахуванням умов інтеграції до європейського та світового освітнього простору. У суспільстві є попит на виховання творчої особистості, здатної мислити самостійно, генерувати оригінальні ідеї, приймати нестандартні рішення. Критерієм формування готовності студентів факультету фізичного виховання до викладацько-тренерської діяльності має бути достатній рівень їхньої компетентності, що виражається в опануванні теоретико-методичних знань, набутті вмінь використовувати знання й навички з педагогіки, фізіології, кінезіології у професійній діяльності.

Незважаючи на роботу спеціалістів у галузі освітніх кінезіологічних технологій, спрямовану на теоретичне обґрунтування ефективності використання знань у роботі вчителя фізичної культури, розроблення нових технологій навчання майбутніх фахівців, що базуються на можливостях сучасних технічних засобів, а також експерименти з впровадження інновацій, що підтверджують доцільність їх використання в закладах вищої освіти, нині залишається досить невивчених питань у цій галузі.

Ключові слова: спортивна кінезіологія, кінематика, біомеханіка.

Постановка проблеми. Кінематика – це розділ механіки, що вивчає механічні рухи всіх матеріальних тіл у природі. Рухи тіл у кінематиці вивчаються без урахування їхньої інертності та діючих сил. Тому кінематику іноді називають геометрією рухів. Поняття кінематики рухів становлять переважно способи вимірювання положення тіла у просторі щодо інших тіл із плином часу. Кінематика ставить за мету аналіз різних видів руху та виявлення законів, що відображають зв'язки між величинами, які характеризують ці рухи. Основним чинником кінематики та біокінематики є поняття про рух. Біокінематика вивчає все про рухи тіла людини, окрім механічних причин, які їх викликають [9].

В.Б. Корнберг [8] розглядає спортивну кінезіологію як науку вищого рівня, що включає механіку, просту біомеханіку, біомеханіку рухових дій та біомеханіку рухової активності. За змістом спортивна кінезіологія включає спортивну біомеханіку, педагогіку, психологію, розділи соціальної психології, загальної фізіології, нейрофізіології, антропології, медицини, економіки, інженерії, логіки, кібернетики, ергономіки, які стосуються спортивної рухової активності.

У механіці вивчають силову дію на тіло, стан тіл і зміну цих станів унаслідок силових впливів. У біомеханіці вивчають механічні стани та функції тіла людини, його життєзабезпечуючі системи, тканини тіла та зміни стану внаслідок різних динамічних (силових) впливів. Зокрема, у спортивній біомеханіці вивчають стани, механічні взаємодії частин і рухових функцій опорно-рухового апарату людини.

У спортивній кінезіології вивчається все, що стосується втілення спортивних рухових функцій людини. Спортивна кінезіологія, на відміну від загальної кінезіології, розглядає тільки спортивну рухову активність.

Спортивна кінезіологія включає спортивну біомеханіку як один із фундаментальних компонентів. Окрім біомеханіки, фундаментальними складниками є також психологія та рухова педагогіка.

Багато науковців [1; 2; 3; 4; 5; 12] дійшли висновку, що під час вивчення моторного компоненту спортивної рухової активності доцільно використовувати біомеханіку. Це дає змогу проаналізувати рухову дію з позиції механіки, виявити завдяки цьому принципово важливі залежності, які мають значення під час аналізу рухових дій.

Спортивна кінезіологія системно інтегрує біомеханічні положення й засоби, методи та прийоми, адаптуючи їх до компонентів, що належать до вищих рівнів [10].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. А.М. Лапутін, В.О. Кашуба [11] розглядають кінетику як науку про один із напрямів учення про рухову функцію людини. Вона вивчає особливості будови тіла людини, біодинаміку та статику опорно-рухового апарату в різних умовах повсякденного життя, у спортивно-педагогічній, фізкультурній, виробничій

і медичній практиці. Проте тіло людини при цьому розглядається не як точка чи система точок, а як цілісний макроскопічний об'єкт, у якому вивчаються рухи його окремих частин та елементів, механічний стан яких істотно залежить від початкових умов вимірювання.

Мета викладання кінетики тіла людини – формування у студентів фундаментальних знань про рух і будову тіла людини, про роботу його суглобів і скелетної мускулатури. Завданням кінетики тіла людини в навчальному процесі є формування у студентів системи знань про біологічні закономірності життєдіяльності організму людини в різних умовах функціонування опорно-рухового апарату.

Як навчальна дисципліна «Кінетика» включає систему знань про рухову функцію людини, особливості будови її тіла, які зумовлюють роль її фізичної активності. З огляду на те, що в кінетиці тіло людини розглядається з позиції не лише будови, а й просторової його організації, у студентів формуються максимально об'єктивні дані про специфіку функціонування живого організму. Відповідно, як навчальна дисципліна «Кінетика» включає дані про будову тіла та функції організму, зокрема про біодинаміку рухового апарату, особливості постави, закономірності організації природних локомоцій і професійно спрямованих рухових дій людини.

Метою статті є аналіз теоретичних досліджень у галузі спортивної кінезіології як навчальної дисципліни.

Виклад основного матеріалу. Ідея кінезіології бере початок з епохи античності. Процес її розвитку відбувався в загальноцивілізаційному контексті під впливом як фізкультурних традицій різних країн, так і досягнень передової просвітницької думки. На сучасному етапі визначилися й стрімко розвиваються медичний та освітній напрями кінезіології.

Кінезіологія як наука про рух, м'язове відчуття та його зв'язок із думками й емоціями людини, її психоемоційним станом виникла в 60-х рр. ХХ ст. Кінезіологічні методи ґрунтуються на знаннях про здібності м'язів організму до реагування на зміни у психічному стані людини. Вони вивчають взаємозв'язок трьох рівнів: сприйняття світу (уявлення людини про саму себе, її систему переконань); позитивних і негативних емоцій, які людина відчуває; фізичних проявів на рівні тіла, у тому числі пам'ять та інформацію про життєвий досвід [10].

В освітньому рівні кінезіології виділяють два напрями – теоретико-методологічний і методологічний. Витоки теоретико-методологічного напрямку кінезіології походять з античної філософії [11]. У працях Платона, Арістотеля, Сократа, Демокріта простежуються думки про зв'язок між гімнастикою, освіченістю, вихованням і потребами тіла. Ідея дуалізму тіла й духу, доповнена декартівським розподілом буття на мислячу (дух) і матеріальну субстанцію, давала можливість розглядати недовільні рухи як

результат дії зовнішньої матеріальної причини, а рух довільний – як зумовлений духом. Видатні педагоги минулого (Я.А. Каменський, Т. Мор, Т. Кампанелла, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо) у своїх роботах заклали теоретичні основи фізичного розвитку дітей. Ж.-Ж. Руссо вперше в педагогічній теорії Нового часу сформулював ідею про необхідність фізичного виховання. Й.Г. Песталоцці по-класичному визначив явище, яке в сучасній термінології має назву «спортивно-педагогічний напрям освіти», і закликав до «тотальної» освіти фізичних і духовних сил людини. Сформульована Й.Г. Песталоцці тріада «рука – серце – голова» дотепер залишається незмінною в різних концепціях навчання фізичної культури. Кінезіологічна сутність цієї ідеї полягає в тому, що фізичні вправи можуть мати інструментальний характер, тобто слугувати засобом для досягнення інших цілей навчання (наприклад, для формування когнітивних знань, умінь і навичок або стимулювання мотивації до занять фізичною культурою). Фізичні вправи можуть виконувати в освітньому процесі й інші функції. Німецький дослідник Є. Майнберг вважав, що навчання руховим навичкам і вмінням може взагалі представляти парадигму навчання людини, оскільки воно стосується всього обсягу її можливостей і досвіду. Хоча навчання руховим вмінням і навичкам, на думку вченого, насамперед розвиває моторні якості, а додатково його функцією є активізація та реалізація різних потенцій людини.

Вітчизняними дослідниками питань фізичного виховання також накопичений чималий досвід у розробленні проблеми значимості рухової діяльності в освітньому процесі. Так, К.Д. Ушинський, засновник антропологічного принципу, зазначав, що педагогічна теорія та практика повинна спиратися на закони анатомії, фізіології, психології та інших наук у вихованні «цілісної» людини. П.Ф. Лесгафт бачив у фізичному вихованні важливий засіб всебічного розвитку людини: фізичні вправи, на його думку, повинні бути послідовними, формувати характер і розвивати розумові здібності [10].

Таким чином, філософами та педагогами-класиками встановлений взаємозв'язок фізичної діяльності та когнітивної сфери, що сприяло підвищенню ефективності процесу навчання фізичної культури. Розглянуті положення пройшли серйозну теоретичну й експериментальну перевірку з боку вчених із природничих наук та педагогів-практиків.

У межах нашого дослідження цікавою є думка В.К. Бальсевича, який вважає, що кінезіологія повною мірою відображає активну рухову діяльність індивідуума, спрямовану на розвиток і вдосконалення свого кінезіологічного потенціалу, тобто на досягнення людиною фізичних кондицій, необхідних і достатніх для розвитку й підтримання високого рівня здоров'я та фізичної підготовленості. З огляду на це можна сформулювати такі принципи кінезіології: принцип адекватності, орієнтований на орга-

нізацію тренувальних дій з урахуванням готовності систем організму до сприйняття навчальної або тренувальної інформації; принцип фазового акценту, спрямований на обґрунтований розподіл у часі тренувального навантаження різного спрямування.

Бурхливий розвиток біомеханіки та психології у другій половині ХХ ст. визначив процес становлення методичної гілки кінезіології, яка вивчає особливості техніки видатних спортсменів, питання раціональної організації дій під час фізкультурних занять, а також розробляє методологічні прийоми засвоєння рухів, методи технічного самоконтролю й удосконалення техніки.

Високий рівень спортивних результатів вимагає від спортсменів досконалого володіння раціональною технікою рухів разом із високим рівнем фізичної підготовленості. Тому однією з актуальних проблем спортивного тренування є вдосконалення технічної майстерності спортсмена, яке сприяє подальшому ефективному використанню рухових здібностей [12].

У теорії та практиці спорту під технічною майстерністю розуміють раціональне поєднання рухових дій спортсмена, яке дає йому змогу найефективніше використовувати свої фізичні можливості та досягати максимального спортивного результату.

Підготовка спортсменів у професійному та олімпійському спорті – надзвичайно складний і багатфакторний процес, у якому реалізуються різні функції організму людини, залучаються всі можливості, якими вона володіє. Провідні науковці в галузі спортивного тренування А.М. Лапутін [10; 11], М.О. Носко [12], В.М. Платонов вважають, що під час організації навчально-тренувального процесу спортсмена за основу варто брати технічну підготовку. Однак для того, щоб забезпечити ефективну методологію цього виду підготовки, необхідно по-новому, з огляду на сучасні теоретичні позиції, розглянути роль, місце та зміст технічної підготовки в системі сучасного спортивного тренування.

Для конструктивного розв'язання проблеми оснащення системи підготовки атлетів високої кваліфікації в олімпійському спорті ефективними засобами сучасної біомеханіки необхідно здійснити такі дії: а) ідентифікувати біомеханічну структуру змагальної діяльності в кожному конкретному виді спорту; б) визначити основні рухові завдання, які стоять перед атлетами; в) розробити біомеханічні моделі кращих зразків техніки рухових дій; г) створити методологію опанування цих моделей.

У 70-х рр. ХХ ст. у США було розроблено метод «Освітня кінезіологія», який використовується для покращення здібностей до навчання. Метод засновано на специфічних фізичних вправах, запозичених зі східних гімнастики і йоги, у поєднанні із масажем. Цей метод вважається таким, що сприяє інтеграції мозкової діяльності. У наш час в Англії, США, Франції, Росії розвивається новий напрям науки про взаємодію тіла й розуму – освітня кінезі-

ологія. Останнім часом метод освітньої кінезіології використовується в педагогічній практиці в Росії. Російський кінезіолог Х.Х. Гросс до цього методу відносить комплекс простих фізичних вправ, які своєю дією на головний мозок стимулюють потоки формації між окремими його ділянками та примушують обидві півкулі працювати одночасно й узгоджено [3]. У процесі тренування за цією системою людина отримує освіту – знання про саму себе, про особисті проблеми, про те, як компенсувати наслідки стресу. Організм ніби переучується. За допомогою певних вправ він збалансовує всі процеси, включає взаємодію інтелекту та тіла.

У наш час прикладна кінезіологія – це галузь досліджень, що являє собою один із найцікавіших сучасних напрямів у науці. Вона включає різноманітні засоби підтримання й допомоги здоров'ю, при цьому сприяючи усуненню напруження, як м'язового, так і психічного [13]. Кінезіологія набуває різноманітних форм і сприяє використанню їх у збереженні, корекції, профілактиці порушень здоров'я, тому що дає можливість з'ясувати причину порушення руху та методи корекції. Саме тому, на думку С.Н. Нікітіна, тлумачення терміна «кінезіологія» як науки про рух не розкриває сутність цього напрямку, в основу якого покладено позбавлення від стресу та хвороб [14]. Таким чином, це наука про психологічні, педагогічні й біомеханічні аспекти рухової функції людини.

Висновки і пропозиції. У сучасних системах фізкультурної освіти утвердилась теза про використання розроблених комплексів вправ у поєднанні з природними силами та гігієнічними факторами для формування рухових умінь, спеціальних знань, виховання фізичних здібностей і різнобічного морфофункціонального вдосконалення організму відповідно до вимог суспільства. Необхідність методичного підходу в кінезіології, яка розвиває ідеї програмованого навчання, зумовлена тим, що навчання руховим діям суттєво відрізняється від засвоєння теоретичних знань. Так, під час виконання студентами фізичних вправ необхідний не тільки логічний, а й образний, чуттєвий контроль. Інакше кажучи, у процесі навчання студенту варто розповісти та дати відчутти, що саме він повинен виконувати (на цій інформації ґрунтується логічний самоконтроль) і що він буде відчувати під час правильного виконання рухової дії. Тим самим у свідомості того, хто навчається, відбувається поєднання змістового, зорового та кінетичного образу рухової дії.

У подальшій роботі планується вивчення досвіду викладання сучасної спортивної кінезіології в іноземних країнах.

Список використаної літератури:

1. Бернштейн Н.А. Биомеханика и физиология движений. Москва : Московский психолого-социальный институт, 2004. 212 с.
2. Бранков Г. Основы биомеханики. Москва : Мир, 1981. 255 с.
3. Дмитриев С.В. Биомеханика: в поисках новой парадигмы : монография. Нижний Новгород : НГПУ, 1999. 179 с.
4. Донской Д.Д. Биомеханика. Москва : Просвещение, 1975. 240 с.
5. Ермаков С.С. Модели биомеханических систем в организации эффективного действия спортсменов. Педагогика, психология та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. Харків, 2001. № 17. С. 40–47. URL: <http://www.nbu.gov.ua/articles/2001/01ysseas.zip>.
6. Энока Р.М. Основы кинезиологии. Киев : Олимпийская литература, 1998. 400 с.
7. Корнберг В.Б. О некоторых базовых понятиях в нашей сфере. Теория и практика физической культуры. 2008. № 2. С. 9–13.
8. Корнберг В.Б. Основы спортивной кинезиологии : учебное пособие. Москва : Советский спорт, 2005. 232 с.
9. Лапутин А.Н. Дидактическая биомеханика: проблемы и решения. Наука в олимпийском спорте. Киев : Олимпийская литература, 1995. № 2(3). С. 42–51.
10. Лапутин А.Н. Кинезиология – учение о двигательной функции организма человека. Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія «Педагогічні науки». Чернігів : ЧДПУ, 2008. № 54. С. 9–13.
11. Лапутин А.М., Кашуба В.О., Хабінець Т.О. Кінетика як система знань про рухову функцію тіла людини. Теорія і методика фізичного виховання і спорту. 2005. № 2–3. С. 96–102.
12. Носко М.О. Теоретичні та методичні основи формування рухової функції у молоді під час занять фізичною культурою та спортом : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.09 ; ЧДПУ імені Т.Г. Шевченка. Чернігів, 2003. 419 с.
13. Васильева Л.Ф. Новые подходы к патогенезу формирования дисфункции мышечно-скелетной системы с позиции прикладной кинезиологии. Прикладная кинезиология. 2006. № 1. С. 15–19.
14. Никитин С.Н. Управление двигательными действиями в спорте с учетом функционирования анализаторных систем (на примере спортивной борьбы) : дисс. ... докт. пед. наук. Санкт-Петербург, 2006. 431 с.

Kurtova G., Ponomarenko O., Zhukov O., Khomenko O. Theoretical and methodological foundations of sports kinesiology

The article presents analysis of scientific research in the field of sports kinesiology as an academic discipline. The theoretical foundations of development of kinesiology as a science in the historical and global aspects are considered.

Historical analysis allowed determining the purpose of the discipline “Kinesiology” – effective provision of students’ special professional and pedagogical training, formation of theoretical knowledge and practical skills in teaching motor actions and physical exercises to different populations.

As an academic discipline, kinesiology consists of a system of knowledge, theory and methods of teaching motor actions in mass physical culture and sports of higher achievements. “Kinesiology” consists of three main parts: “Biomechanical measurements”, “Biomechanical analysis”, “Didactics of motor actions”. Practical mastering by students of a learning material gives students an opportunity to get additional specialties and specializations, and to study the corresponding courses in the chosen direction. This primarily concerns students’ training in such additional specialties and specializations as physical rehabilitation and sports coaching.

Modern approaches in education require changes in the use of educational technologies and upbringing of student youth, taking into account conditions of integration into the European and world educational space. In society there is a demand for education of a creative person who is able to think independently, generate original ideas, and make non-standard decisions. The criterion for forming the readiness of students of the Department of Physical Education for teaching and coaching should be a sufficient level of their competence, which is expressed in acquisition of theoretical and methodological knowledge, skills to use knowledge and skills in pedagogy, physiology, kinesiology in professional activities.

Despite specialists’ achievements in the field of educational kinesiological technologies, aimed at theoretical substantiation of effectiveness of the use of knowledge in the work of physical education teachers; development of new technologies for training future professionals, based on modern technology, as well as experiments in innovations, which prove the effectiveness of their use in higher education institutions, there are still many unexplored issues in this area.

Key words: sports kinesiology, kinematics, biomechanics.

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.21>**Н. М. Маланюк**кандидат педагогічних наук,
викладач циклової комісії загальноосвітніх дисциплін
Київського коледжу транспортної інфраструктури

ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

Статтю присвячено дослідженню та пошуку ефективних педагогічних технологій у професійній освіті в умовах її неперервності. Проаналізовано дефініції «інновація», «технологізація», «педагогічна технологія», «інноваційна педагогічна технологія». Досліджено блоки, з яких складаються інноваційні процеси в освіті.

З'ясовано значення та роль інновацій в освіті (професійній освіті). Досліджено складові педагогічної технології: концептуальну, змістово-процесуальну та професійну.

Проаналізовано погляди науковців щодо тлумачення дефініції «педагогічна технологія» (В. Беспалько, М. Кларін, Б. Лихачев, В. Ортинський, В. Сластьонін, Н. Щуркова).

Досліджено ознаки класифікацій педагогічних технологій. Проаналізовано класифікацію педагогічних технологій Г. Селевка. Висвітлено етапи еволюції дефініції «педагогічна технологія», а також рівні застосування її в педагогічній науці.

Досліджено критерії технологічності та ознаки педагогічної технології.

З'ясовано відмінність між дефініціями «педагогічна технологія» та «технологія навчання». Досліджено алгоритм для аналізу педагогічної технології: ідентифікація технології; назва технології; концептуальні засади; зміст освіти; діяльнісні характеристики; організаційно-методичне забезпечення освітнього процесу.

Проаналізовано педагогічні технології, які доцільно впроваджувати в закладах професійної освіти: професійно-орієнтовані, інформаційно-рефлексивні, професійно-розвивальні та професійно-практичні.

Встановлено та проаналізовано етапи реалізації педагогічної технології в закладах професійної освіти: вибір технології відповідно до поставлених цілей, теоретична побудова технології (планування), практична реалізація, аналіз отриманих результатів (корекція). З'ясовано мету впровадження інноваційних технологій в освітній процес закладів професійної освіти. Проаналізовано причини пошуку та впровадження інноваційних педагогічних технологій в професійній освіті.

Виокремлено інноваційні педагогічні технології, які базуються на принципах особистісно-орієнтованого навчання. Досліджено особливості вивчення дисциплін математичного циклу. Проаналізовано можливості додатку Desmos під час вивчення математики в закладах професійної освіти (обчислення, побудова графіків тощо).

Ключові слова: інновація, технологізація, педагогічна технологія, інноваційна педагогічна технологія, професійна освіта.

Постановка проблеми. Професійна освіта сьогодення потребує модернізації та впровадження нових методик та технологій навчання, оскільки мінливість довколишньої дійсності вимагає від майбутніх фахівців готовності протистояти викликам як в професійній діяльності, так і в житті. Глобалізовані інтеграційні процеси у світовому суспільстві стали поштовхом до пошуку та впровадження у професійній освіті інновацій.

Професійна освіта не може залишатися в незмінному стані при тому, що все довкола змінюється: стрімкий розвиток науки і техніки, комп'ютеризація та інформатизація суспільства, мобільність світового ринку праці – це ті виклики сучасності, з якими повинні впоратися майбутні фахівці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні десятиліття з'явилися праці низки науковців, присвячені інноваціям в різних сферах: В. Анинін, А. Дагаєв, С. Ільєнков, Л. Голберх (інноваційний менеджмент); В. Вакуленко, Г. Герасимов (інновації в освіті) та інші. У цих дослідженнях

представлено класифікації та види інновацій. Проте проблема впровадження інновацій у професійній освіті залишається відкритою.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є пошук та дослідження ефективних інноваційних педагогічних технологій, впровадження яких у професійній освіті сприятиме підвищенню результативності освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. Нині неможливо знайти жодну сферу життя та діяльності людини, яку б не заповнили інновації. Дефініція «інновація» з'явилася завдяки економісту Й. Шумпетеру [8] та професору В. Спенсеру [9]. Освіта теж зазнала й продовжує зазнавати впливів інновацій: інноваційні технології навчання, інноваційні педагогічні технології, інноваційні засоби навчання та інші – те, що є рушієм розвитку сучасної освіти.

Інновація – це деяке нововведення, яке сприяє переведенню певної досліджуваної системи на новий, якісно відмінний рівень розвитку. Впровадження інновацій в освіті покликане

сприяти вдосконаленню методів та форм освітнього процесу з метою підвищення його якості.

Дослідник В. Вакуленко переконаний, що наявність інноваційних процесів в освіті гарантує еволюціонування взаємодії та взаємовпливів педагогічної творчості (теорія) та освітніх процесів, в яких демонструється її кінцевий результат (практика) [4]. Науковець Г. Герасимов наголошує на тому, що процес інновації носить організований та керований характер, а також вказує на досягнення певних результатів [6].

Інноваційні процеси, що відбуваються в освіті, можуть бути представлені так: блок побудови нового, блок сприйняття нового, блок практичної реалізації нового [4]. Покликання інноваційних процесів в освіті – пришвидшення процесів модернізації освіти у відповідності до вимог сучасності.

Науковці констатують той факт, що інноваційні концепції без практичної реалізації взагалі не можуть вважатися інноваціями. Інновації в освіті потребують нових підходів до вирішення освітніх завдань, якісних змін у цілях освітньої діяльності та способах їх досягнень, нових видів співпраці викладачів та студентів.

Для впровадження інновацій у професійній освіті необхідно залучення до організації освітнього процесу потенційних працевлагодів із метою допомоги у формуванні вимог до майбутніх фахівців галузі, до їх особистості. Також повинна бути співпраця між різними рівнями закладів професійної (вищої) освіти в умовах її неперервності.

Інновації в освіті пов'язані з процесом технологізації освіти, а саме з дефініцією «педагогічна технологія». Технологізація професійної освіти є тим підґрунтям, на якому відбувається пошук способів та шляхів покращення результатів конкретного освітнього процесу з метою досягнення поставленої мети.

Технологізація освіти – явище не нове. Ще Ян Амос Коменський називав технологізацію освіти «дидактичною машиною» [12]. Науковці пов'язують інтенсифікацію освіти, впровадження різноманітних освітніх технологій з реформуванням американської та європейської освітніх систем на початку 60-х років минулого століття.

Розглянемо дефініцію «технологія». Енциклопедія педагогічних технологій дає таке її тлумачення: «форма реалізації людського інтелекту» [7, с. 6]. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови подано таке трактування технології: синтез знань про послідовність деяких операцій [5, с. 1245].

Для того щоб технологізувати освіту, початково необхідно спрогнозувати її мету

та завдання. Дослідник Б. Блум та його однодумці вперше спробували побудувати ієрархічні рівні когнітивних процесів [22]. Пізніше вона була підкорегована іншими науковцями – Л. Андерсон та Д. Кратвол, замінивши в таксономії Блума іменники на дієслова, а також помінявши місцями два найвищі рівні [21].

Дефініція «педагогічна технологія» має неоднозначне тлумачення серед науковців. Так, дослідники ЮНЕСКО трактують її як «системний метод» побудови освітнього процесу [16]. Вчений В. Беспалько вбачає в «педагогічній технології» змістовну техніку «організації освітнього процесу» [2]. Дослідник М. Кларін під терміном «педагогічна технологія» розуміє синтез методологічних засобів, що сприяють досягненню педагогічного результату [11]. Науковець Б. Лихачев вважає її «інструментарієм» побудови освітнього процесу [13]. Вчений В. Ортинський у цю дефініцію вкладає такий зміст: система послідовних та впорядкованих дій [14]. У працях дослідник В. Сластьоніна є тлумачення цієї дефініції: система дій, спрямована на досягнення запланованих освітніх результатів [15]. Науковець Н. Щуркова наголошує, що саме через педагогічну технологію проявляється майстерність педагога – вміння взаємодії педагога з тими, хто навчається [20]. Таким чином, педагогічна технологія – це техніка організації освітнього процесу, яка передбачає наявність системи спланованих дій (плану діяльності) відповідно до поставленої мети, спрямовану на отримання певних результатів освітньої діяльності.

Дослідник В. Ортинський у педагогічній технології розглядає три складові частини: концептуальну (теоретичну); змістово-процесуальну (практичну) та професійну (якісну) [14].

Нині існують різні класифікації педагогічних технологій. Найбільш відома з них класифікація Г. Селевка, що складається з близько ста педагогічних технологій, які, на думку автора, є самостійними та можуть бути використані як альтернатива традиційній класно-урочній системі [19].

Науковець О. Антонова пропонує класифікувати педагогічні технології за такими ознаками: за джерелом виникнення; за цілями та завданнями; за можливостями педагогічних засобів; за функціями педагога (вчителя, викладача), які він реалізовує через використання технології; за тим, на яку «частину» освітнього процесу спрямована технологія тощо [1].

Вчений, що досліджував педагогічні технології, В. Боголюбов вказує на такі етапи еволюції цього поняття:

I етап – поява технічних засобів навчання (40–50-ті роки ХХ ст.);

II етап – впровадження «програмованого навчання» (50-60-ті роки);

III етап – застосування інформаційних та комунікаційних засобів навчання (70-ті роки);

IV етап – перші наукові дослідження щодо педагогічних технологій (кінець 70-х років);

V етап – впровадження спеціальних програмованих засобів (80-ті роки) [3, с. 123]. Отже, розвиток науки й техніки сприяв розвитку педагогічних технологій. У процесі еволюції інформаційні технології стають все більш досконалим засобом навчання.

Дослідники зазначають, що «педагогічна технологія» може бути представлена в педагогічній науці такими ієрархічними рівнями: загальнодидактичним – технологія як цілісний процес; предметним – методика певної навчальної дисципліни; модульним – як технологія розв'язання певної частинної освітньої проблеми [7, с. 10].

На думку науковців, кожна педагогічна технологія повинна відповідати критеріям технологічності, а саме: концептуальності, системності, керованості, ефективності, відтворюваності [15, с. 17]. Так, критерій «концептуальність» означає, що в основі побудови педагогічної технології лежить науково-обґрунтована концепція. Наступний критерій, «системність», вказує на те, що будь-яка педагогічна технологія являє собою систему з наявними в ній зв'язками. Критерій «керованості» наголошує на тому, що педагогічна технологія являє собою спроектований та керований освітній процес. Критерій «ефективність» стверджує, що впровадження педагогічної технології в освітній процес має гарантувати результат цього впровадження. Останній критерій, «відтворюваність» означає, що одну і ту ж педагогічну технологію можна застосовувати багато разів.

Дослідник В. Беспалько наголошує, що існує низка ознак, що вказують на педагогічну технологію: вибір мети навчання (а також цілей); структурування освітньої інформації за змістом; використання в освітньому процесі всеможливих освітніх засобів; вдосконалення діагностичних функцій навчання; прогнозування високих результатів освітнього процесу [2]. Автор також підкреслює необхідність врахування трьох рівнів цілей під час побудови педагогічної технології.

У науковій літературі використовують як дефініцію «педагогічна технологія», так і «технологія навчання». Остання за змістовим наповненням є вужчою і може бути використана як синонім до «методика деякої навчальної дисципліни».

Науковці вказують на те, що впровадження педагогічної технології в освітній процес відбувається шляхом виконання низки кроків: формулювання цілей; орієнтир освітнього процесу на сформульовані цілі; орієнтація освітнього процесу на досягнення результатів; оцінка проміжних результатів, корекція в разі необхідності; заключне оцінювання результатів [17, с. 11].

Оцінювання ефективності будь-якої педагогічної технології відбувається шляхом зіставлення отриманих результатів після застосування педагогічної технології на практиці з результатами, отриманими при традиційному навчанні. Якщо такі результати суттєві, то педагогічну технологію можна вважати дієвою. Алгоритм аналізу застосування педагогічної технології: ідентифікація (назва); концепція технології; змістові характеристики; діяльнісні характеристики; організаційно-методичне забезпечення освітнього процесу. Концепція технології може бути оцінена за такими критеріями: інноваційність (новизна); гуманізм (ставлення до кожної особистості); демократизм (можливість вибору змісту, форм, методів тощо суб'єктами освітнього процесу); альтернативність (на противагу, так званому, традиційному навчанню); сучасність (відповідність сучасному розвитку науки та техніки). Змістові характеристики розглядаються крізь призму відповідності ідеям розвивального навчання, принципам навчання, сучасним педагогічним теоріям тощо. Діяльнісні характеристики розкриваються через оптимальне поєднання усіх складових частин освітнього процесу, зв'язків між ними, його прогнозованість, керованість та інше. Організаційно-методичне забезпечення повинно відповідати таким вимогам: науковість, повнота інформації, використання інформаційно-комунікативних засобів навчання, адекватність реальності в плані реалізації.

Вчена В. Радкевич вважає, що для важливим для кожного викладача закладу професійної освіти є володіння педагогічною майстерністю, яка проявляється в умінні спрямовувати кожні теоретичні знання в русло майбутньої професії [18]. Авторка наголошує, що лише викладач, що володіє низкою професійних компетентностей та якостями, які відіграють важливу роль у професійній діяльності, може допомагати формуватися майбутнім фахівцям самодостатніми та конкурентоспроможними.

Науковець О. Карпенко пропонує такі педагогічні технології, які, на нашу думку, доцільно застосовувати в закладах професійної освіти: професійно-орієнтовані (оптимальне поєднання різноманітних форм навчання, поступове

ускладнення навчального матеріалу, динамічна діагностика готовності до професійної діяльності, взаємозв'язок навчальних програм з спецдисциплінами); інформаційно-рефлексивні (створення умов для самонавчання, саморозвитку студента шляхом залучення до практичної діяльності); професійно-розвивальні (орієнтовані на розвиток особистості та на підготовку до професійної діяльності); професійно-практичні (залучення студентів до реальної практичної професійної діяльності) [10, с. 317–355].

Заклади професійної підготовки (вища, передвища освіта) не можуть залишатися осторонь інноваційних процесів, інакше не будуть самі затребувані на ринку освітніх послуг, не зможуть задовольнити потреби учасників – здобувачів освіти.

Етапи реалізації педагогічної технології в закладах професійної освіти: вибір технології відповідно до поставлених цілей, теоретична побудова технології (планування), практична реалізація, аналіз отриманих результатів (корекція). Мета впровадження тої чи іншої технології в освітньому процесі – досягнути вищих якісних показників (у знання, уміннях, формування компетенцій/компетентностей, якісних рис характеру). Інноваційні педагогічні технології в порівнянні з так званими традиційними педагогічними технологіями мають показувати вищу результативність та ефективність при інших рівних умовах. Це означає, що за одиницю часу під час впровадження інновацій отримали кращі якісні показники, ніж при традиційній технології.

Причина пошуку та впровадження інноваційних педагогічних технологій в професійній освіті – динамічний розвиток процесів та явищ, що потребують дослідження, а також прагнення та бажання сучасних молодих людей здобувати освіту, яка адекватна сучасному стану освіти та техніки, технологізація всіх сфер виробництва, життя людини тощо. Сучасному викладачу закладу вищої (фахової передвищої) освіти недостатньо бути лише транслятором частини наявних знань. Викладач повинен використовувати такі педагогічні технології, які будуть сприяти самостійності студентів у пошуку, аналізі, оцінюванні освітньої інформації, а також які будуть пробуджувати в них бажання мислити, досліджувати.

Заклади професійної освіти покликані не лише дати основи певної професії, а закласти фундамент для всебічного та гармонійного розвитку фахівця-професіонала, який «не злама-

ється» під час зустрічі з першими труднощами (як професійними, так і життєвими), а використавши ту базу знань та умінь, яка сформована в процесі навчання в закладах професійної освіти, зможе вийти переможцем в будь-якій ситуації.

Вивчення дисциплін математичного циклу є складним для більшості студентів, але водночас важливим, оскільки сприяє розвитку як загальних, так і спеціальних, які є складовими частинами професійної компетентності майбутніх фахівців залізничного транспорту. Тому виникає необхідність у процесі освітньої діяльності так подавати навчальний матеріал, щоб одні студенти працювали над ним проблемно (проблемно-пошуковий підхід або частково-пошуковий), а іншим – навпаки, давалось пояснення всього матеріалу до найменших деталей разом із ліквідацією прогалин у знаннях зі шкільної математики. Головна ідея: кожен студент – єдина і неповторна особистість, якій треба допомогти розвинути свої кращі якості, використати свої задатки та здібності, а також збудувати систему ціннісно-мотиваційних орієнтирів, які будуть стимулювати кожну особистість до діяльності (навчальної, самостійної, пізнавальної, творчої, а в майбутньому і професійної).

Важливого значення набувають практичні завдання, які виконують студенти при вивченні кожної теми. Так, під час вивчення функцій (показникових, логарифмічних, тригонометричних тощо) доцільно використовувати додаток Desmos, який викладач та студенти встановлюють на свій телефон (смартфон). Цей додаток є безплатним, легко завантажується з Play Market. За допомогою Desmos можна виконувати різноманітні обчислення, а також будувати графіки функцій. Практика показує, що студенти із задоволенням працюють у цьому додатку, навіть ті, які зазвичай до занять в зошиті проявляють інертність.

Висновки і пропозиції. Таким чином, упровадження інноваційних педагогічних технологій в освітній процес закладів професійної освіти покликане підвищити якість освітнього процесу, сприяти розвитку творчого потенціалу кожного студента – майбутнього фахівця, цілеспрямованого, конкурентоспроможного, зі сформованою професійною компетентністю.

Наші подальші дослідження будуть спрямовані на дослідження складових частин професійної компетентності майбутніх фахівців залізничного транспорту та обґрунтування умов для її формування.

Список використаної літератури:

1. Антонова О.Є. Педагогічні технології та їх класифікація як наукова проблема. *Сучасні технології в освіті. Ч. 1. Сучасні технології навчання*. Київ, 2015. С. 8–15.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 1989. 192 с.
3. Боголюбов В.И. Педагогическая технология: эволюция понятия. *Педагогика*. 1991. № 3. С.123–131.
4. Вакуленко В.М. Види інновацій в освіті та їх класифікація. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2010. № 4. URL : irbis-nbuv.gov.ua/Vnadsps_2010_4_4.pdf.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. Київ , Ірпінь : Перун, 2003. 1440 с.
6. Герасимов Г.И. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы (социологический аспект). Ростов-на-Дону, 1999.
7. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Н.П. Наволокова. Харків : Основа, 2009. 176 с.
8. Инновационный менеджмент: учебное пособие / под ред. В.М. Анынина, А.А. Дагаева. Москва : Дело, 2009. 271 с.
9. Инновационный менеджмент : учебное пособие / С.Д. Ильенкова, Л.М. Гохберх, С.Ю. Ягудин. Москва : ЮНИТИ, 2007. 368 с.
10. Карпенко О.Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти : дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 546 с.
11. Кларин М.В. Развитие «педагогической технологии» и проблемы теории обучения. *Советская педагогика*. 1984. С. 117–122.
12. Коменський Я.А., Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. Педагогическое наследие. Москва : Педагогика, 1989. 416 с.
13. Лыхачев Б.Т. Педагогика: курс лекций. Москва : Юрайт-М, 2001. 607 с.
14. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи. Види педагогічних технологій. URL: http://pidruchniki.com/17190512/pedagogika/vidi_pedagogichnih_tehnologiy.
15. Педагогика : учебн. пособие для студ. / под ред. Слостенина В.А. Москва : Академия, 2013. 576 с.
16. Педагогика и психология высшей школы / под ред. С.И. Самыгин. Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. 544 с.
17. Прокопенко І.Ф. Педагогічна технологія : посібник / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокімов. Харків : Основа, 1995. 105 с.
18. Радкевич В.О. Дослідницькі засади діяльності педагога професійної школи. *Професійно-технічна освіта*. 2006. № 4. С. 5–7.
19. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Москва : Народное образование, 1998. 256 с.
20. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. Москва : Педагогическое общество России, 2002. 224 с.
21. Anderson L.W., & Krathwohl, D.R. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition. New York : Longman.
22. Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (1956). Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain. New York, NY : David McKay Co Inc.

Malaniuk N. Innovative pedagogical technologies in professional education

The article is devoted to the research and search for effective pedagogical technologies in professional education under conditions of its sustainability. The definitions "innovation", "technologization", "pedagogical technology", "innovative pedagogical technology" are analyzed. The blocks that make up innovative processes in education are studied.

Significance and role of innovations in education (vocational education) are clarified. The components of pedagogical technology are studied: conceptual, content-procedural and professional.

The views of scientists on the interpretation of the definition of "pedagogical technology" (V. Bospalko, M. Clarin, B. Likhachev, V. Ortynsky, V. Slastyonin, N. Shchurkova) are analyzed.

Features of pedagogical technologies classification are investigated. The evolutionary stages of the definition of "pedagogical technology" are analyzed, as well as the levels of its application in pedagogical science. The classification of pedagogical technologies by G. Selevko is analyzed.

The criteria of processability and features of pedagogical technology are investigated.

The difference between the definitions of "pedagogical technology" and "learning technology" has been clarified. The algorithm for the analysis of pedagogical technology is investigated: technology identification; name of technology; conceptual principles; the content of education; activity characteristics; organizational and methodological support of the educational process.

Pedagogical technologies that should be implemented in professional education institutions are analyzed: vocationally oriented, informationally reflective, vocationally developmental and vocationally practical.

The stages of pedagogical technology realisation in professional education institutions are established and analyzed: the choice of technology in accordance with set goals, theoretical construction of technology (planning), practical implementation, analysis of the obtained results (correction). The purpose of innovative technologies implementation in the educational process of professional education institutions is clarified. The reasons for the search and implementation of innovative pedagogical technologies in professional education are analyzed.

Innovative pedagogical technologies based on the principles of personality-oriented learning are singled out. Peculiarities of studying the disciplines of the mathematical cycle are investigated. The possibilities of the Desmos application in the study of mathematics in professional education institutions (calculation etc.) are analyzed.

Key words: *innovation, technologization, pedagogical technology, innovative pedagogical technology, professional education.*

О. А. Мирошніченко

аспірант кафедри освіти та управління навчальним закладом
Класичного приватного університету

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовані зміст та структура поняття «цифрова компетентність майбутнього педагога закладу вищої освіти». На основі аналізу сучасного розуміння педагогічного феномену «цифрова компетентність» дано визначення поняття «цифрова компетентність викладача закладу вищої освіти» як інтегрована здатність доцільно, критично і безпечно у процесі професійної діяльності обирати, створювати та змінювати цифрові ресурси, керувати ними, захищати та поширювати їх, застосовувати у процесі навчання студентів, розширюючи можливості студентів та сприяючи формуванню їхньої цифрової компетентності.

Показано, що у професійній підготовці майбутніх педагогів закладів вищої освіти необхідно враховувати, що більшість магістрантів мають невірне уявлення як щодо змісту, так і структури поняття «цифрова компетентність викладача». Зростаючі вимоги до професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти вимагають швидкої адаптації до умов інформаційного середовища, впевненості в різноманітних практичних ситуаціях застосування у навчальному процесі цифрових засобів навчання та цифрових систем, тому формування в майбутніх педагогів закладів вищої освіти цифрової компетентності є актуальною проблемою теорії і методики професійної освіти. Запропонована така структура цифрової компетентності: інформаційно-пошукова компетентність (динамічна комбінація знань, умінь, навичок викладача закладу вищої освіти, що забезпечує йому у професійній діяльності здатність до пошуку, розуміння, обробки, організації та архівування цифрової інформації, її критичного осмислення та створення навчальних матеріалів із використанням цифрового ресурсу); онлайн-комунікативна компетентність (динамічна комбінація знань, умінь, навичок викладача закладу вищої освіти, що забезпечує йому у професійній діяльності здатність до онлайн-комунікації з колегами та студентами в різних формах, розширюючи можливості студентів та сприяючи формуванню їхньої цифрової компетентності); безпеко-технічна компетентність (динамічна комбінація знань, умінь, навичок викладача закладу вищої освіти, що забезпечує йому здатність до безпечного використання комп'ютера, програмного забезпечення, навчальних комп'ютерних програм у професійній діяльності).

Ключові слова: цифрова компетентність, структура цифрової компетентності, майбутні педагоги закладів вищої освіти, здатність, освітньо-професійна програма.

Постановка проблеми. Усе більш широке застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі, діджиталізація освіти виявляють психолого-педагогічні та методичні аспекти вивчення цього феномену. Європейським дослідницьким центром Європейської комісії розроблено рамку цифрової компетентності, згідно з якою виділено сфери застосування цифрової компетентності (інформація та уміння працювати з даними; комунікація та співробітництво; створення цифрового контенту; безпека) та описано необхідні для кожної сфери компетентності. Серед основних структурних складових частин цифрової компетентності відповідно до вказаних сфер їхнього застосування названо: перегляд, пошук і фільтрацію даних, інформації та цифрового контенту, їх оцінку та управління ними; здійснення взаємодію, обмін, співробітництво за допомогою цифрових технологій на засадах мережевого етикету; розроблення, створення та редагування цифрового контенту, змінення, уточнення, вдосконалення та інтеграція його з урахуванням

авторського права і ліцензії; здатність захищати пристрої, персональні дані та приватність, здоров'я і благополуччя [6].

У зв'язку із цим установлення змісту і структури поняття «цифрова компетентність майбутніх педагогів закладів вищої освіти» є актуальною проблемою теорії і методики професійної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Численні дослідження і дискусії врешті-решт привели до усвідомленого розуміння дослідниками поняття «компетентність». Нормативне визначення цього поняття дано в Законі «Про вищу освіту»: «Компетентність – здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей» [2]. Цифрова компетентність є важливою складовою частиною інтегральної компетентності, що формується у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти за освітньо-професійною (освітньо-науковою)

програмами «Педагогіка вищої школи». У свою чергу, цифрова компетентність є інтегративним утворенням, що має складну структуру і метадисциплінарний характер формування.

Зазначимо, що комплекс досліджень, присвячених розробленню і застосуванню комп'ютера, інформаційно-комунікаційним технологіям (ІКТ) у навчальному процесі як закладів вищої освіти, так і закладів середньої освіти, розглядаються в роботах В. Бикова, В. Білик, Р. Гуревича, М. Жалдака, Ю. Жука, Н. Лісової, Н. Морзе, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пехоти, О. Співаковського та ін. У цих дослідженнях обґрунтовано теоретичні і методичні основи застосування ІКТ у навчальному процесі, запропоновано ефективні засоби і технології комп'ютерної візуалізації навчального матеріалу, розроблено інноваційні підходи до застосування ІКТ у процесі підготовки фахівців. Розгляду змісту і структури поняття «цифрова (інформаційно-цифрова) компетентність» присвячені роботи Л. Гаврілової та Я. Топольник [1], О. Сисоєвої та К. Гринчишиної [7], О. Трифонової [9], Г. Солдатової та О. Рассказової [8], особлива увага цій проблемі приділяється в рамках проекту «Нова українська школа» [11]. Низка досліджень Л. Благодир, Л. Дзини, І. Іванюка, Г. Сакунової, І. Мороз присвячена формуванню цифрової компетентності учнів під час вивчення широкого спектру шкільних предметів. У роботах О. Трифонової досліджуються проблеми формування цифрової компетентності д майбутніх вчителів природничих дисциплін та майбутніх магістрів комп'ютерних технологій [9, 10].

Проте проблема змісту і структури поняття «цифрова компетентність майбутніх педагогів закладів вищої освіти» не одержала належного вирішення у теорії й методиці професійної освіти.

Метою статті є обґрунтування змісту і структури поняття «цифрова компетентність майбутніх педагогів закладів вищої освіти».

Виклад основного матеріалу. Інформатизація суспільства румовлює суттєві зміни в освітній діяльності викладача, внаслідок чого актуалізується проблема розробки нових підходів до підвищення якості підготовки фахівців в умовах інформаційно-освітнього середовища. Зростаючі вимоги до професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти вимагають швидкої адаптації до умов інформаційного середовища, впевненості в різноманітних практичних ситуаціях застосування в навчальному процесі цифрових засобів навчання та цифрових систем. Тому у процесі магістерської підготовки необхідно приділяти належну увагу їхній підготовці до майбутньої інформаційно-професійної діяльності викладача. У зв'язку із цим виникає проблема формування у фахівців не тільки фундаментальних знань в будь-якій предметній області, а й нави-

чок володіння інформаційними технологіями (ІТ) і цілеспрямованого їх застосування в професійній діяльності, більше того, на порядку денному стоїть формування в майбутніх педагогів закладів вищої освіти цифрової компетентності.

Як зазначають Л. Гаврілова та Я. Топольник, педагогічний феномен «цифрова компетентність» є значно ширшим і більш загальним порівняно з поняттями «цифрова культура» та «цифрова грамотність», «оскільки його смисловий контент вміщує і навички роботи в інформаційно-комунікаційному (цифровому) середовищі як провідну ознаку цифрової грамотності, і соціокультурну складову частину (нові артефакти, нові практики цифрової культури з відповідними ціннісними орієнтирами та особистісним досвідом)» [1].

У комплексному дослідженні, виконаному Г. Солдатовою та О. Рассказовою, дається визначення цифрової компетентності як «заснованої на безперервному оволодінні компетенціями (знання, вміння, мотивація, відповідальність) здатності індивіда впевнено, ефективно, критично і безпечно вибирати і застосовувати інфокомунікаційні технології в різних сферах життєдіяльності (інформаційне середовище, комунікації, споживання, техносфера), а також його готовність до такої діяльності» [8, с. 29].

Під цифровою компетентністю викладача закладу вищої освіти ми розуміємо його здатність доцільно, критично і безпечно у процесі професійної діяльності обирати, створювати та змінювати цифрові ресурси, керувати ними, захищати та поширювати їх, застосовувати у процесі навчання студентів, розширюючи можливості студентів та сприяючи формуванню їхньої цифрової компетентності.

Аналіз освітньо-професійних (освітньо-наукових) програм «Педагогіка вищої школи» низки закладів вищої освіти України (всього 9 університетів різного профілю) показав наявність у цих програмах досить широкого спектру компетентностей, пов'язаних із цифровою компетентністю. Зокрема, до загальних компетентностей віднесені здатності: до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; впроваджувати інформаційно-комунікаційні технології; володіти комп'ютерною та інформаційною культурою. Відповідно, до фахових компетентностей віднесені такі здатності: створювати презентації та ефективно використовувати мультимедійні технології, програмне забезпечення для виконання педагогічних завдань; застосовувати інформаційні технології в освітньому процесі; оцінювати результати наукових досліджень у сфері освіти з використанням сучасних методів науки, інформаційних та інноваційних технологій.

Як за обсягом, так і за змістом звертає на себе увагу освітня програма педагогічного університету

імені Бориса Грінченка, в якій, крім загальних і фахових здатностей, пов'язаних із цифровою компетентністю, виділено компетентності, додаткові до спеціалізації «Управління електронним навчанням»: здатність орієнтуватись у потоці інформації, створювати IT-інфраструктуру ЗВО; здатність до планування та здійснення освітнього процесу, що має прикладний характер використання IT; здатність до розв'язування завдань у навчальній і професійній діяльності за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій; здатність до організації та керівництва процесами формування та оновлення інформаційних ресурсів, систем; моделювання інформаційних потоків та налаштування системи електронного документообігу в ЗВО [5].

Попри наявність суттєвих відмінностей між переліком компетентностей, які аналізувалися, прослідковується певна хаотичність їх розміщення, зокрема, такі компетентності, як здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; здатність впроваджувати інформаційно-комунікаційні технології в одних освітніх програмах віднесені до загальних, а в інших – до фахових компетентностей, є освітні програми, у яких відсутні або загальні, або фахові компетентності, пов'язані із цифровою компетентністю, в той же час відсутній безпековий аспект застосування цифрових засобів.

Тому, ґрунтуючись на дослідженнях Г. Солдатенко та О. Рассказової [8], а також О. Іваницького [3], О. Трифонової [8; 9], нами запропонована така структура цифрової компетентності:

1) *інформаційно-пошукова компетентність*: динамічна комбінація знань, умінь, навичок викладача закладу вищої освіти, що забезпечує йому у професійній діяльності здатність до пошуку, розуміння, обробки, організації та архівування цифрової інформації, її критичного осмислення та створення навчальних матеріалів з використанням цифрового ресурсу;

2) *онлайн-комунікативна компетентність*: динамічна комбінація знань, умінь, навичок викладача закладу вищої освіти, що забезпечує йому у професійній діяльності здатність до онлайн-комунікації з колегами та студентами в різних формах, розширюючи можливості студентів та сприяючи формуванню їхньої цифрової компетентності;

3) *безпеково-технічна компетентність*: динамічна комбінація знань, умінь, навичок викладача закладу вищої освіти, що забезпечує йому здатність до безпечного використання комп'ютера, програмного забезпечення, навчальних комп'ютерних програм у професійній діяльності.

Практика професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти та викладання дисциплін з інформаційних технологій у Класичному

приватному університеті (м. Запоріжжя) (КПУ) дозволили зібрати емпіричний матеріал і обґрунтувати висунуті теоретичні положення. У процесі дослідження необхідно було встановити, чи на достатньому рівні зміст професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти вирішує завдання формування у них цифрової компетентності.

Серед дисциплін, поданих в Освітньо-професійній програмі «Педагогіка вищої школи» магістерської підготовки фахівців спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки в КПУ, слід відзначити курс «Інформаційні технології в освіті», метою якого є ознайомлення магістрантів із сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями та їх застосуванням в освітньому процесі. У рамках цього курсу передбачається вироблення основних умінь пошуку, введення та обробка інформації, її узагальнення та подання у формі навчального матеріалу, необхідні у професійній діяльності викладача закладу вищої освіти.

Проте змісту цієї дисципліни недостатньо для повноцінного формування цифрової компетентності в майбутніх педагогів закладів вищої освіти. Адже для успішного формування цифрової компетентності в майбутніх викладачів закладів вищої освіти необхідно не тільки навчити магістрантів правильно застосовувати інформаційні технології. У процесі професійної підготовки вони повинні навчитися користуватися алгоритмами пошуку й переробки різних видів інформації та її подання у вигляді навчального продукту, вмінню досконало користуватися інтерактивною дошкою та мультимедійними ресурсами, удосконалювати інформаційно-освітнє середовище університету (зокрема сторінку викладача на платформі MOODLE) та використовувати його для навчання студентів.

Таким чином, у професійній підготовці майбутніх педагогів закладів вищої освіти необхідно враховувати, що інформаційно-професійна діяльність в освітній сфері так чи інакше заснована на переробці даних і виробленні вихідної інформації, що передбачає перетворення баз даних в певній предметній області у формалізовані дані, зручні для подання стислої, але змістово насиченої інформації студентам у процесі викладацької діяльності. Майбутнім педагогам сучасних закладів вищої освіти потрібен комплекс знань, умінь, навичок та способів діяльності, пов'язаних із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій навчання і необхідних для адекватного входження у професійну діяльність. Тому формування цифрової компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти є нагальною проблемою теорії і методики професійної освіти.

Висновки. На основі аналізу сучасного розуміння педагогічного феномену «цифрова компетентність» дано визначення поняття «цифрова компетентність викладача закладу вищої освіти»

як інтегрована здатність доцільно, критично і безпечно у процесі професійної діяльності обирати, створювати та змінювати цифрові ресурси, керувати ними, захищати та поширювати їх, застосовувати у процесі навчання студентів, розширюючи можливості студентів та сприяючи формуванню їхньої цифрової компетентності.

Показано, що у професійній підготовці майбутніх педагогів закладів вищої освіти необхідно враховувати, що більшість магістрантів мають невірне уявлення як щодо змісту, так і структури поняття «цифрова компетентність викладача». Запропонована така структура цифрової компетентності: інформаційно-пошукова компетентність (динамічна комбінація знань, умінь, навичок викладача закладу вищої освіти, що забезпечує йому у професійній діяльності здатність до пошуку, розуміння, обробки, організації та архівування цифрової інформації, її критичного осмислення та створення навчальних матеріалів із використанням цифрового ресурсу); онлайн-комунікативна компетентність (динамічна комбінація знань, умінь, навичок викладача закладу вищої освіти, що забезпечує йому у професійній діяльності здатність до онлайн-комунікації з колегами та студентами в різних формах, розширюючи можливості студентів та сприяючи формуванню їхньої цифрової компетентності); безпеко-технічна компетентність (динамічна комбінація знань, умінь, навичок викладача закладу вищої освіти, що забезпечує йому здатність до безпечного використання комп'ютера, програмного забезпечення, навчальних комп'ютерних програм у професійній діяльності).

Основні напрямки продовження дослідження. Основні напрямки продовження дослідження ми вбачаємо в розробленні структурно-функціональної моделі формування цифрової компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти, ядром якої будуть обґрунтовані організаційно-педагогічні умови формування цього феномену.

Список використаної літератури:

1. Гаврілова Л.Г., Топольник Я.В. Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 61. № 5. С. 1–14
2. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
3. Іваницький О.І. Формування цифрової компетентності майбутнього вчителя фізики у процесі фахової підготовки. *Наукові записки / Ред. кол.: В.Ф. Черкасов, В.В. Радул, Н.С. Савченко та ін. Випуск 185. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2020. С. 29–33.*
4. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України: метод. рекомендації / В.Ю. Биков, О.В. Білоус, Ю.М. Богачков та ін. / за заг. ред. В.Ю. Бикова, О.М. Спіріна, О.В. Овчарук. Київ : Атіка, 2010. 88 с.
5. Педагогічний університет імені Бориса Грінченка. Освітньо-професійна програма 011.00.01. «Педагогіка вищої школи» другого (магістерського) рівня вищої освіти. 2017. URL: http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/pi/opys_PVSH_2018.pdf.
6. Рамка цифрової компетентності: інструмент для підвищення рівня компетентності громадян у галузі цифрових технологій. Інформаційний бюлетень. № 3, 2017. / Підготувала О.В. Овчарук. URL: <http://iitlt.gov.ua/upload/medialibrary/4e9/4e98178912cf9558aac84b388fd9da39.pdf>.
7. Сисоєва О.А., Гринчишина К.А. Формування цифрової інформаційної компетентності у майбутніх вчителів технологій засобами мультимедіа. *Актуальні проблеми математики, фізики і технологічної освіти: зб. наук. пр.* Вінниця, 2010. Вип. 7. С. 356–358.
8. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Психологические модели цифровой компетентности российских подростков и родителей. *Национальный психологический журнал*. 2014. № 2(14). С. 27–33.
9. Трифонова О.М. Інформаційно-цифрова компетентність: зарубіжний та вітчизняний досвід. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки. Вип. 173(2). Кропивницький, 2018. С. 221–225.*
10. Трифонова О.М. Методична система розвитку інформаційно-цифрової компетентності магістрів комп'ютерних технологій. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. ЦДПУ ім. В. Винниченка. 2020. Вип. 185. С. 174–179.*
11. Цифрова компетентність вчителя DigCompEdu. Блог про дистанційне та змішане навчання інформатики. URL : <http://dystosvita.blogspot.com/2018/04/digcompedu.html>.

Myroshnychenko O. The content and the structure of digital competence of future teachers of higher educational institutions

The content and the structure of the “the digital competence of the future teacher of higher educational institution” concept is based in the article. Based on the analysis of modern understanding of pedagogical phenomenon “digital competence” the definition of the concept of “digital competence of the teacher of higher

educational institution” is given as integrated capability appropriately, critically and safely in the process of professional career to select, create and modify digital resources, to manage them, to protect and disseminate them, to apply in the students learning process, to empower students opportunity and to form their digital competence.

It is shown, that in the professional training of future teachers of higher educational institutions necessary to consider, that more undergraduates have a misconception to the content and the structure of the concept of “digital competence of the teacher”. The increasing requirements of professional training of future teachers of higher educational institutions demand on a rapid adaptation to the information environment, confidence in the various practical situations of digital learning tools application and digital systems in the educational process, therefore, the formation of digital competence of the teacher of higher educational institution is an actual problem in the theory and methodology of vocational education. The following structure of digital competence is proposed: information and retrieval competence (dynamic combination of knowledge, abilities, skills of the teacher of the higher educational institution, which provides with the ability to search, understand, process, organize and archive digital information, critical thinking and creation educational materials using a digital resource); online communication competence (dynamic combination of knowledge, abilities, skills of the teacher of higher educational institution, that gives the ability to communicate online with colleagues and students in various forms, empower students capacity and promote their digital competence); safe and technical competence (dynamic combination of the knowledge, abilities, and skills of a higher educational teacher that gives the safe ability to use a computer, software, training computer programs in a professional activity).

Key words: digital competence, digital competence structure, future teachers of higher educational institutions, ability, educational and professional program.

UDC 378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.23>

V. M. Miroshnychenko

Candidate of Pedagogic Sciences,
Associate Professor of the Department of Philology, Translation and Strategic Communications
of National Academy of the National Guard of Ukraine

TEACHING READING ENGLISH ACADEMIC TEXTS TO FUTURE TEACHERS-PHILOLOGISTS

The problem of teaching foreign language reading to future philologists has been examined in the article. Reading is defined as a neuronally and intellectually circuitous act, enriched as much by the unpredictable indirections of a reader's inferences and thoughts, as by the direct message to the eye from the text. The most typical are the following reading strategies: identifying the purpose of reading and the type of reading; for rapid comprehension use silent reading techniques; skim the text to understand main ideas, then read it more in depth; scan the text to look for specific information; to understand the text better, follow the line of argument or memorize the information; guess from the context; analyze vocabulary; distinguish between literal and implied meanings; activate linguosociocultural and linguistic knowledge; practice asking and answering questions on the text; practice narrow reading.

The role of the reader who brings a number of different things into the reading process includes purposes for reading, background, attitudes toward reading and literacy in general, and prior knowledge related to the information in the text.

On the basis of scientific literature analysis reading skill categories are determined: decoding skills; fluency skills; comprehension skills; critical reading skills), we have come to the conclusion that the first two are typical of the lower-level processes while the other two – of the upper-level ones.

The types of reading are presented in the article: scanning, skimming, reading for a detail, critical reading.

According to scientists, texts are read with the following purposes: to search for information, learn from texts, integrate information, write, search for information needed for writing, analyse and critique texts, for general comprehension.

The purpose of reading defines which reading process will be greater emphasized: reading for general comprehension entails coordination of main and supporting ideas as well as text interpretation; finding specific information focuses on word recognition and background knowledge anticipation of what to look for; reading to learn presupposes creating an accurate text model of comprehension and logical interpretation which integrates new knowledge with existing one.

The structure of academic reading competence and its components have been specified.

Key words: academic texts, strategies, skills, competence, teaching reading.

Formulation of the problem. Reading is one of the four language skills and presupposes getting information from different types of texts. It is extremely important for future philologists to master reading skills on an appropriate level to perform professional duties properly.

Analysis of recent researches and publications. The problem of teaching reading English academic texts were studied by W. Grabe, L. Miller, F. Stollar, I. Lytvynenko, L. Kozhedub.

The objective of the article is to analyze the peculiarities of the process of teaching reading English academic texts to future teachers-philologists.

Presentation of the main research material. M. Wolf defines reading as a neuronally and intellectually circuitous act, enriched as much by the unpredictable indirections of a reader's inferences and thoughts, as by the direct message to the eye from the text [17, p. 16].

K. S. Goodman [8] offered the distinction of the bottom-up and the top-down reading.

In bottom-up processing, readers first recognize a variety of linguistic signals (letters, morphemes, syllables, words, phrases, grammatical cues, discourse markers) and use their linguistic data-processing mechanisms to impose some sort of order on these signals [13, p. 106].

Bottom-up reading starts at the "bottom" level of text structure, and moves «upward» to phrases, sentences, paragraphs, and chunks of written discourse [11, p. 17].

A top-down strategy presupposes using previous knowledge and assumptions as the reader goes down from the general meanings to the specific ones of the text.

The analysis of the scientific literature [13; 14; 15] showed that the most typical are the following reading strategies: identifying the purpose of reading and the type of reading; for rapid comprehension use silent reading techniques; skim the text to understand main ideas, then read it more in depth; scan the text to look for specific information;

to understand the text better, follow the line of argument or memorize the information; guess from the context (a meaning of a word, discourse relationship, implied meaning, cultural reference and content messages); analyze vocabulary (prefixes, suffixes, familiar roots, grammatical and semantic context); distinguish between literal and implied meanings; activate linguosociocultural and linguistic knowledge; practice asking and answering questions on the text; practice narrow reading.

The analysis of scientific literature showed that scholars [6] recognize the exceptional role of the reader who brings a number of different things into the reading process, including purposes for reading (information/learning, or pleasure), background (the influences of family, school, and culture or subculture of origin), attitudes toward reading and literacy in general (which may be shaped both by purpose and background), and prior knowledge (linguistic, content, and rhetorical) related to the information in the text. In addition, readers bring individual differences in personality, learning styles and strategies, reading strategies, and life experience. Thus, a group of readers encountering the same text at the same point in time will not have identical experiences with reading the text or the same reactions to or interpretations of it.

E. B. Bernhardt claimed that at the higher levels of language learning the role of first-language-based knowledge is more powerful than at lower levels because the nature of the upper-level knowledge is much more dense, complex, and complicated [6].

To develop the methodology of teaching philology students English academic reading it is necessary to analyse the components of reading competence among which scientists distinguish skills and knowledge.

Skills are defined as: an acquired ability to perform well [7]; essential academic habits [9]; an acquired ability that comprises interrelated yet separable subskills [6, p. 36]; an ability to solve communicative tasks in new situations.

It is necessary to analyse reading skills and determine which ones are the most important for effective academic reading. W. Grabe and F. L. Stoller think that reading skills represent linguistic processing abilities that are relatively automatic in their use and their combinations [9].

According to W. Grabe and F. L. Stoller, fluent reading is a rapid, efficient, interactive, strategic, flexible, evaluating, purposeful, comprehending, learning and linguistic process [9]. Word-reading efficiency, vocabulary development, text reading ease, comprehension, use of strategies – all these are constituents of fluent reading [9].

Reading is interactive as different processes are carried out simultaneously (readers recognise words rapidly and keep them active for some time in working

memory [5], analyse the structure of sentences to understand their meanings, make conclusions about main ideas etc); information from the text interacts with information (linguistic and background) activated by the reader from long-term memory.

The reading process must be strategic as the reader needs to deal with different skills, encounter difficulties, monitor comprehension, seek solutions, correct imbalance between text information and reader knowledge, shift goals. Changing purposes and monitoring comprehension demands the ability to read flexibly. The reader has to evaluate if the information being read is useful, interesting, meets the reader's goals. Reading is always purposeful as, firstly, students usually have some purpose set internally or externally and, secondly, they have to read differently depending on the reading purposes. In academic settings, where students usually learn from texts, reading is always a learning process [9, p. 12] from which philology students learn some professional information and develop useful skills. As for philology students academic reading is always a linguistic process as readers have to understand different words, structures etc., analyse them.

The basic requirement for fluent reading comprehension is automatic word recognition. Following W. Grabe and F. L. Stoller's view on similar first and second language reading abilities at advanced levels [10] the given data seem to be of equal importance for fluent second language readers. For such readers word recognition is very fast and automatic which requires a lot of practice in reading. It also proves the necessity of expanding student vocabulary and forming strong lexical skills which mean that the words are well represented on orthographic, phonological, semantic and syntactic levels [9].

A fluent reader extracts grammatical information from words taken together, defines the meanings of words that have multiple meanings out of context [10, p. 16]. However, rapid and automatic syntactic processing is less obvious for second language readers in comparison with word recognition. W. Grabe and F. L. Stoller define two main reasons for it: 1) most students master second language grammatical structures before they become fluent readers; 2) to develop automaticity in using information from grammatical structures second language students need, first of all, countless hours of practice [10, p. 18].

Working memory plays an exceptional role on the level as it supports processing for word recognition, stores activated words, carries out syntactic processing and stores information, deletes unnecessary one, combines information to build comprehension [9, p. 36].

There are also higher-level processes that refer to reading comprehension. The most fundamental of them

is the coordination of main and supporting ideas of the text to build the text model of comprehension. As new meaning units are added, the ideas that are used repeatedly and are logically connected to other information are considered to be the main ideas of the text. Under the influence of background knowledge, goals, motivation, task, text peculiarities, reader attitudes toward the text, feelings, expectations etc. the reader starts to interpret the information from the text, design a possible direction of the reading [10].

The purpose of reading defines which reading process will be greater emphasized. For example, reading for general comprehension entails coordination of main and supporting ideas as well as text interpretation; finding specific information focuses on word recognition and background knowledge anticipation of what to look for; reading to learn presupposes creating an accurate text model of comprehension and logical interpretation which integrates new knowledge with existing one [10, p. 23].

Higher-level processes are also closely connected with working memory, the major component of which is executive control recognized as central to comprehension processing. It carries out main attentional processes, stores information during reading and suppresses irrelevant information or the information that is not needed any more, controls shifting attention.

T. Hudson identified [12] four reading skill categories: decoding skills; fluency skills; comprehension skills; critical reading skills), we have come to the conclusion that the first two are typical of the lower-level processes while the other two – of the upper-level ones.

B. V. Rosenshine [16] made a conclusion about seven subskill areas which are included into the above-mentioned four categories: information sequence recognition; recognition of words in context; identification of main ideas; decoding of details; inferencing; cause and effect recognition; comparing and contrasting.

According to W. Grabe and F. L. Stoller texts are read with the following purposes: to search for information, learn from texts, integrate information, write, search for information needed for writing, analyse and critique texts, for general comprehension. All these purposes are typical of academic and professional contexts. Students usually have to learn a considerable amount of information from a text which they have to read at a rather slow speed to comprehend it well, remember main ideas and important details, connect them to students' background knowledge. Reading to integrate information requires critical evaluation of the information from the text and taking decision about its importance and how to integrate and compose the information from different texts and with what students already know [10].

There are different types of reading. When a text is read just for specific information, it is called scanning which presupposes hurrying over most of the text until the necessary information is found. Students read with the speed of 400–500 (up to 600 words per minute [11]) and understand 40–50 % of information.

Reading for gist or skimming is reading quickly through the text to get its general idea (for example, when it is necessary to decide whether to read an article or not) with the speed of 180–190 words per minute and understanding 70–75 % of the text. Reading for a detail students try to get the meaning out of every word and fully understand the text. The speed of reading is 50–60 words per minute [2].

In academic settings usually six academic purposes for reading are usually distinguished. Apart from generally recognized three aims 1) searching for information (scanning), 2) reading for general information (skimming), 3) reading for a detail. W. Grabe suggests three more targets to be attained by academic reading: 4) reading to learn some information, 5) reading to integrate information from different sources and build a general frame, 6) reading to analyse, critique and use information [9]. Two more purposes of reading academic texts may be added: 7) to write (so the article serves as a model for completing some written task) and 8) to search for the information needed for writing.

On the basis of modern literature analysis [10; 11] a list of reading comprehension skills for academic reading is drawn up and the types of reading are classified:

- Scanning: identify the topic, contents and significance of academic texts (articles, theses, reports etc.) and decide whether the text is worth reading more in detail; find the necessary information in academic texts; select and understand evaluative judgements in academic texts; assess the relative importance of the information.

- Skimming: understand the gist and main details of academic texts (articles, theses, reports etc.); define quickly the contents and expediency of a more detailed reading of academic texts; understand the gist and major details of long reviews, analytical and polemical articles which present different views; evaluate importance, novelty, certainty and persuasiveness of the information presented; understand the gist and major details of complicated academic texts which presuppose different treatment and be able to evaluate certainty and truthfulness of events and facts; infer the main idea using patterns and other clues; use context clues to understand meaning; classify ideas into major ones and details; anticipate the contents of the text on the basis of the title and key words; identify tone or emotion in a text; evaluate the accuracy of a text judging from what the reader already knows; integrate text information with existing schematic knowledge;

assess the relative importance of the information; recognize and repair miscomprehension.

– Reading for a detail: understand argument in an academic text; follow the development of argument in academic texts; classify ideas into major ones and details; anticipate the contents of the text on the basis of the title and key words; distinguish facts, ideas and opinions in complicated academic texts expressed explicitly; distinguish author's opinion expressed implicitly and explicitly; differentiate information about real facts and assumptions; evaluate the accuracy of a text judging from what the reader already knows; make conclusions about the author's choice of lexical items; make conclusions about the author's syntax; understand linking words; ask questions in an inner dialog with the author; categorize words and ideas into general and specific; identify the relationships between ideas; understand the structure of the text; be able to see connections between ideas; recognize and repair miscomprehension; integrate text information with existing schematic knowledge; identify tone or emotion in a text.

– Critical reading: evaluate the accuracy of a text with respect to what the reader already knows; identify the relationships between ideas; understand the structure of the text; be able to see connections between ideas; evaluate the accuracy of a text with respect to what the reader already knows; evaluate author's argument and its strength; analyse and evaluate author's meaning stated explicitly and implicitly; integrate the new ideas into the known ones; prioritize writer's ideas; develop own ideas using writer's.

Conclusions. On the basis of scientific literature analysis [10; 11] we have specified that to read academic texts efficiently students should know: types of reading; academic texts structure; academic style characteristics; linking words; genre characteristics; explicit and implicit meanings in the text; reading strategies; how to analyse the information critically; how to use strategies efficiently; general purposes; sources of information; peculiarities of one's own learning style; preferred strategies in accordance with one's own learning style.

The components of academic reading competence – reading skills, reading comprehension skills and study skills as well as knowledge – have been determined, analysed and specified in the section. The above-mentioned skills and knowledge cannot and should not be separated, but learned in support of each other. Academic reading competence development is influenced by the following factors: learning goals, motivation, practice, subject knowledge, strategy use, social interaction, self-reflection, autonomy support, correctly organized instruction.

References:

1. Литвиненко І.Я. Методика навчання студентів технічних спеціальностей англomовного

читання на засадах інтеграції : дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.02 Київ, 2015. 252 с.

2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : [підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів; за заг. ред. С. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
3. Пассов Е.И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению в средней школе : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02. Липецк, 1980. 477 с.
4. Alexander P. A. Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. Handbook of reading research; M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, R. Barr (Eds.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000. Vol. III. P. 285–310.
5. Baddeley A. Memory. Anderson M. C. New York : Psychology Press, 2009. 464 p.
6. Bernhardt E. B. Understanding Advanced Second-Language Reading. New York, NY : Routledge, Taylor and Francis Group, 2010. 218 p.
7. Dictionary of reading and related terms; Harris T. L., Hodges R. E. Newark, DE: International Reading Association, 1981. 340 p.
8. Goodman K. S. Reading: A psycholinguistic guessing game. Theoretical models and processes of reading; ed. by H. Singer, R. B. Rudell. Newark, DE: International Reading Association, 1976. P. 497–508.
9. Grabe W. Reading in a Second Language: Moving from theory to practice. New York : Cambridge University Press, 2009. 484 p.
10. Grabe W. Teaching and researching reading. 2nd edition. Routledge / Pearson Education, 2011. 324 p.
11. Hedgcock J. S. Teaching Readers of English: Students, Texts, and Contexts. Routledge, Taylor & Francis, 2009. 431 p.
12. Hudson T. Teaching second language reading. Oxford, England: Oxford University Press, 2007. 350 p.
13. Kader C. C. C. Teaching Reading in the Foreign language Classroom. VIDYA. 2008. Vol. 20. № 1. P. 105–112.
14. Krashen S. The case for narrow reading. Language Magazine. 2004. 3(5). P. 17–19.
15. Moreillon J. Collaborative strategies for teaching reading comprehension. Maximizing your impact. American Library Association: Chicago, 2007. 171 p.
16. Rosenshine B. V. Skill hierarchies in reading. Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education; R. J. Spiro, B. C. Bruce, W. F. Brewer (Eds.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1980. P. 535–554.
17. Wolf M. Proust and the squid: The story and science of the reading brain. New York : Harper Collins, 2007. 336 p.

Мірошниченко В. М. Навчання читанню англомовних академічних текстів майбутніх філологів

Статтю присвячено аналізу проблеми навчання майбутніх вчителів-філологів читанню академічних текстів. Встановлено, що читання англомовних академічних текстів допомагає розвивати не лише вміння читання, але й уміння говоріння та письма. Узагальнено підходи науковців до визначення поняття «читання». На основі наукової літератури узагальнено такі читацькі стратегії: визначення мети і типу читання; застосування техніки читання «про себе»; поверхнєве читання тексту; вибіркоче читання; запам'ятовування інформації для кращого розуміння; попередні припущення; пояснення; аналіз вокабуляру; активізація лінгвосоціокультурних і лінгвістичних знань; обмежене читання.

Встановлено, що метою читання тексту є пошук інформації; навчання на основі тексту; узагальнення інформації; пошук інформації необхідної для написання, аналізу та рецензування тексту; загальне розуміння тексту.

Визначено навички розуміння прочитаного для академічного читання, узагальнено і класифіковано типи читання наступним чином: опитування (процес постановки запитання щодо побудови значення, поглиблення розуміння, вирішення проблеми, пошуку інформації; прогнозування (здогадка та розуміння того, що буде далі, залежно від контексту); пояснення (роз'яснення нечітких, важких або незнайомих аспектів тексту); поверхнєве ознайомлення (швидке читання тексту, щоб отримати основну ідею та пропустити деталі).

Читання передбачає процеси нижчого (автоматичне розпізнавання слів, синтаксичних моделей, комбінування значень слів і моделей в смислові блоки) та вищого (виокремлення основних та супутніх ідей тексту, інтерпретація інформації) рівнів. Процеси нижчого рівня, які можуть бути автоматизованими, пов'язані з формуванням відповідних навичок, тоді як процеси вищого рівня передбачають розвиток певних умінь.

Компетентність у читанні академічних текстів визначено як здатність читати автентичні фахові академічні тексти з різним рівнем розуміння залежно від цілей читання. На основі аналізу наукової літератури встановлено такі компоненти зазначеної компетентності: знання, лексичні та граматичні навички, мовленнєві та навчальні вміння. Основні вимоги для швидкого читання – автоматичне розпізнавання слів.

Читач, який володіє навичкою швидкого читання, отримує граматичну інформацію зі слів, визначає значення слів, які є багатозначними з контексту.

Ключові слова: академічні тексти, стратегії, уміння, компетентність, навчання читанню.

УДК 372.881.111

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.24>**С. Г. Мунтян**старший викладач кафедри «Іноземні мови»
Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного**О. А. Лебєдєва**старший викладач кафедри методики викладання германських мов
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

ПІДГОТОВКА ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТНЬОГО СТУПЕНЯ «БАКАЛАВР» ДО ЄДИНОГО ВСТУПНОГО ІСПИТУ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглянуто проблему підготовки здобувачів освітнього ступеня «Бакалавр» до єдиного вступного іспиту з іноземної мови для вступу до магістратури. Виділено ознаки впливу зовнішнього незалежного іншомовного тестування на суб'єктів навчального процесу. Виявлено, що для досягнення позитивного впливу контролю знань та вмінь на тих, хто підлягає тестуванню, слід забезпечити безпосередній взаємозв'язок між заняттями з іноземної мови та іспитом, що передбачається здавати. Встановлено, що таке узгодження виражається у необхідному коректуванні навчального процесу, тобто відбувається за умов змінення навчальної програми, покращення якості навчальних матеріалів, прийомів навчання, а також підвищення мотивації здобувачів освіти. Досліджено на окремому практичному прикладі, яких саме змін мають зазнати навчальні програми та навчально-методичні матеріали за умов необхідності врахування вимог єдиного вступного іспиту під час підготовки студентів у конкретній навчальній ситуації. Для цього проаналізовано основні характеристики вищезазначеного іспиту та особливості конкретних курсів авторів публікації. На підставі зазначеного аналізу обґрунтовано, яких саме коректувань ще на етапі планування має зазнати навчально-методичний супровід курсів авторів публікації на рівні формулювання цілей, відбору змісту навчання, а також на рівні осмислення конкретних навчально-методичних кроків його реалізації. Зазначено, що, запроваджуючи тренінг відповідної іншомовної компетенції студентів, викладач іноземних мов повинен бути обізнаним у тому, як розробляти якісні тестові завдання з контролю й оцінки рівня її сформованості та як готувати студентів до виконання тестів. З'ясовано, яких правил, параметрів і процедур слід дотримуватися під час розробки тестових завдань для визначення рівня сформованості іншомовної компетенції у читанні.

Ключові слова: єдиний вступний іспит, лінгводидактичне тестування, контроль та оцінка, лексична та граматична компетентність, іншомовна компетентність у читанні.

Постановка проблеми. Введення в Україні єдиного вступного іспиту з іноземної мови для вступу до магістратури, який проводиться у вигляді зовнішнього незалежного лінгводидактичного тестування, зумовлює з боку викладачів необхідність суттєвої уваги до відповідної підготовки здобувачів освітнього ступеня «Бакалавр» до цього випробування.

Як свідчить практика останніх років, підготовка до незалежного тестування не належить до улюблених аспектів навчання іноземної мови. Це стосується як здобувачів вищої освіти, які підлягають тестуванню, так і викладачів, що готують до нього своїх підопічних студентів. У студентів такі випробування викликають хвилювання і страх, адже результат незалежного оцінювання є життєво важливим, бо він відкриває або навпаки, закриває шлях до навчання у магістратурі за обраною спеціальністю. Саме через результати іспиту його учасники роблять свої висновки: чи були витрати зусиль та часу на опанування мови успішними чи ні. Як свід-

чать статистичні дані, 32% українських вступників до магістратури, що у 2019 році складали тест єдиного вступного іспиту, не змогли набрати необхідну кількість балів, отже, втратили шанс навчатися за магістерським освітнім рівнем [8]. Для викладача ж дуже болісним виявляється «провал» кожного з його студентів, виникнення відчуття начебто «провини» за кожний неналежний результат. Суттєві переживання у викладачів пов'язані також і з тим, що заклад вищої освіти, де вони працюють і патріотами якого вони є, внаслідок невдалого проходження випускниками бакалаврату зовнішнього тестування з іноземної мови втрачає на відповідних спеціальностях вступників на навчання за освітнім ступенем «Магістр».

Тому дуже важливо осмислити й визначити, що саме, які фактори організації й забезпечення навчального процесу та який комплекс дій з боку викладача можуть посилити впевненість студентів у власних силах та підвищити їхні шанси на успіх під час єдиного вступного іспиту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми контролю та оцінювання рівня іншомовних знань студентів у вищій школі й питання підготовки до них висвітлювали у своїх роботах такі вчені, як Ю. Головач, І. Зварич, В. Лубеннікова, Л. Мільруд, С. Ніколаєва, І. Рапопорт, С. Фоломкіна. Проблему лінгводидактичного тестування у практиці навчання іноземних мов вивчали Л. Банкевич, О. Квасова, В. Коккота, О. Петрашук, J.Ch. Alderson, L. Bachman, Ch. Coombe, N. Huble, J.W. Oller, A. Palmer. У багатьох дослідженнях, що пов'язані з темою контролю знань, зазначається, що його позитивний вплив на здобувачів освіти досягається тоді, коли контроль враховує дидактичні цілі, завдання, умови, спирається на зміст та прийоми навчання. Позитивний вплив контролю відбувається за умов змінення навчальної програми, покращення якості навчальних матеріалів, прийомів навчання, тобто виражається у необхідному коректуванні навчального процесу, а також у підвищенні мотивації здобувачів освіти [2; 7; 14]. Проте з'ясування, яких саме змін мають зазнати навчальні програми та навчально-методичні матеріали за умов необхідності врахування вимог єдиного вступного іспиту під час підготовки студентів у конкретній навчальній ситуації, потребує окремого дослідження.

Тому **метою статті** є – визначити, який комплекс дій з боку викладача сприятиме посиленню впевненості студентів у власній іншомовленнєвій компетенції з огляду на подолання порогового бар'єру єдиного вступного іспиту.

Виклад основного матеріалу. Вивчення думки вчених-методистів, які займаються проблемами підготовки тих, хто навчається, до іспитів та тестувань, виявило, що для забезпечення позитивного впливу контролю знань та вмінь на тих, хто підлягає тестуванню, передусім слід визначити безпосередній взаємозв'язок між заняттями з іноземної мови та іспитом, що передбачається здавати [10, с. 6]. Як відомо, заняття з іноземної мови зумовлені певними обставинами та цільовими установками. Це зафіксовано у силабусах та робочих програмах. Робочі програми мають включати інформацію стосовно: а) рівня знань та навичок здобувачів освіти на початку занять; б) цілей навчання відповідного курсу; в) змісту і навчально-методичних кроків, за допомогою яких мають бути досягнуті цілі курсу; г) видів і способів контролю за досягненням студентами поставлених цілей.

Теоретиками наголошується, що за сприятливих умов викладачі певним чином можуть впливати на ті чи інші параметри, закладені у робочих програмах, і насамперед на вибір та формулювання цілей навчання. Цей параметр є найважливішою частиною робочої програми і вимагає чіткого уявлення про те, що саме здобувачі освіти повинні знати і вміти наприкінці курсу

[10; 14]. Повністю бути вільними під час відбору цілей навчання викладачі зазвичай не мають можливості, адже у загальному вигляді цілі вже прописані у типовій програмі з дисципліни та в освітніх стандартах зі спеціальності. Проте деталізувати рекомендовані вищою інстанцією цілі, максимально враховуючи при цьому індивідуальні вхідні характеристики здобувачів вищої освіти з предмету, є цілком посильним для викладача і, вочевидь, має бути сьогодні важливим його завданням. Вирішенню ж завдання визначення індивідуальних вхідних характеристик студентів допомагає збір якнайбільш повної інформації про їхній рівень знань і навичок, що були здобуті на попередньому етапі. Дієвими інструментами збору такої інформації виступають вхідне тестування та співбесіди.

Після формулювання цілей навчання викладач визначається зі змістом, окремими етапами та навчальними кроками курсу. І на ці параметри робочої програми викладач також може суттєво вплинути. Якщо ж трапляється, що свобода дій викладача під час конкретизації цих аспектів зазнає певних обмежень, як, наприклад, залежність за об'єктивних обставин від конкретного підручника, від кількості аудиторних годин, технічної оснащеності навчального процесу, кількості студентів у групі і таке інше, то окремий простір у викладача ще все ж таки залишається під час конкретного проведення заняття. І використаний він може бути тим краще, чим більше викладач обізнаний із методичним спектром можливостей проведення занять [10, с. 8].

Таким чином, навчальний процес має бути зорієнтованим на тісний взаємозв'язок між зовнішнім незалежним тестуванням і добре спланованою системою практичних занять. Від того, наскільки тісно взаємопов'язані тестування і навчальний процес, залежить якість першого й ефективність другого [7]. Тобто у контексті безпосередньо нашої колізії, якщо викладач чітко обізнаний із основними характеристиками єдиного вступного іспиту, а саме його структурою, типами та рівнем складності завдань, тематичним наповненням, вимогами до виконання та умовами проведення і, бажано, типологією основних помилок під час вже проведених попередніх тестувань, то під час відбору та формулювання цілей свого курсу, а також осмислення конкретних навчально-методичних кроків його реалізації він може вже на етапі планування закласти необхідні теми, види діяльності, прийоми та вправи, які дозволять студентам краще підготуватися до відповідальної випробувальної процедури.

З основними характеристиками зовнішнього незалежного оцінювання для бакалаврів знайомить «Програма єдиного вступного іспиту з іноземної мови для вступу на навчання для

здобуття ступеня магістра на основі здобутого ступеня вищої освіти», яка створена з урахуванням Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти для рівнів B1-B2. Відповідно до Програми основними об'єктами оцінки є два компоненти, а саме мовленнєва компетентність у читанні, яка перевіряється відповідно у частині «Читання», і мовна лексична та граматична компетентність, що, відповідно, перевіряється у частині «Використання мови» [6].

У частині «Читання» представлені тестові завдання на виявлення у кандидатів рівня сформованості вмінь за визначений проміжок часу самостійно читати і розуміти автентичні тексти. Перевіряється рівень сформованості вмінь з трьох типів читання – ознайомлювального, вибіркового / пошукового та вивчального, на кожний з яких пропонується по одному завданню, а саме на розуміння основної інформації, розуміння окремих фактів та повної інформації. Зміст тестових завдань базується на автентичних текстах з друкованих періодичних видань, інтернет-видань, інформаційно-довідкових і рекламних буклетів, художньої літератури. Загальний обсяг текстів становить до 2 500 знаків. Тестові завдання з читання спрямовані на оцінку таких компетенцій кандидатів: читання тексту і визначення мети та ідеї висловлення; читання (з повним розумінням) текстів, побудованих на знайомому мовному матеріалі; читання та виокремлення необхідних деталей з текстів різних типів і жанрів; диференціювання основних фактів та другорядної інформації; вміння розрізняти фактичну інформацію та враження; вміння розуміти погляди авторів текстів; вміння працювати з різножанровими текстами та переглядати текст або серію текстів з метою пошуку необхідної інформації для виконання певного завдання; вміння визначати структуру тексту й розпізнавати логічні зв'язки між його частинами; вміння встановлювати на основі здогадки та схожості з рідною мовою значення незнайомих слів, яких може бути в екзаменаційних текстах максимум до 5%.

Частина «Використання мови» зорієнтована на виявлення рівня сформованості у кандидатів мовленнєвих і мовних граматичних і лексичних компетентностей. Оцінці підлягають такі вміння випускників бакалаврату, як аналіз і зіставлення інформації, правильне вживання лексичних одиниць та граматичних структур, встановлення логічних зв'язків між частинами тексту. Лексичний мінімум кандидата має складати 2 500 одиниць.

Текстовий матеріал обох частин іспиту добирається відповідно до тематики, визначеної Програмою. Зазвичай це різні аспекти особистісної, публічної та освітньої сфер.

Осмислення основних характеристик єдиного вступного іспиту кожному окремому викладачеві

дозволяє надалі проаналізувати, яких елементів підготовки до цього випробування бракує у його тому чи іншому наявному курсі з іноземної мови. Оскільки вітчизняними стандартами вищої освіти з різних спеціальностей передбачається оволодіння здобувачами вищої освіти іншомовними навичками усної та письмової професійної комунікації, то навчальні плани закладів вищої освіти з підготовки майбутніх фахівців включають переважно курс іноземної мови за професійним спрямуванням або іноземної мови за фаховим спрямуванням. З огляду на те, що завдання єдиного вступного іспиту пов'язані винятково із тематикою загальнонавчального та академічного спрямування, то, зрозуміло, що очевидною необхідністю у більшості випадків стає потреба гармонійного залучення до відповідних програм з іншомовної підготовки спектру тем, що належать до особистісної, публічної та освітньої сфер.

Що ж до формування конкретних мовленнєвих компетенцій, оцінка яких передбачається єдиним вступним іспитом, то тут інтервенції до робочих програм будуть абсолютно різними, бо залежатимуть винятково від наявних конкретних параметрів кожної окремої робочої програми. В цьому сенсі розглянемо як приклад ситуацію з курсом німецької мови за професійним спрямуванням для здобувачів ступеня вищої освіти «Бакалавр» економічних спеціальностей у Таврійському державному агротехнологічному університеті імені Дмитра Моторного. Метою курсу є формування у студентів професійно орієнтованої німецькомовної комунікативної компетенції у всіх видах мовленнєвої діяльності, а також вдосконалення вже набутих на попередньому етапі навчання загальних комунікативних компетенцій. Для реалізації вищезазначеної мети курсу обраний багатомовний навчальний підручник «Alltag, Beruf und Co. Deutsch als Fremdsprache» авторів N. Becker та J. Braunert видавництва «Hueber Verlag».

Характерною особливістю курсу згідно з цим підручником є те, що в ньому у рамках кожної теми рівною мірою представлені як приватна, так і професійна сфери, бо автори підручника виходять з того, що співробітництво на будь-якому німецькому підприємстві охоплює як соціальні дії з повсякденного життя, так і дії суто професійні. При цьому під час інтегрованої подачі усіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності – говоріння, письма, аудіювання та читання – першочергові акценти ставляться на говоріння та аудіювання, оскільки, на думку авторів, саме говоріння і аудіювання є основними передумовами життя та виживання у побуті й у професії [13, с. 6].

Якщо працювати за цим підручником з орієнтацією і на підготовку до єдиного вступного іспиту також, то як показує здійснений нами аналіз, у ньому достатньо різноманітних вправ на тренінг

і контроль лексичної та граматичної компетентності, тобто компетентності з використання мови. Крім того, додатково ще до кожної з тем підручника викладачем розроблені тестові завдання лексико-граматичного спрямування, які викладені на навчально-інформаційному порталі університету. Що ж до формування мовленнєвої компетентності у читанні, то тут слід констатувати, що у підручнику бракує текстів обсягом 2 500 друкованих знаків (а саме такий обсяг пропонується під час незалежного тестування), і, відповідно, відсутні завдання на тренінг навичок читання у тому форматі, як вони перевіряються на незалежному випробуванні. Інакше виглядає і перевірка читацької компетенції, що передбачена тестовим контролем після кожних двох тем підручника. Вона включає завдання винятково на основі коротких текстів обсягом до 900 знаків, здебільшого професійно орієнтованих і зазвичай лише у форматі «зіставлення запитань або тверджень з частинами тексту».

З огляду на цей фактор методичне забезпечення курсу потребує корекції через залучення додаткового матеріалу з формування компетенцій читання, передусім вивчального, тобто читання з повним, детальним розумінням прочитаного, причому на базі текстового матеріалу з особистісної, публічної та освітньої сфер. Тому на етапі планування курсу на наступний навчальний рік у робочі програми слід внести корективи стосовно формулювання цілей, зокрема розвитку у студентів компетенції читання, і закласти необхідні теми, види діяльності, прийоми та вправи, які дозволять студентам краще підготуватися до незалежного випробування.

Окремо слід звернути увагу на те, що, запроваджуючи тренінг іншомовної читацької компетенції студентів відповідно до формату єдиного вступного іспиту, викладач іноземних мов повинен бути обізнаним у тому, як розробляти якісні тестові завдання і як готувати студентів до їх виконання [2]. Розробка тестових завдань потребує всеохоплюючого, відповідального дотримання певних правил, параметрів і процедур. Слід врахувати, що якісний лінгводидактичний тест характеризується такими показниками, як валідність, надійність, диференційна здатність, практичність та економічність [10, с. 21; 12].

Поряд із ознайомленням з основами тестування викладачу слід також звернутися до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти та ознайомитися зі шкалами дескрипторів до рівнів володіння мовою B1 і B2, у яких охарактеризовані цільові уміння з читання. Так, наприклад, на рівні B2 читач повинен уміти читати з великим ступенем незалежності, обирати темп та стиль читання відповідно до типу тексту і цілі, з якою читання відбувається, володіти широким словниковим запасом, швидко розуміти основний зміст

і ступінь значущості новин, статей і повідомлень з широкого кола тем і визначитися, чи потрібне подальше детальне читання, швидко проглядати довгі і складні тексти і знаходити в них окрему важливу інформацію тощо [1; 9].

Крім того, під час розроблення тестових завдань необхідно враховувати якісні і кількісні параметри, що характеризують текст для читання. Такими параметрами є джерело тексту, ступінь автентичності, тип дискурсу, до якого належить текст, сфери спілкування, тема, характер змісту (абстрактний, конкретний тощо), обсяг тексту, характер актуалізованого у тексті словника (частотний, ідіоматичний тощо) та складність граматичних структур [3, с. 20; 11; 14, с. 108–109].

Також під час укладання завдань до обраного тексту слід дотримуватися певних правил. Наприклад, під час створення тестових завдань «множинний вибір», які обираються для перевірки рівня сформованості навичок вивчального читання, дослідники радять діяти у рамках таких правил [4, с. 43]:

- оптимальна кількість варіантів відповідей у тестовому завданні – чотири;
- із чотирьох варіантів відповідей один є абсолютно правильним, а три інші є дистракторами. Усі дистрактори мають бути ймовірними з погляду змісту тексту;
- усі опції повинні бути приблизно однієї довжини, оскільки за статистикою тестовані вважають правильним найдовший з варіантів відповідей;
- мова формулювань завдань та варіантів відповідей повинна бути недвозначною, чіткою і за лінгвістичною формою не складнішою за мову власне тексту, розуміння якого перевіряється;
- усі варіанти відповідей за своєю формою мають бути однаковиими (частина мови, якщо відповідь однослівна, синтаксична структура, якщо відповіддю є повне речення або кілька речень);
- запитання та варіанти відповідей повинні бути сформульованими так, щоб обрання правильної відповіді залежало не від фонових або загальних знань, а дійсно від інформації тексту з читання;
- слід уникати дослівного повторення у дистракторах формулювань з тексту, дистракторів, які є занадто прозорими, а отже, явно підказують правильний варіант відповіді;
- серед чотирьох варіантів відповідей лише один має бути абсолютно правильним, один – абсолютно неправильним, ще один – правильним з погляду відображення загального смислу та один – теж правильним, але у занадто низькому для цього контексту смислі;
- запитання та варіанти відповідей повинні бути сформульовані без будь-яких помилок;
- запитання за формою можуть бути різними, наприклад, питальні речення, які слід доповнити

варіантами відповідей або речення, які містять пропуски тощо, проте краще, коли скрізь тестове завдання та форма запитань є уніфікованими;

– правильний варіант відповіді не слід розміщувати під різними літерами;

– якщо всі дистрактори починаються з одного й того ж слова або словосполучення, їх краще винести до запитання.

Вважаємо, що урахування сукупності вищезначених правил сприяє забезпеченню економічності розробки тестових завдань, тобто мінімізації можливих витрат часу і зусиль на підготовку тесту від планування до видання, що є дуже важливим під час виконання цієї «енергоємної», відповідальної роботи. Широта окреслених параметрів якості лінгводидактичного тесту, всеохоплююче дотримання певних правил і процедур зумовлює велику відповідальність викладача іноземної мови під час розробки тестових завдань. Бажано, щоб тести, що розробляють викладачі у своїй навчально-контролюючій діяльності, були об'єктом колегіального розгляду і дискусії та підлягали подальшій їх модифікації з метою вдосконалення. Важливим, на наш погляд, є і підвищення професійної компетентності викладачів у сфері лінгводидактичного тестування через участь у цільових курсах і семінарах з підвищення кваліфікації, що пропонуються провідними міжнародними інституціями у сфері викладання іноземних мов [5, с. 371].

Висновки і пропозиції. Підсумовуючи, слід зазначити, що забезпечення результативного тренінгу студентів з відповідних аспектів зовнішнього незалежного тестового іспиту з іноземної мови перед вступом до магістратури вимагає переосмислення цілей і змісту навчального курсу у бакалавраті, коректування наявних програм підготовки. Навчальний процес має бути зорієнтованим на тісний взаємозв'язок між зовнішнім незалежним тестуванням і добре спланованою системою практичних занять. Від того, наскільки тісно взаємопов'язані тестування і навчальний процес, залежить якість першого й ефективність другого. Викладач має бути чітко обізнаний із основними характеристиками єдиного вступного іспиту, а саме його структурою, типами та рівнем складності завдань, тематичним наповненням, вимогами до виконання та умовами проведення, щоб під час відбору та формулювання цілей свого курсу, а також осмислення конкретних навчально-методичних кроків його реалізації він вже на етапі планування міг закласти необхідні теми, види діяльності, прийоми та вправи, які дозволять студентам краще підготуватися до незалежної випробувальної процедури. Запроваджуючи тренінг відповідної іноземної компетенції студентів згідно із форматом єдиного вступного іспиту, викладач іноземних мов повинен бути обізнаним у тому, як розробляти якісні тестові завдання

і як готувати студентів до їх виконання. Розробка тестових завдань потребує всеохоплюючого, відповідального дотримання певних правил, параметрів і процедур. Бажано, щоб тести, що розробляють викладачі у своїй навчально-контролюючій діяльності, були об'єктом колегіального розгляду і дискусії та підлягали подальшій їх модифікації з метою вдосконалення. Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у виявленні типології основних помилок, допущених кандидатами під час майбутнього єдиного вступного іспиту, з метою подальшого осмислення елементів вдосконалення іншомовної підготовки здобувачів освітнього ступеня «Бакалавр».

Список використаної літератури:

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С.Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
2. Квасова О.Г. Основи тестування іноземних навичок і вмінь : навч. посіб. для студентів вищих навч. закладів. К. : Ленвіт, 2009. 119 с.
3. Квасова О.Г. Розробка тестових завдань для розвитку і контролю умінь англомовного аудіювання у вищому навчальному закладі. *Іноземні мови*. 2013. № 2. С. 19–23.
4. Квасова О.Г. Тестова перевірка рівня сформованості англомовної компетентності у читанні у майбутніх філологів. *Іноземні мови*. 2014. № 3. С. 38–44.
5. Мунтян С.Г. Показники ефективності лінгводидактичного тесту. *Сучасні наукові дослідження на шляху до євроінтеграції*: матеріали міжнародного науково-практичного форуму (21–22 черв. 2019 р.), Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного; за загальн. ред. д.т.н. проф. Надикто В.Т. Мелітополь, 2019. Частина 2. С. 368–371.
6. Програма єдиного вступного іспиту з іноземної мови для вступу на навчання для здобуття ступеня магістра на основі здобутого ступеня вищої освіти. URL: <http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/03/nakaz-MON-vid-28.03.2019-411.pdf>
7. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: колективна монографія / за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2015. 444 с.
8. Третина вступників в магістратуру не склала ЗНО. URL: <https://osvita.ua/master/master-zno/65118/>
9. Кожевникова Л.Я. Основные параметры тестового задания для измерения уровня сформированности умений (на примере чтения). *Вестник СамГУ*. 2007. № 3. С. 216–222.
10. Albers H.-G., Bolton S. Testen und Prüfen in der Grundstufe. München : Langenscheidt. 200 S.

11. Alderson J.C. et al. Analysing Tests of Reading and Listening in Relation to the Common European Framework of Reference: The Experience of the Dutch CEFR Construct Project. *Language Assessment Quarterly*. 3(1), 2006. P. 3–30.
12. Bachman L., Palmer A. Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests. Oxford : Oxford University Press, 2004. 377 p.
13. Becker N., Braunert J. Alltag, Beruf und Co. Deutsch als Fremdsprache. Niveau B1/1. Lehrerhandbuch. Ismaning : Hueber Verlag, 2015. 94 S.
14. Grotjahn R., Kleppin K. Prüfen, Testen, Evaluieren. Stuttgart : Ernst Klett Sprachen, 2018. 176 S.
-

Muntian S., Lebyedyeva O. Preparation of bachelor degree students for the unified entrance examination in foreign languages

The article analyses the preparation of Bachelor degree students for the unified entrance examination in foreign languages for the Master degree studies. The article sets out features of impact of the independent foreign language testing on the participants of the learning process. Establishing an immediate interconnection between foreign language classes and the respective envisaged examination is shown as one of the key levers to achieve a positive impact of the knowledge and skills testing process. The article demonstrates that such an alignment is enabled by necessary readjustment of the training process, i.e. curriculum amendments, improvement of the quality of the underlying training materials and learning tools, as well as by driving students' motivation level. A specific practical example shows, which potential changes are required to be made to the underlying training programs and respective teaching materials, in order to incorporate various requirements of the unified entrance examination into a specific training situation. To this end, the article analyses fundamental characteristics of the mentioned examination and respective features of the training courses provided by the authors. Based on the mentioned analysis, the article demonstrates what corrections are required to be made to the training process based on the authors' course materials at the planning stage of the latter in terms of the objectives setting, training content selection, and understanding of specific steps of the training process as such. The article highlights that the implementation of any linguistic competence training process requires the training provider to be knowledgeable about the design and development of testing materials aimed at assessing the level of respective competencies as well as about the students training process with regards to their test taking skills. The article also lays out various guidelines, parameters and procedures which need to be adhered to whilst developing testing materials for the control of foreign language reading comprehension skills.

Key terms: unified entrance examination, language testing, control and assessment, linguistic competence, foreign language reading skills.

УДК 37.211.24

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.25>**I. О. Муравйова**старший викладач кафедри машинобудування
Одеської державної академії будівництва та архітектури**A. С. Целікова**асистент кафедри машинобудування
Одеської державної академії будівництва та архітектури

КРЕАТИВНА ПЕДАГОГІКА ЯК ІННОВАЦІЙНА ГАЛУЗЬ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ УЧНЯ

Стаття присвячена такій актуальній темі сучасної педагогіки, як розкриття креативної особистості учня. Дидактичний аспект розвитку креативності учнів слабо розроблений в сучасній педагогічній теорії. У статті розглядається креативна педагогіка як самостійна галузь. Велика увага приділяється системі загальної освіти, яка має певні підсистеми, такі як: дошкільна, початкова загальна освіта, основна професійна освіта, середня загальна освіта та загальна додаткова освіта. Також розглядається система професійної освіти, яка включає підсистеми до професійної трудової підготовки школярів, початкової, середньої та вищої професійної освіти молоді та додаткову освіту спеціалістів. Висвітлюються базові поняття, що розкривають основні концептуальні положення сучасної креативної педагогіки та характеристики креативної освіти. Автори зазначають, що активне опанування професійно-творчою діяльністю, її ефективна реалізація передбачає не тільки розвиток та інтеграцію вмінь та навичок, формування індивідуальних способів та прийомів виконання професійної роботи, але й опанування методологією професійної творчості, розвитку творчого мислення та необхідних креативних особистих якостей. Також авторами з'ясовано, що питання щодо реалізації особистості людини на шляху до досягнення верхівок професійної зрілості та майстерності, а також щодо завершення професійної діяльності не розглядаються. Ми намагалися розкрити процес становлення креативної особистості, а також детально розглянути базові поняття і положення креативної педагогіки та навести детальні характеристики креативної освіти.

Особлива увага приділяється питанню креативної педагогіки як окремої навчальної дисципліни. Наводиться порівняння креативної педагогіки як науки та як початкової дисципліни. Висвітлюються основні компоненти у структурі креативної педагогіки. Також у статті зроблена спроба проаналізувати труднощі методичної розробки креативно орієнтованого навчального процесу. Наводяться результати експерименту, що доводить можливість формування творчого потенціалу учнів на етапі професійної освіти.

Ключові слова: креативна освіта, методика навчання, становлення креативної особистості, креативна педагогіка, безперервна освіта.

Постановка проблеми. У сучасній педагогічній науці креативна педагогіка як самостійна галузь не представлена, а сам термін «креативна педагогіка» тільки починає широко застосовуватись.

Психолого-педагогічні проблеми креативної освіти розглядаються історією педагогіки та філософією освіти, загальною, професійною педагогікою та психологією, методиками та технологіями навчання та виховання, професійною етикою та іншими. Сьогодні нагальною є необхідність виділення нової галузі педагогіки – креативної педагогіки або педагогіки креативної освіти. У сучасних соціально-економічних умовах актуальною стала безперервна освіта, яка супроводжує людину протягом усього життя. За останні десятиріччя у нашій країні це відображено особливо яскраво у зв'язку з економічними, політичними, суспільними та іншими чисельними процесами. Молодь та дорослі люди усе частіше зустрічаються

з необхідністю перепрофілювання своєї діяльності. У зв'язку з тим, що це необхідно здійснити у найкоротший термін, все частіше суспільство потребує інструментів, способів та методик, які дозволяють швидко та цікаво отримати нові знання та навички у різноманітних сферах діяльності, при цьому залишаючись конкурентоспроможними на ринку праці.

Завдяки цьому ми розуміємо, що неможливо для всіх застосовувати один метод навчання. Необхідно застосовувати різні педагогічні технології, інструменти та методики навчання, серед яких набула великої популярності креативна педагогіка.

Креативна педагогіка вчить творчого підходу до навчання, ставати творцями самих себе та творцями свого майбутнього. Зазначений вид педагогіки може застосовуватись до будь-якої дисципліни – математики, фізики, мови або економіки. Варто зазначити, що дисципліна, яка вивчається, не має значення, однак методологія

(тип педагогіки) має: саме цьому застосування творчих методологій змінює процес навчання / вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідженням цього питання займалися такі науковці, як І.Л. Левін, Д.В. Бірюкова, Д.Б. Богоявленська, Д.О. Хохлова, М.М. Зіновкіна, М.М. Гнатко, О.Л. Григоренко, Є.А. Корсунський, О.М. Матюшкін, А.М. Руденко, Є.В. Субботський, В.І. Тютюнник, В.В. Хазратова, С.М. Дегтярев та інші.

Аналіз наукової літератури дозволив виявити, що креативна педагогіка має три основні стадії: потенціальну, первину та загальну.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На цей час питання реалізації особистості людини на шляху від досягнення професійної зрілості та майстерності до завершення професійної діяльності не розглядаються.

Мета статті – розглянути освітні програми та системи безперервної освіти. Визначити основні проблеми загальної та професійної освіти. Привести порівняльний аналіз креативної педагогіки як навчальної дисципліни і як науки.

Виклад основного матеріалу. У сучасних соціально-економічних умовах набуло актуальності безперервне навчання, яке супроводжує людину протягом усього життя. У цьому процесі традиційно виділяють системи загальної та професійної освіти. (рис. 1).

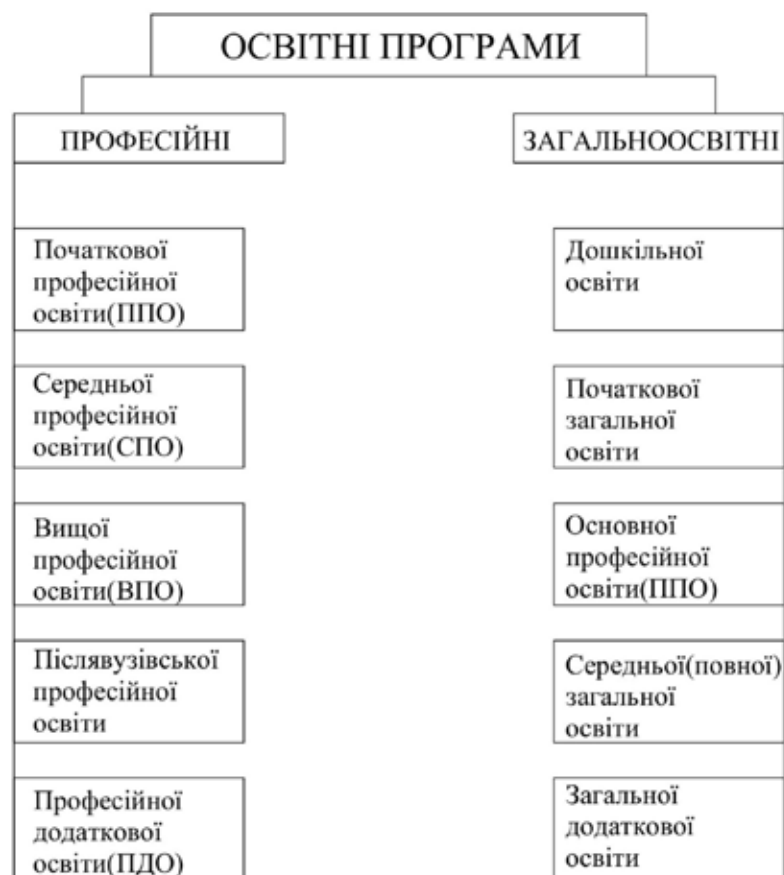


Рис. 1. Освітні програми та системи безперервної освіти

Система загальної освіти складається з п'ятьох підсистем – дошкільної, навчальної, загальної, середньої (повної) та додаткової загальної освіти. Система професійної освіти своєю чергою включає такі підсистеми: професійна трудова підготовка школярів, початкова, середня та вища професійна освіта молоді та додаткова освіта спеціалістів. Формування та розвиток творчої особистості, яка відповідає внутрішньому та навколишньому світу, який постійно змінюється, соціально-економічним умовам та змісту діяльності, потребує безперервності, спадкоємності та захоплює весь період онтогенезу людини – від народження до кінця життя. У вітчизняній педагогіці майже немає досліджень у царині формування та розвитку досвіду професійно-творчої діяльності людини на основі формування та розвитку її професійно-творчого потенціалу. Традиційно професійний досвід визначають як інтеграцію знань, умінь та навичок [1, с. 82]. При цьому мається на увазі, що формування досвіду відбувається само по собі, у процесі опанування діяльності. Питання щодо навчання досвіду творчої діяльності взагалі не ставиться. Сьогодні питання щодо реалізації особистості людини з досягнення верхів професійної зрілості та майстерства, а також завершення професійної діяльності не розглядаються. Активне опанування професійно-творчої діяльності, її ефективна реалізація передбачає не тільки розвиток та інтеграцію вмінь та навичок, формування індивідуальних способів та прийомів виконання професійної роботи, але й оволодіння методологією професійної творчості, розвитку творчого мислення та необхідних креативних особистих якостей.

Як наслідок, креативний освітній процес дає можливість кожному учню, на кожному етапі освітнього рівня не тільки розвинути початковий творчий потенціал, але й сформулювати потребу у творчому саморозвитку і надалі, спонукає до пошуку інноваційних підходів до діяльності та до самостійного оволодіння професійною компетентністю.

На думку М.М. Зіновкіної, предметом креативної педагогіки є психолого-педагогічні особливості, закономірності та механізми формування креативної особистості в системі безперервного навчання, тобто в процесі загальної освіти вивчення професії та спеціальності, професійної самоактуалізації. Об'єкт креативної педагогіки як науки містить у собі систему безперервної освіти, а креативна

педагогіка як об'єкт навчальної дисципліни – креативну особистість на всіх стадіях онтогенезу [2, с. 146].

На етапі вищої професійної освіти був впроваджений експеримент зі студентами старших курсів Одеської державної академії будівництва та архітектури на основі стратегії креативної освіти. Було обрано три основні системи освіти:

1. Пасивна – студенти виступають у ролі «об'єкта» навчання – пасивні слухачі, слухають та дивляться, а викладач, який керує заняттям, виконує головну роль. При цьому головне джерело знань – сам викладач.

2. Активна – студент виступає «суб'єктом» навчання (самостійна робота, виконання творчих завдань). При цьому викладач та студенти взаємодіють у процесі заняття, де студенти – не пасивні слухачі, а активно беруть участь у занятті. Джерелом знань у цьому разі є не тільки викладач, але й самостійно вивчена література. Важливим елементом взаємодії – є питання студентів до викладача. Все це розвиває творче мислення.

3. Інтерактивна – відбувається активніша взаємодія студентів не тільки з викладачем, але й один з одним. Це передбачає сумісне навчання та співробітництво. Викладач виступає у ролі наставника та організатора навчального процесу.

Три групи учнів, по двадцять чоловік у кожній, протягом місяця займалися за трьома системами – пасивною, активною та інтерактивною. Проведений аналіз знань дозволив нам зробити висновки, що активна та інтерактивна система є найбільш ефективною для навчання студентів (рис. 2).

Також цей експеримент показує нам, що студент стає єдиним «суб'єктом» навчання та сам обирає потрібну йому інформацію та визначає її необхідність залежно від задуму проєкту. Під час застосування креативної технології навчання змінюється головна умова традиційного розуміння навчання – наявність готових, систематизованих знань, які підлягають засвоєнню. У цьому разі сис-

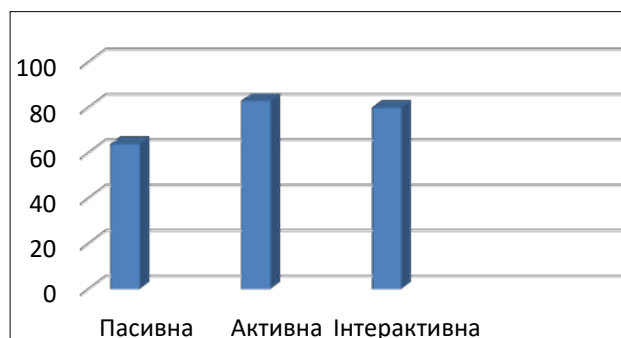


Рис. 2 Аналіз засвоєного студентами матеріалу за системами

тематизація знань – це робота самого студента. Студенти, які займаються за активною та інтерактивною системами, починають розкривати свій творчий потенціал, креативно мислити, знаходити нестандартні шляхи вирішення завдань. На нашу думку, це дуже важливо для становлення креативної особистості.

На базі цього ми можемо зробити висновки, що становлення креативної особистості можливо визначити як формування та розвиток особистості, яка адекватно виконує творчу діяльність та отримує творчі результати. Темп і траєкторія цього процесу детермінуються біологічними і соціальними чинниками, власною активністю особистості та її креативними якостями, а також обставинами, життєво важливими подіями і професійно зумовленими факторами. Виникає тісний взаємозв'язок становлення креативної особистості і креативної освіти. Звідси впливає залежність рівнів професійно-творчої діяльності людини, що досягаються, і рівнів його креативної підготовки як готовності до їх виконання та досягнення.

Базові поняття, що розкривають основні концептуальні положення сучасної креативної педагогіки та характеристики креативної освіти, наведені у табл. 1.

Таблиця 1

Базові поняття і положення креативної педагогіки

Провідні поняття	Концептуальні положення
Творчість	Діяльність або результат діяльності людини, що характеризуються певною новизною, значущістю і корисністю
Об'єктивна творчість	Діяльність або результат діяльності людини, новизна, значимість і корисність яких отримали загальне визнання. Критерієм об'єктивної творчості може слугувати офіційне закріплення за автором його авторських прав на цю розробку або винахід
Суб'єктивна творчість	Діяльність або результат діяльності людини, що характеризуються новизною, значущістю і корисністю тільки для нього як суб'єкта або обмеженої кількості людей (тобто суб'єктивною новизною, значущістю та корисністю)
Креативність	Здатність і готовність до творчості, що характеризує особистість загалом та виявляється в різних сферах активності (від лат. <i>creatio</i> – творення)
Креативна особистість	Особистість, здатна і готова до суб'єктивної і об'єктивної творчості як процесу і результату
Творча особистість	Особистість, успішно реалізована в об'єктивній творчості як процесі і має об'єктивні творчі результати
Креатив	Людина, схильна до нестандартних способів вирішення задач, здатна до оригінальних дій, відкриття нового, створення унікальних продуктів

<i>Провідні поняття</i>	<i>Концептуальні положення</i>
Творець	Людина, яка успішно генерує, реалізує і досягає необхідного рівня об'єктивної творчості, і як процесу, і як результату
Становлення креативної особистості	Формування і розвиток сукупності стійких креативних якостей людини, що характеризують його індивідуальність під час навчання творчості і творчої самоактуалізації
Становлення творчої особистості	Формування і розвиток творчої особистості на основі формування і розвитку досвіду професійно-творчої діяльності
Професійно-творча діяльність	Інноваційна діяльність суб'єкта щодо об'єктів і видів професійної діяльності, що характеризується успішним рішенням творчих професійних завдань
Творча задача	Задача системи, виявлена і сформульована на основі системного аналізу проблемної ситуації; результати вирішення завдання мають всі ознаки об'єктивної або суб'єктивної творчості
Професійно-творчий потенціал	Включає взаємопов'язані складники: 1) володіння професійною кваліфікацією; 2) володіння методологіями професійної творчості; 3) рівні сформованості творчого мислення; 4) розвиненість професійно-творчих здібностей і особистісних якостей. Виявляється під час вирішення професійно-творчих завдань і оцінюється відповідним рівнем їх вирішення
Методологія професійної творчості	Вчення про структуру, логічну організацію, методи та засоби творчості як процесу і результату щодо об'єктів і видів певної професійної діяльності
Творче мислення	Вид мислення, пов'язаний з виконанням творчого процесу і прогнозуванням творчого результату
Креативні здібності	Сукупність індивідуальних особливостей людини, що визначають можливість здійснення творчої діяльності і досягнення її результативності
Творчі здібності	Індивідуальні особливості людини, які проявляються за умови успішного здійснення творчої діяльності і дозволяють оцінити її результативність
Інновація	Процес впровадження нових змін або продуктів. У цьому процесі змінюється сама людина, її духовні і матеріальні потреби, а потім і її навколишнє соціально-економічне середовище
Творча самоактуалізація	Прагнення людини до більш повного виявлення, розвитку та прояву своїх можливостей у творчості (від лат. <i>actualis</i> – дійсний, справжній)

Наведені поняття визначають педагогічне поле креативної освіти і є передумовами її виділення в окрему педагогічну галузь.

Сучасна педагогіка являє собою розгалужену систему наукових і навчальних дисциплін. При цьому мається на увазі, що кожній науковій педагогічній дисципліні відповідає навчальна.

Навчальна дисципліна зазвичай відповідає галузі науки і водночас має відмінні риси. До них належать: прикладний характер навчального предмета, дидактична обробка наукового знання, побудова змісту відповідно до логіки навчально-професійної діяльності, врахування вікових можливостей учнів та інші.

У структурі креативної педагогіки виділяють такі компоненти:

- основи педагогіки креативної освіти: цілі, завдання, об'єкт, суб'єкт, предмет, зміст, методологія, форми, засоби, методики, технології та ін.;
- періодизація становлення креативної особистості в процесі підготовки і виконання професійної діяльності відповідно до вікових особливостей людини;
- педагогічні основи креативної освіти: креативна, когнітивна, діяльнісна та особистісно орієнтована освітні парадигми;
- характерні особливості діяльності та особистості педагога креативної освіти як суб'єкта креативної педагогічної діяльності.

Розкриття цих підсистем викликає необхідність розгляду теоретичних основ педагогіки креативної

освіти. Як системоутворюючий фактор тут виступає концепція становлення (формування і розвитку) креативної особистості учня. Загальна мета креативної педагогіки визначається її предметом, вивченням і описом психолого-педагогічних особливостей, закономірностей і механізмів креативного навчання і виховання особистості в процесі її професійного становлення і самоактуалізації. Декомпозиція цієї мети здійснюється на основі представленої вище структури креативної педагогіки і дозволяє визначити завдання навчальної дисципліни.

Таким чином, креативна педагогіка, з одного боку, є міждисциплінарною галуззю наукового знання. Вона тісно пов'язана із загальною і професійною педагогікою і психологією, психологією професійної освіти, методиками і технологіями професійного навчання і виховання. З іншого боку, вона є самостійною галуззю педагогічної науки, а також навчальною дисципліною. Їх відмінність простежується під час порівняння цілей, завдань, об'єктів, предметів і методів дослідження і вивчення (табл. 2).

Висновки. Сьогодні є всі умови для формування педагогіки креативної освіти як галузі прикладної педагогічної науки, як навчальної дисципліни і як спеціалізації, спрямованої на підготовку педагогічних кадрів для систем загальної та професійної освіти.

Істотна відмінність є в цілях науки і навчальної дисципліни. Метою науки є отримання об'єктивно

Таблиця 2

Особливості креативної педагогіки як науки і навчальної дисципліни

Фактори	Креативна педагогіка як наука	Креативна педагогіка як дисципліна
Мета	Психолого-педагогічні закономірності, механізми, факти становлення креативної особистості	Креативне навчання, виховання і розвиток
Об'єкт	Система безперервної креативної освіти	Креативна особистість на всіх стадіях онтогенезу
Предмет	Професійно-творчий освітній процес	Професійне становлення креативної особистості
Методи	Загальні психолого-педагогічні та спеціальні креативно орієнтовані методи дослідження	Психолого-педагогічні діагностичні методи креативного навчання, виховання і розвитку
Завдання	1) побудова наукової концепції безперервної креативної освіти; 2) розкриття механізмів і закономірностей становлення креативної особистості; 3) визначення механізмів і закономірностей креативної освіти; 4) прогнозування розвитку креативної освіти; 5) психолого-педагогічні закономірності діяльності та особистості навчального персоналу	1) відбір змісту освіти та проектування навчальних планів і програм; 2) визначення стратегії і тактики реалізації навчальної дисципліни; 3) вибір адекватних психолого-педагогічних діагностичних засобів; 4) прогнозування креативного розвитку учнів; 5) розробка системи управління становленням креативної особистості

нового знання, розкриття закономірностей, механізмів педагогічної діяльності. Мета навчальної дисципліни – засвоєння систематизованих, дидактично оброблених знань, умінь і навичок, розвиток навчально-професійного інтелекту і гуманістичне виховання особистості. Істотними є також відмінності предметів науки і навчальної дисципліни. Предмет педагогічної науки – це нові факти, закономірності та механізми педагогічної діяльності. Навчальна дисципліна є проєкцією накопичених наукою знань. Її предметом є дидактично оброблена наукова інформація.

У підсумку ми бачимо, що всі проблеми загальної та професійної освіти об'єднуються навколо цілісного процесу професійного становлення креативної особистості.

При цьому очевидна доцільність інтеграції цих проблем однією галуззю педагогіки – креативною педагогікою. Її предметом є психолого-педагогічні особливості, закономірності та механізми формування креативної особистості в системі безперервної освіти, зокрема, в процесі загальної освіти, освоєння професій і спеціальностей, професійної самоактуалізації.

Список використаної літератури:

1. Креативная педагогика: методология, теория / под ред. В.В. Попова, Ю.Г. Круглова. 3е изд. Москва : БИНОМ ; Лаборатория знаний, 2012. 319 с.
2. Зиновкина М.М. Креативное образование XXI века (Теория и практика) : монография. Москва, 2007. 307 с.

Muraviova I., Tselikova A. Creative pedagogy as an innovative field of creativity development

The article is devoted to one of the topical topics of modern pedagogy – revealing the creative personality of the student. The didactic aspect of the development of students' creativity is poorly developed in modern pedagogical theory. The article deals with creative pedagogy as an independent industry. Much attention is paid to the general education system, which has certain sub-systems such as: preschool, primary general education, basic vocational education, secondary general education and general supplementary education. The system of vocational education, which includes subsystems for vocational training of pupils, primary, secondary and higher vocational education of young people and additional education of specialists, is also considered. The basic concepts that reveal the basic conceptual provisions of contemporary creative pedagogy and the characteristics of creative education are highlighted. The authors note that active mastery of professional and creative activity, its effective implementation involves not only the development and integration of skills and abilities, the formation of individual ways and techniques of professional work, but also mastering the methodology of professional creativity, the development of creative thinking and the necessary creative skills. The process of becoming a creative personality is revealed, as well as the basic concepts and positions of creative pedagogy and the detailed characteristics of creative education.

Special attention is paid to the issue of creative pedagogy – as a separate discipline. A comparison of creative pedagogy as a science and as an initial discipline is given. The main components in the structure of creative pedagogy are highlighted. The article also attempts to analyze the difficulties of methodically developing a creatively oriented educational process. The results of the experiment are presented, which proves the possibility of forming the creative potential of students at the stage of vocational education.

Key words: creative education, teaching methods, becoming a creative personality, creative pedagogy, continuous education.

Н. В. Никоненко

кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

ОРГАНІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ВЧИТЕЛІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ У СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ

У статті представлено опис умов дистанційного навчання, які забезпечують своїм студентам заклади вищої освіти Сполучених Штатів Америки, на прикладах трьох із них, що здійснюють підготовку лише у форматі дистанційного навчання. Особливості організації дистанційного навчання в університетах Сполучених Штатів Америки описані на прикладах підготовки майбутніх учителів спеціальної освіти й інклюзивного навчання.

Особлива увага звертається на аналіз наукових робіт зі спеціальної освіти, що подані для популяризації знань про можливості дистанційного навчання у Сполучених Штатах Америки, започатковані Національним центром оцінювання якості освіти Сполучених Штатів Америки за підтримки Інституту педагогічних наук при Департаменті освіти Сполучених Штатів Америки у зв'язку з вимушеним карантинном унаслідок вірусної пандемії.

Зазначено, що в американських університетах по-різному запроваджується форма дистанційного навчання: паралельно з денною, для підготовки спеціалістів на окремих спеціальностях або заклад працює суто у форматі дистанційного навчання. Підкреслено, що застосування дистанційного навчання дозволяє на порядок збільшити обсяги підготовки фахівців, але це не обов'язково для всіх вишів. Наведено перелік дисциплін у різних вишах, які забезпечують опанування необхідних професійних знань, умінь та навичок, кількість кредитів на їх вивчення. Названі приклади організаційної, методичної та технічної підтримки, яку здійснює заклад освіти для своїх студентів. Описана процедура складання екзамену онлайн. Наголошено на окремих складнощях дистанційного навчання: проходження педагогічної практики для майбутніх учителів спеціальної освіти Сполучених Штатів Америки навіть в університетах, у яких проводиться лише дистанційне навчання, не забезпечується дистанційно, як їх академічна підготовка. Зроблено висновок про необхідність пошуку нових можливостей та розроблення спеціальних технологій дистанційного навчання для проходження педагогічної практики й викладання онлайн дисциплін практичного спрямування студентам спеціальності «Спеціальна освіта», якщо карантин продовжиться надовго.

Ключові слова: *підготовка вчителів спеціальної освіти, підготовка вчителів спеціальної освіти у США, спеціальна освіта, дистанційне навчання, університети США, педагогічна практика.*

Постановка проблеми. Зростання технічних можливостей сучасних засобів інформаційно-комунікативних технологій у середині минулого століття дозволило вперше заговорити про дистанційне навчання як новітню форму освіти. В умовах запровадження режиму вимушеного соціального дистанціювання всі заклади освіти, а також здобувачі освіти, їхні батьки, педагогічний персонал, департаменти управління освітою всіх рівнів були змушені активно долучитися до вивчення особливостей організації дистанційного навчання й екстреного його запровадження. Потребує такого аналізу і галузь спеціальної освіти, зокрема, фокусом нашої роботи стане підготовка вчителів для роботи з учнями з особливими освітніми потребами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зважаючи на стрімкий розвиток і удосконалення новітніх комп'ютерних технологій, дистанційне навчання (далі – ДН) активно розвивається у світовій освітянській практиці, має мільйони

прихильників та успішних випускників різних спеціальностей, детально вивчається в теоретичних дослідженнях J. Baggaley, N. Milman, A. Pina й ін. Психологічний аспект запровадження ДН вивчали B. Gokbulut, M. Pontes, N. Pontes, J. Grover, A. Troja та ін. Учені A. Catavano, J. Higa [8], J. Richardson та ін. вивчали використання ДН для навчання студентів з особливими освітніми потребами (далі – ООП).

Варто зауважити, що закордонні дослідники надають особливого значення підготовці вчителів спеціальної освіти засобами ДН. Передусім зазначимо, що йдеться про академічну їх підготовку (P. Ajuwon, B. Brown, C. Craig, M. Crockett, J. McDonnell, J. Jameson, J. Higa [8], M. Karal [9], S. Polychronis, T. Riesen E. Soykan, F. Ozdamli [11] та ін.) або підвищення кваліфікації (S. Brannan, K. Dennison, M. Duff, J. Foshay, B. Ludlow та ін.). На жаль, нами не знайдено опублікованих вітчизняних праць, предметом вивчення яких є організація ДН для майбутніх учителів спеціальної освіти.

Щоби допомогти батькам, учителям, адміністраціям шкіл полегшити процес навчання учнів, надати соціальну допомогу, сприяти взаємодії в періоди вимушеного соціального дистанціювання, UNESCO [7] оприлюднила перелік освітніх додатків, платформ та ресурсів, більшість з яких безкоштовні.

Водночас варто звернути увагу академічної спільноти на аналіз матеріалів офіційних сайтів департаментів освіти в різних країнах, які в умовах вимушеного карантину організовували та забезпечували освітній процес. Так, на сайті Міністерства освіти Італії постійно оновлюється методичний фонд занять для роботи з учнями, які навчаються в інклюзивних класах.

Сайт Міністерства освіти Великої Британії щодня оновлюється оперативною інформацією та детальними інструкціями щодо організації навчання учнів, скасування або перенесення термінів складання іспитів, про умови роботи закладів освіти. Так, заклади освіти продовжують надавати освітні послуги для вразливих учнів (переважно дітей з ООП) та дітей, чиї батьки борються з поширенням вірусу і не перебувають на домашньому карантині. Водночас на період карантину у Великій Британії було дозволено не відвідувати заклади учням з ООП та не надавати їм освітні та реабілітаційні послуги згідно з їхніми індивідуальними планами в період 1–31 травня 2020 р., для чого були внесені тимчасові поправки у ст. 42 Закону про дітей та сім'ї "Children and Families Act 2014" [4].

Секретар Департаменту освіти Сполучених Штатів Америки (далі – США) Б. Девос (B. DeVos) [10] закликала освітян по-новому осмислити освіту відповідно до реалій XXI ст. і проявити свою креативність та геніальність для забезпечення освітньої свободи й економічної спроможності для американських учнів і студентів. Вона також заперечила можливість відповідати унікальним потребам кожного здобувача освіти, якщо можливості надавати освіту обмежені певним фізичним будинком.

Цими словами Б. Девос проголосила виділення 307,5 млн дол. для фінансування розроблення інноваційних навчальних програм для здобувачів середньої та вищих рівнів освіти на місцях. Фінансування здійснюється через Фонд стабілізації освіти (*Education Stabilization Fund*), запроваджений Законом «Допомога, полегшення та економічна безпека в умовах коронавірусу» ("Coronavirus Aid, Relief, and Economic Security Act") (2020 р.). Заплановано два конкурси проєктів: «Осмилюємо по-новому моделі середньої освіти» ("Rethink K-12 Education Models Grant") із бюджетом 180 млн дол. та «Змінюємо формат підготовки робочої сили» ("Reimagining Workforce Preparation Grant") із бюджетом 127,5 млн дол.

Департамент освіти США постійно оновлює інформацію для здобувачів освіти, їхніх батьків, освітян та очільників місцевих департаментів на спеціально створеному окремому сайті (www.ed.gov/coronavirus). Водночас розробляються не лише методичні рекомендації та практичні онлайн-завдання. Національний центр оцінювання якості освіти США (National Center for Education Evaluation) за підтримки Інституту педагогічних наук при Департаменті освіти США (US Department of Education's Institute of Education Sciences) оголосили про перший спільний швидкісний проєкт із синтезування існуючого досвіду [12], у період із 26 березня по 3 квітня 2020 р. науковців закликали подати свої наукові роботи з метою з'ясування ефективних методів навчання в умовах ДН через фізичну неможливість бути в закладі освіти. Проєкт передбачав двосторонній діалог: батьки й освітяни ставили запитання щодо ефективності запровадження певних практичних розробок, а науковці публікували свої праці, які відразу потрапляли до репозиторія ERIC. Після 1 червня заплановано підбиття підсумків наукових робіт та їх оприлюднення.

За вказаний період було подано 932 дослідження з онлайн-навчання [12], з яких 5 робіт у галузі спеціальної освіти та підготовки спеціальних учителів. J. Higa [8] у дисертаційному дослідженні доводить ефективність застосування програмного забезпечення для навчання математики учнів з обмеженнями життєдіяльності. У результаті використання навчального програмного забезпечення "ALEKS", "Kahoot", "STMath", обраного на основі доступності, програмних характеристик або без визначених критеріїв, учителі спеціальної та загальної освіти, що викладають математику учням з ООП, зазначили деякі перешкоди в їх запровадженні, як-от: брак часу, вартість, брак технічних можливостей. Найчастіше вчителі зазначали потребу в підготовці до використання засобів ДН та в послугах служби технічної підтримки.

Зважаючи на результати досліджень інших науковців про ефективність використання мобільних пристроїв та хмарних послуг для навчання осіб з ООП, E. Soykan, F. Ozdamli [11] доводять, що вчителі мають бути обізнані із сучасними засобами інформаційних технологій для можливості користуватися ними в подальшій професійній діяльності.

У дисертаційному дослідженні M. Karal [9] ішлося про успішне емпіричне впровадження дистанційного курсу для майбутніх учителів спеціальної освіти в Туреччині, який складається із трьох змістових модулів та практичних завдань і розрахований на чотири тижні.

Отже, питанням підготовки вчителів спеціальної освіти й інклюзивного навчання у форматі ДН

за кордоном приділялося досить багато уваги. Нестача відповідних досліджень призвела до вибухового сплеску інтересу до теми ДН в Україні з березня 2020 р. дотепер.

Метою статті є вивчення досвіду організації ДН у підготовці майбутніх учителів спеціальної освіти у США для формулювання рекомендацій для вдосконалення аналогічної вітчизняної системи.

Виклад основного матеріалу. У США нині 253 тис. учителів спеціальної освіти й інклюзивного навчання працюють із 7 млн учнів з ООП, у середньому це 1 учитель на 17 учнів спеціальної освіти [5]. Відповідно до даних національної статистики США [6], у 2018/19 н. р. у 1 147 закладах вищої освіти США, що здійснюють підготовку вчителів спеціальної освіти, дипломи про підготовку отримали 30 791 особа.

Серед зазначених вище закладів вищої освіти існують такі, у яких навчання здійснюється **лише дистанційно** (*Ashford University, San Diego, California*[1]; *Ball State University, Muncie, Indiana*[2]; *Capella University, Minneapolis, Minnesota* [3]; *Western Governors University, Salt Lake City, Utah*; *University of the Cumberlands, Williamsburg, Kentucky*; *Walden University Minneapolis, Minnesota*; *Pennsylvania State University-World Campus, University Park, Pennsylvania* тощо), в інших дистанційна форма навчання використовується для підготовки магістрів і аспірантів (*Quinnipiac University, Hamden, Connecticut*, *Merrimack College, North Andover, Massachusetts*, *Northern Arizona University, Flagstaff, Arizona*, *National University, La Jolla, California*, *Francis Marion University, Florence, South Carolina* тощо) або для окремих спеціалізацій (*Nova Southeastern University, Fort Lauderdale, Florida*; *University of Massachusetts-Boston, Boston, Massachusetts*, *University of West Alabama, Livingston, Alabama*, *Arkansas State University-Main Campus, Jonesboro, Arkansas* тощо). Наприклад, в University of Massachusetts-Boston підготовка за спеціалізацією «Навчання осіб із порушеннями зору, включаючи сліпоту» відбувалася дистанційно (отримали дипломи 28 магістрів і 6 аспірантів), а за спеціалізацією «Спеціальна освіта (загальна)» – у звичайному режимі (11 магістрів і 35 аспірантів).

Існує чимало університетів та коледжів, у яких підготовка фахівців спеціальної освіти у 2018/19 н. р. відбулася лише за тими програмами, які були представлені дистанційно (*Merrimack College, North Andover, Massachusetts*; *University of Southern California, Los Angeles, California*; *Regent University, Virginia Beach, Virginia*; *Saint Joseph's University, Philadelphia, Pennsylvania* тощо). Так, у Regent University 48 магістрів отримали дипломи лише з узагальненої спеціалізації, яка пропонувалася у формі ДН, а спеціалізації «Навчання осіб

із розладами аутистичного спектра» і «Навчання талановитих та обдарованих» не отримали фахового поповнення взагалі. Проте в деяких університетах дистанційно відбувалася підготовка на докторському рівні (5 осіб у *Florida Atlantic University, Boca Raton, Florida*; 9 осіб у *University of Northern Colorado, Greeley, Colorado*; 1 особа в *Texas Tech University, Lubbock, Texas*, та ін.). Загалом, приблизно половина здобувачів ступенів магістра та післядипломної освіти (Postgraduate) навчалися на дистанційній формі.

Наявні дані [6] свідчать про збільшення **обсягу підготовки фахівців** за умови запровадження ДН. Наприклад, *Ball State University* (Muncie, Indiana) здійснив підготовку 913 магістрів спеціальної освіти загальної спеціалізації; *Western Governors University* (Salt Lake City, Utah) видав 645 дипломів бакалаврів спеціальної освіти та 363 дипломи магістрів спеціальної освіти загальної спеціалізації з 1 464 дипломів, загалом виданих за 2018/19 н. р. в економічному регіоні Скелясті гори; *National University* (La Jolla, California) здійснив дистанційну підготовку 303 магістрів спеціальної освіти загальної спеціалізації, *Ashford University* (San Diego, California) – 168 магістрів цієї ж спеціалізації, *University of Southern California* (Los Angeles, California) – 40 здобувачів післядипломної освіти зі спеціалізації «Навчання талановитих та обдарованих учнів» із 46 фахівців, що навчалися в економічному регіоні Далекий Захід.

Переважно дистанційна форма навчання використовується університетами, хоча деякі коледжі також пропонують підготовку дистанційно за широким спектром спеціалізацій (*Concordia College-New York, Bronxville, New York*; *Endicott College, Beverly, Massachusetts*; *Notre Dame College, Cleveland, Ohio*; *Touro College, New York*, та ін.).

Оскільки класифікатор освітніх програм запроваджує 19 спеціалізацій спеціальності «Спеціальна освіта» (Special Education), здобути освіту необхідного рівня дистанційно з обраної **спеціалізації** можна в кожному з восьми економічних регіонів (табл. 1).

Перед описом основних принципів функціонування дистанційної форми навчання у США необхідно наголосити, що кожен американський університет забезпечує повну інформаційну підтримку та певну технічну підтримку для своїх студентів.

Політика університету *Ball State University* (Muncie, Indiana) [2] забезпечення якості ДН шляхом викладання однакового переліку дисциплін для всіх форм навчання тими самими висококваліфікованими викладачами з наданням максимальної інформаційної підтримки. Це означає, що кожний студент *Ball State University* має повний доступ до освітньої платформи університету, на якій можна отримувати поради щодо планування освітньої та професійної діяльності у форматі елек-

Таблиця 1

Приклади закладів вищої освіти США, що здійснювали підготовку вчителів спеціальної освіти за дистанційною формою навчання у 2018/19 н. р.

Назва	Спеціалізація	Рівень підготовки	Кількість випускників
Ashford University , San Diego, California	Навчання осіб за спеціальними програмами раннього втручання	Бакалаврат	1
	Спеціальна освіта	Магістратура	168
Ball State University , Muncie, Indiana	Навчання осіб із розладами аутистичного спектра	Післядипломна освіта (далі – ПО)	124
	Навчання осіб із множинними розладами	Бакалаврат, ПО	16 4
	Спеціальна освіта	Магістратура, ПО	1065 148
Capella University , Minneapolis, Minnesota	Спеціальна освіта	Бакалаврат	29
Endicott College , Beverly, Massachusetts	Навчання осіб із розладами аутистичного спектра	Бакалаврат, магістратура	4 41
	Навчання осіб із множинними розладами	Магістратура, ПО	101 7
George Mason University , Fairfax, Virginia	Навчання осіб із розладами аутистичного спектра	ПО	57
	Спеціальна освіта	Магістратура, ПО	273 56
National University , La Jolla, California	Навчання осіб за спеціальними програмами раннього втручання	ПО	1
	Навчання осіб із розладами аутистичного спектра	ПО	2
	Навчання осіб із порушеннями слуху, включаючи глухоту	Магістратура	1
	Спеціальна освіта	Бакалаврат, магістратура	7 303
Pennsylvania State University-World Campus , University Park, Pennsylvania	Навчання осіб із розладами аутистичного спектра	ПО	6
	Спеціальна освіта	Магістратура, ПО	78 44
University of Kansas , Lawrence, Kansas	Навчання осіб із розладами аутистичного спектра	Магістратура, докторантура	128 5
	Спеціальна освіта	ПО	14
University of Northern Colorado , Greeley, Colorado	Спеціальна освіта	Бакалаврат, магістратура, докторантура	44 126 9
	Навчання обдарованих і талановитих	Магістратура	7
Wilmington University , New Castle, Delaware	Спеціальна освіта	Магістратура	70
	Спеціальна освіта	Бакалаврат, магістратура	645 363

тронної пошти або від особистого радника, доступ до навчальних і організаційних матеріалів на різних носіях, доступ до бібліотечних фондів університету або штату, а також технічну підтримку.

Серед послуг академічної підтримки можливість консультуватися з особистим радником для студентів, що здобувають ступінь магістра, доктора філософії; для здобуття ступеня бакалавра – користування онлайн-програмою *Degree Works* для вивчення загальних правил навчання за дистанційною формою, обрання дисциплін для вивчення з переліку, ознайомлення з вимогами щодо опанування предметів, планування курсових робіт; користування послугами віртуального навчального центру (відеосемінари онлайн з фахової підготовки, відеоінструкції з налаштування та користування технічними засобами та програмним забезпечен-

ням з навчальною метою, для студентів, що проживають біля корпусів університету, можливість особистого безкоштовного консультування в робочий час, у вечірні години та у вихідні); центру навчання письма (*Writing Center*), до функцій якого входять допомога студентам навчитися укладати різні види документів, звіти, проекти, а також корекція граматичних і пунктуаційних помилок; користування фондами бібліотеки університету та штату Індіана, сервіс *Indiana College Network (ICN) Learner Tools* допомагає у проведенні досліджень та в дистанційному навчанні студентів штату. За умови надання до відділу послуг для осіб з обмеженнями життєдіяльності відповідних документів, що засвідчують відповідний статус студента, на його запит надається курс адаптації та плануються інші необхідні заходи. Студенти можуть купити необхідне технічне

та програмне забезпечення в університетському магазині *Ball State Technology Store*, розташованому в головному корпусі, зі знижками на комп'ютери, програми Adobe, із безкоштовним програмним забезпеченням Microsoft Office (Word, Power Point, Excel) і антивірусними програмами.

Му *BSU* – це студентський портал, на якому кожний студент отримує доступ до необхідної навчальної та фінансової інформації та послуг, обирає онлайн-курси та реєструється на них, бачить бали за власні роботи. Для успішного користування порталом пропонується ознайомитися з відеоінструкцією.

Центр кар'єри (Career Center) університету пропонує декілька видів послуг для працевлаштування студентів протягом усього періоду навчання та по завершенні його, як-от: індивідуальна консультація із працівником Центру; користування *Cardinal Career Link* (онлайн-інструмент пошуку працевлаштування, який дозволяє зв'язатися з роботодавцями, які хочуть взяти на роботу випускника Ball State University), навчальні відео з питань укладання резюме, підготовки до інтерв'ю, використання соціальних медіаресурсів як інструменту пошуку роботи тощо.

Студенти *Ball State University* користуються кількома освітніми платформами для здобуття освіти: *Technology Help Desk*, *Skype* або *WebEx* (для усного спілкування з викладачем або бібліотекарем), *Google Drive* (для надсилання письмових робіт викладачеві), *Examity* (для складання екзаменів), електронною поштою (для писемного спілкування з наставником).

Іспити складають на платформі *Examity*, яка дозволяє запланувати складання іспиту у зручний для студента час, змінити його або скасувати. Для складання іспиту необхідно щоразу реєструвати ідентифікаційну картку студента, демонструвати на камеру обличчя студента біля документа, що засвідчує його особу, показувати 360° робоче місце студента для доведення факту відсутності будь-яких матеріалів, які могли б допомогти скласти екзамен, відповісти на секретні питання, обрані під час реєстрації, погодитися з усіма правилами та процедурами складання екзамену онлайн та ввести біометричний підпис. До обов'язкових вимог до студентів належать такі: використання комп'ютера або ноутбука (не планшета) з можливістю застосування навушників та мікрофона, швидкістю завантаження та передачі даних щонайменше 2 Мб/с.

На сайті університету студенти отримують інформацію про перелік обов'язкових та вибіркових дисциплін, які разом повинні скласти необхідну кількість кредитів для здобуття компетентностей відповідного рівня підготовки. Наприклад, у *Ball State University* необхідно набрати 30 кредитів, які можуть складатися з різних блоків дисциплін, курсів або різних дисциплін, обраних на

розсуд студента. Отримання ступеня магістра за спеціалізацією «Навчання осіб із розладами аутистичного спектра» передбачає вивчення відповідного курсу дисциплін (15 кредитів), які можна доповнити курсом дисциплін із прикладного поведінкового аналізу (15 кредитів) або з початкової освіти (15 кредитів).

Наведемо перелік обов'язкових дисциплін на здобуття магістерського рівня узагальненої спеціалізації: «Вступ до освіти учнів з ортопедичними, сенсорними та множинними розладами», «Навчання учнів з особливими освітніми потребами», «Вступ до інституційних послуг особам з інвалідністю, що завершили навчання в закладах середньої освіти», «Комплексна система допомоги за програмами раннього втручання: семінар», «Вступ до прикладного поведінкового аналізу», «Теорія і практика спеціальної освіти для дітей раннього віку», «Вступ до освіти осіб з емоційними та поведінковими розладами», «Керування та організація діяльності закладів спеціальної освіти», «Вступ до освіти осіб із порушеннями слуху», «Вступ до освіти осіб із розумовими порушеннями».

Capella University (Minneapolis, Minnesota) [3] пропонує перелік обов'язкових та вибіркових дисциплін, по чотири кредити кожна (quarter credits), а загальна підготовка передбачає сорок шість кредитів: «Основи підготовки магістра спеціальної освіти», «Дослідження з методики наукових досліджень», «Стандартизовані навчальні програми, викладання та оцінювання» або «Розуміння навчальних програм та викладання на основі компетентнісного підходу», «Стратегії керування учнівським колективом» або «Цифрове громадянство та запровадження технологій», «Стратегії подолання розриву академічних досягнень», дисципліни на вибір: «Оцінювання та покращення викладання», «Індивідуалізоване навчання: викладання та оцінювання», «Адаптація викладання та оцінювання», «Педагогічний тренінг покращення викладання та навчання», курси спеціалізовані: «Основи спеціальної освіти», «Оцінювання та планування навчання учнів з особливими освітніми потребами», «Викладання учням з особливими освітніми потребами», «Спілкування, консультування та взаємодія у спеціальній освіті», «Планування та педагогічне лідерство в роботі з учнями з різними порушеннями здоров'я» (шість кредитів).

Ashford University (San Diego, California) [1] пропонує інші обов'язкові курси: «Учні з особливими освітніми потребами в закладах освіти», «Правові та етичні норми спеціальної освіти», «Контроль та оцінювання учнів із порушеннями легкого та помірного ступенів», «Співпраця на основі навчання (учасників освітнього процесу)», «Планування уроків для учнів із порушеннями легкого та помірного ступенів», «Підтримка позитивної поведінки у класі», «Методика викладання

учням із порушеннями легкого та помірного ступенів». Навчання проводиться на платформі *Office 365, Constellation* (інтерактивна платформа, розроблена спеціально для університету, підтримується пристроями *Apple*, для навчання, нота-ток, завантаження навчальних матеріалів тощо), *Waypoint* (для спілкування з викладачами, надсилання виконаних завдань і отримання нових).

Організація проходження **педагогічної практики** для американських студентів відрізняється від вітчизняного досвіду. Перед реєстрацією на проходження практики вони повинні скласти іспити з визначених університетом курсів (наприклад, для магістра за спеціалізацією «Навчання осіб із розладами аутистичного спектра» Ball State University визначені «Вступ до прикладного поведінкового аналізу» (три кредити) та «Поглиблене вивчення прикладного поведінкового аналізу» (три кредити)). Проходження практики можливе за умови успішного складання зазначених іспитів (на В та вище). У всіх університетах, з роботою яких нам вдалося познайомитися, педагогічна практика триває приблизно 1 500 годин у закладах, які студенти обирають із запропонованого університетом списку, як-от школи, клініки АВА клініки, програми АВА за місцем проживання клієнта, лікарні, центри для осіб з інтелектуальними порушеннями. Студент має бути готовий працювати 10–30 годин щотижня для проходження практики, потім він отримує право складати іспит у Раді поведінкового аналізу (Board Certified Behavior Analyst (BCBA)), що видає відповідний сертифікат.

Висновки і пропозиції. Проходження педагогічної практики для майбутніх учителів спеціальної освіти США навіть в університетах, у яких проводиться лише дистанційне навчання, не забезпечується дистанційно, як їхня академічна підготовка, тому запровадження тривалого карантину змушує шукати нові можливості для охоплення практики й інших дисциплін практичного спрямування, викладати їх онлайн, якщо карантин продовжиться надовго. Оскільки зазначене вище досі не запроваджене в одній із країн – лідерів ДН, постає нагальна необхідність забезпечення із цією метою не лише педагогічних підходів, але й розроблення спеціальних технологій ДН, що має стати предметом подальших наукових досліджень.

Список використаної літератури:

1. Ashford University, San Diego, California : офіційний вебсайт. URL: <https://www.ashford.edu/online-degrees/education/master-of-arts-special-education> (дата звернення: 22.05.2020).
2. Ball State University, Muncie, Indiana : офіційний вебсайт. URL: <https://www.bsu.edu/academics/collegesanddepartments/online/academic-programs/masters/maspecial> (дата звернення: 22.05.2020).
3. Capella University, Minneapolis, Minnesota : офіційний вебсайт. URL: <https://www.capella.edu/online-degrees/masters-special-education-teaching/courses/> (дата звернення: 22.05.2020).
4. Changes to the law on education health and care needs assessments and plans due to coronavirus. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/changes-to-the-law-on-education-health-and-care-needs-assessments-and-plans-due-to-coronavirus/education-health-and-care-needs-assessments-and-plans-guidance-on-temporary-legislative-changes-relating-to-coronavirus-covid-19#the-importance-of-co-production> (дата звернення: 22.05.2020).
5. Children and Youth with Disabilities. The Conditions of Education. *National Center for Education Statistics, U. S. Department of Education*. 2020. URL: https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cg.asp (дата звернення: 22.05.2020).
6. College navigator. *National Center for Education Statistics, U. S. Department of Education*. 2020. URL: <https://nces.ed.gov/collegenavigator/?q=university&s> (дата звернення: 22.05.2020).
7. Distance learning solutions : More on UNESCO's COVID-19 Education Response. URL: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/solutions> (дата звернення: 22.05.2020).
8. Higa J.M. Instructional Math Technology in Secondary Special Education : Teacher-Reported Practices and Perceptions : ProQuest LLC, Ph. D. Dissertation ; University of Nevada, Las Vegas, 2017. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED580542> (дата звернення: 22.05.2020).
9. Karal M. Online Community Based Instruction (CBI) Training for Pre-Service Special Education Teachers in Turkey : ProQuest LLC, Ph. D. Dissertation ; The Pennsylvania State University. 2018. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED597367> (дата звернення: 22.05.2020).
10. Secretary DeVos Launches New Grant Competition to Spark Student-Centered, Agile Learning Opportunities to Support Recovery from National Emergency. US Department of Education. URL: <https://www.ed.gov/news/press-releases/secretary-devos-launches-new-grant-competition-spark-student-centered-agile-learning-opportunities-support-recovery-national-emergency> (дата звернення: 22.05.2020).
11. Soykan E., Ozdamli F. The Impact of M-Learning Activities on the IT Success and M-Learning Capabilities of the Special Education Teacher Candidates. *World Journal on Educational Technology : Current Issues*. 2016. Vol. 8. № 3. P. 267–276. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1142259> (дата звернення: 22.05.2020).
12. Studies of Distance Learning: a call for nominations of scientific research on distance learning. URL: <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/distancelearningstudy> (дата звернення: 22.05.2020).

Nykonenko N. Distance education for pre-service special education teachers in the USA

The article presents a description of distance learning conditions, provided by the US higher education institutions to their students with examples of three of them, experiencing distance education only. The features of distance learning organization in the US universities are described for training pre-service special and inclusive education teachers.

Particular attention is paid to the analysis of the research papers on special education, promoting knowledge of distance learning opportunities in the United States due to the initiative by the US National Center for Education Evaluation with the support of the US Department of Education forced with the pandemic quarantine.

It is noted that distance education in US universities is introduced in different forms: as an alternative to full-time mode, as a format for training specialists in certain instructional programs or as the only possible format of obtaining higher education within the institution. It is emphasized that distance education allows to increase the number of students, but it is not necessary for all universities. The list of disciplines in different universities, providing the acquisition of the necessary professional knowledge and skills, and the number of credits for their study are named and discussed. Samples of organizational, methodological and technical support provided by an US higher educational institution for its students are outlined. The common procedure of taking an exam online is described. Some difficulties of distance learning are emphasized. Clinical practice for pre-service special education teachers in the USA is not available online as their academic training, even in the universities providing distance education is the only type of education. The conclusion is made about the need to find new opportunities and develop special technologies of distance learning for online clinical practice and teaching disciplines of practical orientation to pre-service special education teachers, if the quarantine lasts a long time.

Key words: *special education teacher training, special education teacher training in USA, special education, distance learning, US universities, clinical practice.*

УДК 378.147.091.011.3-051-027.22:373.3
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.27>

Т. В. Ніконенко

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри початкової освіти
Бердянського державного педагогічного університету

ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розкрито систему практико-орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи під час вивчення навчальної дисципліни «Методика навчання математики в початковій школі».

Висвітлено процес експериментального навчання, де спеціально моделювались педагогічні проблеми, які розв'язувалися за допомогою системи практико-орієнтованих завдань, представлених двома групами, як-от: дидактико-методичні та рефлексивно-проектувальні.

Дидактико-методичні завдання спрямовувалися на підготовку майбутніх учителів до проведення фрагментів уроку математики. Рефлексивно-проектувальні передбачали формування здатності майбутніх учителів моделювати, проводити й аналізувати урок математики.

Представлено поетапність (навчально-професійний та технологічно-проектувальний етапи) упровадження практико-орієнтованих завдань у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи. Виконання таких завдань на навчально-професійному етапі експериментального дослідження дозволяло студентам відчувати себе в ролі вчителів початкової школи та вчитися розробляти фрагменти уроків математики. Технологічно-проектувальний етап збігався з організацією виробничої практики майбутніх учителів початкової школи, що дозволяло їм самостійно моделювати та проводити уроки математики, вчитися здійснювати рефлексію педагогічної діяльності, яка забезпечувала потребу в саморозвитку та самовдосконаленні. На цьому етапі відбувався перехід від розв'язання практико-орієнтованих завдань в аудиторних умовах до безпосереднього моделювання уроків у реальному освітньому процесі початкової школи.

Доведено, що результати такої діяльності на технологічно-проектувальному етапі свідчать, по-перше, про правильність обраної ними професії; по-друге, про усвідомлення власної ролі у процесі реформування початкової освіти, зокрема важливості педагогічного моделювання; по-третє, про сформованість здатності моделювати, проводити й аналізувати сучасні уроки в початковій школі.

У процесі дослідження було виявлено, що активне впровадження технології контекстного навчання, яке ґрунтується на практико-орієнтованій діяльності майбутніх учителів початкової школи, впливає на формування нового педагогічного мислення, передбачало розуміння ціннісного ставлення до майбутньої професії, усвідомлення своїх власних можливостей, що визначають шляхи професійного зростання.

Ключові слова: майбутні вчителі початкової школи, технологія контекстного навчання, практико-орієнтована підготовка, дидактико-методичні завдання, рефлексивно-проектувальні завдання.

Постановка проблеми. Модернізація процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи в Україні орієнтована на пошук шляхів реалізації соціального замовлення на конкурентоспроможних фахівців європейського рівня, спрямованих на творчу працю, професійний саморозвиток і мобільність, застосування інноваційних технологій у педагогічній діяльності. Щоб відповідати викликам часу, вища школа має швидко реагувати на зміни в початковій освіті, отже, віддавати перевагу контекстному навчанню, основа якого – організація їх практико-орієнтованої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні наукові розвідки свідчать про те, що проблема підготовки майбутніх педагогів на засадах контекстного навчання висвітлюється різноаспектно, а саме: розкриття філософських засад (В. Андрущенко, В. Кремень, В. Лутай, В. Огнев'юк та ін.); характеристика психологічних основ контекстного навчання (Н. Бакшаєва, Ю. Верхова,

Т. Дубовицька й ін.); визначення концептуальних положень і сутності контекстного навчання (А. Вербицький, В. Калашников, Н. Лаврентьева, М. Левківський та ін.); реалізація компетентнісного підходу в системі контекстного навчання майбутніх педагогів (А. Вербицький, О. Єрмакова, І. Жукова, Г. Кузьменко, О. Ларіонова, С. Скворцова, В. Теніщева й ін.); технологія контекстного навчання у практиці професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (В. Волошина, В. Желанова, В. Іщук, Л. Коваль, В. Коткова, І. Марчук, О. Ткаченко й ін.) тощо.

Л. Коваль уважає, що смислоутворювальним поняттям технології контекстного навчання є контекст майбутньої професійної діяльності, який створюється шляхом моделювання цілісних фрагментів; розв'язання студентами системи практико-орієнтованих завдань [6, с. 92].

Відповідно до основних положень технології контекстного навчання, О. Волошина радить

під час роботи зі студентами намагатися моделювати предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності, орієнтуючись на формування готовності до організації навчальної діяльності школярів [2, с. 37].

Серед переваг технології контекстного навчання називають такі, як: діяльнісна позиція студента; засвоєння знань у процесі аналізу та розв'язання спеціально змодельованих викладачем професійних завдань, що стимулює розвиток пізнавальної та професійної мотивації, формування особистісного смислу навчання; поєднання індивідуальних і колективних форм роботи; набуття досвіду використання навчальної інформації як засобу регуляції своєї діяльності, що забезпечує її перетворення на особистісні смисли; центрованість освітнього процесу на особистість та індивідуальність майбутнього фахівця, що становить реальну «гуманізацію освіти»; інтеграція навчальної, наукової та професійної діяльності студентів; забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії [3].

Реалізація технології контекстного навчання, на думку В. Желанової, здійснюється під час організації та проведення ділових ігор, де студенти здійснюють аналіз педагогічних ситуацій і розв'язання квазіпрофесійних (практико-орієнтованих) завдань, що забезпечує формування професійного педагогічного мислення [4, с. 287].

Мета статті – розкрити систему практико-орієнтованих завдань як основу реалізації контекстного навчання у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи під час вивчення навчальної дисципліни «Методика навчання математики в початковій школі».

Виклад основного матеріалу. У процесі активного впровадження технології контекстного навчання під час професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи особливу роль відігравали педагогічні ситуації, які розглядалися за допомогою практико-орієнтованих завдань (педагогічні завдання).

Педагогічне завдання у психолого-педагогічних дослідженнях розглядається як: система, обов'язковими компонентами якої є предмет та модель, що відображає стан предмета відповідно до умови завдання; модель проблемної ситуації; результат усвідомлення особистістю суперечностей між метою завдання та шляхами її досягнення; осмислення педагогічної ситуації, яка склалась, і ухвалення на цій основі рішень та плану необхідних дій; аналіз конкретних умов, на основі яких педагог прогнозує свою діяльність, обирає ефективні методи взаємодії; усвідомлення педагогом цілей навчання та виховання, умов і способів їх практичної реалізації, у результаті чого в молодших школярів з'являються новоутворення у формі знань, умінь та навичок, якостей особистості.

Узагальнення наукових досліджень (Н. Дяченко, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, М. Кашапов, М. Левина, Л. Мільто, О. Пехота, А. Старєва й ін.) дозволяє зробити висновок, що кожне педагогічне завдання можна розв'язати лише на основі аналізу педагогічної ситуації. Це поняття трактується як: аспект педагогічної діяльності, який указує на суперечність між бажаним рівнем розвитку здобувачів освіти і досягнутим; ситуація навчання та виховання молодших школярів; сукупність умов, засобів спілкування, мотивів і цілей суб'єктів педагогічної діяльності на тому чи іншому предметному змісті; пошук особистого і професійного сенсу, проєктування образу й моделі, оцінка результатів оптимальних шляхів творчого саморозвитку.

Розглянемо послідовність педагогічних ситуацій на основі аналізу психолого-педагогічних досліджень (В. Безпалько, І. Гербарт, І. Лернер, М. Скоткін та ін.), що дозволяє проаналізувати послідовність (етапність) створення педагогічних ситуацій, які забезпечать моделювання практико-орієнтованої діяльності майбутніх учителів початкової школи. Окремо схарактеризуємо проблемні ситуації, оскільки активне застосування їх в освітньому процесі забезпечувало розвиток педагогічного мислення майбутніх фахівців. Цій проблемі присвячені праці А. Брушлинського, А. Вербицького, Н. Гавриш, М. Кашапова, З. Калмикової, Л. Коваль, М. Левіної, А. Матюшкіна, Л. Петухової, С. Скворцової, Н. Червякової та ін. Так, А. Вербицький акцентує увагу на тому, що у проблемних ситуаціях студент не має готового зразка, алгоритму, правила їх розв'язання, а пробує відшукати їх самостійно. Науковець стверджує, що створення особистісно значущих проблемних ситуацій є основою впровадження контекстного навчання в системі професійної підготовки, що важливо для нашого дослідження [1, с. 35].

Педагогічні проблемні ситуації, на думку М. Кашапова, мають своєрідну психологічну основу й безпосередньо впливають на формування педагогічного мислення, оскільки є частиною професійної діяльності та передбачають конструювання спеціальних завдань, які дозволяють співвідносити розумові й практичні дії педагога з їх змістом, умовами реалізації [5, с. 21].

Останнім часом у наукових джерелах учені стверджують, що поняття «задача» можна використовувати лише як «питання, переважно математичного характеру, яке розв'язується шляхом обчислень за визначеною умовою».

У процесі експериментального навчання нами спеціально моделювались педагогічні проблеми, які розв'язувалися за допомогою системи практико-орієнтованих завдань, представлених двома групами: дидактико-методичні та рефлексивно-проєктувальні завдання.

Дидактико-методичні завдання сприяли засвоєнню майбутніми вчителями початкової школи відповідних знань і вмінь, які становили процесуальну основу їх підготовки до проведення різних фрагментів уроків математики.

Рефлексивно-проєктувальні завдання спрямовувалися на формування в майбутніх учителів початкової школи здатності моделювати, проводити й аналізувати урок математики, здійснювати рефлексію професійної діяльності, прагнути до саморозвитку та самовдосконалення.

Розглянемо поетапність (навчально-професійний та технологічно-проєктувальний етапи) упровадження практико-орієнтованих завдань у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Так, на навчально-професійному етапі під час практичного заняття з теми «Методика навчання арифметичних дій» (навчальна дисципліна «Методика навчання математики в початковій школі») нами створювалися педагогічні ситуації

та пропонувалися студентам практико-орієнтовані завдання (дидактико-методичні).

Педагогічна ситуація

Уявіть, що Ви – учитель початкової школи, якому потрібно змодельювати та провести фрагмент уроку на тему «Додавання і віднімання чисел з переходом через розряд у межах 100».

Дидактико-методичне завдання

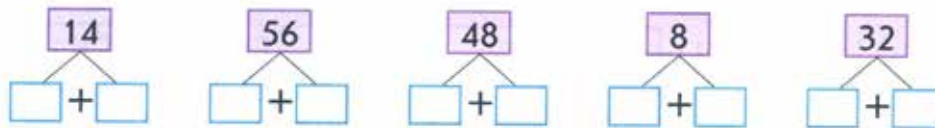
Змодельюйте урок формування вмінь, навичок і способів дій із використанням технології диференційованого навчання.

Наведемо міркування студентів під час виконання такого завдання (Вікторія К., 31ПО група):

– Уважаю, що вчитель на уроці математики у 2-му класі з теми «Додавання і віднімання чисел з переходом через розряд у межах 100» на етапі формування вмінь, навичок і способів дій може запропонувати молодшим школярам такі диференційовані завдання:

I варіант (легко)

Заміни кожне число сумою розрядних доданків:



II варіант (важко)

Поставте дужки у виразах таким чином, щоб одержати істинні рівності:

$$24 + 35 - 25 + 14 = 20 \quad 12 + 11 - 5 + 8 = 10$$

$$24 + 35 - 25 + 14 = 48 \quad 12 + 11 - 5 + 8 = 26.$$

III (дуже важко)

Знайдіть значення виразів зі змінною, якщо $c = 8$:

$$56 + 23 - (15 - c) \quad 48 - (23 + c) - 9$$

$$14 - (16 - c) + 37 \quad 92 - 43 + (c + 11).$$

Отже, виконання таких завдань на навчально-професійному етапі експериментального дослідження дозволяло студентам відчувати себе в ролі вчителів початкової школи та вчитися розробляти фрагменти уроків математики.

Технологічно-проєктувальний етап збігався з організацією виробничої практики майбутніх учителів початкової школи, що дозволяло їм самостійно моделювати та проводити уроки математики, вчитися здійснювати рефлексію педагогічної діяльності, яка забезпечувала потребу в саморозвитку та самовдосконаленні.

На цьому етапі відбувався перехід від розв'язання практико-орієнтованих завдань в аудиторних умовах до безпосереднього моделювання уроків у реальному освітньому процесі початкової школи.

Рефлексивно-проєктувальне завдання:

Змодельюйте та проведіть урок математики в початковій школі з використанням доцільних навчальних технологій на кожному з його етапів.

Наведемо міркування студентів під час моделювання уроків математики в реальному освітньому процесі початкової школи (виробнича практика).

Світлана Н., 31ПО група: «Тему уроку математики обрала відповідно до календарного планування «Вивчаємо арифметичні дії додавання і віднімання» (за підручником С. Скворцової, О. Онопрієнко «Математика. 1 клас»).

Моделювання уроку почну з визначення його мети. Вчителеві доцільно планувати навчальну, розвивальну й виховну мету уроку. З огляду на це вбачаю можливим визначити її так:

– сформулювати уявлення учнів про арифметичні дії додавання та віднімання та знаки, які їх позначають; ознайомити з поняттями «додати», «відняти», «вираз», «значення виразу»;

– розвивати логічне мислення молодших школярів шляхом формування прийомів розумових дій: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо;

– виховувати інтерес до математики, розуміння ролі важливості математичних знань у житті людини.

Відповідно до мети передбачила результативну складову частину уроку: «Діяльність учителя й здобувачів початкової освіти на уроці за визначеною темою має бути спрямована на досягнення такого результату:

– учень знає: сутність дій додавання та віднімання; знаки, якими вони позначаються на письмі; поняття «вираз», «значення виразу»;

– учень практично використовує: дію додавання для об'єднання елементів не порожніх скінченних множин, дію віднімання для вилучення частини множини та переліку решти елементів; поняття «вираз», «значення виразу» у математичному мовленні.

Моделювання уроку математики за зазначеними вище темою та метою, з використанням структури уроку, розробленої Л. Коваль та С. Скворцовою, представила так. Насамперед педагог може організувати ранкову зустріч, потім змотивувати молодших школярів до вивчення теми, навівши приклади життєвих ситуацій, у яких застосовуються дії додавання та віднімання.

Є й інший варіант, коли урок можна розпочати з мотивації, а емоційне й фізичне розвантаження молодших школярів зробити через 20 хвилин, коли настає момент стомлення.

На етапі мотивації навчально-пізнавальної діяльності, де відбувається орієнтація в темі майбутнього уроку, формулювання цілей та плану діяльності спільно з учнями, можна повідомити, що у клас завітала Фея із чарівною квіткою, на пелюстках якої записаний план, який має привабливу для здобувачів освіти форму: перша пелюстка – усне опитування; друга – зоровий диктант; третя – робота над темою уроку; четверта – виконання самостійної роботи; п'ята – робота в навчальному зошиті; шоста – робота з геометричним матеріалом; сьома – підсумок уроку.

Учителю доцільно передбачити такі запитання:

- Чи погоджуєтесь ви з таким планом?
- Що б Ви могли додати або змінити у плані?

(учні вносять свої пропозиції).

Наступним кроком варто актуалізувати опорні знання учнів. Це можна реалізувати через усне опитування або роботу з роздатковим матеріалом (6 цеглинок, палички Кюізенера, математичні планшети). Однак у будь-якому разі необхідно повторити порядок чисел у числовому ряді, склад вивчених раніше чисел, виконати вправи на об'єднання та вилучення множин. Після такої роботи на уроці вчитель переходить до формування нових знань і способів дій молодших школярів, починаючи з ознайомлення з арифметичними діями додавання та віднімання чисел і зі знаками, якими вони позначаються.

Опрацювання нового матеріалу можна здійснити різними шляхами. Наприклад, через об'єднання множин або вилучення частини множини геометричних фігур роздаткового матеріалу, у такому разі здобувачі початкової освіти долучаються до практичної діяльності.

Може бути й по-іншому, коли вчитель пояснює новий матеріал, спираючись на відповідні малюнки підручника. Ознайомлення з поняттями «вираз» і «значення виразу» учитель також має можливість подати по-різному, наприклад, у формі бесіди чи із застосуванням матеріалів навчального зошита. Також під час цього етапу можна запропонувати прийоми «Актуальна мета», «Фантастичне питання» та «Помилка в поясненні».

Завершується урок закріпленням вивченого матеріалу, де педагогу найдоцільніше використати технологію диференційованого навчання або інтерактивні методи навчання.

На останньому етапі варто провести рефлексію навчально-пізнавальної діяльності учнів, де відбувається обговорення реалізації плану, оцінювання та самооцінювання діяльності здобувачів початкової освіти за допомогою спеціальних запитань або завдань, які дозволять молодшим школярам відчувати задоволення від уроку, знайти свої помилки й окреслити шляхи їх виправлення».

Отже, виконання студентами таких рефлексивно-проектувальних завдань забезпечило набуття досвіду моделювання уроку на основі застосування сучасних навчальних технологій, формування здатності до педагогічної творчості.

У підсумку можемо констатувати, що майбутні вчителі початкової школи під час проходження виробничої практики навчилися моделювати, проводити й аналізувати уроки математики.

Результати такої діяльності на технологічно-проектувальному етапі свідчать, по-перше, про правильність обраної ними професії; по-друге, про усвідомлення власної ролі у процесі реформування початкової освіти, зокрема важливості педагогічного моделювання; по-третє, про сформованість здатності моделювати, проводити й аналізувати сучасні уроки в початковій школі.

Висновки. Отже, активне впровадження технології контекстного навчання, основа якого – практико-орієнтована діяльність майбутніх учителів початкової школи, впливало на формування нового педагогічного мислення та передбачало розуміння ціннісного ставлення до майбутньої професії, усвідомлення своїх власних можливостей, що визначають шляхи професійного зростання.

Список використаної літератури:

1. Вербицкий А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе. *Вопросы психологии*. 1987. № 5. С. 31–39.
2. Волошина О. Педагогіка інновацій у вищій школі : навчально-методичний посібник. Вінниця, 2014. 161 с.
3. Жалдак М., Хомік О. Формування інформаційної культури вчителя. URL: <http://www.icfcsst.kiev.ua/SYMPOSIUM/229> (дата звернення: 18.04.2020).
4. Желанова В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технологія : монографія. Луганськ, 2013. 482 с.
5. Кашапов М. Психология педагогического мышления : монографія. Санкт-Петербург : Алетейя, 2000. 463 с.
6. Коваль Л. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти : монографія. Донецьк, 2012. 343 с.

Nikonenko T. The practical-oriented training of the future teachers of primary school

The article reveals the system of the practical-oriented training of future teachers of primary school during the studying of the discipline "Methods of teaching Mathematics within the primary school".

It is revealed the process of the experimental teaching which provided the especially modeled pedagogical situations which were solved with the help of the practical-oriented tasks which were represented by two groups: didactic-methodical and reflexive-projecting.

The didactic-methodical tasks were oriented on the training of future teachers for the conducting of the fragments of the lessons on Mathematics. The reflexive-projecting tasks provided the formation of the ability of the future teachers to model, to provide, to conduct and to analyze the lesson on Mathematics.

There is represented the phasing (educational-professional and technological-projecting phases) of the implementation of the practical-oriented tasks during the process of the training of future teachers of primary school. At the educational-professional phase of the experimental teaching the realization of such tasks allowed students to feel themselves as the real teachers of primary school; it also allowed them to develop the fragments of lessons on Mathematics. The technological-projecting phase coincided with the organization of the practice of the future teachers of primary school. This allowed them to model and to conduct lessons on Mathematics independently, to learn how to realize the reflection of the pedagogical activity, which provided the demand in self-development and self-improvement. At this phase there was the transfer from the practical-oriented tasks within the conditions of auditorium to the direct planning of lessons within the real educational process of the primary school.

It was proved that the results of such activity at technological-projecting phase testify firstly: the correctness of the students' chosen profession; secondly: awareness of the own role within the process of reformation of the primary education, thirdly: awareness of the formed ability to model, to conduct and to analyze modern lessons within the primary school.

During our research it was revealed that the active implementation of the technology of context teaching (which has as its base the practical-oriented activity of the future teachers of primary school), influenced on the formation of new pedagogical thinking; it provided the understanding of the value attitude for the future profession, awareness of own opportunities which determine the ways of the professional development and improvement.

Key words: *future teachers of primary school, technology of context teaching, practical-oriented training, didactic-methodical tasks, reflexive-projecting tasks.*

УДК 378:37.011.3-051:373.3:37.018.8:51

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.28>

О. П. Ноздрова

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»

І. О. Бартєнєва

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»

ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ БАЗОВОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано базову математичну підготовку майбутніх фахівців початкової освіти в закладі вищої освіти (ЗВО) з формування та розвитку логіко-ймовірнісних структур мислення особистості. Зазначено, що система шкільної математичної освіти має широкі можливості для інтелектуального розвитку особистості, логічної та математичної грамотності.

Особливу увагу в дослідженні приділено питанням удосконалення освітнього процесу в закладах вищої освіти на підставі розгляду структурної моделі інтелектуально-ініціативного потенціалу молодшого школяра: інтелектуалізованого мислення як здатності мислення генерувати різні ідеї з одного джерела інформації; інтелектуальної активності – ініціативи в інтелектуальній діяльності; допитливості – тенденції особистості до пошуку новизни; пізнавальної активності – дослідницької активності, що виникла у проблемній ситуації в умовах навчання, у спілкуванні; пізнавального інтересу – вибіркової спрямованості, у якій провідне місце належить пізнавальним мотивам; свободоздатності – усвідомленню особистістю можливості жити самостійно за власним вибором. Представлено етапи становлення дефініції поняття «інтелектуальна ініціативність», етапи математичної діяльності під час викладу навчального матеріалу, як-от: інтуїтивно-експериментальний, теоретична організація матеріалу, застосування математичної теорії. Зазначено, що вони мають відповідати віковим особливостям молодших школярів, формувати логічну грамотність учнів. Як зразок була використана програма факультативу «Основи логіки (1 клас)», яку презентували студенти під час проведення практичних занять із методики математики в початкових класах для формування основ логічного мислення молодших школярів. Завданням практикуму було передбачено в цікавій і доступній формі подати методичний матеріал, щоб сформувати такі важливі якості особистості, як: рефлексія, спостережливість, увага, пам'ять, увага тощо

Велике значення в реалізації поетапного навчання надавалося доцільно дібраній системі логічних вправ, що допомагало розкрити зміст поняття, закономірності. Система інтелектуальних завдань передбачала розгляд різних відношень на множині об'єктів алгебраїчної та геометричної природи, адже включення в навчальний матеріал вправ усіх типів дало змогу використовувати життєвий досвід учнів, сприяти кращому засвоєнню знань. У статті подано алгоритм розгляду матеріалу центра «Елементи геометрії», який дав можливість поглибити формування логіко-ймовірнісного мислення учнів, сприяв опануванню елементарних графічних та практичних умінь під час розв'язування задач обчислювального й вимірювального характеру (методичний матеріал був побудований на розпізнаванні геометричних фігур на малюнках, моделях, навколишніх предметах). Вправи та задачі передбачали маніпулятивну діяльність із числами, основними геометричними фігурами, сприяли розвитку комбінаторних умінь молодших школярів.

У статті схарактеризовано самостійну роботу студентів, виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань із методики математики початкової освіти, які уналежнюють проблематику щодо базової математичної підготовки майбутніх фахівців початкових класів на сучасному етапі розвитку освітньої парадигми.

Ключові слова: базова математична підготовка, майбутні фахівці початкової освіти, логіко-ймовірнісна структура мислення особистості, логічна та математична грамотність молодших школярів, система логічних завдань, факультатив «Основи логіки», інтелектуальна ініціативність, Нова українська школа, навчальна дисципліна «Методика математики в початкових класах».

Постановка проблеми. Модернізація освітньої галузі «Математика» у контексті завдань Нової української школи на сучасному етапі орієнтована насамперед на забезпечення розвитку пізнавальних здібностей школярів (мислення, пам'ять, уявлення, мова), алгоритмічної культури, умінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між фактами, обґрунтовувати твердження.

У чинних програмах загальної середньої освіти зазначається, що ознайомлення школярів із математикою як «особливим методом самопізнання», розуміння ними діалектичного зв'язку математики з дійсністю, уявлення про «математичне моделювання» сприяють розвитку їхнього наукового світогляду [1, с. 23].

Вирішальне значення для системи шкільної математичної освіти має формуючий аспект предмета математики, його широкі можливості для інтелектуального розвитку особистості. Важливою частиною проблеми інтелектуального розвитку учнів є **логічна та математична грамотність** – невід'ємний елемент освіченості, культури, соціальної, особистої та професійної компетентності сучасної людини.

Під логічною грамотністю ми розуміємо вільне володіння комплексом елементарних логічних понять і дій, які становлять азбуку логічного мислення й необхідний базис для її розвитку [3, с. 26].

Потенційні можливості для логічної грамотності учнів закладені в новій для вітчизняного курсу шкільної математики змістовій лінії – **логічних завдань**. Їх включення до державного стандарту математичної освіти відповідає вимогам сьогодення, світовому стандарту [3, с. 21].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У чинних програмах зазначено, що інтелектуальна ініціативність має стати основним соціально-психологічним механізмом становлення й розвитку особистості учня, зокрема першокласника. Поділяємо думку багатьох вітчизняних психологів (Д. Богоявленська, В. Дружиніна, О. Киричук та ін.) про те, що інтелектуальна ініціативність є системою освітою, яка містить елементи різних структурних компонентів особистості, вважаємо, що інтелектуальну ініціативність можна визначити як стадію пізнавального інтересу і водночас «потребу у знаннях», яка вимагає виявлення волі, допитливості та лідерства у процесі пошукової діяльності [2, с. 21]. Науковцями досліджено, що інтелектуальна ініціативність першокласника у своєму становленні проходить п'ять етапів, як-от: пробудження та спрямування інтелектуальної активності; зростання потреби у процесі пізнання; розвиток пізнавального інтересу до результатів власної діяльності; самостійна діяльність, спрямована на здобуття нових знань за межами чинних програм; розвиток потреби самовираження, самоствердження [1, с. 56]. Серед головних ознак

інтелектуальної ініціативності було виділено такі, як: 1) інтелектуалізоване мислення – здатність мислення генерувати різні ідеї з одного джерела інформації; розмаїття думок, їхня оригінальність; здатність створювати кілька рішень та змінювати напрям думок (С. Бойко, Б. Ломов, М. Холодна); 2) інтелектуальна активність – ініціатива в інтелектуальній діяльності: інтелектуальне напруження, «розумовий подив» (І. Петухова, Т. Лисянська); 3) допитливість – тенденція особистості шукати новизну (В. Давидов, Н. Лобова); 4) пізнавальна активність – дослідницька активність, що виникла у проблемній ситуації в умовах навчання, у спілкуванні (В. Лозова, О. Савченко); 5) пізнавальний інтерес – вибіркова спрямованість, у якій провідне місце належить пізнавальним мотивам (О. Дусавицький, Г. Щукіна); 6) свободоздатність – усвідомлення особистістю можливості жити самостійно за власним вибором (К. Роджерс, О. Киричук) [3, с. 96].

Формування та розвиток логіко-ймовірнісних структур мислення відповідають не тільки розвивальним, а й виховним завданням, оскільки сприяють вихованню нової культури мислення. Це не суперечить численним висновкам психолого-педагогічних досліджень (О. Митник, О. Савченко), що період 6–10 років – найважливіший у формуванні структур мислення дітей. Тому початкову школу треба розглядати як перший етап великої багатопланової науково-дослідної та організаційно-практичної роботи, що спрямована на виховання інтелектуальної культури – важливого компонента загальнолюдської культури. Численність науково-методичних підходів до математичної підготовки дітей свідчить про багатоаспектність досліджень у цій сфері. Зокрема, ученими з'ясувалися потенціал різних способів інтенсифікації й оптимізації навчання математики в різні вікові періоди (П. Гальперін, В. Давидов, Г. Костюк); засоби формування математичних знань (Л. Гайдаржийська); індивідуально-диференційований підхід до формування математичних уявлень у школярів (Н. Баглаєва, Т. Степанова); педагогічні умови логіко-математичного розвитку дітей (М. Машовець, В. Старченко); пізнавальна активність і пізнавальна самостійність як чинники математичного розвитку молодших школярів (О. Брежнєва, Ю. Демидова, К. Щербакова); зміст, форми, методи формування елементарної математичної компетентності (Л. Зайцева); формування математичних знань у процесі пізнавальної діяльності (С. Татарінова) [2, с. 22].

Мета статті – розкрити потенціал логічних завдань для формування та розвитку логіко-ймовірнісних структур мислення особистості, презентувати систему вправ, які доцільно використовувати на різних етапах математичної діяльності для інтелектуального розвитку учнів

у системі підготовки майбутніх фахівців початкової ланки освіти. Першочерговим завданням статті вважаємо визначення основних положень щодо ролі математичної освіти у професійному, особистісному становленні майбутніх фахівців початкових класів у закладі вищої освіти (далі – ЗВО). Окрім того, завданнями вважаємо пропонування програми базової математичної підготовки (факультатив «Основи логіки. 1-й клас»), її обґрунтування з позицій визначених положень. У процесі дослідження було використано методи аналізу, класифікації, узагальнення, синтезу, прогнозування.

Виклад основного матеріалу. Перебудова процесу викладання математики в початковій школі виявила недоліки логіко-математичної підготовки в закладах загальної середньої освіти: неефективне використання можливостей молодших школярів, що поступово зростають, і навчання, яке не сприяє розвитку особистості дитини, її творчих можливостей.

Натепер базова математична підготовка майбутніх фахівців початкової освіти у ЗВО потребує перегляду змісту й форм навчання; започаткування нових наукових напрямів у розробленні проблем логіко-математичного розвитку школярів. На практичних заняттях із методики математики ми представили, обґрунтували зміст логіко-математичної підготовки майбутніх фахівців початкових класів. Студентами були розроблені напрацювання щодо освітньої лінії «Основи логіки» (складання програми факультативу, добір логічних завдань до «математичної скарбниці»). Завдання для самостійної роботи з методики математики за темами «Моделювання уроків із використанням логічних завдань», «Пропедевтика геометрії в початкових класах» були продумані таким чином, щоб, виконавши їх, студент максимально підготувався до практичної діяльності у школі. Наведемо деякі з них:

а) використання задач із логічним навантаженням (задачі-жарти; на просторове розміщення предметів; на врахування обставин, які не зазначені в задачі; на визначення всіх можливих варіантів; на з'ясування закономірностей та їх порушень; задачі, що розв'язуються способом випробувань; на встановлення правильності висловлювань);

б) розв'язання задач підвищеної складності;

в) творча робота над задачею, як-от: змінити запитання, скласти задачу, подібну до даної, порівняти розв'язання даної задачі з розв'язанням іншої;

г) пам'ятки для складання задач (складання текстів-міркувань за алгоритмом: учитель читає текст задачі та перевіряє усвідомленість його сприйняття; після цього учням дається час на обдумування умови та знаходження правильної

відповіді; вислухавши варіанти відповідей кожного з викликаних учнів, учитель обов'язково запитував: «Чому ти так вважаєш? Спробуй довести, що ти міркував правильно, використовуючи схему відповіді»);

ґ) тести з розвитку логічних операцій мислення в учнів молодшого шкільного віку.

Під час презентації реферативних повідомлень на практичних заняттях студентами було зазначено, що уроки математики з логічними завданнями надавали необмежені можливості для розвитку вмінь і навичок учнів оформлювати власні міркування у вигляді тексту. Адже у засвоєнні математичних понять уміння доказово мислити відіграло неабияку роль. Водночас розвивалися операції аналізу й синтезу, узагальнення й класифікації, групування й систематизації тощо. Тобто без зменшення ролі інших навчальних предметів можна зазначити, що перший поштовх до розвитку мислення давало саме засвоєння основ математики паралельно з навчанням грамоти молодших школярів, яке, у свою чергу, допомагало мисленню дитини набутти елементів абстрактності.

Отже, запровадженням на уроках математики задач для розвитку логічного мислення учнів педагог отримував можливість практично ознайомити дітей із композиційною будовою міркування, яка в цьому разі збігалася зі структурою логічного доведення, закріпити вміння та навички школярів доказово мислити та висловлюватися.

Хочемо зазначити, що в дошкільному й молодшому шкільному віці діти виявляють неабиякі творчі здібності. Дитина розвивається в цей період у спілкуванні з дорослими та під час ігрової діяльності. Отже, до вступу у школу в неї сформований рівень готовності до творчої діяльності.

У дітей молодшого шкільного віку основний вид діяльності – навчання. Під керівництвом учителя діти виконують навчально-тренувальні вправи, необхідні для засвоєння певних навичок. Учні переважно засвоюють навчальний матеріал двома способам: запам'ятовують та виконують завдання певного типу. Таке навчання не потребує від учня творчого мислення. Дитина втрачає творчі здібності, якими володіла до школи. Вона не виконує повноцінної інтелектуальної діяльності.

Значну роль у розвитку інтелектуальних здібностей молодших школярів відіграє вміння систематизувати об'єкти за їхніми зовнішніми властивостями, узагальнювати на основі порівняння, виділяти спільні ознаки, вибирати найбільш істотні. Для формування в дітей цих умінь необхідно залучати їх до активної і посиленої участі в розв'язуванні відповідних завдань. Щоб цього досягти, необхідно правильно добирати логічні завдання, поступово ускладнювати,

а також синтезувати мислення, мовлення і дії дитини.

Інше важливе завдання з розвитку логічного мислення – формування в дітей орієнтації щодо співвідношення предметів у просторі [2, с. 34].

Але треба мати на увазі, що розвиток усіх цих здібностей і умінь не відбувається спонтанно. Тут необхідна наполеглива й цілеспрямована робота щодо формування й розвитку в дітей таких важливих психічних якостей, як рефлексія, спостережливність, уява, пам'ять, увага й ін.

Ми пропонуємо розгляд **програми факультативу «Основи логіки. 1-й клас»** (завдання для самостійної роботи студентів).

У програмі курсу «Основи логіки» з формування основ логічного мислення було передбачено в цікавій і доступній формі сформувати такі важливі якості особистості, як рефлексія, спостережливність, уява, пам'ять, увага й інші.

Ураховуючи індивідуальні особливості мислення молодших школярів, ми супроводжували розумову діяльність із наочністю, а також із розвитком мовлення, виділенням суттєвих ознак під час аналізу, порівняння, узагальнення. У молодших школярів категорія новизни пов'язана передусім з емоційністю, а не з інформативністю. Тому, особливо в першому класі, переважала дидактична гра.

Цілі курсу:

1. Учити спостерігати, думати, аналізувати, порівнювати, проводити аналогії, робити висновки; розвивати наочно-образне й логічне мислення, увагу, пам'ять, творчі здібності учня, уяву, збагачувати словниковий запас; формувати навички планування, аналізу, самоконтролю.

2. Ознайомити учнів із суттєвими ознаками понять, їх класифікацією, формально-логічним відношеннями між поняттями, методами утворення понять.

3. Допомогти учням розкрити їхні здібності; викликати бажання самостійно займатися творчою діяльністю; виявити наполегливість, волю.

4. Залучати молодших школярів до активної навчальної діяльності, сформувати в дітей уміння обґрунтовувати свої дії та практично оцінювати їх; підвищити якість засвоєння елементарних математичних понять; забезпечити зв'язок між середньою та початковою ланками навчання через підготовку дітей до активної розумової діяльності.

Зміст навчального матеріалу

I. Поняття, їхні ознаки

1. Розвиток самостійного сприйняття.

Бесіда «Як я пізнаю навколишній світ».

Бесіда «Значення органів чуттів у житті людини».

Ігри: «Доторкнись і впізнай», «Незакінчений малюк».

2. Сприймання величин предметів, розвиток окоміру (відношення за величиною між предметами; місце предмета серед інших). Ігри «Зламана драбина», «Купимо ляльці шкільну форму», «Сестрички в лісі».

Віршові задачі про цифри і числа від 1 до 5.

3. Сприймання кольору. Теплі і холодні кольори. Змішування кольорів.

Ігри: «Веселка», «У гостях у сонечка та снігової королеви», «Намалюй свій настрій».

Творчі завдання: «Якого кольору осінь?» (малювання).

Віршові задачі про цифри від 6–10.

4. Сприймання просторових відношень (поняття «вгору – вниз», «ліворуч – праворуч»; «в – на», «згори – знизу», «перший – останній», «середина – центр».)

Ігри: «Будь спритним», «Будь уважним», «М'яч у кошик», «Хокей», «Водій», «Уяви, що буде?».

Віршовані лічилки та задачі про цифри від 1 до 10.

5. Сприймання часу.

Бесіда: дні тижня, їх послідовність; частина доби; пори року, місяці.

Ігри: «Тиждень», «Пори року», «Буває – не буває».

II. Формально-логічні відношення між поняттями.

1. Тренування стійкості та концентрації уваги.

Ігри: «Переплутані лінії», «Чарівні малюнки», «Чоловічки на зарядці», «Геометричні фігурки».

Задачі із зайвими даними.

2. Тренування довільної уваги.

Ігри: «Вибери однакові предмети», «Малюнок-двійник».

Операції із числами.

3. Тренування спостережливості.

Ігри: «Лабіринт», «Знайди відмінності», «Схожі знаки», «Невикористаний предмет», «По дорозі до школи».

Експерсія «Хто більше цікавого побачить?».

Творче завдання: «Що найбільше сподобалось на експерсії?» (малювання).

4. Розвиток зорової пам'яті.

«Запам'ятай і намалюй», «Де два однакові предмети?»

Ігри: «Що змінилось?», «Чи знаєш ти рідне місто?».

5. Розвиток слухової пам'яті.

Вправи: запам'ятовування рядків слів, чисел, беззмстовних складів.

Задачі із зайвими даними.

6. Розвиток образної пам'яті.

Ігри: «Запам'ятай малюнки», «Яких предметів більше?», «Магазин іграшок», «Де захована проста фігура?».

Задачі за малюнком.

III. Методи утворення понять**Розвиток наочно-образного мислення**

1. Перетворення образу подумки.

Ігри: «Збери ціле із частин», «Розбита тарілка», «Розрізаний килимок».

Задачі за малюнком.

2. Орієнтування у просторі за допомогою простого плану-схеми, а також самостійне його створення.

Ігри: «Склади квадрат», «Рух за схемою», «Танграм», «Домалюємо фігуру».

3. Планування своїх дій подумки.

Ігри: «Зроби прапорець», «Гра в переставлення».

Головоломки з паличками.

Розвиток логічного мислення

1. Порівняння.

а) порівняння предметів за розміром, формою, кольором.

Ігри: «Відшукай предмет», «Подивись і запам'ятай», «З яких фігур складається цей малюнок?», «Відгадай, що змінилось?», «Пара до пари».

Задачі для кмітливих;

б) визначення спільних та відмінних ознак.

Ігри: «Знайди вирізаний клаптик», «Веселі звуки», «Тварини і рослини».

Розрізнення суттєвих і несуттєвих ознак. Ігри: «З'єднай дві половинки», «Відгадай загадку», «Протилежності на малюнках», «П'ятий – зайвий».

Хитромудрі задачі.

2. Узагальнення. Операції із числами.

Узагальнення ряду фігур за відомими ознаками. Порівняння ознак одного ряду з ознаками другого. Дидактичні ігри: «Які бувають?», «Збери групу», «Один зайвий», «Одного не вистачає».

3. Систематизація.

Упорядкування об'єктів, розташованих в одному ряду за однією ознакою, а також розміщених випадково.

Ігри: «Продовж ряд предметів», «Увага – відгадай», «Продовж ряд цифр», «Послідовні малюнки», «Хто най-най <...>»

4. Тренування уваги:

а) створення образу предмета за словесним описом: дидактичні ігри «Чи таке буває?», «Відгадай загадку»;

б) на основі сприйняття однієї чи кількох його частин: гра «Клаптик малюнків»;

в) уявлення взаємного розташування кількох предметів у просторі: ігри «Кубики-невидимки», «Незакінчений малюнок».

Геометрія серед нас.

5. Задачі із зайвими даними.

Задачі в непрямій формі.

Розвиток образної пам'яті

Ігри: «Увага – відгадай», «Чи таке буває?».

6. Вправи на зосередження уваги.

Робота із двоколірними таблицями.

Задачі за малюнком.

IV. Розвиток творчих здібностей

1. Графічні задачі.

2. Задачі із природничим сюжетом.

3. Задачі з непрямю залежністю.

4. Задачі для кмітливих

5. Задачі з логічним навантаженням.

6. Задачі на три дії.

Змістове наповнення першої половини пропонуваного курсу «Основи логіки» (1-й та 2-й розділи) було зумовлено важливістю його аспектів як підґрунтя для подальшої логічної підготовки школярів. Це були завдання на формування загальних прийомів арифметичних дій на значно ширшому числовому матеріалі; ми давали поняття про операції порівняння, зіставлення; вчили аналізу; підводили учнів до посильних узагальнень, що дуже важливо для їхнього розумового розвитку.

Пропонуємо приклади таких вправ.

1. За допомогою алфавіту й цифр (рис. 1) розшифрувати слова:

а) 5: 18: 5: 1: 3: 1: 17: 17: 31;

б) 3: 11: 5: 17: 11: 16: 1: 17: 17: 31;

в) 16: 17: 18: 8: 6: 17: 17: 31;

г) 5: 11: 15: 6: 17: 17: 31.

Які числа (букви) найчастіше повторюються в кожному числовому ряду (слові)?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
А	Б	В	Г	Д	Е	Є	Ж	З	И	І
12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
І	Й	К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т
23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	
У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ю	Я	Ь	

Рис. 1

За допомогою алфавіту й цифр розшифрувати речення:

а) 9: 5: 20: 1: 21: 22: 23: 13: 16: 1: 22: 6: 16: 1: 22: 10: 14: 1;

б) 16: 1: 22: 6: 16: 1: 22: 10: 14: 1–26: 1: 20: 10: 26: 31: 17: 1: 23: 14;

в) 16: 1: 22: 6: 16: 1: 22: 10: 14: 1–4: 11: 16: 17: 1: 21: 22: 10: 14: 1: 20: 18: 9: 23: 16: 23.

Відповідь: а) Здрастуй, математика! б) Математика – цариця наук: в) Математика – гімнастика розуму.

2. Гномик відвідує своїх друзів за маршрутами, вказаними в листах. Визнач, у які будиночки він завітає сьогодні.

Лист 1.

 Відповідь: у будиночок під номером 26.

Лист 2.

 Відповідь: у будиночок під номером 24.

Лист 3.

 Відповідь: у будиночок під номером 22.

Лист 4.

 Відповідь: у будиночок під номером 12.

Лист 5.

 Відповідь: у будиночок під номером 23.

Лист 6.

 Відповідь: у будиночок під номером 15.

3. Судоку.

Впиши в порожні клітинки цифри від 1 до 9 так, щоб у кожному рядку в кожному стовпчику, а також у виділених квадратах не було однакових цифр.

9	8		1	6	5	2	3	2			5	6	1	7
		2	4	8			1	6		7	2	8		
5	7		6	3	1			8	6			4	3	
7	1	9	6			8		2		1	5	4		
	6	4	8	2	1		7			8	9	6		
2	8	5	3			9	6		4	5	9	7	8	
3			4	5	8	1	2	8			3	4	7	
8			3	7	9		9	1	3	8	4	5	6	2
6	5			8	4		5	7	1	2	6		3	9

4. Мозаїка.

Знайди невідомі літери, число, слово.

1)

СМАО	КОУЛ
СОМ	ЛУК
А	?

Відповідь: О

4)

Ж	В	ВУЖ
П	С	?

Відповідь: СУП.

7) СТРИЛА Л
 Г
 ?

Відповідь: А.

10) 2
 Ж ?

Відповідь: К.

2) 9
 ?

Відповідь: 7.

5) 2, 3, 4
 1, 2, 4 ?

Відповідь: груша.

8)
 ?

Відповідь:

11) АКУЛА ЛУК
 3814 ?

Відповідь: 18.

3)
 ?

Відповідь: морква.

6) ТОРГ
 31
 ?
 ?

Відповідь: ГРОТ, 13.

9)
 ?

Відповідь: О

Другу частину пропонованого курсу було задумано для подальшого поглиблення та розширення змісту навчальної дисципліни «Основи логіки» щодо вивчення ймовірно-логічного інструментарію. Спеціально дібрані логічні ігри та вправи позитивно вплинули на розвиток в учнів елементів логіко-ймовірнісного мислення. У цій діяльності були закладені великі можливості для підвищення рівня математичної освіти школярів; розвитку кмітливості, логічного й абстрактного мислення, навичок дослідницької роботи.

Ці вправи були на визначення асоціативного й логічного зв'язку між різними засобами мислення (слово і фігура) та розвитку на цій основі абстрактного мислення учнів початкових класів. Наведені завдання потребували певної уяви, саме тому вони мали розвивальний ефект.

Позитивний вплив на розвиток мислення полягав у том, що під час розв'язання цих завдань треба було знайти логічний зв'язок між значенням літер, складів, слів – формою, кольором геометричних фігур.

Запропоновані зразки завдань були використані як поштовх для пошуку кожним учителем своїх власних шляхів для розвитку мислення дітей. Ми переконані, що така плідна співпраця учня з учителем у зоні найближчого розвитку (Л. Виготський) сприятиме розкриттю потенційних можливостей кожної дитини [1, с. 27].



Завдання: на цьому малюнку літери розміщені так, що однакові літери займають ті ж місця, що й однакові значки. Уважно роздивись малюнок і розмісти значки напроти слова так, щоб вони відповідали літерам цього слова.

Виробленню міцних усних і письмових обчислювальних навичок, усвідомленню математичних закономірностей, формуванню навичок свідомого вибору дій, зростанню практичних умінь і загалом культури мислення сприяло розв'язування вправ і виконання практичних робіт комбінаторного та ймовірнісного характеру.

Наприклад:

1. Є чемодани і 4 ключі до них, але ключі переплутано. Скільки спроб у найгіршому разі треба зробити, щоб дібрати для кожного чемодана ключ?

2. У ящику лежать 10 пар чорних рукавичок і 10 пар червоних. Скільки рукавичок треба вийняти з ящика навздогад, щоб обов'язково серед них були 2 рукавички одного кольору?

3. На залізничній станції є 4 світлофори, кожний з яких може передати 3 сигнали: червоний, жовтий

і зелений. Скільки різних комбінацій сигналів можна передати за допомогою всіх світлофорів?

Необхідно зазначити, що елементам геометрії під час викладання математики в початкових класах відводиться мало часу, адже основна увага приділяється вивченню арифметичного матеріалу. Оскільки матеріал підручника не передбачає на певному уроці логічних задач із використанням геометричного матеріалу, учителі здебільшого обмежуються звичними вже геометричними хвилинками в кінці уроку, під час яких дітям пропонуються в основному однотипні вправи на розпізнавання геометричних фігур.

Ставлення до геометричного матеріалу як до другорядного в початковій школі має негативні наслідки на уроках геометрії у старших класах. Це є наслідком недостатньої пропедевтичної роботи над розвитком просторової уяви в початкових класах.

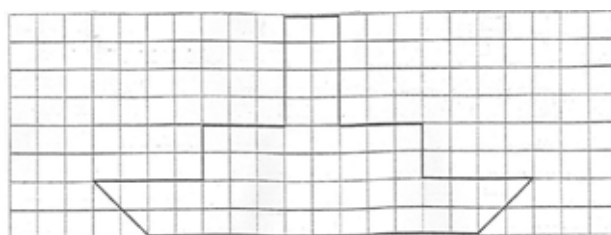
Щоб подолати цю проблему, ми продумали систему вправ на конструювання моделей просторових тіл із паперу, пластиліну; вправи на виготовлення каркасних моделей із лічильних паличок і пластиліну; завдання для роботи з розгортками просторових тіл, з розбірними моделями просторових тіл. Отже, робота з моделями дала змогу дитині не лише побачити їх, а й відчутти на дотик, що дозволило краще сприйняти ці фігури.

Оскільки процес формування просторової уяви може активно протікати лише в тісному зв'язку з розвитком логічного мислення й мови учнів, то навчальна дисципліна «Основи логіки» містить систему відповідних цій меті геометричних завдань. Для цього геометричний матеріал потрібно включати в курс математики для початкових класів не скромними вкрапленнями, а як повноцінну частину, здатну забезпечити розвиток просторової уяви учнів, максимально підготувати дітей до вивчення елементів геометрії в 5–6-му класах і систематичного курсу геометрії. Наведемо декілька зразків:

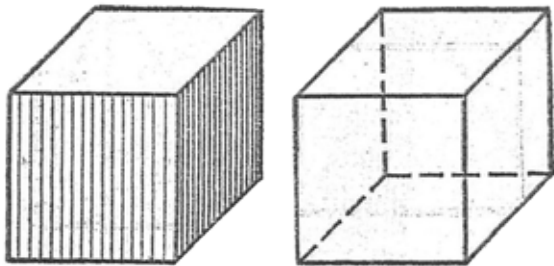
1. Скільки трикутників зображено?



2. Розділи пароплав відрізками на знайомі геометричні фігури. Утворені прямокутники поділи відрізками на трикутники.



3. З яких геометричних фігур складається розгортка куба? Наведи приклади предметів із навколишнього середовища, що мають форму куба.



Висновки і пропозиції. Отже, розвиток логічного мислення дитини та її мовлення є першочерговим завданням майбутніх учителів початкових класів. Одним із шляхів розв'язання цих завдань на уроках математики є застосування логічних задач, а також постановка запитань, що спрямовують учнів на виявлення причинно-наслідкових зв'язків між явищами та поняттями.

Активне використання прийомів розумової діяльності з використаннями логічних вправ у процесі засвоєння математичних знань під час викладання навчальної дисципліни «Основи логіки» дало змогу: залучити студентів до активної пізнавальної діяльності, спрямованої на засвоєння базової математичної підготовки у ЗВО; сформулювати вміння обґрунтовувати свої дії та критично оцінювати їх; підвищити якість засвоєння елементарних математичних понять; забезпечити зв'язок між початковою та середньою ланками навчання щодо підготовки особистості до активної мисленевої діяльності; розвинути творчий потенціал майбутнього вчителя початкових класів, стимулюючи його до самостійного складання завдань, розроблення різноманітних форм і засобів організації навчальної діяльності.

На основі отриманого досвіду та результатів дослідження планується підготувати методичні рекомендації щодо моделювання уроків із використанням логічних завдань та формування інтелектуальної культури особистості в системі підготовки майбутніх фахівців початкової освіти.

Список використаної літератури:

1. Козловский О. Открой в себе гения. Донецк : ОООПКФ «БАО», 2005. 736 с.
2. Лозова В. Пізнавальна активність школярів : навчальний посібник для педагогічних інститутів. Харків : Освіта, 1990. 89 с.
3. Маркова А. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. Москва : Просвещение, 1990. 96 с.
4. Підготовка сучасного вчителя: інформаційно-технологічне забезпечення : монографія / ред. О. Огієнко. Кіровоград. 2013. 234 с.
5. Ретюньских Л. Философия игры. Москва : Вузовская книга, 2002. С. 18–20.
6. Тихомиров В. О некоторых проблемах математического образования. *Математика в обществе. Математическое образование на рубеже веков* : Всероссийская конференция. Москва : МЦНМО, 2000. С. 3–15.
7. Черноус В. Креативне мислення у творчих пошуках особистості: літературний огляд. *Нова педагогічна думка* : науково-методичний журнал. 2014. № 1. С.38–41.
8. Холодная М. Психология интеллекта : парадоксы исследования. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 272 с.
9. Ярхо Т. Спадкоємність різновидів математичної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю в процесі її фундаменталізації у ВНЗ. *Наукові записки. Серія «Проблеми методики фізико-математичної й технологічної освіти»*. 2016. Вип. 9. С. 123–127.

Nozdrova O., Bartienieva I. Formations of content of basic mathematical training of future experts of an initial link of education in educational space of institution of higher education

In the article the basic mathematical preparation of future specialists of elementary education in institution of higher education (IHE) on formation and development of logical-probabilistic structures of thinking of personality is substantiated. It is stated that the system of school mathematical education has wide possibilities for intellectual development of personality, logical and mathematical literacy.

Particular attention in the study was given to the improvement of the educational process in higher education institutions on the basis of consideration of the structural model of the intellectual-initiative potential of the younger schoolboy: intellectual thinking as the ability of thinking to generate different ideas from one source of information; intellectual activity – an initiative in intellectual activity; curiosity – tendencies of the person to search for novelty; cognitive activity – research activity that arose in a problematic situation in the learning environment, in communication; cognitive interest – selective orientation, in which the leading place was occupied by cognitive motives; Freedom – the awareness of the individual's ability to live independently of his choice. The stages of formation of the definition of the concept of “intellectual initiative” and the stages of mathematical activity during the presentation of educational material are presented: intuitively experimental, theoretical organization of the material, application of mathematical theory. It was stated that they had to correspond to the age peculiarities of younger students, to form a logical literacy of students. For the sample, a program of the electives “Fundamentals of Logic (Grade 1)” was used, which was presented by students during practical classes on mathematics in elementary classes to form the basics of logical thinking of younger

students. The task of the workshop was to provide methodical material in an interesting and accessible form to form such important qualities of personality as: reflection, observation, imagination, memory, attention, etc.

Great importance in the implementation of step-by-step training was given to a well-chosen system of logical exercises, which helped to reveal the meaning of the concept, patterns. The system of intellectual tasks envisaged consideration of different relations on the set of objects of algebraic and geometric nature, since the inclusion of exercises of all types in the educational material made it possible to use the life experience of the students, facilitated the better assimilation of knowledge. The article presents an algorithm for considering the material of the concentrate "Elements of Geometry", which made it possible to deepen the formation of students' logical and probabilistic thinking; Contributed to mastering elementary graphic and practical skills while solving tasks of computational and measuring nature (the methodical material was built on the recognition of geometric figures in drawings, models, surrounding objects). Exercises and tasks involved manipulative activity with numbers, basic geometric figures, contributed to the development of combinatorial skills of younger students.

The article describes the independent work of students, the fulfillment of individual educational research tasks in the methodology of elementary education mathematics, which highlight the problems of basic mathematical training of future specialists of elementary classes at the current stage of development of the educational paradigm.

Key words: basic mathematical preparation, future specialists of elementary education, logical-probabilistic structure of thinking of personality, logical and mathematical literacy of junior students, system of logical tasks, elective "Fundamentals of logic", intellectual initiative, New Ukrainian elementary school classes.

UDC 378.048.2

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.29>**M. A. Ogrenich**PhD in Pedagogy,
Associate Professor of the Chair of Foreign Languages
Odessa National Academy of Food Technologies

INNOVATIVE METHODS IN POSTGRADUATE STUDENTS' TEACHING

The article is dedicated to the innovative methods in postgraduates' teaching as one of the top tasks of their professional education. The work presents a list of Ukrainian and foreign scientists who investigated the problem; sets the purpose, tasks, object, and subject of the research as well as the pedagogical conditions characteristic of the study; the theoretical and methodological background and the methods that were used when carrying out the experiment. A question of future international scholars' professional training and communicative competence they develop during the courses of "English for Specific Purposes" and "Academic English" which are the compulsory disciplines for all postgraduate students at Odessa National Academy of Food Technologies is also disclosed.

We look at interactive studying that includes a rich variety of types, forms and teaching techniques, and involves communicative cooperation and teamwork. A handbook of methodological recommendations "Business & Academic English" for practical linguistic activity in English has been introduced. It is aimed at innovative teaching forms presentation and implementation and contain a wide range of interactive tasks based on the requirements to the style of the scientific English language altogether with lexical, stylistic and grammar peculiarities specific to the academic English of each specialty. Multimedia lectures and workshops as an effective modern way of future scientific staff teaching and training in addition to their positive methodological aspects are characterised too; a term "role play" is defined, its characteristics and features are examined.

The article dwells on a scientific role-playing game that was held at a foreign language workshop in the course of post-graduate studies at ONAFT. It reveals its components, purpose, details and the aim which was to stimulate the educational, cognitive, scientific and research activities of post-graduate students and form a new style of their linguistic behaviour and English communication. As for the content, the interactive lesson imitates the process of a real PhD thesis defence in a shortened and simplified format, and has three stages (preparatory, practical and analytical). The roles of the participants are shared according to their language level.

Interactive teaching technologies develop students' communicative competence and academic English speaking skills creating favourable pedagogical and psychological conditions for future scholars' cooperation and research work.

Key words: *innovative methods, interactive teaching, communicative competence, postgraduate students, role-plays, scientific games.*

Introduction. One of the priority areas of postgraduate studies development in Ukraine in recent years has been the introduction of active and interactive methods and technologies into the educational process. A particular attention has been paid to their use in foreign languages teaching, as all the fields of scientists' activity nowadays feel the need for specialists who master communicative competence, speak fluent English and can interact independently in the scientific international environment.

Interactive studying is seen as a form students' common activity. Such means of conducting lectures involve communicative interaction and group experience reliance. They are characterized by a high degree of participants' intercourse intensity and a rich variety of types, forms, and educational techniques where all the members are engaged in knowledge, ideas, and activity exchange [2, p. 42].

Literature review. The professionally-oriented English language has been investigated by both

Ukrainian and foreign scholars in various aspects: a method of students' lexical competence formation (V. Borshchovetsky, G. Hryniuk, Ch.Mallinson, Y. Semenchuk, L.Strickling), oral linguistic competence (D. Cotton, D. Falvey, I. Kamensky, S. Kent), monologue speech teaching (T. Dudley-Evans, I. Fedorov, P. Robinson), oral and written business communication (D. Brinton, O. Bykonya, S. Donna, J. Lacina,), business presentations (Y. Avsiukevich, P. Emmerson, T. Hutchinson, C. Kennedy, O. Shevchenko), vocationally-oriented texts analysis (R.Kalamarz, T. Korzh, J.Michael, A.Waters), business letters and contracts writing (K.Allan, N. Bibik, R. Bruce, A. Fernkham, O. Pinchuk, N. Volkova), reference and information documentation organisation (K. Jones, J. Richards, G. Skurativska, M. Swain, N. Zinukova,), computerized reading (P.Greenwood, P. Radetzky), educational games and projects techniques (J. Brine, D. Bubnov, A. Bunin, T. Hutchinson, O. Kmit, O. Tarnopolsky, E. Zinnurov), innovative technologies in professional

vocabulary mastering (T. Aslamov, M. Cotton, J. Cummins, T. Karaieva, Z. Korneva, M. Swain).

Discussion. The literature analysis led to a conclusion that modern methodology lacks a substantial analysis of specific research practice and verified examples of interactive technologies implementation into the course of foreign languages teaching in the process of future academic staff training.

This contradiction predetermined the topic and relevance of our research.

The aim of the article is to give a theoretical and practical analysis of the successful scientific role-playing games use in postgraduate studies at a non-linguistic higher educational institution.

The object of the study is the process of postgraduate training at Odessa National Academy of Food Technologies.

The subject of the study is scientific role-playing as one of the most effective interactive teaching methods.

The pedagogical conditions of the research are as follows: goals and objectives of postgraduate studying definition; methodological support for role-playing games development; interactive approach.

The tasks of the work are: to study the pedagogical and methodological literature on postgraduate students' linguistic preparation; to develop theoretical and methodological basis for conducting scientific role-playing games; to determine the educational problems of the courses "English for Specific Purposes" and "Academic English"; to experimentally prove the developed methodology effectiveness.

To solve these issues, theoretical (pedagogical and methodological literature review) and empirical (observation, questioning, reports, interviews) methods were used and a pedagogical experiment was conducted.

Learning a foreign language is one of the most important components of future international scholars' professional training. Future academic staff's English communicative competence formation implies the development of monologue and dialogue speech skills necessary to take part in professional conferences and discussions. Therefore, the educational process organisation using interactive forms of teaching plays an important role in achieving the optimal results.

The disciplines "English for Specific Purposes" and "Academic English" at Odessa National Academy of Food Technologies which are compulsory for the postgraduate students of all specialties have ample opportunities for innovative interactive teaching methods introduction. They are aimed at future academic staff preparation to work at non-linguistic higher educational institutions both in Ukraine and abroad.

A considerable prerequisite for the effective use of innovative tools in a foreign language acquisition is

the methodological recommendations for interactive teaching forms realisation. One of them is the use of "concentrated learning technology" which, firstly, allows to devote a lot of time to interactive cooperation, and, secondly, makes it possible to eliminate the time constraints that traditional classical higher education training imposes. Thus, we recommend to reduce the lecture room "formality" organising even the training space in another way (e.g. the students take their seats at a round table or opposite to each other). This creates an educational communication environment characterized by interplay, openness and collaboration of all the participants.

A handbook "Methodological recommendations for practical classes in English "Business & Academic English" for postgraduate students of all specialties which were developed by us, present a wide range of interactive tasks based on the requirements to the style of the scientific (academic) English language. When fulfilling such exercises, the students exchange information and opinions on professionally-oriented articles; discuss the scientific topics, issues or ideas; express their view points on the basis of the acquired knowledge, thoughts or experience; make public speeches and presentations in English.

To develop the speaking skills, vocational situations that imitate scientific conferences or seminars were performed on one of the following topics: "Modern Trends in Management Development", "Information Systems Design", "Sales in Virtual Reality", "Molecular Sensors" and others. During the discussion, our post-graduate students learn to think critically, accept alternative messages and intentions, solve complex problems considering the circumstances and relevant data, communicate with colleagues and make progressive decisions. The handbook also provides vocabulary and stylistic resources specific to the academic English of each specialty.

Effective implementation and use of interactive teaching methods is impossible without multimedia devices.

We define the term "multimedia" as a computer technology that lets us present the content by a combination of various types of information: both static (text, graphics) and dynamic (animation, language, music, video). Multimedia is the only digital space that, in a syncretic form, represents different ways and types of information transmission [4, p. 530–531].

Multimedia lectures and workshops are usually held in specially equipped lecture rooms with powerful multimedia devices. The available advanced system enables speakers to deliver their material more efficiently influencing both the auditory and visual perception of the audience. Regarding the latter: interactive control on "smart boards" gives us an opportunity to introduce the usual display of any scheme or drawing in a more expanded form.

The positive aspects of multimedia are interactivity, accessibility, and information saturation. They significantly increase motivation to study the disciplines based on a selective approach. Multimedia tools introduction gives a chance to systematise innovative methods according to the time limits and improve the quality of education in general [1, p. 4].

Methodology. An advantageous interactive way of future academic staff teaching and training with a possible and recommended use of multimedia means is a scientific role-playing game. Its purpose is to increase communicative competence and simulate diverse conditions for the research and professional activity.

By the term “a role play” we mean an interactive method of teaching which involves different life and work situations reproduction, and their subsequent analysis [7, p. 532]. A scientific role-playing game is aimed at solving specific scientific, educational, and psychological problems; it always has a practical result and is characterized by a high degree of freedom. At the same time, it follows strictly defined rules, structure and time limits set by the presenter (in our case – a lecturer or moderator).

A scientific role-playing game is an indirect method of influence where the learner is a full-fledged subject of the activity which stimulates the self-knowledge and self-diagnosis processes. It forms creative abilities, develops attention, thinking, intuition, etc. and is a way of a personality socialisation; it also gives an opportunity to purposefully use speaking skills (in our case – the English language skills), and forms a new style of linguistic behaviour and foreign language communication.

Let's dwell on the examples of the scientific role-playing games that are offered to be held at the foreign language workshops in the course of postgraduate studies at Odessa National Academy of Food Technologies.

For example, the “International Scientific Conference” game implies the following roles for its participators: the head, who makes opening and closing speeches and gives a word to the other members; a speaker with a prepared speech on his work and research (monologue speech skills are formed or improved); discussion partners who initiate talks (dialogue speech skills are formed or improved).

One of the variants of a scientific game is “The Doctoral Thesis Defence” when the scientific research defence in a foreign (English) language is modelled. One of the participants plays a part of a scientist who presents and defends his research paper, the others are the Academic Council members who ask questions, and opponents who characterise the work.

Let's look at the content, purpose and features of this game in detail.

The main idea of the scientific role-playing game “The Doctoral Thesis Defence” is to activate

the postgraduate students' educational, cognitive, scientific and research activities.

The tasks of the game are the following: to generate interest in a foreign language learning during postgraduate studies, investigate the main goals and ideas of the training course; to increase curiosity and concern in lecturing and scientific research activity as a whole; to develop group communicative skills; to simulate the process of scientific research defence; to improve the public speaking skills of those who perform the roles of applicants, scientific advisors, opponents, and the Academic Council members; to expand and deepen the previously acquired knowledge in the disciplines “English for Specific Purposes” and “Academic English” and use their experience in context; to foster a responsible attitude to the social and communicative values of a scientific community.

The number of participants of a role-playing game can be that of an academic group (10–15 people); the duration is two academic hours (120 minutes).

As it was mentioned above, the role-playing game structure is a process of a real PhD thesis defence imitation. Its main stages are preparatory, practical (the game itself) and analytical.

The students are proposed various research topics, namely: “Prospects for Food Industry Development in Ukraine”, “Product Quality and Safety Definition”, “Physical and Chemical Foundations of Technology”, “Enzymes. Their Technological Parameters”, “Education System Information Security”, “A Trade Enterprise Development Strategy”, “Economic Modernisation Innovative Potential”, “Hydrogen and Oxygen Flame Production”, “Polar Magnetron Sputtering System Modelling” and others.

The methods to estimate the experiment efficiency were the following: questionnaires, interviews, reports, the invited scientific English speaking expert's overview, the final exam (the scientific role-play).

Let's dwell on the main stages of the game.

At the preparatory stage, the expediency of conducting scientific games (role-plays) and their frequency is determined. The productive work and mistakes correction is ensured by a system of interactive lectures that lets students play a certain part (applicants, opponents, a chairman and members of the Academic Council).

During the introductory step, the lecturer explains the importance, goals and tasks of the game as an example of an interactive teaching method that the tomorrow's scholars will be able to introduce into the educational process with their colleagues and students. It is also a kind of training and «rehearsal» of the forthcoming PhD thesis defence as it simulates the real scientific process and activates educational and cognitive work.

It is during the first section that the roles and topics of the research are shared; all the participants'

regulations of interaction and collaboration are discussed and established; the requirements for writing and submitting reports or multimedia presentations are considered and approved. It should be noted that an informative Internet page dedicated to the lesson was created beforehand. It included the content, plan and rules of the game, the participants' characteristics, the workshop instructions, the speech topics and recommended literature list as well as online training and preparatory sources.

The practical stage – the game itself – involves the real PhD thesis defence simulation in front of the Academic Council in a shortened and simplified form.

At the analytical stage, the review of the whole educational event is conducted. Literacy and situational appropriateness of the foreign language use are characterised, the logic of the speech, the persuasiveness of the scientific research evidence base, the requirements for scientific reports and presentation are noted; the speech etiquette of academic English verbal and non-verbal communication is considered.

Results and conclusions. The outcomes of the experiment are as follows: scientific, systematic and conscious methodological, psychological and pedagogical knowledge and skills formation; interpersonal communication and public speaking experience extension; possible discrepancies between the theoretical and practical knowledge of a foreign language use elimination; communicative personal traits development; specialty-oriented reports and scientific multimedia presentations performance; professional, scientific and individual growth.

The results of the survey (90% of the respondents gave a positive feedback) made it possible to conclude that scientific role-playing at foreign language classes helps post-graduate students to get prepared for their future thesis defence and professional academic career in general. It solves a lot of organisational, sociological, and communication issues, such as speaking skills improvement and audience management etc.

Moreover, this method is quite new in the process of foreign languages teaching and completely matches the educational trends of nowadays. It allows to define and settle the problems that postgraduate

students face while studying as this type of work is quite complicated in content and calls for serious training.

The practical significance of our research is that the proposed scientific role-playing game can be used in further educational and teaching practice of postgraduate students not only while mastering the English language on the whole but during the course of their PhD thesis defence preparation and studying special professional subjects and disciplines.

The introduction of interactive technologies into the process of post-graduates' foreign language teaching at a higher technical institution, namely a system of scientific role-playing games, is an example of both lecturers and students' innovative activity. Such methods elaborate communicative competence and interaction, create a favourable pedagogical and psychological atmosphere in order to improve the future scholars' cooperation and academic English speaking skills. They allow to activate cognitive and research work, give an opportunity to demonstrate intellectual and scientific potential and personal position; serve as a training background for the real Doctoral thesis defence in English which completely responds to the challenges posed by international scientific societies to the future academic staff of the XXI century.

References:

1. Alaghmand S., Mozaffar F. Investigating Factors Affecting Students' Self-actualization at University Spaces. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensio*, 10, 2018. (Special Issue 1). P. 1–7.
2. Canale M., Swaine, M. Communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 2010, #1(1). P. 41–47.
3. Nambiar M., Hashim R. Impact of Integrating Local Culture Into Language Materials on Communicative Ability of Malaysian Lower Secondary Learners. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 2018, 24(4). P. 13–26.
4. Wen Q. The production-oriented approach to teaching university students English in China. *Language Teaching*, 2016, 51(4). P. 526–540.

Оgrenіч М. А. Інноваційні методи в навчанні аспірантів

Стаття присвячена новітнім методам викладання англійської мови в аспірантурі як одному з головних завдань професійної підготовки майбутніх вчених. У роботі представлено перелік українських та зарубіжних вчених, які вивчали проблему; зазначено мету, об'єкт і предмет дослідження; а також необхідні педагогічні умови, теоретико-методологічну основу експерименту та методи, які використовувалися під час його проведення. Розглянуто питання професійної освіти майбутніх науковців та їх комунікативної компетенції під час вивчення дисциплін «Англійська мова для конкретних цілей» та «Академічна англійська мова», які є обов'язковими курсами для всіх аспірантів Одеської національної академії харчових технологій.

Ми характеризуємо інтерактивне навчання, яке включає велику різноманітність типів, форм та методик викладення матеріалу і передбачає комунікативну взаємодію та групову роботу;

наводимо методичні рекомендації до практичних занять з англійської мови «Ділова та академічна англійська мова», що спрямовані на впровадження інноваційних форм викладання та містять широкий спектр групових завдань з огляду на вимоги до стилю наукової англійської мови, а також лексичних ресурсів та стилістичного матеріалу, характерних для академічної англійської мови кожної спеціальності; даємо визначення терміну «рольова гра», розглядаємо його характеристики та особливості.

Мультимедійні лекції та інтерактивні практичні заняття як ефективний спосіб сучасного підходу до викладання англійської мови у процесі навчання майбутніх наукових співробітників загалом також відзначено позитивним методологічним результатом.

У статті наводиться приклад наукової рольової гри, яка проводиться на практичному занятті з іноземної (англійської) мови в аспірантурі ОНАХТ; визначається її зміст, деталі та ставиться мета – активізувати навчальну, пізнавальну, наукову та дослідницьку діяльність аспірантів та сформувати новий стиль їхньої мовленнєвої поведінки та спілкування англійською мовою. Щодо змісту, то інтерактивне заняття імітує процес реального захисту кандидатської дисертації у скороченому та спрощеному вигляді, модель якого складається з трьох етапів (підготовчий, практичний та аналітичний); ролі учасників розподілено відповідно до їх рівня володіння англійською мовою.

Інтерактивні технології навчання розвивають навички наукової (академічної) англійської мови та комунікативну компетенцію студентів взагалі, створюючи сприятливі педагогічні та психологічні умови для науково-дослідницької міжнародної роботи й англomовного професійного спілкування майбутніх науковців.

Ключові слова: інноваційні методи, інтерактивне навчання, комунікативна компетентність, аспіранти, рольові ігри, наукові ігри.

ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТУ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА: ПЕРСПЕКТИВНИЙ ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД

У статті висвітлено проблему формування в майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту готовності до професійно-педагогічної діяльності у професійно-технічній освіті (ПТО) у ракурсі перспективного вітчизняного досвіду.

У контексті формування готовності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до професійно-педагогічної діяльності в умовах закладів професійно-технічної освіти передбачається: вивчення засобів, форм, методів, технологій фізичного виховання учнів; створення педагогічно комфортних умов для здійснюється фізкультурно-оздоровчої роботи; виявлення об'єктивних і суб'єктивних чинників позитивного та негативного впливу на цей процес; вивчення особливостей окремого учня, його розвитку, змін, що відбуваються; визначення напрямів самоосвіти й самовдосконалення викладачів; вивчення перспектив і тенденцій галузі фізичної культури і спорту та забезпечення шляхів розвитку фізичної культури учнів закладів професійно-технічної освіти.

Показано, що підготовка майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту до професійно-педагогічної діяльності в умовах закладів професійно-технічної освіти повинна бути спрямована не лише на формування всіх необхідних для викладачів фізичної культури компетентностей, на розвиток їхніх фізичних і спортивних якостей, але й на глибоке вивчення специфіки роботи в сучасних професійно-технічних навчальних закладах, урахування психолого-педагогічних особливостей контингенту учнів професійно-технічних навчальних закладів та чинників, які впливають на професійну діяльність педагога в закладах фахової передвищої освіти. Значущі у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту і формування в них готовності до професійно-педагогічної діяльності в умовах зазначених закладів вивчення й аналіз закордонного досвіду, адаптація найефективніших його надбань до системи фізкультурної освіти в закладах вищої освіти України.

Доведено, що підготовка майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту до професійно-педагогічної діяльності у професійно-технічних навчальних закладах повинна бути спрямована на глибоке вивчення специфіки роботи в них, урахування психолого-педагогічних особливостей контингенту учнів таких закладів і чинників, що впливають на професійну діяльність педагога в закладах фахової передвищої освіти. Значущі у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту і формування в них готовності до професійно-педагогічної діяльності в умовах зазначених закладів вивчення й аналіз перспективного досвіду й адаптація найефективніших його надбань до системи фізкультурної освіти в закладах вищої освіти України.

Ключові слова: фахівці з фізичної культури та спорту, професійно-технічна освіта, підготовка, готовність, проблема.

Постановка проблеми. В умовах реформування системи освіти України в контексті євроінтеграції нові вимоги часу детермінують необхідність підготовки покоління вчителів фізичної культури, здатних швидко й адекватно реагувати на виклики суспільства, бути всебічно розвиненими, творчо активними, професійно компетентними. Актуальне виховання фахівця, здатного сприймати ринкові перетворення, легко адаптуватися до змін у житті, вільно оперувати отриманими знаннями.

Особливе місце у структурі підготовки до професійно-педагогічної діяльності належить формуванню в майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту мотивації до професійного самовдоско-

налення й безперервного творчого саморозвитку особистості та самоосвіти, підвищення їхньої професійної культури. Тому стратегічною метою закладів вищої освіти стає досягнення нового рівня підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту, за якого вони зможуть володіти комплексом особистісних рис, необхідних для професійного самовдосконалення, як-от: прагнення і здатність до самоосвіти, саморозвитку, самовиховання, самоаналізу, самооцінки та самоконтролю.

Фізичне виховання учнівської молоді в закладах професійно-технічної освіти (далі – ПТО) має бути спрямовано на: вдосконалення фізкультурно-масової, навчально-спортивної роботи, зміцнення

здоров'я; формування навичок здорового способу життя; організацію фізкультурно-оздоровчих заходів (заняття у секціях та гуртках спортивного спрямування, самостійні заняття спортом, участь у фізкультурно-оздоровчих та спортивно-масових заходах) тощо.

Тому у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту до професійно-педагогічної діяльності в умовах ПТО необхідно формувати в них «компетенції, необхідні для творчого розв'язання психолого-педагогічних завдань фізичного виховання молоді» [8, с. 6].

Мета статті – висвітлення проблеми формування в майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту готовності до професійно-педагогічної діяльності в закладах ПТО в ракурсі перспективного вітчизняного досвіду.

Виклад основного матеріалу. Як стверджують відомі українські вчені в галузі теорії та практики професійної освіти фахівців з фізичної культури А. Сущенко, В. Папуча, А. Сват'єв, В. Мазін [6], «актуальність проблеми якісної професійної освіти фахівців сфери фізичного виховання і спорту набуває об'єктивно перспективного характеру в часи утвердження гіподинамічних стандартів життєдіяльності людини та ілюзій комфортозумовленого процвітання особистості. «Розкіш» буття без руху, в якому діти й молодь більшість вільного часу перебувають біля екранів персональних комп'ютерів та мобільних пристроїв, поступово стає викликом інформаційного суспільства фізичній природі людини, яка не розрахована на сидячий образ життя і прагне до руху» [6, с. 4].

Важливою особливістю фізичного виховання та фізичної культури в усі часи й особливо сьогодні, у вік високих комп'ютерних технологій, є їхня спрямованість на всебічне (тілесне, морально-психологічне, емоційно-вольове, естетичне тощо) удосконалення людини, що, як зауважують В. Кремень та Н. Ничкало, «цілком відповідає уявленням, котрі склалися зі стародавніх часів й актуальні донині, про гармонійно розвинену особистість, що поєднує «духовне багатство, моральну чистоту й фізичну досконалість» [2].

Система вищої освіти в галузі фізичної культури та спорту призначена готувати висококваліфікованих фахівців для навчальної, виховної та оздоровчої діяльності з різними групами населення (Ю. Николаєв [4]; М. Прохорова, С. Неверкович, Т. Маркіна [7]), передусім – учнями загальноосвітніх шкіл й учнівською молоддю.

Тому, як зазначає Н. Степанченко, «професія викладача, вчителя фізичного виховання, тренера з певного виду спорту належить до професій, в яких людина, не маючи покликання до цієї діяльності, не може працювати творчо, продуктивно, стати майстром своєї справи» [8, с. 40].

Доводиться констатувати, що тривалий час питання ефективної підготовки фахівців галузі фізичної культури та спорту до професійно-педагогічної діяльності в умовах ПТО не привертала належної уваги науковців і практиків.

Варто звернути увагу на основоположні принципи професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту. Так, М. Головань акцентує увагу на гуманізації освітнього процесу, яка «передбачає ставлення до людини як до суб'єкта, визнання її прав на унікальність <...>; національну спрямованість освіти; відкритість системи освіти; перенесення акценту з навчальної діяльності викладача на діяльність студента; перехід від репродуктивного навчання до продуктивного; самоствердження особистості за умов педагогічної підтримки; перетворення позицій педагога і студента в особистісно рівноправні; творчу спрямованість навчального процесу; перехід від регламентовано-контрольованих способів організації навчального процесу до активно-розвивальних; наступність та неперервність освіти» [1, с. 207–208].

«Еталонною» моделлю фахівця є професіограма, що закладається в основу нормативної моделі – кваліфікаційної характеристики [3]. Освітньо-професійна характеристика випускника-бакалавра з фізичної культури та спорту [5] містить широкий спектр науково обґрунтованих і взаємопов'язаних суспільно-політичних, соціально-гуманітарних, психолого-педагогічних, медико-біологічних, професійно орієнтованих (спортивно спеціалізованих) знань, умінь, навичок і відповідних якостей особистості, що забезпечують реалізацію посадових обов'язків учителя фізичного виховання.

Як зазначено в ОКХ, бакалавр середньої освіти (фізична культура) здатний розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми у сфері шкільної освіти з фізичної культури і спорту або у процесі навчання, що передбачає застосування теорій та методів відповідних наук, і характеризується комплексністю та невизначеністю умов.

Обов'язковими для володіння бакалавром з фізичної культури та спорту в ОКХ визначено такі фахові компетентності:

1) володіння глибокими знаннями фізіологічних процесів, що відбуваються в організмі під дією фізичних навантажень, та здатність до використання закономірностей фізичного розвитку і вдосконалення для вирішення завдань фізичного виховання (ПК-1);

2) здатність здійснювати об'єктивний аналіз сучасного стану та тенденцій розвитку фізичної культури населення (ПК-2);

3) здатність виконувати професійну діяльність відповідно до чинних стандартів якості життя (ПК-3);

4) уміння визначати перспективні шляхи використання засобів фізичного виховання і спорту для учнівської молоді та дорослого населення з урахуванням їхнього рівня підготовленості, мотивації, умов проведення занять та соціальних потреб (ПК-4);

5) уміння здійснювати системне планування професійної діяльності, володіння педагогічними навичками проведення урочних і неурочних форм занять (ПК-5);

6) уміння організувати і проводити тренувальний процес з учнівською молоддю з обраних видів спорту (ПК-6);

7) уміння організувати оздоровчо-розважальні та спортивні заходи, бути обізнаним у правилах суддівства спортивних змагань (ПК-7);

8) уміння визначати роль рухової активності для формування здорового способу життя, збереження й зміцнення здоров'я, проводити ефективну агітацію і пропаганду серед населення (ПК-8);

9) здатність організувати позакласну роботу з оздоровчих і спортивних видів рухової активності з дітьми та шкільною молоддю (ПК-9);

10) здатність виконувати обов'язки інструктора з видів оздоровчо-рекреаційної рухової активності, завідувача спортивною базою (ПК-10);

11) здатність проводити оцінювання рівня індивідуального здоров'я та фізичної підготовленості (ПК-11);

12) здатність надавати долікарську допомогу під час проведення занять з фізичної культури та спортивних заходів (ПК-12);

13) володіння основами знань із використання ефективних методів дослідження й аналізу результатів у фізичній культурі та спорті, уміння здійснювати пошук спеціальної інформації у вітчизняній та іноземній літературі, знання базової спортивної термінології вітчизняною й іноземною мовами (ПК-13);

14) здатність здійснювати правове регулювання у сфері фізичної культури і спорту, володіння знаннями з охорони праці й безпеки життєдіяльності та менеджменту (ПК-14) [5].

Як слушно зазначила Н. Тализіна, проблема моделі фахівця є ключовою для визначення змісту як навчальних планів, так і навчальних програм [9].

У контексті формування готовності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до професійно-педагогічної діяльності в умовах ПТО передбачається: вивчення засобів, форм, методів, технологій фізичного виховання учнів; створення педагогічно комфортних умов для здійснення фізкультурно-оздоровчої роботи; виявлення об'єктивних і суб'єктивних чинників позитивного та негативного впливу на цей процес; вивчення особливостей окремого учня, академічної, їхнього розвитку, змін, що відбуваються; визначення

напрямів самоосвіти й самовдосконалення викладачів; вивчення перспектив і тенденцій галузі фізичної культури і спорту та забезпечення шляхів розвитку фізичної культури учнів ПТО.

Загалом, процес підготовки майбутнього вчителя фізичної культури є процесом формування самостійної, енергійної особистості, здатної до професійного самовдосконалення та творчого застосування здобутих знань.

Як зазначають автори колективної монографії «Перспективні концепти оновлення професійної підготовки фахівців з фізичного виховання та спорту» (А. Сущенко, А. Сватсьєв, В. Папуча, В. Мазін), «система підготовки спортивних педагогів майбутнього (з урахуванням творчого характеру їхньої професії) має бути спрямована на формування самодостатньої позиції тренера-викладача, яка базується на можливості моделювати й здійснювати діяльність автономно, самостійно, на базі власного світогляду, але не виходячи за рамки вже перевірених педагогічних і спортивних аксіом» [6, с. 12–13].

Висновки. Підготовка майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту до професійно-педагогічної діяльності в умовах ПТО повинна бути спрямована не лише на формування всіх необхідних для викладачів фізичної культури компетентностей, на розвиток їхніх фізичних і спортивних якостей, але й на глибоке вивчення специфіки роботи в сучасних професійно-технічних навчальних закладах, урахування психолого-педагогічних особливостей контингенту учнів професійно-технічних навчальних закладів та чинників, які впливають на професійну діяльність педагога в закладах фахової передвищої освіти. Значущим у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту і формування в них готовності до професійно-педагогічної діяльності в умовах ПТО є вивчення й аналіз закордонного досвіду й адаптація найефективніших його надбань до системи фізкультурної освіти в закладах вищої освіти України.

Доведено, що підготовка майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту до професійно-педагогічної діяльності в умовах ПТО має бути спрямована на глибоке вивчення специфіки роботи в сучасних професійно-технічних навчальних закладах, урахування психолого-педагогічних особливостей контингенту учнів ПТО та чинників, що впливають на професійну діяльність педагога в закладах фахової передвищої освіти. Значущі у процесі підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту до професійно-педагогічної діяльності в умовах ПТО вивчення й аналіз перспективного досвіду й адаптація найефективніших його надбань до системи фізкультурної освіти в закладах вищої освіти України.

Список використаної літератури:

1. Головань М. Аналіз тенденцій розвитку вищої освіти в умовах глобалізації, інтеграції та інформатизації суспільства. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Серія «Педагогіка і психологія». Ялта : РВВ КГУ, 2011. Вип. 31. Ч. 1. С. 203–211.
2. Кремень В. Педагогічна освіта в контексті цивілізаційних змін. *Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти : педагогічна майстерність, творчість, технології* : збірник наукових праць / за заг. ред. Н. Ничкало. Харків : НТУ «ХПІ», 2007. С. 3–8.
3. Маркова А. Психологія труда учителя : книга для учителя. Москва : Просвещение, 1993. 192 с.
4. Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту, затверджено Указом Президента України від 28 вересня 2004 р. № 1148/2004, із змінами і доповненнями від 21 жовтня 2005 р. № 1505/2005. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/U1148_04.html (дата звернення: 25.04.2019).
5. Освітньо-кваліфікаційна характеристика. Галузь знань – 0102 «Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини.» Спеціальність 7.01020101 «Фізичне виховання». Освітньо-кваліфікаційний рівень – спеціаліст. Запоріжжя, 2017. 25 с.
6. Перспективні концепти оновлення професійної підготовки фахівців з фізичного виховання та спорту / А. Сущенко та ін. ; за заг. ред. А. Сущенка. Запоріжжя : Видавництво ЗНУ, 2014. 333 с.
7. Про фізичну культуру і спорт : Закон України від 24 грудня 1993 р. № 3808–XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3808-12> (дата звернення: 24.12.2018).
8. Степанченко Н. Система професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання у вищих навчальних закладах : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2017. 629 с.
9. Талызина Н. Теоретические основы разработки модели специалиста. Москва : Знание, 1996. 108 с.

Omok H. Formation of future readiness for professional and pedagogical activity in the institutions of vocational education as a scientific problem: prospective domestic experience

In the article the problem of formation of future specialists in physical culture and sports readiness for professional and pedagogical activity in vocational education (VE) in the perspective of domestic experience is studied.

In the context of the formation of the future readiness of specialists of physical culture and sports for professional and pedagogical activity in the conditions of VE, it is envisaged: study of the means, forms, methods, technologies of physical education of students; creation of pedagogically comfortable conditions for physical and health work; identification of factors of objective and subjective positive and negative influence on this process; studying the characteristics of the individual student, their development, changes that are happening; definition of directions of self-education and self-improvement of teachers; studying the perspectives and tendencies of the field of physical culture and sports and providing ways of development of physical culture of VE students.

It is shown that the preparation of future specialists in physical culture and sports for professional and pedagogical activity in VE should be directed not only to the formation of all competences necessary for the teachers of physical culture and the development of their physical and sports qualities, but also to a deep study of the specifics of work in modern vocational schools, taking into account the psychological and pedagogical features of the contingent of students of vocational schools and factors affecting professional activity Teacher in institutions of professional higher education. Significant in the process of professional training of future specialists in physical culture and sports and formation the readiness for professional and pedagogical activity in VE conditions is the study and analysis of foreign experience and adaptation of its most effective heritage to the system of physical education in higher education institutions of Ukraine.

Key words: *physical education and sports experts, vocational education, training, readiness, problem.*

UDC 378.016:811

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.31>

I. S. Oryshchyn

Senior Lecturer at the Department of Humanitarian Training
of the Institute of Enterprise and Advanced Technologies
of Lviv Polytechnic National University

MOTIVATION AS AN IMPORTANT FACTOR IN STUDYING FOREIGN LANGUAGES IN A NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION

The author of the article aims to join the problem of students' motivation to learn foreign languages in a non-linguistic higher education institution (HEI). As the students of this type of HEI demonstrate low interest in mastering foreign languages, the author considers it quite urgent. Moreover, employers require the knowledge of at least one or, even better, several foreign languages from their employees.

The successful study of a foreign language in a non-linguistic HEI is impossible without motivation for it. Therefore, the components of motivation to learn a foreign language, as well as ways to create them are considered in the article.

The results of researches of foreign and domestic scientists who have studied this problem are analysed in the article. Most authors share the view that motivation is the desire of the language learner to master it in order to achieve his or her goal: to pass the exam successfully, find a highly paid job, etc. A number of authors believe that pedagogical skill of the teacher is necessary to create proper motivation.

The definition of motivation in pedagogy and psychology is considered and analysed by the author. The author pays special attention to the process of conducting lessons, because it depends on the skill of the teacher whether the motivation that the student had at the beginning of learning a foreign language will increase or conversely, decrease.

The author shares the opinion of other researchers that the very form of educational activity and the opportunity to achieve high practical results create a prerequisite for student's motivation.

The intensification of learning activities heavily depends on the teacher who creates the atmosphere of collaboration in the classroom. As the communicative method is urgent at the present stage of foreign language learning, it is important to organize group and pair communication of students. At the same time, it is necessary to choose the right partners to have different levels of awareness.

The author emphasizes that the teacher should encourage, praise and infuse faith into students to increase their motivation. The right choice of teaching methods encourages students not only to work creatively in the classroom, but also to continue to learn the language outside the classroom through watching movies, reading magazines and books, communicating with native speakers, etc.

The article presents the results of the author's research, namely: what components form the motivation, as well as the ways of its creation. Research findings can be used by foreign language teachers in their practical work.

Key words: *motivation problem, components of motivation, ways to create motivation, foreign languages, non-linguistic, higher education institution, teacher's skill.*

Problem statement. The problem of students' motivation to learn foreign languages in a non-linguistic higher education institution (HEI) is one of the most important problems at the current stage of foreign language teaching, as motivation determines the productivity of learning activities and is its organic component. The urgency of the problem of motivation is due to the fact that it is closely related to the issues of activation, individualization, intensification of the activity of a particular person in certain circumstances and situations.

It has been observed that the students of a non-linguistic HEI have a rather low interest in mastering foreign languages. Recognizing that the knowledge of a foreign language (primarily English) is one of the conditions for a successful career today, however, students do not pay due attention to this

subject, which is reflected in results that do not satisfy neither students nor their teachers.

According to V. Znanetsky, among the integrated requirements for a specialist of the XXI century, formulated under the auspices of UNESCO, there is a high communicative readiness, which implies the knowledge of one of the most widely spoken languages in the business world. According to many leading employers in Ukraine, foreign language proficiency now takes the second place among the requirements that they lay down to graduates of HEI, and is inferior only to professional competence and leaves behind computer literacy [1, p. 39].

Analysis of actual researches. In foreign theory and practice of teaching the problem of motivation was investigated by R. Gardner, W. Lambert, Z. Dornay, G. Crooks, R. Schmidt, J. Keller and others.

They focused on research into the motivation of young students in educational institutions.

Particularly popular is R. Gardner's theory of 'purposeful motivation', which defines two orientations for language learning: 1) instrumental which is related to the learner's desire to learn a language in order to achieve his or her goal, for example, passing an exam, career development, etc. 2) integrative, which is connected with the desire of the learner to learn a language through a high positive personal attitude to that language, the people who speak it, culture, etc. [2, p. 266].

Describing the socio-educational model of foreign language learning, R. Gardner emphasizes that motivation is a primary factor. He defines motivation as a set of efforts, a desire to achieve a goal, and a positive attitude to the language being learned. Other factors, such as the attitude to the learning situation and integration, in his opinion, can influence the above mentioned components of motivation [2, p. 268].

I. Zymnyaya assumes that motivation is one of the main components of the structural organization of educational activity and relates to main characteristics of the process of this activity, and is also the first obligatory component of the structure of educational activity [3, p. 35].

B. Spolsky identified four major factors that influence the successful mastering a foreign language – knowledge, skills that are in the first stage (including general knowledge of a mother tongue and other languages); learning, including psychological, biological, intellectual and cognitive abilities (skills); motivation; language learning opportunities (the presence of time and other conditions, the presence of formal and informal situations in which the student can apply the acquired knowledge). Any of the above factors has a significant impact on the result: if one of them is absent, then mastering the language does not occur, the greater the influence of one of the factors, the better the result [4, p. 45].

To create a positive motivation for students to learn a foreign language, T. Wright proposes to maintain a reasonable discipline sufficient to create a work atmosphere, to show positive attitude towards students, to encourage, to cheer them up in a class, to offer students interesting tasks based on interaction with each other and joint efforts for solving an educational task. In his opinion, the teacher should show his or her own interest, organize self-assessment and self-praise by discussing work results and reports, encourage the students' opportunity to be proud of their work by presenting it in the form of posters, stands, using written feedback [5, p. 37].

The objective of the article is to identify the components of the motivation required for students to learn a foreign language in a non-linguistic HEI and the ways to create it.

The presentation of the main material.

The motivation in psychology and pedagogy is considered differently: as a set of factors that support and direct human behavior, as a set of motives, as a certain intention that causes personality activity and determines its orientation, and as a process of mental regulation of certain activities, etc. [6, p. 20]. The researches of the motivational aspects of learning a foreign language describe the diversity of a person's motivational sphere and its complex structure. First, it can be influenced by social factors caused by the needs of society: together they form external motivation, which exists in two varieties: as broad social motivation and as narrowly personal one. Second, the motivational and stimulating sphere of a person can be influenced by the nature and course of the educational process. This is the so-called intrinsic motivation, its subspecies is the motivation for success. Both external and internal motivations can be positive and negative; in these cases it is customary to speak of positive and negative motivation. There are also types of motivation as remote (delayed) and close (relevant).

External motivation is usually remote and designed to achieve the end result of learning. It aims at the realization of a kind of super-task. External motivation defines attitudes toward mastering a foreign language as a way of asserting oneself, and sometimes as a path to personal well-being. A wide range of stimulating motives are possible here.

L. Shtokhman believes that the very form of educational activity and the possibility of achieving high practical results create a prerequisite for stimulating students. But decisive in ensuring the effectiveness of learning is a conscious consideration of the motivational factor and its management at all levels and all components of the educational process, the impact on it through the special organization of educational material, methods and techniques of its introduction and consolidation, as well as the organization of forms of group interaction [7, p. 513].

Practical classes in a foreign language, where typical consideration of problem situations and their possible solutions exists, become more effective if we use different methods of working with students such as combination of individual, group and teamwork. The variation between these methods of work within a single practical class allows to avoid the monotony and, as a consequence, the loss of students' interest in the tasks being performed.

The intensification of learning activities depends heavily on the teacher, who creates an atmosphere of collaboration. It is important that all learning activities should be motivated. When organizing group and pair communication, it is important to choose the right partners so that on the one hand they have different levels of awareness and on the other hand, that one does not oppress the activity of the other.

In most cases, the wrong choice of pedagogical techniques can depress, and even destroy the original motivation instead of increasing it. Proper use of interest-enhancing strategies enables to turn a student who does the exercises automatically into an autonomous unit that not only works creatively in the classroom but also continues to learn the language outside the classroom through watching movies, reading magazines and books, communicating with native speakers, etc.

Due to the current state of teaching methodology, teachers who are aware of the importance of this factor often face the problem of lack of motivation. First of all, this is the case if the student does not believe in the end result or does not fully realize the purpose of the study. At the same time, motivation can be oppressed by the suggested learning tools, which may seem to students to be senseless (too old / incomprehensible/difficult, etc.). Moreover, sometimes this can be attributed to the student's reduced ability to concentrate and sloth. Undoubtedly, it is impossible to interest the listener by force, but there are ways to increase motivation.

We used the following tools:

- the principle 'do not tell but show' should be guided, that is, to give students examples of specific life situations in which the need to use certain language skills is revealed;

- it is important to know the level of audience capacity and adapt each activity depending on that level;

- to form the sense of self-efficiency of the student. A person's faith in the effectiveness of his or her own actions, a sense of self-confidence greatly increases the success of the end result. Such feelings should be formulated through verbal encouragement; diligence and effort should be encouraged first but not the student's mental capacity. Such behavior inspires students to take further actions, the fear of difficult tasks disappears and they realize the results and effectiveness of their work, which gives them the desire to constantly learn something new;

- it is necessary for the student to be aware of the usefulness of the offered knowledge. This understanding can be favoured through practice that would allow the use of theoretical knowledge to solve student's real-world problems and tasks. When they find themselves in a real situation of a similar nature among the native speakers, they will already be able to act, because they have partly overcome the fear of the new in safe conditions;

- one should not forget the advantages of innovative types of modern teaching methods: play activities, theatricals, role-playing games, etc. They help the student move beyond the traditional understanding of the learning process as hard and serious work and overcome the fear of error;

- it is necessary to remember the importance of the role of the teacher's own interest. One need to be patient and remember that students' progress is a long-term process that needs to be promoted and the results of which are not immediately apparent.

In order to motivate students to learn a foreign language, it is necessary to skillfully select materials for study. It is not necessary to focus only on the students' acquisition of formal factual knowledge, but it is necessary to teach students to analyse information about the possibility of its application to explaining new phenomena, to establish links with the previously acquired knowledge and experience, to transfer knowledge and skills from information and communication technologies and educational subjects to solving communicative tasks [8, p. 58].

Exploring the problem of motivation, we conducted a survey among the students. A total of 100 the first and second year students were interviewed. The questionnaire included three groups of questions:

- factors that students consider important to succeed in learning;

- the qualities of the teacher that are essential for successful mastery of the subject;

- foreign language aspects that students would like to study in a higher school.

The results show that motivation (65%) is the most important factor in learning success. The second place – self-confidence (20%), the third – ability to concentrate, be organized and disciplined (15%).

The students' evaluation of the teacher's basic qualities was quite unexpected. In the first place students put knowledge of the subject (25%). The ability to stimulate students confidently took the second place, gaining 22%. Equally important was the sense of justice (18%). Further students put patience (15%), kindness (14%), sense of humor (5%). Teacher authoritarianism was unacceptable – (1%).

In general, students believe that the teacher should show kindness, attention and care, approve and praise them, express confidence that the student will change for the better.

The results of the research we received are similar to those obtained by L. Ruban, namely: the low level of teacher's pedagogical skills does not contribute to students' motivation to learn foreign languages. If the teacher focuses on the right answer and not on the process of thinking and solving the problem, does not observe the activities of students during the class, constantly conducts testing, evaluation, conducts psychological wars with students – it does not contribute to the desire of students to study with such a teacher and accordingly to study the subject, which he or she teaches [9, p. 189].

As for the aspects of a foreign language that students would like to study in a non-linguistic HEI, 80% of them would like to learn a foreign language

in a professional direction, another 20% expressed the desire to learn everyday English (spoken) in parallel.

Conclusions and proposals. As a result of our research, we have identified the following components of motivation for students to learn a foreign language in a non-linguistic HEI:

- awareness of the need to master a foreign language for a future professional activity;
- desire to communicate with native speakers on everyday topics;
- desire to broaden a mental outlook, watch movies in a foreign language, use the Internet as many sites are in English.

The students' surveys and our own practical experience have shown us how to create the necessary motivation:

- to give examples of specific life situations;
- to consider problematic situations;
- to select training materials skillfully;
- to offer interesting tasks aimed at pair or group communication;
- to apply innovative types of tasks;
- to be positive about students;
- to infuse faith into students in the end result of study.

These ways of creating motivation will be able to help foreign language teachers bring to their students the full breadth of possible use of foreign language knowledge in the professional activities of future specialists.

References:

1. Знанецький В.Ю. Щодо розвитку мотивації студентів до вивчення іноземної мови у процесі професійної підготовки. *Стратегічні прі-*

оритети в науці: збірник наук. матеріалів XL Міжнародної наук.-практ. конф., Вінниця, 10 лютого 2020 р. С. 38–40.

2. Gardner R., Lambert W. Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*. 1959. N 4, pp. 266–272.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42.
4. Spolsky B. *Conditions for Second Language Learning*. Oxford University Press, 1992. 386 p.
5. Wright T. *Roles of Teachers & Learners*. Oxford University Press, 1991. 164 p.
6. Бей І. Формування позитивної мотивації студентів до використання проектних технологій у майбутній професійній діяльності вчителя іноземної мови. *Збірник наукових праць Прикарпатського нац. ун-ту ім. В. Стефаника*. 2018. Випуск 2. С. 17–25.
7. Штохман Л.М. Комунікативна складова у навчанні іноземної мови у ВНЗ. *Молодий вчений*. 2017. № 3(43). С. 512–515.
8. Скакун М., Матіюк Д. Підвищення мотивації студентів до вивчення німецької мови та формування готовності до неперервної освіти за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та мультимедійних засобів. *Актуальні питання вивчення германських, романських і слов'янських мов і літератур та методики викладання іноземних мов*. ДНУ ім. В. Стуса. 2018. С. 56–59.
9. Рубан Л.М. Мотивація студентів до вивчення іноземної мови на немовних факультетах. *Вісник Харківського нац. ун-ту ім. В.Н. Каразіна*. 2014. № 78(1103). С. 187–190.

Орицин І. С. Мотивація як важливий фактор у вивченні іноземних мов у немовному закладі вищої освіти

Автор статті ставить за мету долучитися до проблеми мотивації студентів до вивчення іноземних мов у немовному закладі вищої освіти (ЗВО). Оскільки студенти такого типу ЗВО демонструють низьку зацікавленість в оволодінні іноземними мовами, автор вважає її досить актуальною. Тим більше, що роботодавці вимагають від своїх працівників знань хоча б однієї, а ще краще декількох іноземних мов.

Успішне вивчення іноземної мови в умовах немовного ЗВО неможливе без мотивації до нього. Тому в статті розглядаються складові частини мотивації до вивчення іноземної мови, а також способи їх створення.

У статті проаналізовано результати досліджень зарубіжних і вітчизняних науковців, що вивчали цю проблему. Більшість авторів поділяють думку, що основа мотивації – бажання того, хто вивчає мову, оволодіти нею задля досягнення своєї мети: успішно скласти іспит, знайти високооплачувану роботу тощо. Ряд авторів для створення належної мотивації вважають необхідною педагогічну майстерність викладача.

У статті розглянуто визначення мотивації у педагогіці та психології і проаналізовано автором. Особливу увагу автор приділяє процесу проведення занять, оскільки саме від майстерності викладача залежить, чи збільшиться мотивація, яка була у студента на початку вивчення іноземної мови, чи, навпаки, зменшиться.

Автор поділяє думку інших дослідників, що сама форма навчальної діяльності і можливість досягнення високих практичних результатів створюють передумову для мотивації студентів.

Активізація навчальної діяльності значним чином залежить від викладача, який створює атмосферу співробітництва на занятті. Оскільки на сучасному етапі вивчення іноземних мов

актуальним є комунікативний метод, важливо організувати групове і парне спілкування студентів. При цьому необхідно правильно підбирати партнерів, щоб у них був різний рівень інформованості.

Автор наголошує на тому, що викладачу необхідно заохочувати, хвалити, вселяти віру в студентів, щоб збільшити їхню мотивацію. Адже правильний вибір педагогічних прийомів заохочує студентів не тільки творчо працювати на занятті, а й продовжувати пізнавати мову за межами занять через перегляд фільмів, читання журналів та книг, спілкування з носіями мови тощо.

У статті викладено результати досліджень автора, а саме: які складові частини формують мотивацію, а також способи її створення. Висновки з досліджень можуть використовувати викладачі іноземних мов у своїй практичній діяльності.

Ключові слова: проблема мотивації, складові частини мотивації, способи створення мотивації, іноземні мови, немовний заклад вищої освіти, майстерність викладача.

УДК 364-322:378

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.32>**Т. С. Остряк**кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи
Національного університету «Чернігівська політехніка»**А. Д. Мекшун**старший викладач кафедри соціальної роботи
Національного університету «Чернігівська політехніка»

ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено дослідженню впливу волонтерської діяльності на професійне становлення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти. Відзначено, що однією з найбільш поширених активних форм професійного становлення майбутніх соціальних працівників є волонтерська діяльність. Волонтерська діяльність сприяє підвищенню соціальної активності майбутніх соціальних працівників, формуванню та розвитку професійно важливих якостей майбутнього соціального працівника, його організаційних здібностей. Категорії «волонтерство», «волонтерська діяльність» та «благодійна діяльність» є тотожними, науковці трактують їх ідентично. Визначено, що волонтерська діяльність потребує від волонтера не лише знань, навичок спілкування, бажання та достатньої кількості вільного часу, а й сукупності певних індивідуально-психологічних якостей, що також є необхідним показником у практичній діяльності майбутнього соціального працівника. Тому залучення до даної діяльності у процесі навчання в закладі вищої освіти сприятиме формуванню особистості майбутнього соціального працівника. У результаті дослідження було виявлено позитивну динаміку змін індивідуально-психологічних характеристик особистості та професійних якостей серед здобувачів вищої освіти – волонтерів, а також низький рівень комунікативних якостей, організаторських схильностей серед майбутніх соціальних працівників, які не залучені до волонтерської діяльності. Активна волонтерська діяльність дозволяє майбутнім фахівцям набутти нових знань, умінь застосовувати їх на практиці; формує здатність ухвалювати рішення в різних ситуаціях. З'ясовано, що майбутні соціальні працівники вважають, що волонтерська діяльність – це важливий ресурс професійної підготовки, де відбуваються професійне становлення, розвиток професіоналізації особистості, набуття практичного професійного досвіду в конкретній життєвій ситуації. Волонтерство сприяє набуттю майбутнім фахівцем практичного досвіду та становленню його як професіонала. До того ж робота з різними категоріями клієнтів у процесі волонтерства допомагає студенту визначити ту, з якою б йому хотілося працювати після завершення навчання.

Ключові слова: майбутній соціальний працівник, волонтерська діяльність, вплив, професійне становлення, заклад вищої освіти.

Постановка проблеми. Розвиток сучасної соціальної сфери вимагає підвищеної уваги до процесу підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти. Професійна діяльність фахівців соціальної сфери має відповідати змінам, які відбуваються в розвитку інформаційного суспільства. В умовах надскладних вітчизняних реалій набуває особливого значення таке суспільно корисне явище, як волонтерство – добровільна підтримка і допомога тим, хто перебуває у складних життєвих обставинах.

Сучасні інноваційні процеси, які також характерні для середовища закладу вищої освіти, вимагають відповідного рівня професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Усебічно освічений та розвинений соціальний працівник має не лише бути конкурентноспроможним на сучасному ринку

праці, а й успішно вирішувати загострені соціальні проблеми, заповнювати прогалини соціальної сфери, зокрема на основі волонтерської діяльності. Волонтерська діяльність в умовах сьогодення, серед активних та небайдужих молодих людей набуває масового характеру в різних сферах життєдіяльності – соціального захисту, освіти, охорони здоров'я, молодіжної політики тощо. Більшість волонтерів діють в організаціях державного та недержавного секторів. Але проблемою залишається відсутність єдиної моделі волонтерської діяльності в умовах закладу вищої освіти, яка б передбачала дієві методи відбору та заохочення студентської молоді до цієї соціально значущої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури засвідчує, що проблема волонтерської діяльності була і залишається

предметом дослідження багатьох українських та закордонних науковців. Проблема підготовки майбутніх соціальних працівників до здійснення волонтерської діяльності висвітлена в наукових доробках В. Бочарової, І. Зверєвої, О. Карпенко, Т. Лях, Є. Холостової. Окремі позиції волонтерського руху в Україні досліджували М. Доуел, Л. Коваль, В. Курбатова, Г. Лактіонова. Питання організації волонтерів вивчалися дослідниками Т. Журавель, Н. Тимошенко та Т. Спіріною. Особливості діяльності волонтерів у громадських організаціях розкрито на шпальтах наукових праць О. Кузьменка, Ю. Поліщука та Н. Романової. До проблем волонтерської діяльності в Україні також зверталися дослідники О. Безпалько, К. Вайнола, А. Капська, С. Маккарлі, С. Попов, Л. Чухрай, С. Харченко й інші.

Незважаючи на те, що добротність була і залишається одним із видів соціальної допомоги та соціальної роботи загалом, на даному етапі розвитку суспільства вона набуває нових форм прояву та звучання.

Мета статті – визначення впливу волонтерської діяльності на професійне становлення майбутніх соціальних працівників, розкриття рівня професійного становлення здобувачів вищої освіти, які займаються волонтерською діяльністю, і тих, які не залучені до волонтерської діяльності.

Виклад основного матеріалу. Волонтерська діяльність є складним суспільним феноменом, основу якого становить мотиваційний та ціннісний компоненти. Волонтерська діяльність здавна привертає увагу вчених, що пояснює наявність таких синонімічних понять, як «волонтерство», «волонтерська діяльність», «волонтерський рух», «благочинність» тощо. Різні автори по-своєму трактують визначені терміни. Так, науковець О. Гук під поняттям «волонтерство» розуміє добровільну, непрофесійну соціальну роботу, яка сприяє поліпшенню якості життя особистості, її особистісному зростанню, задоволенню її потреб та поглибленню почуття солідарності. Це добровільний вибір, що відображає індивідуальні погляди та позиції людини, її активну участь у громадському житті [2, с. 75]. Дослідниця О. Холіна визначає волонтерську діяльність як спосіб будовування соціальних відносин і уміння розвивати й знаходити застосування своїм моральним, духовним чеснотам, формувати нові навички, а також навчати інших [4, с. 72]. За визначенням Н. Букач, волонтерство – це діяльність на основі доброї волі, за якої доброволець свій вільний час, сили, енергію, знання та досвід без примусу витрачає на здійснення суспільно корисної діяльності. У такій діяльності не лише здобуваються нові знання та розвиваються вміння, а й відбувається соціалізація особистості волонтера [1]. Таке розуміння і сприйняття науковцями волон-

терської діяльності дозволяє нам констатувати, що дана діяльність необхідна для ефективного професійного становлення майбутніх соціальних працівників. Участь у соціальному житті громадських організацій і державних структур, що сприяє поліпшенню якості життя загалом, особистісному зростанню та поглибленню відчуття солідарності, реалізації основних людських потреб на шляху побудови більш справедливого суспільства, економічному й соціальному розвитку, створенню нових робочих місць і нових професій, а також виражається зазвичай у спільній діяльності в межах різних асоціацій [3]. Багаторазові визначення завдань волонтерської діяльності різними науковцями зводяться до підготовки обізнаних волонтерів, здатних сприяти подоланню чи превенції негативних соціальних явищ, за одночасного набуття практичного досвіду та розвитку власної особистості.

Теоретичне обґрунтування сутності та змісту проблеми волонтерської діяльності як вагомого чинника у професійному становленні майбутніх соціальних працівників потребує дослідження ставлення здобувачів вищої освіти до волонтерської діяльності та рівня впливу волонтерської діяльності на професійне становлення майбутнього соціального працівника. Аналіз наукової літератури дає можливість констатувати, що залучення майбутніх соціальних працівників до волонтерської діяльності є ефективним інструментом у набутті ними важливих професійних компетенцій. Тому наше дослідження спрямоване на вивчення впливу волонтерської діяльності на формування професійно важливих якостей у майбутніх соціальних працівників.

Дослідження проводилось серед здобувачів вищої освіти 2–4-х курсів навчання – майбутніх соціальних працівників Національного університету «Чернігівська політехніка». У дослідженні взяли участь 100 осіб. Серед респондентів було виділено 2 групи. До першої групи ввійшли здобувачі вищої освіти, які займаються волонтерською діяльністю, – 40 осіб, до другої групи – здобувачі вищої освіти, які не залучалися до волонтерської діяльності, – 60 осіб. Дослідження проводилося у три етапи:

1-й етап – організаційний – підбір діагностичних методик, формування групи учасників.

2-й етап – дослідницький – дослідження впливу волонтерської діяльності на професійне становлення майбутніх соціальних працівників.

3-й етап – аналітичний – аналіз, порівняння даних.

Під час дослідження використовувалися авторська анкета «Ставлення до волонтерської діяльності», методика «Дослідження комунікативних та організаторських схильностей», з метою визначення рівня розвитку комунікативних схильностей; методика визначення ціннісних орієнтацій М. Рокича.

Також нами розроблено критерії ефективності волонтерської діяльності. Показники першого критерію, ціннісних орієнтацій здобувачів вищої освіти такі: зміна життєвих та професійних орієнтацій здобувачів вищої освіти; свідоме включення до волонтерської діяльності; готовність до неприбуткової діяльності; прийняття цінностей волонтерської діяльності. Показниками другого критерію, професійних настанов здобувачів вищої освіти, стали: постійна зацікавленість професійною діяльністю соціального працівника; зміна цільових настанов; зміна мотиву діяльності. Показники третього критерію – професійно важливих якостей, такі: емпатійність, толерантність, рефлексивність.

Під час опитування здобувачів вищої освіти щодо ставлення майбутніх соціальних працівників до волонтерської діяльності всі респонденти першої групи дослідження висловили позитивне ставлення до волонтерства як соціального явища. 65% здобувачів вищої освіти зазначили, що мали багаторазовий досвід у здійсненні волонтерської діяльності, 35% мали лише незначний досвід у ролі волонтера (одноразова участь в акції).

Важливу роль у вирішенні студентом долучитися до волонтерської діяльності відіграє ціннісно-мотиваційна сфера. Для вивчення ціннісно-змістових детермінант волонтерської діяльності майбутні соціальні працівники повинні були визначити, що для них особисто означає волонтерська діяльність. Аналіз результатів засвідчив переважно в усіх однакове розуміння волонтерської діяльності як здобуття нового досвіду; можливість бути корисним іншим; набуття знань і умінь, необхідних для професійної діяльності.

Також важливою детермінантою в реалізації волонтерської діяльності є індивідуально-психологічні характеристики особистості. У зв'язку із цим респонденти першої групи відповідали на питання «Якими особистісними якостями повинен володіти волонтер?». Серед респондентів було визначено, що волонтер повинен бути: відповідальним (65%), дружелюбним (61%), уміти працювати в команді (70%). Також респондентами зазначено необхідність таких якостей волонтера, як: готовність прийти на допомогу (52%), ввічливість (42%), толерантність (40); зниження егоцентризму (43%); ініціативність (38%), відкритість (37%). Здобувачі вищої освіти зазначають і таку рису, як емпатійність (60%). Саме волонтерська діяльність, на думку респондентів, сприяє розвитку емпатійності в майбутнього соціального працівника. 20% опитаних відповіли, що волонтер передусім має бути емоційно стабільним, позитивно ставитися до себе й інших. Також 15% респондентів визначили як необхідну якість волонтера дисциплінованість, 12% – гнучкість і самостійність.

Аналіз опитування також засвідчив наявність впливу волонтерської діяльності на особистіс-

ний і професійний розвиток майбутніх соціальних працівників. Так, 60% респондентів визначили, що участь у волонтерській діяльності сприяла: набуттю навичок комунікації з різними категоріями клієнтів, людьми поважного віку, хворими на невиліковні захворювання, молоддю, особами працездатного віку, 32% опитаних визначили, що сприяла набуттю досвіду; 17% – розвитку навичок роботи в команді; 18% – розвитку організаційних здібностей; 19% – розширенню кола знайомих; 35% – розвитку професійних умінь; 22% – розвитку особистісних якостей (відповідальність, активність); 72% – поглибленню знань щодо роботи соціального працівника. 90% респондентів констатували, що волонтерська діяльність допомагає у професійному становленні.

Щодо розуміння волонтерської діяльності та мотивації до неї у здобувачів вищої освіти було з'ясовано, що до залучення до волонтерської діяльності вона не була для них значущою і вони не розуміли її суті (53% опитаних). Після залучення до різних заходів, проєктної діяльності 92% волонтерів виявили бажання продовжувати волонтерську діяльність.

З метою визначення рівня розвитку комунікативних схильностей у респондентів 1-ї і 2-ї груп нами було використано методику «Дослідження комунікативних схильностей та організаторських схильностей». Результати засвідчили, що 15% здобувачів вищої освіти першої групи, які займаються волонтерською діяльністю, проявляють активність, ініціативність, здатні до самостійних рішень, а також уміють обстоювати власну думку. Комунікативні схильності є необхідним компонентом і передумовою розвитку здібностей у тих видах діяльності, які пов'язані зі спілкуванням із людьми, організацією колективної праці тощо. 30% здобувачів вищої освіти, які ніколи не займалися волонтерською діяльністю, мають середній рівень прояву комунікативних схильностей. Ця група респондентів має потребу в подальшій серйозній і планомірній роботі з формування і розвитку комунікативних схильностей. Вони не проявляють прагнення до спілкування, відчувають скутість у колективі, схильні проводити свій час наодинці і мають певні труднощі в налагодженні контактів з оточенням. Щодо професійного становлення в соціальній сфері відсутність або ж низький рівень комунікативності призводять до зниження ефективності всієї діяльності фахівця і взаємодії із клієнтами.

Дослідження ціннісних орієнтацій за методикою М. Рокича дозволило нам проаналізувати, яким чином респонденти проранжували свої інструментальні та термінальні цінності. Серед термінальних цінностей майбутніх соціальних працівників, які не займаються волонтерською діяльністю, у 50% на перших місцях переважають

цінності особистого життя, у 10% – цінності професійної самореалізації, що дає можливість констатувати невмотивованість респондентів другої групи стосовно професійної діяльності.

Щодо термінальних цінностей у майбутніх соціальних працівників, які не займаються волонтерською діяльністю, у 50% опитаних такі цінності, як «розвиток» і «творчість», на жаль, не посідають рангові місця, що засвідчує низький рівень мотивації до навчання.

Щодо інструментальних цінностей серед респондентів, які займаються волонтерською діяльністю, перші рангові місця в 40% осіб посіли «освіта» та «відповідальність», що засвідчує позитивну тенденцію стосовно бажання і готовності включення здобувачів вищої освіти до волонтерської діяльності, а також дозволяє говорити про позитивну тенденцію у професійному становленні. Проте в 60% опитаних, які не займаються волонтерською діяльністю, залишається неусвідомленою життєва позиція, оскільки вони не мають визначеного ставлення до майбутньої професійної діяльності. Це пояснюється характерним дискомфортом у процесі взаємодії та спілкування з іншими здобувачами та викладачами. Це виступає одним із бар'єрів у процесі формування професійно важливих якостей і професійного становлення.

Також було виявлено, що здобувачі вищої освіти, які здійснюють волонтерську діяльність, мають розвинуті альтруїстичні цінності, на відміну від тих, хто не має досвіду волонтерської діяльності.

Аналіз результатів ранжування цінностей дозволяє констатувати, що для здобувачів вищої освіти, які не займаються волонтерською діяльністю, значущі цінності, які дозволяють забезпечити якість і благополуччя їхнього життя. Натомість для здобувачів вищої освіти, які здійснюють волонтерську діяльність, головними цінностями є щастя та благополуччя інших.

Отримані результати дають можливість констатувати значну відмінність впливу волонтерської діяльності на професійне становлення майбутніх соціальних працівників, які займаються волонтерською діяльністю, та на професійне становлення майбутніх соціальних працівників, які не займаються волонтерською діяльністю.

Результати дослідження також засвідчили, що в 68% майбутніх соціальних працівників, які займаються волонтерською діяльністю, спостерігається високий рівень професійного становлення. Лише 10% майбутніх соціальних працівників, які не займаються волонтерською діяльністю, мають високий рівень професійного становлення.

Висновки і пропозиції. Отримані результати дослідження дають можливість констатувати значну відмінність впливу волонтерства на професійне становлення майбутніх соціальних працівників 2–4-х курсів, які займаються волонтерською діяльністю, та тих, які не займаються волонтерською діяльністю. Аналіз отриманих результатів дослідження дає можливість констатувати вплив волонтерської діяльності на формування професійно важливих якостей і професійної компетенції майбутніх соціальних працівників. Здобувачі вищої освіти без досвіду волонтерської діяльності мають низький рівень прояву комунікативних здібностей, натомість у здобувачів вищої освіти, які займаються волонтерською діяльністю, він значно вищий. Також схильність до конфліктної поведінки спостерігається у здобувачів вищої освіти, які не займаються волонтерською діяльністю, що можна пояснити через зв'язок із низькими результатами рівня комунікативних схильностей. Отримані результати засвідчили позитивну динаміку змін як індивідуально-психологічних характеристик особистості, так і професійних якостей серед здобувачів-волонтерів. Волонтерська діяльність має потужного потенціалу щодо розвитку соціально значущих професійних якостей і особистісних якостей майбутнього соціального працівника. Респондентами визначено, що волонтерська діяльність – це важливий ресурс професійної підготовки, за якого відбуваються професійне становлення, розвиток професіоналізації особистості майбутніх соціальних працівників, набуття практичного професійного досвіду в конкретній життєвій ситуації, що є важливим і необхідним у практичній діяльності.

Перспективою подальшого наукового дослідження з означеної проблеми вважаємо розроблення системно орієнтованої моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до волонтерської діяльності під час навчання.

Список використаної літератури:

1. Букач М. Словник-довідник із соціальної роботи. Миколаїв : ФОП Швець В.Д., 2016. 384 с.
2. Гук О. Волонтерство як складова соціально-педагогічної діяльності з молоддю. Дрогобич : ДДПУ ім. І. Франка. 2017. № 1. С. 74–77.
3. Загальна декларація волонтерів. URL: http://www.volunteer.kiev.ua/pages/70-zagalna_deklaracya_volonterv.
4. Холіна О. Волонтерська діяльність як соціальний феномен суспільства. *Теорія і практика суспільного розвитку*. 2011. № 8. С. 71–73.

Ostrianko T., Mekshun A. Research of the effect of volunteer activities on the professional development of future social workers in terms of higher education institutions

The article deals with the search of the influence of volunteer activities on the professional development of future social workers in terms of higher education. Noted that one of the most common forms of professional formation of future social workers is a volunteer activity. Volunteering contributes to the social activity of future social workers, the formation and development of professionally important qualities of a future social worker, his organizational abilities. The categories "volunteering", "volunteer activities" and "charitable" are identical and scientists treat them identically.

Determined that volunteering requires that volunteers not only knowledge, skills, desire and enough free time, but a complex of individual psychological qualities, which is also a necessary indicator in the practice of a future social worker. Therefore, the involvement of this activity in the learning process in higher education institution will facilitate the formation of future social worker. The study revealed positive dynamics of changes of individual psychological characteristics of personality and professional qualities of candidates for higher education volunteers, and low level of communicative qualities, organizational tendencies among future social workers who are not involved in volunteer activities. Active volunteer allows future professionals to acquire new knowledge, ability to apply them in practice; builds the ability to make decisions in various situations; provides comprehensive development of the personality. Researched future social workers believe that volunteering is an important resource of professional training, where professional development, the development of professionalization of personality, acquisition of practical professional experience in a particular situation. Volunteering contributes to the acquisition of future specialist practical experience and development as a professional. In addition, the different classes of customers in the process of volunteering helps students to identify the one with which he'd like to work after graduation.

Key words: future social worker, volunteer activities, influence, professional development, institution of higher education.

UDC 378.148:371.13

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.33>

O. V. Otravenko

PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Physical Education
of the State Institution "Luhansk Taras Shevchenko National University"

FORMATION OF DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN INNOVATIVE ENVIRONMENT

The aim of the article is to analyse the development of digital competence in the applicants of the first (Bachelor's) and second (Master's) levels of higher education in the Institute of Physical Education and Sports, State Institution "Luhansk Taras Shevchenko National University"; to contribute to the formation of digital competence of applicants in the innovative environment of a higher education institution in order to improve the quality of vocational training of future physical education teachers and to expand the experience of MoPED international project: "Modernization of Pedagogical Higher Education by Innovative Teaching Instruments" (No 586098-EPP-1-2017-1-UA-EPPKA2-CBHE-JP) of EU Erasmus + KA2 program: collaborative projects to develop innovations and share good practices; development of higher education potential.

Research methodology is based on the main provisions related to the improvement of vocational training quality in the applicants in innovative environment of a higher education institution based on student-oriented study, research, innovations and trust.

Scientific novelty is an attempt of comprehensive understanding of digital learning by the applicants of higher education majoring in "Secondary education (physical education)" due to creation of and innovative educational environment, interaction of students with each other (group work, teamwork), whereas the students are active, self-sufficient, professionally mobile, competitive entities based on the integration of educational, research, sports and creative activities. Besides, the notions of "digital competence of future physical education teacher" and innovative educational environment have been expanded.

Conclusion. Development of digital competence standards based on the European Digital Competence Framework, creation of an appropriate legal framework and innovative educational environment, active learning community will promote future professional development and digital competence development of future physical education teachers in higher education institutions. It is important to assist students in practical classes, to solve certain issues together, including the research work. It is necessary to create digital environment where students will be able to freely share their ideas and trust each other, to hold debates, trainings, case studies. Thus, it is necessary to change ourselves and to change the environment around us. The applicants of higher education majoring in "Secondary education (physical education)" should understand, be able to use, analyse, filter, evaluate, create, design and distribute digital educational resources.

Key words: digital competence, innovative educational environment, quality of vocational training, future physical education teachers.

Problem statement and its relevance. In order to improve the quality of training of applicants, the concept of "digital competence" has become increasingly common in conditions of fast growing information and innovation space of higher education institutions of Ukraine. Thus, rapid spread of digital technology among young people gives preference to digital competence of the applicants in higher education institutions among other life competencies, including future physical education teachers.

The conference "New Pedagogical Approaches in STEAM Education" dated September 26–27, 2019 and held in Kyiv University named after Boris Grinchenko was valuable for our research. It was organized as part of an international project MoPED: "Modernization of Pedagogical Higher Education by Innovative Teaching Instruments" (No 586098-EPP-1-2017-1-UA-EPPKA2-CBHE-JP) of EU Erasmus + KA2 program: collaborative projects to develop

innovations and share good practices; development of higher education potential.

Analysis of references and recent research. The project "Description of Digital Competency of Teaching Staff" (2019) was developed by O.V. Bazelyuk, I.P. Vorotnikova, N.P. Dementiyevskaya, O.G. Zakhar, N.V. Morze, T.V. Nanayeva and others. O.G. Zakhar (2019) paid attention to the development of digital competence standard of teachers in Nikolayev region [1; 2]; I.P. Vorotnikova (2019) studied conditions for the formation of digital competence of a teacher in postgraduate education [3]; O.D. Vorobets (2019) examined information technology in the context of digital competence formation for future teachers as well as other aspects of digital competence; K. Fross, D. Winnicka-Jasłowska, Sempruch (2018) [4] emphasize that networking activities as well as new forms of work create new functional and spatial relationships and interactions at the university.

Highlighting the insufficiently studied aspects.

In recent years, there has been a problem of setting up and implementing innovative methods in Ukrainian higher education institutions and strategic learning objectives: creation of innovative environment, the atmosphere which can make it possible for lecturers to develop their creativity, active scientific work with students, participation in international projects and grants. But not all lecturers are ready for such changes, especially in the institute of physical education. Instead, foreign scientists A. Maxwell, Z. Jiang, C. Chen (2017) place emphasis on constantly changing learning style, thus, students have to learn the latest digital technologies every day [5]. For this purpose, H. Demarle-Meusel, B. Sabitzer, and J. Sylle (2017) propose to set up digital laboratories at the university where both students and lecturers could study at any time. Therefore, it is necessary to learn from foreign experience [6].

The Aim and Tasks of the Study. The aim of the article is to promote the development of digital competence of applicants in innovative educational environment of higher education institutions in order to improve the quality of vocational training of future physical education teachers and to expand the experience of MoPED international project: “Modernization of Pedagogical Higher Education by Innovative Teaching Instruments” (No 586098-EPP-1-2017-1-UA-EPPKA2-CBHE-JP) of EU Erasmus + KA2 program: collaborative projects to develop innovations and share good practices; development of higher education potential.

Presenting main material. According to analysis of the scientific literature, digital environment in the system of digital competence of citizens is a context or “place” which is secured by technologies and digital devices; it is often transmitted over the Internet or other digital means, such as mobile networks. The term “digital environment” is used in DigComp system as background for digital actions without specifying a specific technology or a specific tool [7, p. 11]. It should be emphasized that digital competence framework was widely used for the first time in 2013. Whereas, in 2016–2017 there was a conceptual renewal of citizens’ (EU) digital competence framework DigComp. The comparison of changes and example with ESCO can be seen in table 1.

The project “Describing the digital competence of a teacher” [8, p. 8]. indicates reflection of digital competence development for individual and collective reflection, critical evaluation of the development of their own digital competence. Digital services are used for the following actions:

- assessment of digital competence level;
- identification of gaps in the individual’s digital competence in order to build their own development program;
- seeking help from others to improve individual’s digital competence;
- search of training materials and their usage for continuous vocational development.

Digital competence as a general competence includes the following:

- information and media competence as a culture of working with information; ability as a result of educational activity to create and present information products using Internet tools, Internet resources and information technologies;
- technological competence as a confident knowledge of ICT tools and information technologies during Internet usage;
- communicative competence as the ability to build interpersonal contacts, professional dialogues and to resolve conflict situations;
- consumer competence as the ability to solve everyday issues with the use of current information technologies, digital and Internet resources.

In our study, we will consider “**digital competence of a future physical education teacher**” as confident and responsible use and engagement of higher education applicants with digital technologies in the educational, research, sports activities for continuous vocational self-development. This includes information literacy, communication, creative collaboration, digital content creation (including wellness programs and cases), security and problem solving, as well as the use of digital technology in professional activities, everyday life and communication.

We should emphasize that qualitative preparation of future physical education teachers for the implementation of various innovations, modern achievements of science and best practices is related to the innovative feature. The most important purpose

Table 1

Comparison of competencies based on version 1.0 (digital competence framework), DigComp 2.0 and ESCO example

	Areas of competence – Version 1.0	Areas of competence – Version 2.0 (DigComp)	ESCO cross-sector ICT skills
Interrelated areas and aspects, which partially interlap, and cross links	1. Information	Information and ability to work with data.	Digital data processing
	2. Communication	Communication and cooperation	Digital communication
	3. Content creation	Creation of digital content	Creation of content with ICT software
Competencies that cover all areas	4. Security	Security	ICT security
	Troubleshooting	Troubleshooting	Troubleshooting with ICT tools and hardware

of vocational development of applicants majoring in “Secondary education (physical education)” is to rebuild their thinking, develop analytical and research skills which enables deep penetration into the processes and phenomena. It is important for each student to understand the essence of innovative processes in their professional activities and to learn how to use these opportunities. In this regard, it is necessary to solve the problems associated with the development of personal and professional growth of future specialists during lectures and practical classes, willingness to innovate and creatively implement them in innovative educational environment [9, p. 228].

We consider the innovative educational environment of a higher education institution as a set of created special conditions for productive creative vocational activity, which ensure the formation of digital competence, vocational focus on knowledge, skills, readiness for creative interaction on the basis of student-centered learning, where students are active, self-contained, vocationally mobile, competitive entities based on the integration of educational, scientific, sport and creative activities, generation and implementation of innovations.

Luhansk Taras Shevchenko National University has a local network “Educational Portal” which has unlimited access for the university applicants. The users of the network have the opportunity to access methodological support of academic subjects, use the electronic library, obtain information which looks like databases (database of staff, students, etc). The study was conducted during 2019–2020 in educational and scientific Institute of Physical Education and Sports, State Institution “Luhansk Taras Shevchenko National University”. The questionnaire (20 questions) was conducted among 90 students of 1–4 years of study (full-time) majoring in Secondary education (physical education) and 30 lecturers of the educational and scientific Institute of Physical Education and Sports.

The results of the study show that when comparing the ICT competencies of young teachers to teachers with 20–25 years of experience, young educators generally show a high level of digital literacy, which is 94.6%, and experienced, mature teachers have 72.8% of digital literacy, they show average activity in the use of digital technologies in teaching. This is because younger educators are more likely to share information with colleagues through digital communication, are more likely to improve their skills through online learning, and are more focused on identifying the individual characteristics and needs of educators through digital data analysis.

In order to improve this situation, first of all, it is necessary to develop the following ICT competences in teachers:

- digital communication with students and colleagues;

- creation and exchange of materials with fellow teachers in cloud systems;
- using a computer to create new study materials;
- creative use of digital technologies to solve professional problems;
- the use of digital technologies in the educational process and the tracking of online activity of education applicants;
- assessment of information reliability;
- the use of digital tools for knowledge assessment and progress tracking of students in education and research.

Most higher education graduates majoring in “Secondary education (physical education)” – 62.4%, understand the importance of development of digital competence and are actively engaged in self-study (52.4%) with the use of IT tools, whereas only 16.8% of them do scientific work.

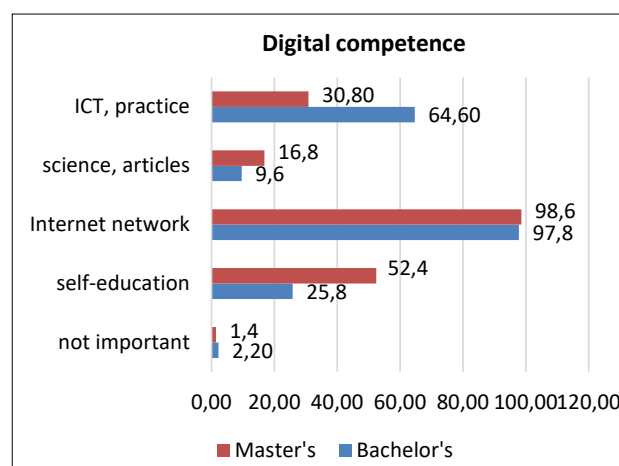


Fig. 1. Answers of the applicants of the first (Bachelor's) and second (Master's) levels of higher education to the question: “How do you develop digital competence?”

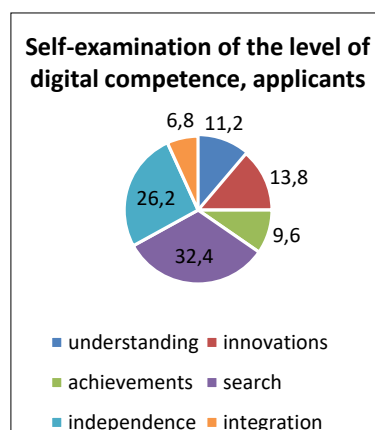


Fig. 2. Self-examination of the level of digital competence by higher education applicants

A survey of future physical education teachers has shown that higher education students highly value their opportunity for ICT collaboration and professional development (Fig.1) and need understanding (11.2%),

innovations (13.8%), achievements (9.6%), search (32.4%), independence (26.2%), integration (6.8%); learning new IT tools to build their own e-resources: work with music editors, electronic songs, creation of site forms, interactive games and tasks for inclusion, smart presentations, videos, etc.

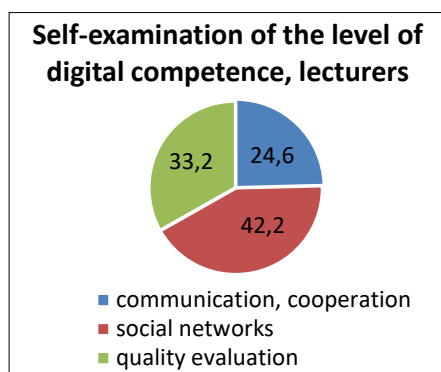


Fig. 3 Self-examination of the level of digital competence by lecturers, %

Thus, lecturers gave 24.6% to work with students (communication, cooperation); 42,2% use IKT for professional development (social networks). Other activities (use of ICT to evaluate applicants: testing their knowledge and skills) were chosen by 33.2% of respondents.

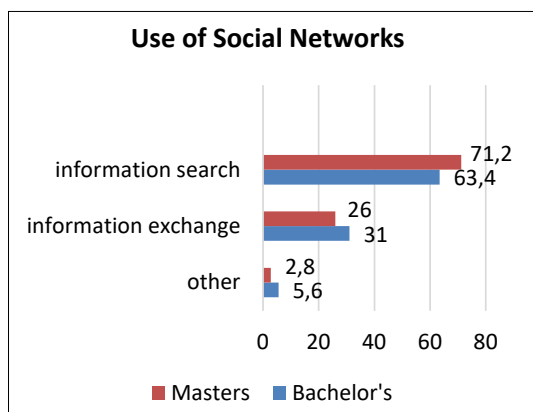


Fig. 4 The use of social networks for educational purpose by the applicants of first (Bachelor's) and second (Master's) levels of higher education

Thus, first level (Bachelor's) students of higher education have identified the use of social networks for the following educational purposes: for information search – 31.0%; for information exchange – 63.4%; other – 5.6%. As for the second level (Master's) of higher education students, they use social networks for the following educational purposes: for information search – 26.0%; for information exchange – 71.2%; other – 2.8%.

While preparing for the practical classes, students have the following preferences: 15.6%

prefer YouTube videos; 38,4% prefer to make a presentation using visual aids like PowerPoint; and 46.0% of the applicants make oral presentations.

Therefore, it is important to assist students in practical classes, to solve certain issues together, including the research work. It is necessary to create digital environment where students will be able to freely share their ideas and trust each other, to hold debates, trainings, case studies. Thus, it is necessary to change ourselves and to change the environment around us!

According to the analysis of scientific sources and world best practices, digital transformation is the process of change induced by digital technologies. It is necessary to be prepared for certain changes, innovations, as well as to be proactive, creative and flexible. The quality of training must be connected with the search, efficiency, autonomy, integration of the educational and research work of the applicants.

It is important to note that the improvement of vocational training quality and training efficiency will take place in the conditions of educational-innovative, digital environment of the institution of higher education with a harmonious combination of traditional methods and results of a creative search, application of non-standard, ICT technologies, modern methods, means, techniques, flexible learning pathways, original ideas and forms of educational process based on student-centered learning, search, innovation, trust, and systematic monitoring of educational service quality.

Conclusions. Thus, development of digital competence standards based on the European Digital Competence Framework, creation of an appropriate legal framework and emotional teaching environment, active learning community will promote future professional development and digital competence development of future physical education teachers in higher education institutions.

It should be noted that digital competence of a future physical education teacher should secure the development of a wide range of its components: from media literacy to the processing and critical evaluation of information, security and collaboration on the Internet to knowledge of various digital technologies, the ability to use open resources and technologies in digital learning, distance learning and blended learning (for professional development, formation of skills for the use of digital technologies and services in educational and life situations for the solution of different problems and tasks); the ability to apply innovative technologies to evaluate the results of their educational and research activities. Therefore, the applicants of higher education majoring in "Secondary education (physical education)" should be able to use, filter, evaluate, create, design and distribute digital educational resources.

Methodology for the development of digital competence of future physical education teachers in various educational forms (full and part-time, mixed) needs further research.

References:

1. Морзе Н.В., Кочарян А.Б. Модель стандарту ІКТ-компетентності викладачів університету в контексті підвищення якості освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Т. 43, вип. 5. 2014. С. 27–39. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2014_43_5_5.
2. Стандарти ІКТ-компетентності викладачів університету для забезпечення якісної вищої освіти. ISSN: 2414-0325. *Open educational e-environment of modern University*. 2019. № 6. С. 104.
3. Воронікова І.П. Умови формування цифрової компетентності вчителя у післядипломній освіті. ISSN: 2414-0325. *Open educational e-environment of modern University*, № 6. 2019. С. 101–118.
4. Fross K., Winnicka-Jasłowska D., Sempruch A. "Student zone" as a new dimension of learning space / Case study in Polish conditions (Conference Paper). *Advances in Intelligent Systems and Computing Volume*. 2018. Vol. 600. P. 77–83.
5. Maxwell A., Jiang Z., Chen C. Mobile learning for undergraduate course through interactive apps and a novel mobile remote shake table laboratory (Conference Paper) : Мобильное обучение для курса / Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings. 2017. Vol. 24.
6. Demarle-Meusel H., Sabitzer B., Sylle J. The teaching-learning-lab: Digital literacy & computational thinking for everyone / CSEDU 2017 – *Proceedings of the 9th International Conference on Computer Supported Education*. 2017. Vol. 2. P. 166–170.
7. Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez S., Van den Brande, G. (2016). DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model. Luxembourg Publication Office of the European Union. EUR 27948 EN. doi: 10.2791/11517. URL: <https://drive.google.com/file/d/1HkpSqV3ehhjflot-6WwOH1nASR5zBXNL7/view>.
8. Опис цифрової компетентності педагогічного працівника. Проект розроблено на виконання Наказу МОН України № 38 від 15 січня 2019 року. Розробники: Морзе Н.В., Базелюк О.В., Воронікова І.П., Дементієвська Н.П., Захар О.Г., Нанаєва Т.В., Пасічник О.В., Чернікова Л.А. ISSN: 2414-0325. *Open educational e-environment of modern University, special edition*. 2019. С. 1–53.
9. Отравенко О.В. Інноваційні методи навчання як основа якісної професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури. ISSN: 2414-0325. *Open educational e-environment of modern University, special edition*. 2019. С. 222–230. DOI: 10.28925/2414-0325.2019s21.

Отравенко О. В. Формування цифрової компетентності майбутніх учителів фізичної культури в умовах інноваційного освітнього середовища

Мета та завдання статті – проаналізувати досвід розвитку цифрової компетентності здобувачів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти в інституті фізичного виховання і спорту ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»; сприяти формуванню цифрової компетентності здобувачів в умовах інноваційного освітнього середовища закладу вищої освіти для підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури та поширення досвіду міжнародного проекту MoPED: «Модернізація педагогічної вищої освіти з використанням інноваційних інструментів викладання» (№ 586098-EPP-1-2017-1-UA-EPPKA2-SVNE-JP) програми ЄС Еразмус + KA2 проекти співпраці задля розвитку інновацій та обміну успішними практиками – Розвиток потенціалу вищої освіти.

Методологія дослідження спирається на головні положення, що стосуються підвищення якості професійної підготовки здобувачів в умовах цифрового середовища закладу вищої освіти на основі студентоцентрованого навчання, пошуку, інновацій, довіри.

Наукова новизна полягає у спробі цілісного осмислення цифрового навчання здобувачами вищої освіти спеціальності «Середня освіта (фізична культура)» завдяки створенню інноваційного освітнього середовища, творчій взаємодії студентів між собою (групова робота, робота в команді), де студенти є активними, самодостатніми, професійно-мобільними, конкурентоспроможними суб'єктами на основі інтеграції освітньої, науково-дослідницької та спортивно-креативної діяльності. Доповнено поняття «цифрова компетентність майбутнього вчителя фізичної культури» та «інноваційне освітнє середовище».

Висновки. Розробка стандартів цифрових компетентностей на основі європейських рамок цифрових компетентностей, створення відповідної нормативно-правової бази та інноваційного освітнього середовища, активної навчальної спільноти сприятимуть професійному розвитку та розвитку цифрової компетентності майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. Важливо на практичних заняттях надавати студентам допомогу, разом вирішувати певні труднощі, особливо у науково-дослідній роботі. Необхідно створювати цифрове середовище, де студенти зможуть вільно ділитися своїми ідеями, довіряти один одному, проводити дебати, тренінги, кейс-технології. Отже, необхідно змінюватись самим та змінювати середовище навколо нас. Здобувачі вищої освіти за спеціальністю «Середня освіта» (фізична культура) повинні розуміти, вміти використовувати, аналізувати, фільтрувати, оцінювати, створювати, проектувати та поширювати цифрові освітні ресурси.

Ключові слова: цифрова компетентність, інноваційне освітнє середовище, якість професійної підготовки, майбутні учителі фізичної культури.

UDC 002.8(001.378):37

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.34>**L. L. Petliovana**Ph.D., Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Foreign Languages
of Khmelnytskyi National University**S. V. Sukhovetska**Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages
of Zhytomyr Polytechnic State University**V. A. Shadura**Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages
of Zhytomyr Polytechnic State University

TEACHING ENGLISH AT HIGHER SCHOOLS BY MEANS OF E-PLATFORMS UNDER CONDITIONS OF QUARANTINE

This article covers the problem of teaching English at higher schools by means of e-platforms under conditions of quarantine. Schools and universities across the globe have already closed in the wake of the coronavirus pandemic. As a result, teachers are suddenly faced with the challenge of how to continue their students' education. While this might seem a daunting task, there are several ways teachers can utilize the technology and resources already available to support online learning and ensure students still receive a quality education. It's important to note that there is no one size which fits all when it comes to learning. Different groups have different priorities and the resources that should be used are context-dependent. However, teachers should take some comfort in the fact that there are hundreds of online resources to guide them as to how to teach online. Designing effective distance learning programs requires planning and targeted professional development. Teachers who did not expect to teach online were caught understandably unprepared in the final leg of the academic year.

The present article focuses on such e-platforms as Moodle, which has been used at our universities since 2008 and has a great importance in teaching English at an appropriate level, Zoom and Skype, which are currently being used in order to provide interaction and communicative activities representative of specific professional or academic environments. The convenience of learning from a distance from the comfort of one's home or from any location where one happens to be and having access to teachers and native speakers around the world are some reasons for the popularity of these online resources for language learning. Other reasons might be the mostly free service, availability for major computer platforms, the reliability of the service, the relatively good quality of audio and video if used with a broadband connection, and also its ease of use. Moodle provides a collaborative medium, a place where we can all meet and read and write. Zoom allows you to connect with students using an interactive video conference platform. Skype also allows screen sharing, which means that the teacher or students can show Word documents, slide presentations, or websites on their screen to the other participants in a Skype session or explain something.

Key words: e-platforms, distance learning, teaching English, interaction and communicative activities, Moodle, Zoom, Skype.

Setting the problem. With the spread of the COVID-19, countries are implementing emergency plans to slow down and limit the spread of the virus – and prepare for a possible longer term disruption of school and university attendance. Every week of school closure will imply a massive loss in the development of human capital with significant long-term economic and social implications. While this is a strong stress test for education systems, this is also an opportunity to develop alternative education opportunities.

We are in a state of emergency and must react with different ways of working, shopping, learning and communicating. Online shopping and social

networks are not new to us, nor is distance learning. However, COVID-19 is reviving the need to explore online teaching and learning opportunities. The education sector is responding to quarantine with a sudden shift to online learning. Nonetheless, online teaching requires careful thinking about how learners and teachers are equipped for the shift and serious consideration about whether the teaching style is still effective when taken from the classroom and transposed to technological devices. Moreover, inequalities are exacerbated when it comes to access to technology and to digital devices. Many learners suffer a form of digital inequality whereby they lack the connections and devices to learn remotely.

Foreign language teachers began to integrate electronic communication into language teaching in the late 1980s guided by the desire to provide authentic communication, to make students recognize the importance of cultural exchange, and the desire to teach new skills. Later experience has shown that computer-assisted classroom discussions are great equalizers of student participation. Motivated by such experiences and the intention to motivate our students, we decided to introduce so called blended (hybrid) teaching model in the course of English for Special Purposes (ESP), encouraged by the Teaching Strategies accepted by Khmelnytskyi National University in 2008 recommending the usage of ICT in the teaching activities at the tertiary level.

Analysis of recent research and publications.

The use of technology in every field of life has become a universal slogan. Despite its ambivalent effect on academic teaching and learning, the incorporation and exploitation of technology is at its highest demand level around globe. It seems to be a race against time. The general consensus among teachers and students is, the more technological your educational and academic environment, the more successful you are in an ever changing world [6, p. 3]. With this given scenario, it is not at all surprising that Ukrainian students also use these digital platforms excessively. For them, the use of these platforms comes in various shapes and forms, from IMS and emails to social networking involving blogs, microblogs, wikis, podcasts, videos and RSS feeds.

The popularity of social networking sites (SNS) such as Facebook, WhatsApp, Twitter, YouTube, MySpace and Instagram has been taking the attention and the focus of young Ukrainians by storm [1, p. 207]. A typical answer to a question such as “what is your favourite pastime?” is “my social space!” which is enough to explain the passionate level of interest that these young individuals have for their personal presence and social preferences. The students spend a lot of their precious time on these social networking sites (SNS) which can also be used more effectively to achieving their academic goals.

Many studies undertaken by distinguished researchers have revealed that Facebook is the most popular social networking site among students [3; 7; 11]. It has been reported that it can have a significant impact on a students' performance [7, p. 148]. It offers educational value to both students and teachers. To students it may foster positive relationships among peers of similar ages and interests [13, p. 619], transfer of knowledge [7, p. 150], quality of learning [9, p. 86], cognitive and social competencies, interpersonal intelligence and critical thought, and consolidate self-confidence and self-esteem [2, p. 193]. From the teachers' perspective, we can see that Facebook contributes to the credibility of teachers engaged in contemporary student culture,

maintains pre-established relationships [2; 10; 13], is a means to provide constructive educational outcomes [10, p. 233], offers a differential pedagogy, integrates diagnostic formative assessment [9; 11], accounts for human behaviour by using Facebook in learning activities, creates novel educational settings on a social network [11, p. 163], promotes course related materials and discussions, promotes the student as an interacting partner and develops knowledge and skills in order to perform efficient didactic activities [4, p. 21].

A number of researchers have suggested that electronic communication differs linguistically from both traditional written and spoken discourse [4; 5; 8] showing that electronic discussion is similar to written texts in terms of language complexity, and that it could serve as an important bridge for transfer of communication skills from the written to spoken domain. No study has been done yet with the students of ESP to find out whether they might be more successful in learning English in classes supported by the advantages of ICT technology. This research was carried at the tertiary level, with the students who already participated in that kind of teaching and learning model – through Moodle platform, Zoom and Skype.

The purpose of the article. The paper has the aim to present how certain online resources and tools engaged in the teaching process in ET courses can act under conditions of quarantine. The employment of these resources and tools is expected to spur students' creativity and engage higher-order thinking skills while at the same time focuses on the target communicative events.

Presenting the main material. In the context of necessary closures, different forms of online education and education resources should be mobilised. We have chosen some of them: Moodle, where we have had fully-developed courses in different subjects since 2008, Zoom for video communication and Skype.

There are a lot of merits that could be mentioned when speaking about using Moodle in teaching and learning English as a foreign language. Moodle provides a collaborative medium, a place where we can all meet and read and write. As a modular object-oriented dynamic learning environment, Moodle provides many very useful modules for language learning. Besides standard modules, there are more and more modules under developing and will become a standard module when they are proved to be useful and stable.

The basic modules provided by Moodle may be grouped as follows:

1. The “People” Box: Participants, Profile, Activity reports.
2. Administering Your Class: Settings, Teachers, Students, Backup, Restore, Scales, Grades, Logs, Files, Help, Teacher Forum.
3. Adding

Content: (a) Adding a Resource: Compose a text page, Link to a file or web site, Display a directory, Insert a label (b) Adding an Activity: Assignment, Chat, Choice, Forum, Glossary, Hot Potatoes Quiz, Journal, Lesson, Quiz, SCROM, Survey, Wiki, Workshop [12, p. 18].

After creating participants' box, constituting a profile of our course and setting the basic principle of administering the class, a lot of attention has been paid to the creation of activities. Having in mind the fact that it was the first time that this kind of teaching and learning was offered to our students, we decided to choose easier approach. The role of ESP practitioners as teachers, course designers and material providers, collaborators, researchers and evaluators was focused on the efforts to meet specific needs of learners, making use of the underlying methodology and activities of the discipline it serves and being centred on the language (grammar, lexis, register), skills, discourse and genres appropriate to these activities. Possibility to add links to a file or web site offering new fresh material was of the utmost importance for students, which were then used as authentic learning materials, modified or unmodified in form for the simulation of communicative tasks, preparation of papers, reading, note taking, and writing, but were not enough to make the students respond to the given tasks.

Here we illustrate the contents of the course, where students can find all necessary materials to study and achieve final results (Fig. 1).

The Moodle activity 'Forum' was also very helpful, especially in triggering the communication among students. The forum called "To Learn English"

was opened within the scope of our ESP-class on Moodle for the students to communicate about any topic they found interesting or intriguing, but in English. They did not start chatting with each other very enthusiastically in the beginning. After some encouragement by the teacher, the students were instructed to talk freely about any topic they want to discuss. The teacher would not participate in their discussions, just monitor the participation. Gradually, the discussion started to develop. Those who rejected totally any kind of participation in the beginning joined the discussion, intrigued by other student's opinions and willing to react. It seemed that not having to express themselves in public, i.e. in the class when everyone is listening and looking at them, helped a lot of students to forget about their fears and start using their English, no matter how good or bad it was.

One of the most successful activities done with the students was glossary. It is a place allowing students to create and maintain a list of definitions - like a dictionary. Good dictionaries of technical and economic terms are not always available, especially in disciplines like geodesy, economic cybernetics, demography and others. Working on the creation of such a dictionary can be very inspiring, because the students know they are doing a useful job, leaving something behind that others might use sometimes in the future. At the same time, it is a very good research task for students who learn foreign languages, because they are exposed a lot to authentic sources, they practice their understanding of new material and learn how to make definitions of their own in a foreign language.

In Figure 2 we show the main activities, which students have to do on a certain topic.

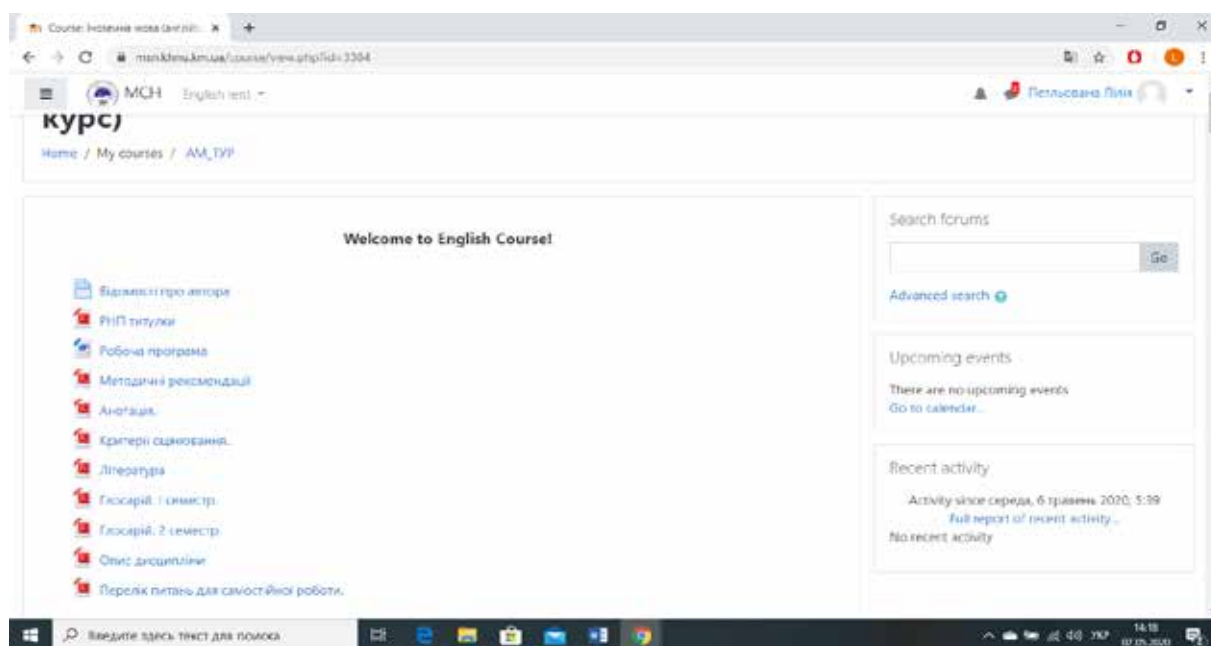


Fig. 1. The contents of the course

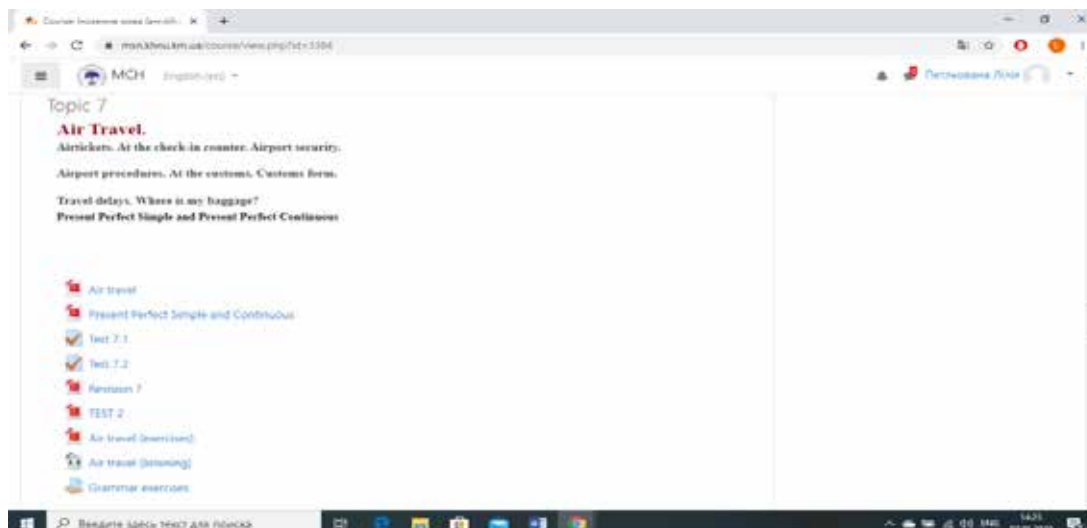


Fig. 2. The activities, which students have to do on the topic “Air Travel”

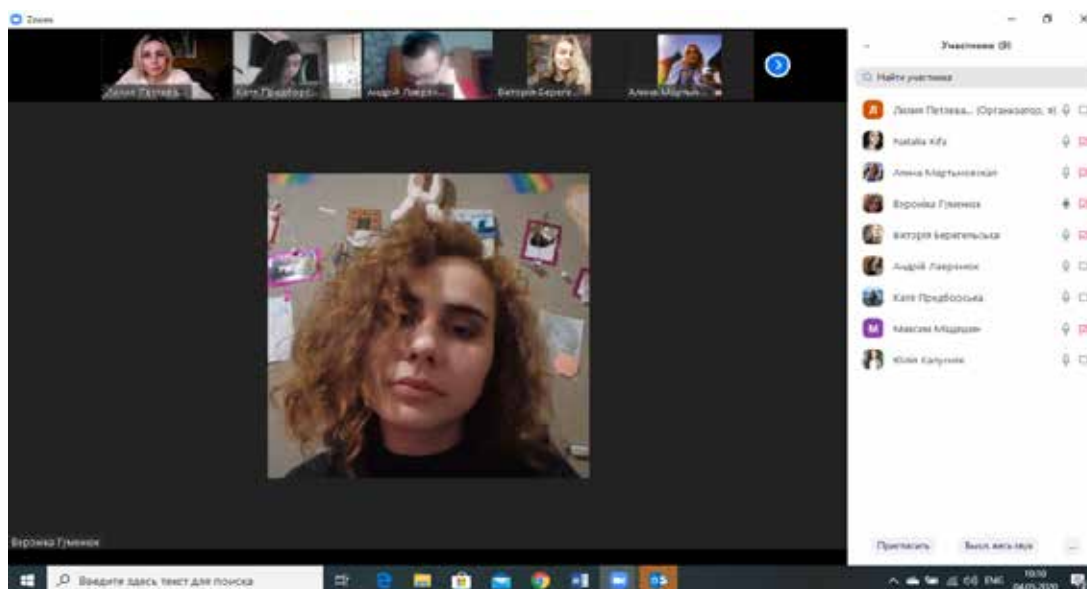


Fig. 3. Online conference in Zoom

There are many kinds of quizzes available on Moodle. Our students participated in multiple choice, and true / false quizzes. They were not meant to evaluate their knowledge, but to help them practice and check for themselves how successful they were in certain activities – mostly for self-evaluation after reading or listening of the authentic material. Due to its multi-media possibilities, there was also audiovisual material offered on Moodle for the students to watch and listen. Multiple-choice quiz helped them to check their understanding. Moodle quizzes do not offer solutions to questions, but inform the participants whether their answers are correct or not. They have to look for the right answers themselves, which means repeating, watching and listening, or reading again.

Zoom allows you to connect with students using an interactive video conference platform. The free version offers unlimited 1 to 1 meetings or group meetings which are limited to a 40-minute duration. Zoom's features like screen sharing, system sound sharing, a whiteboard, screen annotation and meeting recording are ideal for an online classroom. The meetings I have with my class throughout the week focus *much* less on instruction and instead on using that time to help my students collaborate with peers, continue to socialize, and find ways to connect while remaining socially distant. Figure 3 illustrates the online conference with students.

Skype / online conferencing tools. There are many online voice-over internet protocol (VoIP) services that allow users to make telephone or video calls

and conduct group conferences using their computer, and Skype is one of the better known and is widely used. In its basic form, the application is freely downloadable and calls made between computers are without charge. Audio and video conferences can be made between participants, however, free video calls are restricted to two participants. The new version of Skype also allows screen sharing, which means that the teacher or students can show Word documents, slide presentations, or websites on their screen to the other participants in a Skype session, to talk about them or explain something.

There is also a special social media language course and materials integrating Skype called English Out There (<http://englishoutthere.com/>), which can be used by online teachers or as self-study material by learners. Other teachers invite guest speakers via Skype into their classrooms thus breaking down distance barriers. Skype is also used for tandem language learning either on a one-to-one basis or arranged by teachers for whole classes to bring them together with classes in other countries or regions in order to practise the target languages. The convenience of learning from a distance from the comfort of one's home or from any location where one happens to be, in the case of frequent travellers, and having access to teachers and native speakers around the world are some reasons for the popularity of Skype for language learning. Other reasons might be the mostly free service, availability for major computer platforms, the reliability of the service, the relatively good quality of audio and video if used with a broadband connection, and also its ease of use. Many language learners are also already familiar with the tool from their professional work and use it to communicate with colleagues or business partners. [14; 15].

However, just because a particular technology is widely used does not mean it will automatically enhance language learning. Skype, like any other technology, is just a tool, and it needs to be used in a pedagogically sound way to have a value for language learning.

Conclusions and suggestions. The results and statistical analyses of this research have led to the conclusion that students can use social networking sites actively and effectively for collaborative academic learning and development, especially under conditions of quarantine. Also, they find it easier to provide their feedback on the learning process and teaching methodology in a timely, productive and professional manner. Such experiences allow them to interact with their peers and teachers with a greater interest and response. Moreover, students also utilize their smart devices more constructively to enhance and enrich their academic knowledge. Finally, students find it easier to interpret the technical aspects of ESP and its profound relevance and significance in relation to their chosen field of study. Above all, the Ukrainian students learned to respect and appreciate other

people's opinions in an unbiased and objective manner when it comes to professional related issues.

Future research requires further exploring the role of the instructor in the use of Moodle and other e-platforms, because the critical role of the teacher cannot be ignored at any stage of experimentation

References:

1. Askool, S.S. (2013). The Use of Social Media in Arab Countries: A Case of Saudi Arabia. In *Web Information Systems and Technologies* (pp. 201–219), Springer Berlin Heidelberg.
2. Bosch, T.E. (2009). Using online social networking for teaching and learning; Facebook use at the university of Cape Town. *Communication: South African Journal for Communication Theory and Research*, 35(2), 185–200.
3. Cheung, C.M., Chiu, P.Y., & Lee, M.K. (2011). Online social networks: Why do students use Facebook? *Computers in Human Behavior*, 27(4), 1337–1343.
4. Chun, D., 1994. Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence. *System* 22, pp. 17–31.
5. Ferrara, K., Brunner, H., Whittemore, G., 1991. Interactive written discourse as an emergent register. *Written Communication* 8(1), pp. 8–34.
6. Gulek, J., & Demirtas, H. (2005). Learning with technology: The impact of laptop use on student achievement. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 3(2), 3–6.
7. Madge, C., Meek, J., Wellens, J., & Hooley, T. (2009). Facebook, social integration and informal learning at university: "It is more for socializing and talking to friends about work than for actually doing work". *Learning, Media and Technology*, 34(2), 141–155.
8. Murray, D., 1998. Computer-mediated Communication: Implications for ESP. *English for Specific Purposes* 7, pp. 3–18.
9. Pasek, J. & Hargittai, E. (2009, May 4). Facebook and academic performance: Reconciling a media sensation with data. *First Monday*, 14(5)
10. Pempek, T.A., Yermolayeva, Y.A., & Calvert, S.L. (2009). College students' social networking experiences on Facebook. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 227–238.
11. Selwyn, N. (2009). Faceworking: exploring students' education-related use of Facebook. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 157–174.
12. Warschauer, M., 1996. Comparing Face-to-Face and Electronic Discussion in Second Language Classroom. *CALICO Journal*, 13 (2), pp. 7–26.
13. West, A., Lewis, J., & Currie, P. (2009). "Students Facebook "Friends": Public and private spheres. *Journal of Youth Studies*, 12(6), 615–627.
14. How to get started as an online teacher of English. URL: <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-get-started-as-online-teacher-english>.
15. Resources for Teaching and Learning During This Period of Social Distancing. URL: <https://www.kqed.org/mindshift/55521/resources-for-teaching-and-learning-during-this-period-of-social-distancing>.

Петльована Л. Л., Суховерхва С. В., Шадуря В. А. Навчання англійської мови у ЗВО засобами е-платформ в умовах карантину

Ця стаття висвітлює проблему викладання англійської мови у вищих школах за допомогою електронних платформ в умовах карантину. Школи та університети по всьому світу вже закрилися після пандемії коронавірусу. Як результат, викладачі несподівано стикаються з проблемою, як продовжити навчання своїх учнів. Хоча це може здатися складним завданням, є декілька способів, як вчителі можуть використовувати вже наявні технології та ресурси, щоб підтримати навчання в Інтернеті та забезпечити, щоб студенти все-таки отримували якісну освіту. Важливо зауважити, що немає жодного розміру, який би підходив усім під час навчання. У різних груп різні пріоритети, а ресурси, які слід використовувати, залежать від контексту. Однак викладачам слід потішитись тим, що є сотні інтернет-ресурсів, які підказують, як навчати в Інтернеті. Розробка ефективних програм дистанційного навчання вимагає планування та цілеспрямованого професійного розвитку.

Ця стаття зосереджена на таких електронних платформах, як Moodle, яка використовується в наших університетах з 2008 року і має велике значення для викладання англійської мови на відповідному рівні, Zoom та Skype, які зараз використовуються для забезпечення взаємодії та комунікації. Зручність навчання на відстані, можливість здійснювати процес з будь-якого місця перебування, доступ до викладачів та носіїв мови у всьому світі – це чинники, які зумовлюють популярність цих інтернет-ресурсів для вивчення мов. Іншими причинами можуть бути переважно безкоштовний сервіс, доступність для основних комп'ютерних платформ, надійність сервісу, відносно хороша якість аудіо та відео, якщо вони використовуються з широкосмуговим з'єднанням, а також простота використання. Moodle – це середовище для співпраці, місце, де ми можемо всі зустрічатися, читати та писати. Zoom дозволяє спілкуватися зі студентами за допомогою інтерактивної платформи відеоконференцій. Skype також дозволяє обмінюватися екраном, викладач або студенти можуть показувати документи Word, слайд-презентації тощо.

Ключові слова: е-платформи, дистанційне навчання, викладання англійської мови, взаємодія та комунікативна діяльність, Moodle, Zoom, Skype.

УДК 378:373.2.011.3-051-044.337:[37.016:502/504:37](045)
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.35>

О. М. Пинзеник

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
Мукачівського державного університету

УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ЕКОЛОГО-ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ

У статті розглядається проблема удосконалення підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до здійснення еколого-природничої освіти. Еколого-природнича освіта – процес, що об'єднує засвоєння знань природничого характеру та природоохоронних умінь, які здобуваються у процесі навчання, а також особистісних якостей, що визначають характер поведінки людини в природі. Проблема становлення еколого-педагогічної освіти майбутнього вихователя дітей дошкільного віку розглядається як обов'язковий чинник його професійної підготовки. Вплив цього чинника повинен виявитися у вдосконаленні всіх компонентів педагогічного процесу закладу дошкільної освіти, сприяти створенню умов для повної переорієнтації пріоритетів у вихованні дітей, забезпеченню якісно нового тлумачення сутності співіснування людини як частини природи з позиції гуманізму та духовності. Численні науково-педагогічні дослідження доводять, що формування елементарних знань про взаємозв'язки та взаємозалежності в природі повинно розпочинати своє упровадження у систему освіти та виховання дошкільників, адже саме у цей час формується основа світоглядних рис людини та її взаємовідносин з довкіллям. Серед засобів підвищення якості природничої освіти розглядається дослідно-пошукова діяльність студентів, спрямована на систематизацію та розширення знань майбутніх педагогів про взаємозв'язки та взаємозалежності в природі, дослідження природи рідного краю, проєктування та моделювання роботи з формування природничої компетентності з дітьми дошкільного віку. Під пошуково-дослідницькою діяльністю студентів сьогодні розуміється така форма організації навчально-виховного процесу закладу вищої освіти, яка пов'язана з вирішенням студентами творчого, дослідницького завдання із задалегідь невідомим результатом у різноманітних галузях дошкільної освіти, передбачаючи наявність основних етапів. Метою пошуково-дослідної діяльності студентів є стимулювання розвитку інтелектуально-творчого потенціалу майбутнього педагога через розвиток та удосконалення пошуково-дослідницьких здібностей та навичок дослідницької поведінки. Завданням організації пошуково-дослідної діяльності є розширення знань та уявлень про навколишній світ, природу рідного краю відповідно до програми засвоєння дисциплін природознавчого циклу («Основи природознавства з методикою», «Методика ознайомлення з природою та екологічне виховання дошкільників»), формувати вміння працювати з різноманітними джерелами інформації, здійснювати відбір найбільш значущого змісту із наявного інформаційного масиву, формувати науково-дослідницькі навички як у процесі вивчення природи рідного краю, так під час здійснення еколого-педагогічної освіти дитини дошкільного віку.

Ключові слова: екологічне виховання, екологічна культура, еколого-природнича освіта, підготовка педагога.

Постановка проблеми. Проблема становлення еколого-природничої освіти майбутнього вихователя дітей дошкільного віку розглядається як обов'язковий чинник його професійної підготовки. Вплив цього чинника повинен виявитися у вдосконаленні всіх компонентів педагогічного процесу закладу дошкільної освіти, сприяти створенню умов для повної переорієнтації пріоритетів у вихованні дітей, забезпеченню якісно нового тлумачення сутності співіснування людини як частини природи з позиції гуманізму та духовності [1, с. 112].

Завдання еколого-природничої освіти, що визначені оновленими державними стандартами

освіти, зумовлюють актуалізацію вказаної проблеми як умови її реалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему підготовки спеціалістів у закладах вищої освіти досліджували А. Алексюк, Л. Артемова, Ю. Бабанський, В. Безпалько, С. Бобришева, В. Бондар, В. Вергасов, І. Зязюн, Н. Лисенко, Т. Михалева, О. Мороз, Г. Підкурманна, О. Шаров, В. Ямпольський та інші. В дослідженнях розкриваються зміст, методи, форми та технології навчання студентів. Особлива роль відводиться формуванню фахових умінь та окремих рис характеру майбутніх педагогів дітей дошкільного віку, що й вимагає перегляду змісту

та технологій навчання дисциплін природознавчого циклу в умовах професійної освіти.

Теоретичні дослідження процесу підготовки майбутніх педагогів до реалізації завдань екологічного виховання та ознайомлення з природою висвітлені в працях вчених Г. Марочко, Л. Міщик, А. Ненос, С. Ніколаєвої, З. Плохій, П. Саморукової, Ю. Шуйського, Н. Лисенко, Н. Горопахи. Спеціальними дослідженнями Н. Лисенко порушує актуальну тему екологічного виховання дітей дошкільного віку, організації процесу формування уявлень і знань дошкільників про природу і людину через призму ціннісних орієнтацій [2]. Численні науково-педагогічні дослідження доводять, що формування елементарних знань про взаємозв'язки та взаємозалежності в природі повинно розпочинати своє упровадження у систему освіти та виховання дошкільників, адже саме у цей час формується основа світоглядних рис людини та її взаємовідносин з довкіллям. Науково-теоретичні основи екологічного виховання та освіти висвітлено у дослідженнях Н. Лисенко, Г. Беленької, Н. Кот, З. Плохій, Д. Струнникової та інших. Саме вони доводять залежність успіху екологічного виховання та екологічної освіти дітей дошкільного віку від рівня екологічної освіченості вихователя. Серед проблем та напрямів природничої освіти майбутніх педагогів розглядалися питання педагогічної взаємодії педагога й дитини у процесі формування природничої компетентності (Г. Беленька), використання потенційних можливостей довкілля у процесі фахового професійного становлення майбутнього педагога (Л. Завгородня), використання технології проєктів у процесі планування та організації роботи з природознавства (Л. Крайнова), формування екологічної культури майбутнього вихователя дітей дошкільного віку (Н. Лисенко), здійснення особистісно орієнтованого підходу у процесі організації пізнавальної діяльності в природі (Л. Козак).

Слід наголосити, що сучасні дослідники проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів визначають основою успішного становлення фахівця дошкільної освіти саме вміння здійснювати успішний розвиток особистості дитини. Саме компетентність педагога у природничій сфері, пов'язаній з охороною, збереженням та примноженням природних багатств, і є основою екологічного виховання дитини. При цьому майбутній вихователь є не тільки носієм знань, але й володіє пошуково-дослідними уміннями, має стійку потребу у спілкуванні з природою, а також обізнаний з методикою використання методів безпосереднього та опосередкованого ознайомлення з природою [3, с. 127].

Мета статті – здійснити аналіз проблеми підготовки фахівців дошкільної освіти до організації процесу розвитку та виховання дітей дошкільного віку у світлі завдань екологічної освіти та формування природничої компетентності.

Виклад основного матеріалу. Серед досліджень проблеми еколого-природничої освіти майбутнього педагога наявні значні досягнення, що стосуються формування системи знань про довкілля, організаційних питань педагогічної діяльності екологічного змісту. Основною думкою авторів є те, що для ефективного здійснення та реалізації завдань екологічного виховання дитини має бути сформована система цінностей природоохоронного змісту самого вихователя. Впливати на поведінку дитини може той педагог, який володіє високою екологічною культурою, адже лише у цьому разі здійснюватиметься вплив на дитячу поведінку.

Дослідження переконливо доводять, що рівень теоретичних знань екологічного змісту, які отримують майбутні педагоги, є достатньо високим. Проте знання мають здебільшого теоретичний характер, відмічається відсутність практичних навичок та вмінь організації еколого-природничої освіти. Увага дослідників сфокусована на професійній підготовці майбутнього вихователя, її змістовому, процесуальному оновленні та виході на компетентісний рівень оцінки її результатів. У цьому контексті розглядається й проблема підготовки майбутніх фахівців до реалізації завдань еколого-природничої освіти дошкільників як часткова щодо означеної [4]. Відчувається також нестача нових тенденцій і новаторства у підготовці майбутніх фахівців до здійснення еколого-природничої освіти дошкільників, обмежено ознайомлення з досвідом роботи з питань формування природничих знань та природоохоронних умінь, недостатньо здійснюється обмін навчально-виховними технологіями екологічного спрямування.

Таким чином, у процесі вивчення дисциплін природознавчого циклу майбутні вихователі дітей дошкільного віку мають можливість отримати якісні теоретичні знання, але при цьому недостатній рівень практичної підготовки негативно впливає на якість еколого-природничої освіти дошкільників.

Саме це й актуалізує аспекти формування екологічної культури майбутнього педагога, оскільки її відсутність є причиною екологічної невихованості, що відображається у поверхових соціально-екологічних знаннях та знаннях норм і правил поведінки, негативному ставленні до діяльності в природі та виявленні байдужості до живих природних об'єктів, що є неможливим для педагогічної діяльності. Адже її мета спрямована на створення сприятливих умов для розвитку особистості дошкільника, задоволення його психічних та духовних потреб. Майбутній вихователь дітей дошкільного віку повинен володіти не тільки педагогічними методами діагностики, методиками організації навчально-виховного процесу в дошкільному закладі, але й уміти застосовувати

їх у нових соціально-педагогічних умовах виховання, формування та розвитку особистості, а також глибокими знаннями про взаємозв'язки та взаємозалежності у природі та переконаннями у необхідності природоохоронної діяльності [3].

Зазначені положення свідчать про актуальність дослідження проблеми формування екологічної культури майбутнього вихователя дошкільного закладу.

Необхідність екологічної освіти й виховання молоді зумовлена потребами сьогодення, найбільш актуальною серед яких є збереження природного середовища, сприятливого для здоров'я і життя людини. Тому екологічна підготовка студентів розглядається як один із найнеобхідніших складників вищої освіти.

Обираючи проблему дослідження, ми виявили певні суперечності. З одного боку, підвищився рівень вимог до екологічної підготовки випускників вищих навчальних закладів у зв'язку з переходом України до нових форм господарювання, а з іншого – реальний рівень екологічних знань, умінь та навичок майбутніх фахівців залишився невисоким. Можливості для підвищення рівня екологічної спрямованості навчально-виховного процесу ЗВО обмежені нині чинними програмами, а також відсутністю якісних професійно спрямованих посібників для викладачів.

Проблема екологічної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів, формування в них екологічної культури надзвичайно актуальна, складна та динамічна. Це своєю чергою передбачає потребу пошуку нових і переосмислення усталених підходів до екологічної культури, освіти та виховання.

З огляду на це постає нагальна потреба пошуку нових шляхів підготовки майбутнього вихователя, що забезпечували б поєднання успішного засвоєння наук психолого-педагогічного циклу та формування вмінь використовувати набуті знання в еколого-педагогічній діяльності, а також поступове вдосконалення професійності в здійсненні еколого-природничої освіти дошкільників.

Показником результативності виховання екологічної культури дітей є їхня екологічно мотивована поведінка, зумовлена екологічною доцільністю та системою морально-етичних цінностей [5, с. 20]. Діяльність дітей у природі та еколого-педагогічна діяльність педагога є взаємозумовленими та взаємозалежними.

Отже, готовність до формування в дітей екологічно мотивованої поведінки має бути результатом еколого-педагогічної підготовки майбутніх вихователів, а становлення цієї готовності означає утворення системи таких мотивів, інтересів, установок, рис особистості, знань, досвіду практичної діяльності, які, активізуючись, забезпечать можливість ефективно виконувати свої професійні функції [5, с. 19].

Процес підготовки майбутнього педагога до здійснення екологічної освіти дитини охоплює систематизацію та удосконалення знань про природу як Всесвіт, у якому в тісному взаємозв'язку та взаємозалежності існує жива та нежива природа. При цьому завданням викладача є поглиблення знань студентів про характерні особливості природи України, ознайомлення із можливостями використання різноманітних об'єктів і явищ природи у роботі з дітьми дошкільного віку, самостійного набуття природознавчих знань шляхом спостережень, експериментів, роботи з довідковою літературою. Виконання завдань практичних занять передбачає формування системних уявлень про характерні особливості рослинного та тваринного світу найближчого оточення, низовинних, передгірних та гірських зон Закарпатської області, і на цій основі формування любові до природи України, прагнення оберігати та примножувати її багатства, розвиток екологічного чуття.

Одним із факторів, що впливає на якісну підготовку майбутніх педагогів до еколого-природничої освіти, є пошуково-дослідна діяльність у процесі вивчення дисциплін природознавчого циклу. Формування пошуково-дослідних вмінь та навичок студентів є одним із завдань фахової підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Дослідження науковців (Н. Бібік, В. Бондаря, С. Гончаренка, Г. Костюка, В. Паламарчук, О. Савченко, В. Сухомлинського) свідчать, що, тільки займаючись пошуково-дослідницькою діяльністю, студенти навчаються розуміти та засвоювати нові знання, бути відвертими і здатними виражати особисті думки, формувати інтереси та усвідомлювати можливості.

У процесі пошуково-дослідницької діяльності набувають розвитку оціночні, комунікативні, естетичні вміння та навички.

На думку В. Оніпко, пошуково-дослідницька діяльність потребує засвоєння методів дослідження, активізації пізнавальної сфери особистості, а її специфічність зумовлюється її функціями, а саме: організацією творчого процесу засвоєння знань; забезпеченням високого рівня опанування методів наукового пізнання; формуванням потреб у пошуковій діяльності [6, с. 248].

Під пошуково-дослідницькою діяльністю студентів сьогодні розуміється така форма організації навчально-виховного процесу закладу вищої освіти, яка пов'язана з вирішенням студентами творчого, дослідницького завдання із заздалегідь невідомим результатом в різноманітних галузях дошкільної освіти, передбачаючи наявність основних етапів.

Метою пошуково-дослідної діяльності студентів є стимулювання розвитку інтелектуально-творчого потенціалу майбутнього педагога через розвиток та удосконалення пошуково-дослідницьких

здібностей та навичок дослідницької поведінки, адже однією із фахових компетентностей, визначених стандартом вищої освіти України, є здатність розробляти і реалізовувати дослідницькі та інноваційні проекти у сфері дошкільної освіти [7].

Спеціальні компетентності майбутнього вихователя щодо реалізації цілей еколого-природничої освіти дошкільників передбачають наявність у нього відповідної системи мотивів, сформованої еколого-моральної позиції, особистісного змісту у спілкуванні з природним довкіллям. Ця якість, на думку дослідників, є інтегративним новоутворенням, певним функціональним станом і стійкою характеристикою особистості й інтегрує екологічну спрямованість, позитивну мотивацію, професійно необхідні риси особистості, природничо-методичні знання, уміння й навички, рефлексію результатів власної праці [8, с. 7].

Завданням організації пошуково-дослідної діяльності є розширення знань та уявлень про навколишній світ, природу рідного краю відповідно до програми засвоєння дисциплін природознавчого циклу («Основи природознавства з методикою», «Методика ознайомлення з природою та екологічне виховання дошкільників»), формувати уміння працювати з різноманітними джерелами інформації, здійснювати відбір найбільш значущого змісту із наявного інформаційного масиву, формувати науково-дослідницькі навички як у процесі вивчення природи рідного краю, так під час здійснення еколого-педагогічної освіти дитини дошкільного віку.

Організація пошуково-дослідної діяльності природознавчого змісту вимагає дотримання принципу послідовності, що передбачає застосування етапів її підготовки. На першому етапі викладач ставить проблему, а студент сам повинен знайти шляхи її розв'язання. Наприклад, у процесі вивчення теми «Фіксація вражень дошкільників у календарях, схемах, малюнках» студентам пропонується завдання змодельовати оптимальний календар природи для дітей молодшого, середнього та старшого дошкільного віку. У процесі колективного навчального діалогу, представлення різних видів календарів, створення проблемних ситуацій, колективного моделювання, виставки макетів календарів студенти приймають рішення, відстоюючи його ефективність на практичному занятті.

На другому етапі дослідної діяльності викладач ставить проблему, а студенти самостійно знаходять шляхи її вирішення. Так, готуючись до практичних занять, що стосуються моделювання роботи природознавчого змісту в умовах дошкільного закладу, студенти самостійно підбирають види, типи та способи організації пізнавальної діяльності дошкільників. Причому визначення змісту знань дошкільників здійснюється на основі діючих програм розвитку та виховання дітей, від-

повідно до чого й ставиться мета роботи, а підбір методів та прийомів реалізується відповідно до методики ознайомлення дошкільників з природою. У процесі аналізу та обговорення представленої моделі визначаються позитивні її сторони, визначається ефективність проведеної роботи, обговорюються недоліки та причини їх наявності, а також можливості усунення.

Цікавою та ефективною формою пошуково-дослідної діяльності є складання студентами рефератів на тему «Природні багатства міста (села), де я народився». Різні підходи до вирішення завдань опису географічного розміщення, особливостей рельєфу, ґрунтів, водойм, клімату, рослинного та тваринного світу призводять не тільки до опрацювання наявної літератури, засобів Internet, але й до власної дослідницької діяльності. Результати виконання завдання свідчать і про те, що студенти самостійно обстежували територію, здійснюючи часткову інвентаризацію рослин та тварин, об'єктів охорони природи; складали колекції насіння, вивчали матеріали місцевих краєзнавців; здійснювали фото- та відеозйомки тощо [1, с. 114].

У процесі навчальних дискусій, спостереження за планом роботи, рольових ігор студенти самостійно оцінюють ефективність виконаної роботи, анують досягнення у вирішенні завдань.

На третьому етапі студенти самостійно ставлять проблему, шукають шляхи її подолання та знаходять розв'язання.

Жваво та цікаво проходять практичні заняття під час проведення навчальної практики з природознавства. На цих заняттях легко організувати пошуково-дослідницьку діяльність. Мета занять – навчити студентів робити відкриття, бути уважними спостерігачами. Більшість занять практики проводиться у формі екскурсій, дослідів. Під час вивчення природних особливостей гір Ловачка, Жорнина, Червона, що знаходяться в межах району практики, студенти вчаться спостерігати, порівнювати явища, факти, робити висновки. Тематика екскурсій доволі проста: «Що у нас над головою і під ногами?», «Що росте на клумбі?», «Що спільного у різних рослин?». Тільки в процесі обговорення можна почути судження кожного студента, відчувати їх інтерес. Студенти знаходять представників трав'янистої дикоростучої та деревно-чагарникової рослинності, вчаться їх порівнювати. У процесі проходження практики пошуково-дослідницька діяльність переважно має практичний характер, набуття навичок накопичення, обґрунтування та оформлення робіт на запропоновані теми, спостережень, дослідів.

Для виконання індивідуальних завдань студенти самостійно обирають те, що їм цікаво. Обравши тему «Рослини та тварини в українській (закарпатській) символіці», студенти представляють

цікаві результати пошуково-дослідної діяльності у формі альбомів, слайдів, вишивок, виробів з дерева, кукурудзи, лози тощо.

Слід відмітити, що для формування у студентів дослідницьких умінь екологічного спрямування необхідно підібрати найбільш придатні методики стимуляції творчого процесу, вибір яких визначається такими критеріями: простотою, доступністю в розумінні, можливістю засвоєння за обмежений час, високою результативністю активізації та стимуляції дослідницької діяльності студентів. Саме цим критеріям відповідають методики «Пошук аналогій», «Алгоритм розв'язання дослідницьких задач» та «Коллективний проєкт».

Висновки і пропозиції. Таким чином, становлення екологічного світогляду майбутнього педагога передбачає цілеспрямовану плано-мірну організацію формування теоретичних знань про природу як сукупність об'єктивних умов існування людства, його навколишнього середовища і на цій основі формування умінь та навичок організації пізнавально-виховного процесу екологічного спрямування з дітьми дошкільного віку. Однією з умов успішного здійснення процесу формування еколого-природничої освіти є формування у студентів дослідницьких умінь як базових компонентів майбутнього фахівця дошкільної освіти, які виражають провідні характеристики процесу творчого його становлення, відображають універсальність її зв'язків з навколишнім світом, ініціюють здатність до творчої самореалізації, визначають ефективність пізнавальної діяльності студентів, сприяють перенесенню знань, умінь і навичок дослідницької діяльності в практику навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку.

Зазначені положення свідчать про актуальність дослідження проблеми формування еколого-природничої освіти майбутнього педагога, адже необхідність екологічної освіти й виховання молоді зумовлені потребами сьогодення, найбільш актуальною серед яких є збереження природного середовища для здоров'я і життя людини. Саме тому екологічна підготовка майбутнього педагога розглядається як один із найнеобхідніших складників професійної педагогічної освіти.

Список використаної літератури:

1. Пинзеник О.М. Формування природознавчої компетентності майбутніх вихователів дошкільних закладів у процесі навчальної практики. *Професійна підготовка майбутнього педагога в умовах сучасної освітньої парадигми: монографія* / Товканець Г.В., Атрощенко Т.О., Барна Х.В та колектив авторів / за заг. ред. доктора педагогічних наук Товканець Г.В. Київ : Кондор-вид., 2015. С. 112–117.
2. Лисенко НВ. Теорія і практика екологічної освіти: дошкільник-педагог : Навчально-методичний посібник для ВНЗ, Київ : Слово, 400 с. 2009.
3. Пинзеник О.М. Підготовка майбутніх вихователів до формування екологічно-доцільної поведінки дошкільників. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Педагогіка. Соціальна робота*. Випуск 23. Ужгород. 2011. С. 127–129.
4. Присяжнюк Л.А., Грошовенко О.П. Підготовка майбутніх вихователів до реалізації завдань еколого-природничої освіти дошкільників у контексті оновлення стандартів вищої освіти. *Освітній дискурс : збірник наукових праць = Educational discourse : collection of scientific papers*. Київ : «Видавництво «Гілея», 2018. Вип. 9 (11–12) : педагогічні науки. С. 112–121.
5. Плохій З.П. Формування екологічно мотивованої діяльності дошкільнят. *Дошкільне виховання*. 2005. № 7. С. 19–21.
6. Оніпко В. Організація пошуково-дослідницької діяльності майбутніх учителів природничих дисциплін у підготовці до роботи у профільній школі *Витоки педагогічної майстерності*. Полтава. 2013. Випуск 11. С. 246–250.
7. Міністерство освіти і науки України, 2020. Стандарти вищої освіти України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/standarty/2020/05/2020-zatverd-standart-012-m.pdf> (дата звернення 14 травня 2020).
8. Трубник І.В. Підготовка майбутніх вихователів до формування екологічно мотивованої поведінки старших дошкільників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Ялта, 2009. 20 с.

Pynzenyk O. The improving of training of the preschool educators to realization of ecological and science education at the conditions of reforming

The article has considered the problem of improving the future specialists' of preschool education training for the implementation of environmental education. Environmental education is a process that combines the acquisition of knowledge of natural character and environmental skills acquired in the learning process, as well as personal qualities that determine the nature of human behavior in nature. The problem of formation of ecological and pedagogical education of the future educators of preschoolers has been considered as an obligatory factor of his professional training. The influence of this factor should be manifested in the improvement of all components of the pedagogical process of preschool education, to create conditions for a complete reorientation of priorities in upbringing children, providing a qualitatively new interpretation of human coexistence as part of nature from the standpoint of humanism and spirituality. Numerous scientific and pedagogical researches have improved that the formation of basic knowledge about the relationships

and interdependencies in nature should begin its introduction into the system of education and upbringing of preschoolers, because at this age has been formed the basis of human worldviews and relationships with the environment. Among the means of improving the quality of natural education are the following: research activities of students aimed at systematizing and expanding the knowledge of future teachers about the relationships and interdependencies in nature, studying the nature of the native land, designing and modeling work on natural competence with preschoolers. Today, the research activity of students has been understood as a form of organization of the educational process of a higher educational establishment, which has been associated with students solving a creative, research problem with a previously unknown result in various areas of preschool education, assuming the main stages. The purpose of students' research activities is to stimulate the development of intellectual and creative potential of the future educators through the development and improvement of research abilities and skills of research behavior. The tasks of organizing research activities is to expand knowledge and ideas about the world around us, the nature of the native land in accordance with the program of mastering the disciplines of the natural science cycle ("Fundamentals of nature science with methodics", "Methodics of acquaintance with nature and ecological education of preschoolers"), formation the ability to work with different sources of information, to select the most relevant content from the existing information array, to form research skills in the process of studying the nature of the native land, and during the implementation of ecological and pedagogical education of preschoolers.

Key words: *environmental education, environmental culture, environmental-natural education, teacher training.*

УДК 378.046-021.68

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.36>**О. В. Пономаренко**докторант кафедри освіти та управління навчальним закладом
Класичного приватного університету

ПОНЯТТЯ «ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ В КОНТЕКСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПСИХОЛОГІЇ

У статті здійснено пошук надійної теоретичної платформи для розуміння феномену «організаційно-педагогічні умови» в контексті проблематики дослідження.

Показано, що у словниковій літературі поняття «умова» трактується як «фактор, рушійна сила, причина будь-якого процесу»; «сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх впливів, що впливають на фізичний, психічний, моральний розвиток людини, його поведінку; виховання і навчання, формування особистості»; «те, від чого залежить щось інше; суттєвий компонент комплексу об'єктів»; «необхідна обставина, яка уможлиблює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» (Великий тлумачний словник сучасної української мови).

У психолого-педагогічних джерелах концепт «педагогічні умови» деталізується та набуває різноаспектного значення через обставини, від яких залежить та за яких відбувається цілісний продуктивний навчально-виховний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей.

Доведено, що педагогічні умови повинні відповідати певним вимогам, до яких науковці зараховують: системність, структурність, зв'язки між елементами та врахування особливостей досліджуваного феномену.

Включення організаційного аспекту до педагогічних умов зумовлено важливістю цього аспекту в забезпеченні ефективності процесу підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Показано, що концепт «організація» у словниковій літературі пов'язаний із облаштуванням, об'єднанням, групуванням, приведенням у систему, формуванням певної структури та її адмініструванням, а концепт «організовувати» асоціюється з такими діями, як: розпочинати здійснення чогось, щось розпочинати, вживати певних заходів, упорядковувати.

Отже, конструкт «організаційно-педагогічні умови» має передбачати сукупність обставин процесу підготовки, які стосуються його організації, форм, методів й змісту і є необхідними та достатніми для забезпечення ефективності підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. При цьому «організаційно-педагогічні умови» виступають обставинами, які можна добирати відповідно до особливостей досліджуваного феномену, а за допомогою їх сукупності можна впливати на перебіг процесу підготовки майбутніх магістрів психології і сприяти його дієвості й успішності.

Ключові слова: умови, педагогічні умови, організаційно-педагогічні умови, підготовка майбутніх магістрів психології.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Авторське бачення комплексу обраних організаційно-педагогічних умов базується на їх визначенні як обставин організації, форм, методів та засобів, які забезпечують ефективність упровадження розробленої моделі й технології підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти та успішне формування усіх структурних та змістових компонентів досліджуваної готовності.

При цьому таке визначення потребує певних аргументацій. Така аналітична робота сприятиме конструюванню якісної підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти та потребує доведення сутності педагогічного конструкту «організацій-

но-педагогічні умови», який інтегрує концепти «умови», «педагогічні умови» та «організація».

Мета статті – пошук надійної теоретичної платформи для розуміння феномену «організаційно-педагогічні умови» в контексті проблематики дослідження.

Результати власних досліджень. Отже, визначимо сутність концепту «умови» та «педагогічні умови». У словниковій літературі поняття «умова» трактується як «фактор (лат. factor – чинник), рушійна сила, причина будь-якого процесу» (Філософський словник) [1, с. 578]; «сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх впливів, що впливають на фізичний, психічний, моральний розвиток людини, її поведінку; виховання і навчання, формування особистості»

[2, с. 36]; «те, від чого залежить щось інше; суттєвий компонент комплексу об'єктів» [3, с. 707]; «необхідна обставина, яка уможлиблює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» (Великий тлумачний словник сучасної української мови) [4, с. 1295]. Представлені визначення є досить інформативними для нашого дослідження, адже дають основні характеристики концепту «умови», зокрема це *необхідність* створення певних умов, які *сприятимуть* формуванню готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

У психолого-педагогічних джерелах концепт «умови» деталізується в контексті педагогічного процесу та набуває різноаспектного значення концепту «педагогічні умови».

Так, на думку О. Малихіна, «умови» є зовнішніми та внутрішніми обставинами, що перешкоджають або сприяють ефективній дії факторів розвитку [5]. Таке бачення спрямовує нас на необхідність урахування того факту, що умови можуть не тільки сприяти досягненню мети, а й перешкоджати цьому.

Н. Житник визначає «умови» як обов'язкові обставини, що зумовлюють та детермінують виникнення, існування й розвиток певного педагогічного процесу або явища [6]. Це визначення акцентує увагу на такій властивості концепту «умови», як *обов'язковість*, тобто без певних умов ефективно формування готовності майбутніх магістрів психології неможливе.

Продовжуючи цю думку, О. Єжова акцентує увагу на тому, що «умови» – це обставини, які є достатніми та необхідними для реалізації усіх можливостей певного процесу [7, с. 57]. Таке бачення дає нам можливість визначити є одну важливу характеристику цього концепту – *достатність*, тобто, крім того, що умови має бути необхідними, вони мають бути ще й достатніми.

І. Зайцева концепт «педагогічні умови» розуміє як «обставини, від яких залежить та за яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групи людей» [8]. Таке тлумачення акцентує увагу на тому, що педагогічні умови мають здатність забезпечити *цілісність* та *продуктивність* педагогічного процесу підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності.

При цьому, як зазначає В. Полонський, педагогічні умови можуть стосуватися різних аспектів навчання й виховання та бути спрямовані на фізичний, психологічний або моральний розвиток особистості [9, с. 57]. Такої ж думки дотримується й О. Єжова, яка розглядає педагогічні умови як надзвичайно різнопланові обставини педагогічного процесу. Зокрема, психолого-педагогічні умови, на думку автора, спрямовані на форму-

вання і розвиток певних особистісних якостей та психологічних утворень [7, с. 41]. Це дозволяє нам визначити різноаспектні умови підготовки майбутніх магістрів психології.

Поряд із цим дуже важливою для нашого дослідження є наукова позиція В. Андрєєва, який стверджує, що педагогічні умови виступають результатом цілеспрямованого відбору складових компонентів освітнього процесу, що визначають зміст, організацію, форми, методи й засоби навчання [10, с. 124]. Таким чином, із метою забезпечення дієвості процесу підготовки майбутніх магістрів психології умови можна добирати та поєднувати.

Водночас вибрані умови, як зазначають А. Ашерев та В. Логвіненко, повинні відповідати певним вимогам, до яких науковці зараховують: системність, структурність, зв'язки між елементами та врахування особливостей досліджуваного феномену [11]. Визначені вимоги до педагогічних умов будуть обов'язково враховані нами під час добору організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх магістрів психології.

Конструкт «організаційно-педагогічні умови» інтегрує визначений нами вище концепт «педагогічні умови» та концепт «організація».

Включення організаційного аспекту до педагогічних умов зумовлено важливістю цього аспекту в забезпеченні ефективності процесу підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Концепт «організація» у словниковій літературі пов'язаний із облаштуванням, об'єднанням, групуванням, приведенням у систему, формуванням певної структури та її адмініструванням, а концепт «організувати» асоціюється з такими діями, як: розпочинати здійснення чогось, щось розпочинати, вживати певних заходів, упорядковувати (Словник психолого-педагогічних термінів і понять) [12].

Більш сучасна «Енциклопедія освіти» тлумачить «організацію» як «технологічну функцію управління» [13, с. 613]. При цьому концепт «управління» розглядається як «функція організованої системи, яка забезпечує збереження її певної структури, підтримує режим діяльності, реалізацію програми, мети діяльності» [13, с. 613]. Таке бачення концепту «організація» співпадає з нашим, адже відображає процес підготовки майбутніх магістрів психології з позицій управління.

Інше тлумачення поняття «організації» як педагогічної категорії наводить науковець І. Підласий, на думку якого «організація» – «це впорядкування дидактичного процесу за певними критеріями, надання йому необхідної форми для найкращої реалізації поставленої мети» [14, с. 25]. Таке бачення є більш простим, але досить інформативним, адже акцентує увагу на впорядкуванні та наданні певної форми, що відбиває певні

аспекти технологічності процесу підготовки майбутніх магістрів психології.

Разом із тим у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях досить часто зустрічаються і тлумачення конструкту «організаційно-педагогічні умови».

Так, О. Войцехівський визначає цей конструкт через взаємопов'язані системні обставини та способи організації педагогічного процесу, які забезпечують його ефективність [15, с. 4]. Це визначення не відкриває нових аспектів досліджуваного конструкту.

І. Буцик під «організаційно-педагогічними умовами» розуміє «спеціально створені в педагогічному процесі обставини, що забезпечують цілеспрямований упорядкований та узгоджений вплив на особистість чинників, які є необхідними та достатніми для досягнення поставлених цілей» [16, с. 76]. Таке визначення суголосне з нашим баченням цього конструкту.

А. Галєєва в цьому конструкті пов'язує організаційні форми та дидактичне забезпечення освітнього процесу [17, с. 15]. Така позиція автора акцентує увагу на необхідності врахування серед організаційно-педагогічних умов організаційних форм та дидактичного забезпечення процесу підготовки майбутніх магістрів психології.

Новий аспект цього конструкту виокремлює А. Линенко, яка вважає, що «організаційно-педагогічні умови» відображають «організацію педагогічного процесу у взаємозалежній навчальній діяльності викладача та студента, що наповнена цілями, методами, формами і засобами навчання» [18, с. 125]. Таке бачення зумовлює необхідність врахування серед організаційно-педагогічних умов таких, які будуть стосуватися не тільки діяльності викладача, а й діяльності майбутнього магістра психології.

Висновки. Отже, конструкт «організаційно-педагогічні умови» має передбачати сукупність обставин процесу підготовки, які стосуються його організації, форм, методів й змісту і є необхідними та достатніми для забезпечення ефективності підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. При цьому «організаційно-педагогічні умови» виступають обставинами, які можна добирати відповідно до особливостей досліджуваного феномену, а за допомогою їх сукупності можна впливати на перебіг процесу підготовки майбутніх магістрів психології і сприяти його дієвості й успішності.

Список використаної літератури:

1. Філософський словник / за ред. В.І. Шинкарука. Київ : Головна редакція Української радянської енциклопедії, 1986. 768 с.
2. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. Москва : Высш. шк., 2004. 512 с.
3. Философский энциклопедический словарь / глав. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев и др. Москва : Советская энциклопедия, 1983. 840 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / авт.-уклад. Бусел В. Київ; Ірпінь : Перун, 2001. 1440 с.
5. Малихін О.В. Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі). *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Серія: Педагогіка. 2013. Т. 215, Вип. 203. С. 11–14.
6. Житник Н.В. Організаційно-педагогічні умови підготовки бакалаврів економіки у коледжі II рівня акредитації : дис. ... канд. пед. наук. Кривий Ріг, 2001. 223 с.
7. Ежова О.О. Сутність організаційно-педагогічних умов педагогічного процесу. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 3. С. 39–43.
8. Зайцева І.В. Мотивація учіння студентів : монографія. Ірпінь, 2000. 191 с
9. Полонский В.М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики и образования. Научный результат. *Педагогика и психология образования*. 2017. Вип. 3. № 2(12). С. 54–60.
10. Андреев В.И. Педагогика. Казань : Центр инновационных технологий, 2006. 608 с.
11. Ашеро́в А.Т., Логві́ненко В.Г. Методи і моделі оцінки педагогічного впливу на розвиток пізнавальної самостійності студентів. Українська інженерно-педагогічна академія. Харків : УІПА, 2005. 164 с.
12. Словник психолого-педагогічних термінів і понять / [ред.-упоряд. Ю.В. Буган, В.І. Урупський]. Тернопіль : Астон, 2001. 176 с.
13. Енциклопедія освіти / Акад пед наук України, головний ред В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
14. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів : навч. посібник.. Київ : Україна, 1998. 343 с.
15. Войцехівський О.Л. Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності за напрямком «Охорона та захист державного кордону». *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2011. Вип. 4. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_4_10.
16. Буцик І.М. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців агроінженерії (на прикладі вивчення сільськогосподарських машин). *Освітній простір України*. 2019. № 15. С. 73–80.
17. Галєєва А.П. Організаційно-педагогічні умови виховної діяльності у вищому аграрному

навчальному закладі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Дрогобич, 2009. 22 с.

18.Линенко А.Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... док. пед. наук. Київ, 1996. 371 с.

Ponomarenko O. Concept “organizational and pedagogical conditions in the context of the professional education of future masters of psychology

The article searches for a reliable theoretical platform for understanding the phenomenon of “organizational and pedagogical conditions” in the context of research problems.

It is shown that in the dictionaries the term “condition” is interpreted as: “factor, driving force, cause of any process”; “The set of variables of natural, social, external and internal influences that influence the physical, mental, moral development of a person, his behavior; education and training, personality formation”; “what something else depends on; an essential component of the object complex”; “a necessary circumstance that enables the realization, creation, formation of something or promotes something” (Great Interpretive Dictionary of Modern Ukrainian).

In psychological and pedagogical sources, the concept of “pedagogical conditions” is detailed and acquires various meanings because of the circumstances upon which a holistic productive educational process of professional training, mediated by the activity of the individual, by a group of people takes place.

It is proved that pedagogical conditions have to meet certain requirements to which scientists are assigned: systematic, structural, connections between elements and the peculiarities of the phenomenon under study.

The inclusion of the organizational aspect in pedagogical conditions is predisposed by the importance of this aspect in ensuring the efficiency of the process of preparing future masters of psychology for professional activity in the conditions of non-formal education.

It is shown that the concept of “organization” in the vocabulary is related to the arrangement, association, grouping, incorporation, formation of a certain structure and its administration, and the concept of “organizing” is associated with actions such as: to start implementing something, to start something , to take specific steps, to organize.

Therefore, the construct “organizational and pedagogical conditions” should provide for the totality of the circumstances of the preparation process, which relate to its organization, forms, methods and content, and are necessary and sufficient to ensure the effectiveness of the preparation of future masters of psychology for professional activity in the context of non-formal education. In this case, “organizational and pedagogical conditions” are circumstances that can be selected in accordance with the peculiarities of the phenomenon under study, and with their totality can influence the course of preparation of future masters of psychology and contribute to its effectiveness and success.

Key words: *conditions, pedagogical conditions, organizational and pedagogical conditions, preparation of future masters of psychology.*

УДК 159.9.07:378.91

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.37>**О. С. Пономарьов**кандидат технічних наук,
професор кафедри педагогіки і психології
управління соціальними системами
імені академіка І. А. Зязюна
Національного технічного університету
«Харківський політехнічний інститут»**К. Ю. Підгорний**аспірант кафедри педагогіки і психології управління
соціальними системами
імені академіка І. А. Зязюна
Національного технічного університету
«Харківський політехнічний інститут»

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ЛІДЕРІВ У СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті розглянуто важливість і суспільну значущість особистісного розвитку студентів. Особлива увага приділяється виявленню потенційних лідерів та організації їхньої наступної цільової підготовки. Проаналізовано характерні ментальні, соціально-психологічні й життєво-ціннісні особливості сучасного студентства. З'ясовано їхній вплив на формування, розвиток та прояви лідерства. Показано, що один із надзвичайно важливих компонентів системи цільової підготовки лідерів полягає в забезпеченні належного рівня їхнього особистісного розвитку і сприянні успішній реалізації їхнього специфічного креативного лідерського потенціалу. Продемонстровано, що сенс особистісного розвитку лідера полягає в системній єдності високого рівня його професійної і соціальної компетентності та розвинутої здатності ефективно впливати на інших людей, не звертаючись до використання силових методів тиску на них. Зазначається, що об'єктивна потреба в лідерах здатна долати бар'єри й ускладнення, зумовлені значним розшаруванням студентства за матеріальним станом і ментальними проявами. Наведено низку обставин, які перешкоджають задоволенню потреби студентства в лідерах.

Наголошується, що в забезпеченні належного характеру особистісного розвитку лідерів у студентському середовищі надзвичайно важливу роль відіграє цілеспрямований педагогічний вплив. Його ефективність визначається гармонійним поєднанням професійної і соціальної компетентності викладача та належної педагогічної майстерності з його розвинутою загальною і професійною культурою, професійно значущими особистісними рисами і якостями. У своїй системній єдності ці його характеристики зумовлюють виникнення своєрідного синергетичного ефекту.

Особливого значення набуває визначення, цільове створення та неухильне дотримання системи специфічних педагогічних умов, призначених для сприяння особистісному розвитку студентських лідерів і безпосередньо спрямованих на допомогу їм в успішній реалізації їхнього творчого лідерського потенціалу. Наведені та розглянуті основні з таких умов. При цьому їхнє значення може посилюватися в разі залучення студентів-лідерів до виконання тих чи інших відповідальних доручень та до науково-дослідної роботи.

Обґрунтовано необхідність формування у студентському середовищі атмосфери духовності й товарищескості, зацікавленості в оволодінні не тільки професійними знаннями, а й досягненнями загальної та професійної культури. Розкрито провідну роль виховної спрямованості освітнього процесу як основи особистісного розвитку потенційних лідерів.

Ключові слова: лідер, студентське середовище, особистісний розвиток, педагогічні умови, проектування освітнього процесу, педагогічний вплив, норми взаємовідносин, відповідальність.

Загальна постановка проблеми. Вища школа традиційно вважається основним джерелом підготовки не просто кадрового забезпечення суспільних потреб у фахівцях різного профілю підготовки й рівня кваліфікації, але ще й справжньої національної еліти і лідерів. Істотну роль у виконанні цього вкрай важливого і відповідального завдання відіграє науково-пе-

дагогічний персонал. Йдеться, перш за все, про гармонійне поєднання високого рівня професійної й соціальної компетентності викладача та належної педагогічної майстерності з його розвинутою загальною і професійною культурою, професійно значущими особистісними рисами і якостями. У своїй системній єдності ці характеристики зумовлюють виникнення

своєрідного синергетичного ефекту, реалізацією якого постає педагогічний вплив на студентів.

Однак для того щоб зробити цей вплив найбільш ефективним, необхідна низка специфічних педагогічних умов. Їх створення, дотримання та можливість своєчасного адаптування до конкретних ситуацій необхідно передбачати вже на етапі проектування освітнього процесу. Воно включає визначення цілей, змісту і характеру професійної підготовки та особистісного розвитку майбутніх фахівців-лідерів. Однак через широке розмаїття індивідуальних якостей, цілей, прагнень та інтересів студентів створення адекватних педагогічних умов для належного розвитку потенційних лідерів виступає серйозною як дидактичною, так і методичною та організаційною проблемою.

Аналіз досліджень і публікацій з проблеми свідчить про її безсумнівну соціальну важливість, теоретичну і прикладну значущість. При цьому більшість дослідників зосереджують свою увагу на тих чи інших проблемах та аспектах лідерства як специфічного суспільного феномену. Поряд із уже традиційними дослідженнями природи і проявів феномену лідерства, переважно пов'язаних із харизмою, з'являються нові напрямки. Досить послатися на роботи С. Уолтера, Г. Фейрхольма, Р. К. Грінліфа (Greenleaf R.K.) і Л. Спірса (Spears L.), які досліджують особливості лідерства як служіння [12], або Р. Блекбая (Blackaby R.), який розглядає духовне лідерство як шлях людини до Бога [10]. Р. Рассел (Russell R.) та А. Стоун (Stone A.) здійснюють огляд атрибутів служіння як функції лідерства в контексті розробки його практичної моделі [13]. У свою чергу, С. Сенджая (Sendjaya S.) та Дж. Саррос (Sarros J.) аналізують витоки лідерства як служіння, розвиток цього феномену та його застосування в організаціях [14]. На проблемах навчання лідерству зосереджує увагу Дж. Адаір у своїй концепції функціонального лідерства [1].

Із системних позицій В. Галузяк, О. Акімова та Є. Громов розглядають підходи до розуміння самого феномену лідерства та аналізують зарубіжний досвід виховання лідерів [2]. Важливим аспектам проблеми присвячена й робота, в якій К. Слесик розглядає складні процеси виховання лідерів [8]. Питання особистісного розвитку лідера в процесі його виховання постають і в центрі уваги О. Пономарьова та А. Черкашина [6]. Специфічні проблеми становлення студентських лідерів досить детально розглядає М. П. Чепіга [9]. Розвиток лідерського потенціалу виступає предметом системних досліджень О. Романовського, В. Бабаєва, В. Мороза, С. Пазиніча, Н. Підбуцької, А. Книш, Т. Гури, І. Костирі, М. Чеботарьова та інших.

Переважну більшість публікацій із проблем лідерства відрізняє більш чи менш чітка орієн-

тація на уміння й готовність виконання лідерами специфічних функцій, притаманних управлінській діяльності. Між тим потреби в лідерах і функції, які їм доводиться виконувати, далеко не обмежуються лише сферою управління, як і форми участі лідерів у спільній діяльності людей. А цей аспект практично лишається поза увагою дослідників.

О.О. Нестуля та С.І. Нестуля акцентують увагу на тому, що, «на відміну від адміністрування й менеджменту, лідерство ґрунтується на взаємній довірі й відповідальності між керівником і підлеглими, завдяки яким вони й стають лідером і послідовниками». Учені при цьому спеціально підкреслюють той факт, що «лідер будує свої відносини з послідовниками на основі авторитету та впливу, а не влади та примусу, виказуючи глибоку зацікавленість у розвитку потенціалу кожної особистості» [5, с. 5].

Істотні переваги лідерської парадигми управління сприяють поширенню як дослідження проблем лідерства, так і його впровадженню в реальну практику діяльності підприємств та організацій у різних сферах суспільного життя. Перш за все це стосується економічно розвинених країн. Як приклад можна навести помітне посилення уваги до розвитку лідерства, до цільової підготовки лідерів та розвитку їхнього лідерського потенціалу, яке спостерігається в США, Японії, Китаї та в країнах Європейського союзу.

Недостатньо вирішеними аспектами проблеми виступають відсутність системного аналізу підходів до організації професійної підготовки лідерів та їх цілеспрямованого особистісного розвитку в системі освіти. А тут має місце цікава взаємодія студента як потенційного лідера як з іншими студентами, так і зі студентським середовищем групи, курсу і факультету взагалі, його стосунки з педагогами. Значну роль у розвитку лідерського потенціалу відіграють умови суто педагогічної природи, в яких відбувається освітній процес. Вони ж якраз ще вкрай недостатньо уваги дослідників привертають до себе.

Мета статті й полягає у викладі результатів досліджень і спостережень того, як певні педагогічні умови сприяють особистісному розвитку лідерів чи, навпаки, гальмують його. При цьому мається на увазі визначення не тільки самих цих умов, але й методів та способів цілеспрямованого педагогічного впливу на студентів, який би забезпечував системну єдність формування в них високого рівня професійної компетентності, моральності й духовності та чітких світоглядних позицій. Передбачається показати, що саме ця єдність виступає визначальним чинником їхньої психологічної готовності до успішної фахової діяльності, їхньої відповідальності та максимальної реалізації особистісного творчого потенціалу.

Виклад основного матеріалу вважаємо за доцільне почати з твердження, що сенс лідерства як феномену є набагато ширшим, ніж це прийнято вважати. Дійсно, справжнім лідером є людина, вплив якої на її оточення здійснюється не нею самою, а її діяльністю, поведінкою і життєвою позицією. Справа в тому, що завдяки цьому такі лідери затверджують норми взаємовідносин, ставлення до спільної діяльності й духовно-моральні засади суспільного життя. Вони фактично виступають носіями і своєрідними трансляторами загальної і фахової культури у своєму професійному середовищі. Саме такі риси і здібності можна відносно легко виявити у студентів, оскільки вони досить чітко проявляються і стають вагомим підставою для поважного ставлення до їх носія з боку інших студентів та викладачів.

Студентам цієї категорії притаманні виразна цілеспрямованість навчання, наявність життєвої стратегії й чітке прагнення до її послідовної реалізації. Вони звичайно підпорядковують свою діяльність і поведінку успішному досягненню заздалегідь визначених цілей, раціонально планують свій час, використовуючи принципи та рекомендації самоменеджменту. Однією з характерних рис таких студентів слід вважати розвинене почуття відповідальності. Для багатьох із них це почуття поширюється на навколишній простір. Вони вважають за необхідне наведення порядку і дисципліни у своєму середовищі відповідно до свого їх розуміння і свого бачення шляхів і способів реалізації цього порядку.

Показово, що в більшості випадків такі потенційні лідери навіть зовсім не прагнуть підпорядкувати собі інших студентів чи вести їх за собою. Їхня ж вимогливість зумовлена бажанням створювати суто для себе комфортні умови, оскільки будь-який безлад може їх нервувати. Оскільки ж таке їх бажання в більшості випадків відповідає об'єктивним потребам соціуму, в тому числі й розумінню студентського середовища, воно стає взаємоприйнятним, а його носій отримує не тільки задоволення, а й завойовує авторитет. Цьому сприяють і його успіхи в навчанні та в інших видах діяльності, його духовно-культурний та особистісний розвиток. Так він набуває статусу лідера.

Надзвичайно важливу роль у формуванні й становленні майбутніх лідерів мають відігравати моральні компоненти виховання студентів та збагачення їхнього духовного світу. Невипадково Дж. Адаїр стверджує, що «справжнє лідерство обов'язково має моральний и духовний вимір. Без нього можна стати хорошим лідером у технічному сенсі цього слова, але ніколи – справжнім лідером» [1, с. 91]. У наш же вкрай технологізований час надзвичайно широким стало розповсюдження технократичного типу мислення, діяльності і взаємодії. Він породжує надмірний прагматизм та без-

духовність, веде до втрати самої потреби у дружбі й любові, у дружньому спілкуванні.

Як свідчать результати наших опитувань, у сучасному студентському середовищі набувають поширення індивідуалізм та егоїзм, відверте нехтування соціальними функціями. Усе це призводить до деформації життєвих цінностей, дегуманізації міжособистісних взаємовідносин та переважання індивідуальних інтересів над суспільними. На цьому тлі особливо чітко простежується, як на наведені обставини накладається майнове і станове розмежування. Але, як це не парадоксально, саме в цій ситуації, втрачаючи життєві орієнтири, більшість студентів відчувають потребу в лідерах. Маються на увазі люди, яким би ці студенти довіряли та яких були б готові наслідувати.

Однак задоволення цієї вкрай важливої потреби істотно ускладнює ціла низка таких обставин. По-перше, значна частина сучасного студентства досить скептично ставиться до понять дружби, товариськості, безкорисливості тощо. Тому їм важко «переступити через себе» й визнати іншого студента хоча у якомусь відношенні вищим чи кращим, чи надійнішим за себе, іншими словами, визнати його лідером.

По-друге, поступове усвідомлення конкуренції в освіті та у впливі її якості на можливості майбутньої професійної діяльності постає певним механізмом стримування потенційних лідерів у їхніх проявах готовності прийти на допомогу іншому студентові. По-третє, поширення технократичного мислення звужує освітній процес до навчання при невмінні, а то й відверте небажання окремих викладачів займатися проблемами виховання та особистісного розвитку студентів. По-четверте, як це не прикро визнавати, в системі вищої школи мають місце прояви корупції, коли оцінка виконує роль об'єктивного мірила рівня не знань, а матеріальних можливостей студента та совісті викладача. Педагогом же його не вважаємо можливим назвати. Можна наводити й інші супутні обставини, що ускладнюють можливості задоволення потреби студентів у лідерах, але й цих достатньо. Вони носять об'єктивний характер, усунути їх практично неможливо, тому слід шукати способи впливу на студентство, які спрацьовують і за наведених обставин. Такі способи тісно пов'язані з постаттю педагога, його професіоналізмом, культурою та морально-вольовими й етичними принципами і переконаннями.

Ретельний аналіз і належне урахування наведених обставин і відкривають доцільні шляхи і способи успішного їх подолання і створення сприятливих ситуацій для виявлення потенційних лідерів у студентському середовищі та забезпечення їх необхідного особистісного розвитку і визнання їхнього лідерського статусу з боку

середовища. Літературні дані та наш власний багаторічний педагогічний досвід і наукові дослідження переконливо свідчать, що сукупність цих шляхів і способів, належним чином систематизована та упорядкована, являє собою чітку систему педагогічних умов. Вони мають бути спеціально створювані для ефективного розв'язання проблем професійної підготовки й особистісного розвитку студентських лідерів та сприяння розвитку й успішній реалізації їхнього лідерського потенціалу.

Першою із цих педагогічних умов виступає активне включення в освітній процес завдання з формування і розвитку духовного світу студентів. Духовність значною мірою нейтралізує зазначені вище негативні обставини і сприяє виникненню у студентів доброзичливого ставлення один до одного і визнання ними лідерів. Не випадково один із відомих сучасних українських філософів Сергій Кримський підкреслював, що «духовність дає змогу особистості обертати засвоєння зовнішнього світу на шлях до самого себе. А цей шлях є найдовшою дорогою, яку проходить особа в житті» [3, с. 9]. Уявляється цілком зрозумілим, що шлях до себе допомагає формуванню у студентів людяності взаємовідносин та відповідальності лідерів за тих, хто йде за ним.

Другою надзвичайно важливою педагогічною умовою постає послідовне впровадження гуманізації та демократизації освітнього процесу, забезпечення його бінарного характеру й безумовної поваги до особистості студента. Вона передбачає визнання його неповторної індивідуальності, права на самостійну думку й вільний розвиток. Як свого часу справедливо писав Н.О. Лосський, «перетворення економічного ладу має керуватися думкою, що свобода розвитку особистості є принцип цінніший, ніж довершене задоволення матеріальних потреб» [4, с. 497]. При цьому потенційний лідер повинен розуміти, що його прихильники та послідовники, проявляючи самостійність думок, збагачують можливості його успішного функціонування й ефективності управління спільною діяльністю.

Третя педагогічна умова полягає у спрямованості освітнього процесу на формування і розвиток креативних здібностей майбутніх фахівців. Необхідність цього їх розвитку значною мірою зумовлена тим, що, з одного боку, діяльність лідера часто відбувається в умовах істотної інформаційної невизначеності та ризику. За цих умов традиційні управлінські дії та рішення здебільшого не спрацьовують. З іншого ж боку, як доведено О.Г. Романовським та одним з авторів цієї статті, успіх лідерів часто пов'язаний із парадоксальним характером їхніх дій та рішень [7]. В основі ж цієї парадоксальності звичайно лежать здатність лідерів системно підходити до аналізу проблемних ситуацій, панорамне бачення можливих результатів і наслідків рішень, які вони при-

ймають, а також достатньо розвинена інтуїція. До того ж реалізація лідером своїх креативних здібностей здійснює сильне враження на його прихильників і навіть здатна розширювати їхнє коло за рахунок його колишніх опонентів.

Четверта педагогічна умова належного особистісного розвитку лідерів у студентському середовищі полягає у високій професійній компетентності, педагогічній майстерності, загальній і професійній культурі викладача. Цілісна сукупність цих якостей допомагає йому зацікавлювати студентів, у першу чергу потенційних лідерів і посилювати мотивацію їхньої навчально-пізнавальної діяльності. А саме навчальні досягнення лідера в поєднанні з його харизмою і морально-вольовими якостями сприяють його сприйняттю іншими студента як справжнього лідера. Його ж прагнення наслідувати авторитетного педагога, культуру і творчі прояви, відповідальність і доброзичливість упорядковують і посилюють процеси особистісного лідерського розвитку. Ця умова характерна й тим, що студентський лідер фактично стає помічником викладача й допомагає йому у згуртованості групи й підвищенні якості освіти.

П'ятою важливою педагогічною умовою постає впровадження в освітній процес моделей поведінки студентів, насамперед харизматиків, завдяки чому вони й отримують змогу затверджувати себе у якості лідерів в середовищі своїх однолітків. Розробка цих моделей ґрунтується на дослідженнях поведінкових аспектів лідерства, які здійснюють Дж. Конже (J. Conger) і Р. Канунго (R. Canungo) [11]. Добре відомо, що студентська група, як і будь-яка соціальна система, має певну структуру, відображенням якої є характер міжособистісних відносин. Але через ці відносини й наповне впровадження бажаних їх моделей з боку педагога у співпраці з харизматиком структура групи може змінюватися у позитивному напрямку, а лідер – зміцнювати свій статус.

Ще однією надзвичайно важливою для особистісного розвитку лідера педагогічною умовою ми вважаємо істотну увагу до формування такої його психологічної культури, яка передбачає посилення морально-вольових якостей, наполегливості, рішучості та стресостійкості. Адже не випадково М.П. Чепига вважає, що «люди, які досягли великих висот, але не володіють твердим, як скеля, стресостійким характером, скочуються донизу, до катастрофи» [9, с. 51].

Нарешті, вважаємо за необхідне навести й таку педагогічну умову розвитку особистісного потенціалу лідерів, як активне сприяння їх залученню до формальних посад старост груп і курсів, функціонерів профспілкових та інших громадських організацій, а також до науково-дослідної діяльності. Важливу роль відіграє і їх залучення до виконання епізодичних доручень, які пов'язані з організацією

й раціональним виконанням групою студентів завдань із певного виду спільної діяльності. Саме в цих випадках їхній лідерський потенціал отримує можливість практичної перевірки, випробування на міцність та ефективність. Водночас тут виявляються і його слабкі місця, над якими йому ще слід наполегливо працювати.

Професіоналізм лідера, його духовність, порядність та відповідальність мають бути домінуючими характеристиками його особистості, світоглядних позицій та моральних принципів. Тому вже в період навчання у вищій школі педагоги повинні допомагати йому вибудувати відповідну життєву траєкторію й послідовну ефективну стратегію її успішної реалізації. Ця траєкторія має бути спрямована на чітке та відносно швидке досягнення відповідним студентом життєвого успіху. Йдеться не тільки про просування кар'єрними східцями, не тільки про високу професійну компетентність і культуру, про досягнення стану справжнього лідера, але й насамперед про можливість лідера почувати себе дійсно щасливою людиною.

Наведені педагогічні умови спрямовані на особистісний розвиток лідера як процес формування активної, діяльної, творчої, конкурентоспроможної та відповідальної особистості, здатної не тільки успішно керувати спільною діяльністю людей, а й впливати на їхній духовний світ і систему гуманістичних життєвих цінностей. І цей її вплив має носити позитивний, суспільно значущий характер. Адже справжній лідер забезпечує не тільки належне функціонування та розвиток відповідної соціальної системи, але й її плідні взаємозв'язки та взаємодію з загальним соціокультурним простором. Тим самим він активно сприяє соціальному прогресу відповідно до логіки суспільного розвитку.

Висновки. Результати аналізу даних літературних джерел із поставленої проблеми і наших власних педагогічних експериментів, спостережень і бесід зі студентами, насамперед студентськими лідерами, дають нам вагомий підстави дійти низки таких аргументованих висновків.

По-перше, прискорення науково-технічного і соціального прогресу веде до істотного ускладнення суспільного життя. Йдеться не тільки про матеріальні його умови, а й про зміну життєвих цілей і цінностей, сенсу, змісту й характеру духовного світу. За цих умов люди втрачають життєві орієнтири й активну життєву позицію, покладаючи свої сподівання на державу, на керівників та на неформальних лідерів. Таким чином, у суспільстві зростає потреба в лідерах. Аналіз же провідних тенденцій суспільного розвитку свідчить, що ця потреба із часом зростатиме ще інтенсивніше.

По-друге, однією з характерних особливостей феномену лідерства постає його прояв у відповідній людини в доволі ранньому віці. Однак його

розвиток і тим більше реалізація вимагають активного сприяння з боку середовища, перш за все сім'ї та освіти. У цьому відношенні надзвичайно важливу роль відіграє вища школа, яка здійснює формування професійної і соціальної компетенції майбутнього фахівця-лідера, його виховання та особистісний розвиток. Успіх у виконанні цих завдань визначається рівнем професіоналізму, педагогічної майстерності, загальної і професійної культури викладача. Системне поєднання цих якостей створює синергетичний ефект, який постає потужним чинником особистісного розвитку потенційного лідера та сприяє його становленню.

По-третє, формування та особистісний розвиток лідера в сучасному студентському середовищі являє собою достатньо складне завдання через цілу низку обставин, пов'язаних передусім із характерними особливостями самого цього середовища. Серед них слід зазначити його атомізацію, розшарування за майновими та становими чинниками, вкрай слабкі прояви товариськості в міжособистісних взаємовідносинах, амбітність і небажання визнавати будь-які переваги іншого. Доволі поширеними є надмірний егоїзм та індивідуалізм. Певну роль відіграє й недостатня увага окремих викладачів до завдань з виховання та особистісного розвитку студентів. І ці обставини мають місце на тлі постійно зростаючих потреб соціуму у справжніх ефективних лідерах.

По-четверте, для подолання негативного впливу зазначених обставин на особистісний розвиток лідерів у вищій школі повинна бути розроблена цільова система педагогічних умов, спрямованих на активне сприяння їх особистісному розвитку й максимальній реалізації їхнього креативного лідерського потенціалу в житті й майбутній професійній діяльності. Ця система має ґрунтуватися на цілісній єдності виконання завдань із навчання, виховання та особистісного розвитку потенційних лідерів, на підготовці вільних творчих особистостей, які мають право на свою думку, свої принципи, смаки та ідеали. Завдання освіти полягає тільки в ненав'язливій орієнтації цих думок і принципів у напрямку суспільної значущості.

Перспективи подальших розвідок полягають у системному дослідженні шляхів, способів та інноваційних технологій створення та ефективної реалізації педагогічних умов, які б надійно забезпечували можливість бажаного характеру особистісного розвитку студентів – потенційних лідерів. Вкрай важливо також розробити та експериментально перевірити в освітній практиці підходи до формування у студентів командного духу та відповідного характеру мислення. Уявляється, що це сприяло б зусиллям лідерів із консолідації студентського колективу, формування спільних життєвих цінностей та готовності приходити на допомогу тому, хто її потребує.

Список використаної літератури:

1. Адаир Дж. Эффективное лидерство / пер с англ. Ю. Гольдберг. Москва: ЭКСМО, 2003. 320 с.
2. Галузьяк В, Акімова О., Громов Є. Сучасні зарубіжні підходи до розуміння лідерства і виховання лідерів. *Лідер. Еліта. Суспільство*. 2019. № 1. С. 32–53.
3. Кримський С.Б. Заклики духовності XXI століття. Київ : Вид. дім «КМ Академія», 2003. 32 с.
4. Лосский Н.О. Ценность и Бытие. Харьков – Москва : Фолио; АСТ, 2000. 864 с.
5. Нестуля О.О., Нестуля С.І. Основи лідерства. Наукові концепції (середина ХХ – початок ХХІ ст.) : навч. посіб. Полтава : ПУЕТ, 2016. 375 с.
6. Пономарьов О.С., Черкашин А.І. Особистісний розвиток лідера в процесі виховання. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 5. Т. 2. С. 121–127.
7. Романовський О.Г., Пономарьов О.С. Феномен парадоксального лідерства. *Проблеми інженерної освіти*. 2016. № 50-51. С. 300–307.
8. Слесик К. Виховання лідерів. Харків : Основа, 2009. 128 с.
9. Чепига М.П. Як стати студентським лідером. Львів : Вид. ЛНУВМ та БТ ім. С.З. Гжицького, 2015. 86 с.
10. Blackaby R. *Spiritual Leadership: Moving People to God's agenda*. Broadmans Holman Publishers, 2001. 305 p.
11. Conger J., Canungo R. A. *Charismatic Leadership in Organizations: Perceived Behavioral Attributes and their Measurement*. *Journal of Organizational Behavior*. 1994. № 15. P. 439–452.
12. Greenleaf R.K., Spears L. *Servant Leadership: A journey into Nature of Legitimate Power and Greatness*. Indianapolis Paulist Press, 2002. 370 p.
13. Russell R., Stone A. A review of servant leadership attributes developing a practical model. *Leadership Development Journal*. 2002. № 23(3). P. 145–157.
14. Sendjaya S., Sarros J. *Servant Leadership: its origins, development and application in organizations*. *Journal of Leadership and Organization studies*. 2002. № 9(2). P. 57–64.

Ponomaryov O., Podgornyi K. Pedagogical conditions of personal development of leaders in the student environment

The article considers the importance and social significance of personal development of students. Particular attention is paid to identifying potential leaders and organizing their next targeted training. The characteristic mental, social-psychological and life-value features of modern students are analyzed. Their influence on the formation, development and manifestations of leadership has been clarified. It is shown that one of the extremely important components of the system of targeted training of leaders is to ensure the appropriate level of their personal development and promote the successful realization of their specific creative leadership potential. It is demonstrated that the meaning of a leader's personal development lies in the systemic unity of a high level of his professional and social competence and developed ability to influence other people effectively without using forceful methods of pressure on them. It is noted that the objective need for leaders is able to overcome barriers and complications caused by a significant stratification of students in terms of financial status and mental manifestations. There are a number of circumstances that hinder the satisfaction of students' needs for leaders.

It is emphasized that purposeful pedagogical influence plays an extremely important role in ensuring the proper nature of personal development of leaders in the student environment. Its effectiveness is determined by the harmonious combination of professional and social competence of a teacher and proper pedagogical skills with his developed general and professional culture, professionally significant personal traits and qualities. In its systemic unity, these characteristics cause a kind of synergistic effect.

The definition, purposeful creation and strict adherence to a system of specific pedagogical conditions designed to promote the personal development of student leaders and directly aimed at helping them in the successful realization of their creative leadership potential is of particular importance. The main of the following conditions are given and considered. At the same time, their importance may increase in the case of involving student leaders in the implementation of certain responsible assignments and research work.

The necessity of forming an atmosphere of spirituality and camaraderie in the student environment, interest in mastering not only professional knowledge, but also achievements of general and professional culture is substantiated. The leading role of the educational orientation of the educational process as the basis of personal development of potential leaders is revealed.

Key words: leader, student environment, personal development, pedagogical conditions, designing of educational process, pedagogical influence, norms of mutual relations, responsibility.

УДК 378.018.43

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.38>**Ю. І. Попелешко**

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

О. В. Бунчук

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри педагогіки і педагогічної майстерності
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

Ю. І. Єрмак

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри педагогіки і педагогічної майстерності
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

УПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ – ВИМОГА СУЧАСНОСТІ

Система дистанційного навчання сьогодні надзвичайно затребувана і популярна в закладах вищої освіти України, оскільки суспільство перебуває на карантинних заходах. Дистанційне навчання передбачає високотехнологічний підхід до процесу передачі знань і дає можливість створення системи масового безперервного самонавчання, загального обміну інформацією. Саме ця система може найбільш адекватно і гнучко реагувати на потреби суспільства щодо підготовки високопрофесійних фахівців. Крім того, впровадження дистанційного навчання уможлиблює на практиці ідею неперервної освіти, навчання через усе життя. У зв'язку із чим виникає ряд питань, які спонукають дослідників до необхідності моніторингу можливих змін якості освіти, а також до обґрунтування мотивів і стимулів переходу вітчизняних ЗВО від традиційного способу організації навчального процесу до передових форм навчання, в числі яких є дистанційне навчання, що реалізується за допомогою електронних курсів. Суспільство починає сприймати й оцінювати дистанційну освіту передусім як доступний і зручний формат отримання особистісно і професійно значущої інформації. Масове звернення аудиторії з різних куточків світу до онлайн-курсів як систематизованої, адаптованої й дидактично структурованої інформації свідчить про актуальну потребу в ній. У цьому сенсі онлайн-освіту можна трактувати як самостійну інформаційно-пошукову діяльність користувача всесвітньої електронної мережі. ЗВО мають цілий ряд мотивів до впровадження системи дистанційного навчання, проте представляється виправданим побоювання, що в розрізі окремих напрямків підготовки повне заміщення очної освіти дистанційною не тільки неможливо, але і небажано.

У зв'язку із цим виникає логічне питання, аналізу якого присвячена дана публікація: наскільки затребуваним є дистанційне навчання серед здобувачів педагогічних спеціальностей. Для перевірки гіпотези нами було проведено анкетування студентів, спрямоване на з'ясування цілей, обставин, переваг і недоліків, обмежуючих чинників, виявлених здобувачами протягом усього їхнього досвіду користування системою дистанційного навчання, так само як і на з'ясування суб'єктивних уявлень здобувачів про перспективи і доцільність подальшого розвитку дистанційного навчання в ЗВО. У контексті означеного автори також звернуть увагу на поширені проблеми, позитивні і негативні сторони дистанційного навчання з точки зору користувачів.

Ключові слова: дистанційне навчання, заклад вищої освіти, активні освітні технології, освіта, система дистанційного навчання, навчальний курс, якість освіти, інтернет.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Система дистанційного навчання – це сукупність навчально-методичного забезпечення і програмно-апаратних засобів, які об'єднані в рамках освітнього процесу з метою надання можливості підготовки здобувачів вищої

освіти із застосуванням дистанційних технологій. Традиційно система дистанційного навчання розглядається як активна технологія, тобто як форма інтерактивного заочного навчання, опосередкованого відповідним програмним забезпеченням [1, с. 15]. У рамках реалізації дистанційного навчання учасники повинні пройти спеціально

організований курс (частина дисципліни, або міждисциплінарний проект) та засвоїти комплекс навчального матеріалу, надаючи користувачам можливість вивчити теоретичну частину, пройти проміжне тестування і, якщо потрібно, практикум, а також пройти контрольне тестування. Реалізований у дистанційному навчанні курс може бути елементом освітньої програми, направленою на вивчення теоретичного і практичного матеріалу [9]. Освіта із застосуванням дистанційних технологій активно розвивається і обзаводиться прихильниками і противниками у професійних колах у міру того, як збільшується кількість слухачів програм і курсів, реалізованих за допомогою дистанційного навчання, а також зростає доступність таких освітніх продуктів. Є підстави вважати, що в основі масового переходу закладів освіти на використання засобів дистанційного навчання лежать виключно економічні мотиви і бажання знизити фонд оплати праці науково-педагогічного складу. Питання про те, чи є які-небудь об'єктивні передумови, пов'язані зі зміною якості освіти або наявністю запиту від здобувачів, залишається відкритим, хоча і висвітленим в ряді робіт [7], а кількість думок із цього приводу вказує на винятковий плюралізм поглядів. Технологічна сторона питання опрацьована досить детально, існує маса проектних розробок, які детально описують процес створення і впровадження дистанційного навчання. Проблема полягає в «педагогічній» стороні питання: наскільки рівноцінним буде заміщення традиційного підходу до організації освітнього процесу в порівнянні із системою дистанційного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, на які спирається автор. Ринок дистанційної освіти у світі став динамічно розвиватися в міру поширення і здешевлення інформаційних технологій, проникнення інтернету у всі сфери життя населення, поширення числа активних користувачів і зміни якості життя населення, яке за умови збільшення вільного часу займається самонавчанням [3]. Лідерами ринку дистанційної освіти є країни Північної Америки, на частку яких припадає понад 50% загальної кількості людей, які навчаються. Прогнози на 2025 рік обіцяють ємність ринку в розмірі понад 200 млрд. доларів щорічно при кількості користувачів, які впевнено перешиляють за позначку в півмільярда осіб [2, с. 206].

Теоретичні дослідження охоплюють багато меж проблематики системи дистанційного навчання й освіти. Так, сутність феномена дистанційної освіти і навчання розглядаються, наприклад, в роботах А.А. Андреева і В.І. Солдаткіна [1], а також Ю.М. Царапкіної [12], який розглядає потенціал і перспективи використання дистан-

ційної освіти. Окремий блок робіт зачіпає специфіку дистанційного навчання в системі вищої освіти. Так, Б.Є. Стариченко, зі співавторами, [11] концептуалізує електронне навчання у вищій школі; К.А. Сіндеева і М.І. Лебединська [10] описують специфіку дистанційного навчання у вищій школі, а в роботі А.А. Кубракової описані практичні аспекти впровадження дистанційної освіти в ЗВО. Моделі і технології дистанційного навчання в закладах вищої освіти описані Л.Б. Осиповою та О.М. Горєвою [9], про методи і форми дистанційної освіти, які стосуються додаткової професійної освіти йдеться в статті І.А. Штирової і співавторів [4], про дистанційні курси в контексті інклюзивної освіти у публікації Груздева М.Л. [6]. А, наприклад, в роботі А.Г. Кашуби та співавторів [8] дистанційна освіта розглядається в ракурсі реалізації концепції неперервної освіти.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Модель інноваційного ЗВО нині зазнає досить потужного впливу мережевої освіти. Дистанційне навчання варто сприймати не як реального суперника традиційної університетської освіти, а як одне з новітніх досягнень інформаційних технологій, яке потенційно може змінити характер усталених віками освітніх практик, розширивши та доповнивши можливості класичної системи навчання. Особливо це стало помітним і відчутним в умовах довготривалого карантину.

Проте не варто недооцінювати дистанційну освіту, яку окремі фахівців відносять до так званої «підривної» інновації для вищої школи. Згідно з відомим у теорії бізнесу поділом інновацій на підтримувальні й підривні останні (на відміну від перших, що покликані вдосконалювати, модернізувати існуючі системи й процеси в освіті) завдяки своїй технологічній новизні змінюють освітній ринок аж до його завоювання. Відбувається це за рахунок зменшення ціни, розширення доступу, підвищення комфортності отримання освітніх послуг і знаходження іншої цільової аудиторії [2].

Формування цілей статті (постановка завдання). Дослідження присвячене питанню особливостям впровадження дистанційного навчання у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У ході аналізу попередніх досліджень і аналізу літератури було встановлено, що дистанційне навчання призначене для інтерактивної взаємодії, а також постійної підтримки в ході навчання здобувачів. Основні завдання дистанційного навчання, як активної технології освітнього процесу, включають:

1) навчання конкретних користувачів системи перед здачею іспиту/ заліку або перед підсумковою атестацією;

2) навчання новоприйнятого контингенту в рамках перепрофілювання, переведення з інших освітніх установ з метою нівелювання розбіжностей у навчальних планах;

3) підтримання навичок здобувачів згідно з реалізацією принципу неперервної освіти;

4) тестування навичок здобувачів;

5) створення базової платформи для навчання в рамках процесів підтримки та управління змінами рішень освітнього закладу відповідно до реалізації принципу неперервної освіти [3, с. 230].

Сформована ситуація свідчить про те, що нині студенти рідко використовують дистанційне навчання або мають невеликий досвід роботи з ним. Регулярно його використовують не більше 10% респондентів, що в цілому є позитивним фактом. Більшість же використовує систему не більше 3-4 разів на рік, як правило, для проходження контрольних заходів.

Серед чинників, здатних виступати фасилітаторами процесу переходу на більш активне використання системи дистанційного навчання, 95% опитаних здобувачів відмітили можливість доступу до системи дистанційного навчання з будь-якого пристрою (фактор мобільності), 26% опитаних свідчать про доцільність в університеті комп'ютерних навчальних класів з вільним доступом до сайту дистанційної освіти, можливість отримання і здачі звітних завдань (за неможливості відвідування занять через хворобу, зайнятість на роботі, сімейні обставини). При цьому понад 22% опитаних відзначили, що є потреба використовувати для доступу до сайту дистанційного навчання комп'ютери загальнодоступної комп'ютерної бази не навчального призначення, що можна розглядати як обмеження в прив'язці до конкретного робочого місця здобувача, але і як випереджаючий фактор, що зумовлює необхідність реалізації дистанційного навчання в мобільних додатках.

Практична значимість використання системи дистанційного навчання в рамках вищеприписаного покрокового втілення для ЗВО полягає в підвищенні значущості індивідуальної траєкторії освітнього процесу для здобувачів за обраними дисциплінами і нового якісного рівня організації навчального процесу, в забезпеченні більш очевидного причинно-наслідкового зв'язку між застосованою освітньою технологією і цільовим контингентом, на який ця технологія спрямована. Даний підхід може бути використаний в якості технологічного забезпечення освітнього процесу та оцінки результату засвоєння запланованих компетенцій контингентом освітньої програми по всьому блоку дисциплін у рамках реалізації навчальних планів підготовки виділеного напрямку і профілю [13, с. 85]. Пропонований нами покроковий алгоритм прийняття рішень про вибір дистанційного навчання як активної освіт-

ньої технології дозволить зв'язати основні елементи компетентнісної моделі освіти з найбільш актуальними для їх формування освітніми технологіями, адаптованими до запитів і потреб усіх учасників як освітньої, так і професійної діяльності. При цьому не можна не враховувати ту обставину, що навчальні матеріали, призначені для користувача, повинні відповідати вимогам, викладеним в нормативних документах, внутрішніх положеннях і стандартах закладів освіти, документації окремої освітньої програми в рамках напряму і профілю підготовки [5].

Висновки з даного дослідження та перспективи подальшого розвитку в цьому напрямі.

У цілому позитивним моментом дистанційного навчання, відповідно до опитування здобувачів, можна віднести можливість побудови індивідуального графіка навчання, високий ступінь наочності матеріалів (відео, графічний контент й інші засоби візуалізації, кейси тощо), які сприяють більш швидкому орієнтуванню у змісті і засвоєнню курсу, дозволяють повторне звернення аж до повного засвоєння, дають можливість самоконтролю, дозволяють проводити віртуальні семінари у форматі вебінара, інтернет-баттла, онлайн-конференцій. Усе це підтверджує перевагу технологій дистанційного навчання над традиційною формою навчання, а також відкриває можливості для пошуку поєднань нових і усталених технологій для підвищення якості освіти. Упровадження в освіту технологій дистанційного навчання значно підвищує продуктивні можливості вищої школи, розширює інформаційне освітнє середовище, збільшує можливості комунікації здобувачів і викладачів з колегами інших ЗВО, надає доступ до світових інформаційних ресурсів. Під впливом дистанційної освіти, яка не в змозі повністю перебрати на себе класичну місію традиційного університету, нині формується модель гібридного вишу, яка покликана поєднати аудиторне та онлайн-навчання. Глибина розуміння інформації повинна стати індикатором ступеня її опрацювання та засвоєння, а це неможливо без комплексного поєднання традиційних видів навчання з дистанційними технологіями.

До негативних (гальмуючих) моментів дистанційного навчання, відповідно до опитування, можна віднести часто встановлювані жорсткі терміни навчання, прив'язані до конкретному часу доби і календаря, що не дає можливості підлаштувати графік навчання «під себе», відсутність комп'ютеризованого робочого місця, технічного оснащення, перенасиченість курсів спеціальними термінами. Дані фактори повинні бути враховані під час прийняття адміністративних рішень постановки електронних курсів на сайті дистанційного навчання і більш ретельної організації графіка роботи зі здобувачами вищої освіти.

Таким чином, навчання в рамках дистанційної освіти створює передумови для реалізації неперервної освіти і професійної підготовки здобувачів вищої освіти. Результати дослідження наочно підтверджують думки користувачів, які розглядають дистанційну освіту як ефективну і доступну форму навчання і розвитку.

Список використаної літератури:

1. Андреев А.А., Солдаткін В.І. Дистанційне навчання та дистанційні освітні технології. *Cloud of science*. 2013. № 1. С. 14–20.
2. Батаєв А.В. Аналіз світового ринку дистанційної освіти. *Молодий вчений*. 2015. № 20. С. 205–208.
3. Бороненко Т.А., Кайсіна А.В., Федотова В.С. Активні та інтерактивні методи педагогічного взаємодії в системі дистанційного навчання. *Науковий діалог*. 2017. № 1. С. 227–243.
4. Виштак Н.М., Штирова І.А., Грицюк С.М. Методи і форми дистанційного навчання в професійній освіті. *Сучасні наукомісткі технології*. 2016. № 6-1. С. 107–110.
5. Вострокнутов Є.В., Волков С.М., Адамський С.С., Мокієвська Н.Є., Зайцев В.А. Реалізація освітніх дистанційних мультимедійних інтернет-проектів. *XXI століття: підсумки минулого і проблеми сьогодення плюс*. 2014. № 4(20). С. 66–70.
6. Груздева М.Л., Зайцева С.А. Розробка дистанційних курсів навчання як підготовка студентів-педагогів до роботи в інклюзивній освіті. *Вісник Мінського університету*. 2014. № 4(8). С. 26.
7. Заборова Е.Н., Глазкова І.Г., Маркова Т.Л. Дистанційне навчання: думка студентів. *Соціологічні дослідження*. 2017. № 2. С. 131–139.
8. Кашуба А.Г., Миколаєва В.В., Пузирьова Є.Ю. Теоретичні і практичні основи забезпечення безперервності пізнавального процесу. *Соціальні відносини*. 2016. № 1(16). С. 98–105.
9. Осипова Л.Б., Горєва О.М. Дистанційне навчання у вузі: моделі та технології. *Сучасні проблеми науки та освіти*. 2014. № 5. С. 723.
10. Сіндєєва К.А., Лебединська М.І. Дистанційне навчання у вищій школі. *Рада ректорів*. 2016. № 2. С. 80–86.
11. Стариченко Б.Е., Семенова І.М., Слепухін А.В. Про співвідношення понять електронного навчання у вищій школі. *Освіта і наука*. 2014. № 9(118). С. 51–68.
12. Царапкіна Ю.М., Миронов О.Г., Кірейчева А.М. Потенціал використання і перспективи розвитку дистанційного навчання. *Сучасні дослідження соціальних проблем (електронний науковий журнал)*. 2017. Т. 8. № 7. С. 304–318.
13. Шварєва Е.Н., Сокова І.А., Фаткуллін Н.Ю., Шамшовіч В.Ф. Кореляційний аналіз результатів навчальної діяльності студентів з дистанційною підтримкою процесу навчання. *Сучасна вища школа: інноваційний аспект*. 2016. Т. 8. № 4. С. 82–89.

Popeleshko Yu., Bunchuk O., Yermak Yu. Introduction of distance learning in higher education institutions – the need of the day

Today, the system of distance learning is in great demand and it is popular in higher education institutions in Ukraine, since the entire society is in quarantine. Distance learning involves a high-tech approach to the process of knowledge transfer and gives a possibility to create a system of mass continuous learning and general information exchange. It is this system that can most adequately and flexibly respond to the needs of society for the training of highly qualified specialists. In addition, the introduction of distance learning makes it possible to realize in practice the idea of lifelong learning. In this regard, there are a number of issues that encourage researchers to monitor possible changes in the quality of education, as well as to justify the motives and incentives for the transition of Ukrainian HEIs from the traditional way of organizing the educational process to advanced forms of learning, including distance learning with online courses. Society is beginning to perceive and evaluate distance learning primarily as an accessible and convenient format for obtaining personally and professionally relevant information. The mass appeal of the audience from different parts of the world to online courses as a systematized, adapted and didactically structured information testifies to the urgent need for it. In this sense, online education can be interpreted as an independent information retrieval activity performed by the user of the global electronic network. HEIs possess the whole range of motives to implement the system of distance learning. However, it seems reasonable to fear that in the context of certain areas of training complete replacement of full-time education by distance learning is not only impossible but also undesirable.

Hence, a logical question regarding our research arises: how popular is distance learning among the students in pedagogical specialties. To check the hypothesis, we conducted a survey supplemented by structured interviews aimed at clarifying the goals, circumstances, advantages and disadvantages, limiting factors which were identified by the students throughout their experience of using the distance learning system. Also, we meant to clarify the subjective ideas of students about the prospects and feasibility of further development of distance learning in a higher education institution. In the context of the above, the authors highlight the most common problems, pros and cons of distance learning from the users' point of view.

Key words: distance learning, higher education institution, active educational technologies, education, distance learning system, training course, quality of education, internet.

УДК 378:373.2.011.3-051]:159.93-047.44
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.39>

О. М. Попович

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри теорії та методик дошкільної освіти
Мукачівського державного університету

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ОЦІНКИ СЕНСОРНО ЗБАГАЧЕНОГО СЕРЕДОВИЩА З ВИКОРИСТАННЯМ ШКАЛ ECERS

У статті розглядаються теоретичні аспекти питання особистісного розвитку дітей раннього віку, зокрема акцентується увага на тому, що однією з важливих умов особистісно-зорієнтованої освіти є сенсорно збагачене середовище – сукупність умов (у закладі, родині), яка максимально сприяє особистісному розвитку дітей у значущій для них діяльності.

На основі аналізу наукових джерел представлено інтегральні критерії сенсорно збагаченого середовища для закладів дошкільної освіти: наявність осередків, що забезпечують ігрову, сенсорно-пізнавальну та дослідницьку діяльність малюків (дитячє експериментування з піском і водою, з іншими матеріалами); наявність осередків, що забезпечують рухову активність (крупну та дрібну моторику), участь у рухових іграх; забезпечення можливості проявів самостійності малюків у сенсорно-пізнавальній діяльності

У дослідженні окреслено можливості використання шкал ECERS як універсального і дієвого методу оцінки якості середовища закладу дошкільної освіти або будь-якого центру дитячого розвитку, і запропонований алгоритм процесу проектування сенсорно збагаченого середовища ЗДО: 1) аналіз соціокультурної ситуації ЗДО за параметрами «внутрішнє сенсорно збагачене середовище ЗДО», «сенсорно збагачене середовище прямої та непрямої дії», визначення сукупності проблем, що вимагають вирішення; 2) розробка еталонного варіанту педагогічного проєкту з умовною назвою «Створення сенсорно збагаченого середовища для малюків» і визначення на цій основі готовності майбутніх педагогів до нових зв'язків із зовнішнім середовищем (соціокультурним середовищем прямої дії і непрямої дії); 3) на основі сценаріїв вірогідності чи SWOT-аналізу: вибір оптимального прогнозування можливих шляхів розвитку та визначення можливих партнерів щодо створення сенсорно збагаченого середовища; 4) оцінка ресурсів створення сенсорно збагаченого середовища ЗДО і визначення умов, необхідних для їх поліпшення; доопрацювання й уточнення проєкту; 5) розробка програми заходів щодо реалізації мети і завдань проєкту сенсорно збагаченого середовища ЗДО на основі ціннісного самовизначення учасників-розробників проєкту, в тому числі до ціннісних пріоритетів осіб, які ухвалюють рішення щодо ініціації проєкту; 6) розробка програми заходів щодо створення системи методичного супроводу діяльності майбутніх педагогів, які будуть працюють у групах дітей раннього віку.

Аналіз основних особливостей зовнішнього і внутрішнього сенсорно збагаченого середовища, який здійснюватиметься на основі запропонованих параметрів шкали ECERS, дозволить визначити особливості, що зумовлюють можливості подальшого збагачення цього середовища.

Ключові слова: діти раннього віку, освітнє середовище, сенсорно збагачене середовище закладу дошкільної освіти, розвивальне предметно-просторове середовище, шкали ECERS.

Постановка проблеми. На жаль, як в українській педагогіці раннього та дошкільного дитинства, так і в теорії та практиці менеджменту обмаль ефективних інструментів для комплексної оцінки якості дошкільної освіти. Проте в практиці роботи зарубіжних колег такі інструменти розроблено і вони є актуальними і валідними. Таким інструментом можуть слугувати ECERS (Early Childhood Environment Rating Scales) – Шкали для комплексної оцінки якості освіти в закладах дошкільної освіти. Ці шкали було розроблено в 1980 році фахівцями Університету штату Північна Кароліна (США). ECERS є шкалами спостережень, які дозволяють оцінювати одну конкретну освітню групу закладі [1; 5]. В основі процедури оцінювання передусім є спо-

стереження і занесення результатів цього спостереження в оціночні протоколи з поясненнями, чому та або інша оцінка обрана для кожного індикатора. Шкали розподілено на сім підшкал: предметно-просторове середовище; нагляд і догляд за дітьми; мовлення і мислення; види активності; взаємодія; структурування програми; батьки і персонал. Кожна з підшкал має окремі індикатори.

За допомогою шкали ECERS нами було організовано проведення оцінки середовища груп для дітей раннього віку. Результати цієї оцінки наочно представили ступінь відповідності того чи іншого показника вимогам шкали, дали можливість визначити перспективи подальшого розвитку середовища, планування подальшої діяльності щодо його збагачення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Під «освітнім середовищем» автори ECERS розуміють організацію простору (меблі, обстановку, обладнання тощо, тобто те, що в традиційній педагогіці іменується «предметно-просторовим середовищем»), часу (розпорядок дня, співвідношення регламентованої і вільної діяльності, час для вільної гри і руху та ін.) і взаємодію (характер спілкування дітей і дорослих, відносини між однолітками і педагогами).

Отже, показники Шкал комплексної оцінки якості дошкільної освіти охоплюють весь спектр умов, в яких знаходиться дитина раннього віку в ЗДО. Шкали докладні й описові (43 показника, і кожен прописаний не менше ніж через десять індикаторів), вони підходять для оцінки комплексних освітніх програм, хоча вони можуть відрізнятися одна від одної (О. Воробойва, Т. Ле-ван, О. Шиян) [4].

Зазначимо, що шкали ECERS неодноразово використовувалися як інструмент у крос-культурних дослідженнях з оцінки якості дошкільної освіти. Так, у дослідженнях зіставлялася якість освітнього середовища в США, Австрії, Німеччині, Іспанії та Португалії, Швеції та Південній Кореї, Фінляндії, Данії, Греції, Португалії, Кіпрі та Румунії та ін. (Vermeer H.J., van Ijzendoorn M.H., Cárcamo R.A., Harrison L.J., 2016) [6; 7; 8].

Такі науковці, як Г. Беленька, А. Богуш, Л. Зданевич, К. Крутій, Л. Олійник, у своїх працях звернули увагу на проблему професійного розвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти. Питання щодо змісту та напрямів взаємодії з батьками дітей дошкільного віку відображаються в дослідженнях Т. Алексєєнко, А. Кокоєва та ін.

Поступово накопичується теоретичний і емпіричний масив, присвячений розкриттю сутності та структурних компонентів підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку. Аналіз наукового дискурсу з підготовки майбутніх вихователів в умовах реформування вітчизняної системи педагогічної освіти дає підстави стверджувати, що формуються парадигми, концепції, підходи та впроваджуються методики, які прямо чи дотично пов'язані з розвитком професійно-педагогічних якостей, необхідних для роботи з дітьми раннього віку. У дослідженнях пострадянського періоду започатковано наукові розвідки, присвячені окремим аспектам формування педагога, який буде працювати з дітьми раннього віку, їх авторами є українські вчені І. Деснова, О. Кононко, Т. Науменко, Л. Олійник та ін. Незважаючи на це, такі дослідження ще не оформилися в цілісний напрям педагогічної освіти та лише перманентно впроваджуються у практику вищої школи. Поки що до кінця не вирішеними в підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дітьми раннього віку залишаються *суперечності* між: численними експериментальними дослідженнями у сфері психології дітей раннього

віку та низьким рівнем їх упровадження в практику роботи закладів дошкільної освіти; високим рівнем обґрунтованості теорії та недостатньою імплементацією її у зміст професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти; необхідністю забезпечення педагогічного супроводу дітей у сенсорно збагаченому середовищі та відсутністю спеціально підготовлених фахівців відповідного профілю; сенситивністю раннього дитинства для сенсорного виховання і відсутністю методичного забезпечення своєчасного виявлення, максимальної повної діагностики та відповідного розвитку дітей із проявами різних видів обдарованості або проблемами розвитку в закладах дошкільної освіти; потребою консолідації та інтеграції зусиль закладів дошкільної освіти та інших соціальних інституцій щодо створення сенсорно збагаченого середовища для розвитку дітей раннього віку та недостатнім рівнем теоретичного та методичного забезпечення педагогічного партнерства.

Мета статті – визначення можливостей застосування шкали ECERS як технології формування в майбутніх вихователів умінь аналізувати сенсорно збагачене середовище під час педагогічної практики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Створення освітнього середовища, яке найбільш повно задовольняє потреби особистісного розвитку учасників процесу, є одним із важливих умов особистісно-зорієнтованої освіти. *Сенсорно збагачене середовище* – це така сукупність умов (у закладі, родині), яка максимально сприяє особистісному розвитку дітей у значущій для них діяльності. Так, К.Л. Крутій визначено інтегральні критерії збагаченого середовища для закладів дошкільної освіти [2; 3].

Освітній процес проходить усередині певної просторової і тимчасової структури. Ці умови утворюють межі діяльності вихователів у групах раннього віку і впливають на освітній процес в цілому. Оцінка стану сенсорно збагаченого середовища проводилася за нашою ініціативою та керівництвом студентами бакалаврату 3 курсу Мукачівського державного університету в ЗДО № 16 м. Мукачева Закарпатської області.

Під час підготовки майбутніх вихователів (експертів) до педагогічної практики у групах дітей раннього віку було проведено низку консультацій щодо роботи зі шкалами ECERS. Наголошувалось, що спостереження за дітьми має бути обережним, не переривати поточну активність малюків у групі. Експертам було запропоновано опитувальник, який вони заповнювали, перебуваючи на активній практиці в групах раннього віку. Опитувальник складався з таких запитань:

1. Чи використовують вихователі у груповій кімнаті для створення сенсорно збагаченого середовища горизонтальну площину (підлога), вертикальні поверхні (стіни), повітряний простір

(до стелі підвішують іграшки, вироби) – варіант відповіді підкреслити.

2. Чи є в осередку фізкультурно-оздоровлювальної активності (підкреслити наявність): сонячний вітраж; лікувальні подушечки; чистунчиків балаганчик; повітряний акваріум; сухий басейн; стимулятори здорового дихання; нарядний стільчик; весела парасолька; кептарик (капельюшок)-чародія; матусина іграшка-забавлянка; пісочний дворик (пісочна коробка); тазик для ігор з водою, драбинка-двигунець; рукоходилка; велосалончик; чудо-каталка, м'ячі модулі, кубики з отворами, каталки, м'ячі з кільцями, міні-стадіон тощо. Додайте те, що не вказано в переліку.

3. Чи є в осередку пізнавальної активності (підкреслити наявність): ляльковий будинок; кольорові крейдочки – «умілі ручки»; паличка-чародійка; сімейна гостьова (альбоми з фотографіями родини); лікарня; канапки; люстерка і дзеркало веселих кучериків; двір і город бабусі Дарини; забавний килимок; скринька для рядження; вернісаж; риб'ячий будиночок; пташиний дворик; цікава коробочка; музична шкатулка; театр (різні види); лісове узлісся; скринька Ясі; будиночок одягу; фотосалон «Це я», вода і пісок, акваріум із великими рибами, клітка з папужкою, кімнатні рослини, Монтессорі-матеріал, пірамідки, шнурівки, пластикові коробки, ємкості з різними отворами і кришками, великі гудзики різної форми і кольору тощо. Додайте те, що не вказано в переліку.

4. Безпека малюків у сенсорному середовищі. Оберіть для спостереження одного малюка. Відповідайте на запитання нібито з його точки зору. Пройдіть кімнатою навколiшки! Це допоможе побачити, як групова кімната виглядає з висоти зросту малюка. Знаходячись у такій позі, спробуйте відповісти на запитання: «А чи все безпечно?». Ваша відповідь, що треба змінити? Чи приваблива для малюка кімната й чи орієнтована вона на його інтереси? Чи є кімната тим місцем, де ви хотіли б, як дитина, провести весь день? Чи можна назвати середовище групи сенсорно збагаченим стимулами (колір, форма, фактурні матеріали, природні матеріали тощо).

5. Придивіться до себе як до майбутнього вихователя і дайте відповідь на такі запитання: Чи вмю я спілкуватися з дітьми на їхньому рівні? Чи розумію індивідуальні особливості та потреби малюків цієї вікової групи? Чи хотіла б бути малюком і мати такого вихователя, як я?

Після обробки опитувальника було проведено консультацію за отриманими результатами, визначено особливості роботи в групах дітей раннього віку, проведено підготовчу роботу щодо використання шкал ECERS.

У процесі спостереження майбутні вихователі заповнювали спеціально розроблений оцінний протокол. Також у протоколах оцінювання кожного показника були пояснення для того, щоб експерт

знав, як якісно оцінити той чи інший індикатор, на які орієнтири звернути увагу, які запитання можна поставити вихователю для якісної оцінки конкретного індикатора. Заповнення протоколів і відображення в них фактів формувало загальну оцінку якості середовища групи для дітей раннього віку. Отже, це виключало формальне оцінювання сенсорно збагаченого середовища і зменшувало ризик суб'єктивної оцінки з боку експерта (студента). Результати, отримані під час проведення експертизи, виявилися якісними і переконливими, тому що показували найбільш сильні та слабкі сторони якості середовища конкретної групи в конкретний період часу. Узагальнюючи, можна сказати, що шкали ECERS відносяться до універсальних і є дієвим методом оцінки якості середовища дитячого садка або будь-якого центру дитячого розвитку.

Щоб розрахувати середні оцінки за кожною з підшкал складалась бала за кожним показником, а потім були розділені на їх кількість. Підсумкова середня оцінка за всією шкалою розраховується як сума балів за всіма показниками шкали. Далі в таблиці 1 наводимо індикатори, рівні та показники, які було нами розроблено для навчання студентів оцінювати сенсорно збагачене середовище в групі дітей раннього віку.

Аналіз результатів протоколів дав змогу вивести середні показники за рівнями табл. 1., стан сенсорно збагаченого середовища в аналізованих групах дітей раннього віку виявився майже схожим. Так, у групах «Барвінок» і «Котигорошко» низький рівень стану сенсорно збагаченого середовища – 35% протоколів, середній рівень – 33% і 32% відповідно; високий рівень було зафіксовано в 32% і 33% протоколах студентів (унаочнено на рис. 1).

Після обробки протоколів та обговорення отриманих результатів під час проходження практики в групах дітей раннього віку студентам було запропоновано модель проектування сенсорно збагаченого середовища закладу дошкільної освіти, заснованої на виокремленні взаємозв'язків між такими компонентами: зовнішнє сенсорно збагачене середовище прямої дії; внутрішнє сенсорно збагачене середовище ЗДО; зовнішнє сенсорно збагачене середовище непрямой дії.

До сенсорно збагаченого середовища прямої дії (мікрорівень) у моделі віднесено батьків і дітей раннього віку як споживачів освітніх послуг, органи управління освітою, установи соціально-педагогічного середовища (інші ЗДО, школи, коледжі, ЗДО, установи культури, охорони здоров'я), установи, що забезпечують життєдіяльність. У сенсорно збагаченому середовищі прямої дії виокремлюється мезорівень (взаємодія на рівні району, тобто рівень організації найближчого сенсорно збагаченого оточення) і макрорівень (взаємодія на рівні міста, країни, тобто організації дальнього сенсорно збагаченого оточення непрямой дії).

Індикатори, рівні та показники сенсорно збагаченого середовища за шкалою ECERS

№	Індикатори	Рівні та показники
1.	Наявність осередків, що забезпечують ігрову, сенсорно-пізнавальну та дослідницьку діяльність малюків (дитяче експериментування з піском і водою, з іншими матеріалами)	Високий рівень (80-100%). Наявність у групі не менше 5-7 осередків (вправи в практичному житті, для гри, сенсорного-пізнавального розвитку, засвоєння рідної мови і розвитку мовлення, «міні-лабораторії» для проведення експериментів, в тому числі з піском, водою; художньої творчості, читання і відпочинку, конструювання, усамітнення)
		Середній рівень (60-79%). Наявність у групі 3-4 осередків, які частково забезпечують ігрову, пізнавальну, дослідницьку та творчу активність всіх вихованців, експериментування з доступними матеріалами. Незначна невідповідність освітній програмі
		Низький рівень (менше 59%). Відсутність або мінімальна кількість осередків (2-3), слабо забезпечують ігрову, пізнавальну, дослідницьку та творчу активність всіх вихованців, експериментування з доступними матеріалами
2.	Наявність осередків, що забезпечують рухову активність (крупну та дрібну моторику), участь у рухових іграх	Високий рівень (80-100%). Наявність осередків рухової активності відповідно до Санітарного регламенту (2016 р.) для розвитку крупної моторики з відповідним спортивним та ігровим обладнанням, спортивними спорудами
		Середній рівень (60-79%). Наявність осередку для рухової активності, розвитку крупної моторики, мінімальний набір устаткування
		Низький рівень (менше 59%). Обмежене середовище ля рухової активності, розвитку крупної моторики, недостатня кількість відповідного устаткування, спортивних споруд
3.	Забезпечення можливості проявів самостійності малюків у сенсорно-пізнавальній діяльності	Високий рівень (80-100%). Наявність матеріалів і предметів, повністю підготовлених для продуктивної діяльності, а також місця для розміщення продуктів діяльності вихованців («голос дитини», «сліди дитини»), є вільні матеріали
		Середній рівень (60-79%). Мінімальна кількість матеріалів і предметів для діяльності вихованців, обмежена площа для розміщення продуктів творчої діяльності
		Низький рівень (менше 59%). Відсутність багатьох матеріалів для продуктивної діяльності вихованців

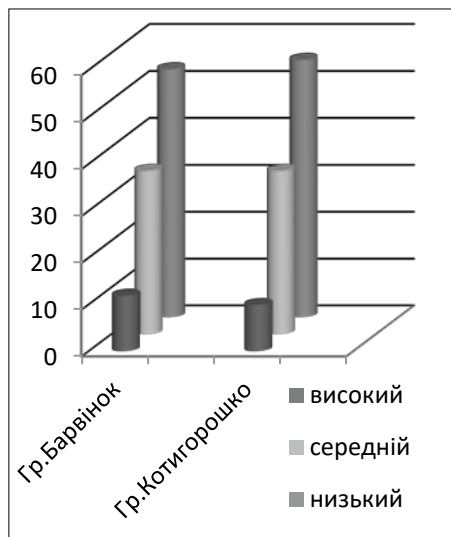


Рис. 1. Аналіз результатів протоколів про стан сенсорно збагаченого середовища в групах дітей раннього віку

До сенсорно збагаченого середовища непрямої дії віднесено взаємодію з організаціями, що представляють такі галузі середовища, як економіка, право, екологія, засоби масової інформації. У цій сукупності організацій слід виокремити як особливі організації такі, що не мають прямого впливу на сферу освіти і не висувають перед собою такого спеціального завдання, – це бізнес-структури та політичні партії. Ці організації

можна позначити як непедагогічні. Проте в сучасній соціально-економічній ситуації, на нашу думку, ці організації починають виступати в ролі потенційних партнерів, взаємодія з якими вимагає від ЗДО особливої готовності в умовах соціально-економічної ситуації, що склалася. Ці організації можуть бути потенційними партнерами дитячого садочка щодо створення сенсорно збагаченого середовища в конкретному закладі освіти.

Запропонований нами алгоритм процесу проектування сенсорно збагаченого середовища ЗДО охоплював такі етапи:

- Аналіз соціокультурної ситуації ЗДО за параметрами «внутрішнє сенсорно збагачене середовище ЗДО», «сенсорно збагачене середовище прямої дії», «сенсорно збагачене середовище непрямої дії», визначення сукупності проблем, що вимагають рішення (використано можливості PEST-аналізу).

- Розробка педагогічного проекту з умовною назвою «Створення сенсорно збагаченого середовища для малюків» (еталонний варіант) і визначення на цій основі готовності майбутніх педагогів до нових зв'язків із зовнішнім середовищем (соціокультурним середовищем прямої дії і непрямої дії).

- Прогнозування можливих шляхів розвитку на основі сценаріїв вірогідності й вибір оптимального. Визначення можливих партнерів щодо створення сенсорно збагаченого середовища прямої

дії і непрямой дії – реальних і потенційних (використано можливості SWOT-аналізу).

– Оцінка ресурсів створення сенсорно збагаченого середовища ЗДО і визначення умов, необхідних для їх поліпшення. Доробка й уточнення проєкту.

– Розробка програми заходів щодо реалізації мети і завдань проєкту. Проєктування сенсорно збагаченого середовища ЗДО на основі ціннісного самовизначення учасників-розробників проєкту, в тому числі ціннісних пріоритетів осіб, які ухваляють рішення щодо ініціації проєкту.

– Розробка програми заходів щодо створення системи методичного супроводу діяльності майбутніх педагогів, які будуть працюють у групах дітей раннього віку.

Висновки із цього дослідження і подальші перспективи в цьому напрямку. На підставі проведеного дослідження ми можемо зробити такі висновки: якість середовища в дослідженій вибірці може бути схарактеризоване як «середнє». Непогані результати отримані за показниками, пов'язаними з оснащенням груп дітей раннього віку меблями, однак вони є низькими оцінками щодо облаштування осередків, орієнтації на дитячі потреби. Студентами-експертами не було зафіксовано, щоб приміщення спальні було пристосовано до його використання впродовж дня. Дослідження показало, що сенсорно збагачене середовище є недостатньо насиченим і доступним, щоб забезпечити вільну спонтанну діяльність дітей. Багато в чому це віддзеркалення ситуації традиції робити акцент на фронтальні заняття, ініціатива на яких повністю належить вихователю. У групах дітей раннього віку майже відсутні місця для усамітнення і затишні місця. Вкрай мало використовуються в оформленні групових приміщень дитячі роботи, результати їхньої недавньої діяльності, фотографії. Можна підсумувати, що групові приміщення підлаштовано під дітей, але не орієнтовано на розвиток дитячої ініціативи, самостійності та індивідуальності.

Аналіз основних особливостей зовнішнього і внутрішнього сенсорно збагаченого середовища, який ми здійснили на основі запропонованих параметрів шкали ECERS, дозволяє визначити особливості, що зумовлюють можливості подальшого збагачення цього середовища. Подальший розвиток аналізованої проблеми вбачаємо в погли-

бленому вивченні збагаченого середовища як особливого засобу інтеграції накопиченого педагогічного досвіду в цілісну педагогічну систему, а також у складність ситуації розвитку дитини, яка враховується дорослими.

Список використаної літератури:

1. Аникеич С.А. Использование шкал ECERS-R при оценке качества образовательной среды. *Педагогическое мастерство: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2017 г.)*. Москва : Буки-Веди, 2017. С. 29–31. URL : <https://moluch.ru/conf/ped/archive/215/12460/>.
2. Крутій К.Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу : монографія : У 2-х ч. Частина перша. Концепції, проєктування, технології створення. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2009. 320 с.
3. Крутій К.Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу [Текст] : монографія : У 2-х ч. – Частина друга. Концепція, Програма розвитку та освітні програми ДНЗ. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2010. 284 с.
4. Леван Т.Н. Развивающая оценка качества дошкольного образования с использованием международных шкал комплексной оценки ECERS: проблемы и перспективы. *Детский сад : теория и практика*, 2016. № 10(70). С. 50–65.
5. Хармс Т., Клиффорд Р.М., Крайер Д. Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях. ECERS-R : переработанное издание. Москва : Национальное образование, 2017. 36 с.
6. Шиян О.А., Воробьева Е.В. Новые возможности оценки качества образования: шкалы ECERS-R апробированы в России. *Современное дошкольное образование. Теория и практика*. 2015. № 7(59). С. 38–49.
7. Einarsdyttir J. Research with children: methodological and ethical challenges European Early Childhood Education Research Journal Vol.15, No. 2, June 2007.
8. Vermeer H.J., van Ijzendoorn M.H., Cárcamo R.A., Harrison L.J. Quality of Child Care Using the Environment Rating Scales: A Meta Analysis of International Studies. *International Journal of Early Childhood*. April 2016, Volume 48, Issue 1, pp. 33–60.

Popovych O. Preparation of future educators to assessment at sensory enriched environment using ECERS scales

The article has dealt with theoretical aspects of the issue of personal development of young children, and in particular, has focused on the fact that one of the important conditions of personality-oriented education is a sensory enriched environment – a set of conditions (at the educational establishment, family), which maximally contributes to the personal development of children in significant for them activities.

Based on the analysis of scientific sources, the integrated criteria of sensory-enriched environment for preschool educational establishments have been presented, they are following: the existence of centers that provide game, sensory-cognitive and research activities of children (children's experimentation with sand

and water, with other materials); the existence of centers providing moving activity (large and small motor skills), participation in active moving games; ensuring the possibility of manifestation of the children's independence in sensory-cognitive activity.

In the research has been outlined the possibilities of using ECERS scales as a universal and effective method of assessing the quality of the environment of preschool education or any child development center and proposed an algorithm for the process of designing a sensory-enriched environment in preschool educational establishment: 1) analysis of the socio-cultural situation of preschool educational establishment according to the parameters "internal sensory enriched environment of preschool educational establishment", "sensory enriched environment of direct and indirect action", determination of a set of problems that need to be solved; 2) development of a reference version of the pedagogical project with the conditional title "Creating a sensory-enriched environment for children" and determining on this basis the readiness of future teachers for new connections with the external environment (socio-cultural environment of direct action and indirect action); 3) based on probability scenarios or SWOT-analysis: selection of optimal forecasting of possible ways of development and identification of possible partners for creation of sensory-enriched environment; 4) assessment of resources for creating a sensory-enriched environment of preschool educational establishment and determining the conditions necessary for their improvement; redoing and refinement of the project; 5) development of a program of activities to implement the goals and objectives of the project sensory-enriched environment of preschool educational establishment on the basis of value self-determination of participants-developers of the project, including the value priorities of those who decide to initiate the project; 6) development of a program to create a system of methodological support for future teachers who will work in groups with young children.

The analysis of the main peculiarities of the external and internal sensory-enriched environment, which will be carried out on the basis of the proposed parameters of the ECERS scale, will allow to identify the peculiarities that determine the possibilities of further enrichment of this environment.

Key words: young children, educational environment, sensory-enriched environment of preschool educational establishment, developmental object-space environment, ECERS scales.

УДК 378.14.811.111

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.40>**Т. М. Рідель**кандидат педагогічних наук, доцент,
старший викладач кафедри іноземних мов
Сумського національного аграрного університету**Т. О. Кириченко**кандидат економічних наук,
старший викладач кафедри іноземних мов
Сумського національного аграрного університету

ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ НЕЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Статтю присвячено розкриттю змісту поняття стратегічної компетенції та її складників, дослідженню особливостей її формування у студентів нелінгвістичних спеціальностей на прикладі навчання мовлення іноземною мовою. Відзначено, що головне завдання процесу навчання іноземної мови в нелінгвістичному закладі вищої освіти або на нелінгвістичних спеціальностях – формування у студентів професійної іншомовної комунікативної компетенції. Визначено, що навчання іноземної мови студентів нелінгвістичних спеціальностей повинно мати професійно орієнтований характер. З'ясовано, що стратегічна компетенція є одним із важливих структурних компонентів іншомовної комунікативної компетенції. Виявлено, що класифікація стратегій, що формуються у студентів у процесі набуття стратегічної компетенції, викликає розбіжності. Щодо цього проведено аналіз визначень та поділ стратегій на два види: навчальні і комунікативні. У результаті зіставлення основних механізмів мовлення і поділу стратегій на навчальні та комунікативні було зроблено висновок, що для здійснення операційного механізму мовлення студент повинен володіти досить розвиненим умінням застосовувати навчальні стратегії, які полягають в реалізації лексичних, фонетичних і граматичних навичок. Виокремлено важливі методичні принципи, на яких має ґрунтуватися формування стратегічної компетенції. Запропоновано використовувати активні методи навчання як засоби успішного формування стратегічної компетенції у студентів нелінгвістичних спеціальностей у процесі навчання мовлення іноземною мовою. Доведено, що до активних методів навчання можна віднести ігрові методи і метод проблемного навчання. У процесі дослідження було виявлено, що серед ігрових методів особливо популярні рольові та ділові ігри, під час яких студенти вчаться застосовувати на практиці два види стратегій для досягнення головної мети – здійснення професійно орієнтованої комунікації іноземною мовою: навчальні та комунікативні. Описано метод проблемного навчання як засіб формування стратегічної компетенції – метод проблемної дискусії. У результаті дослідження було виявлено, що формування стратегічної компетенції сприяє набуттю суб'єктом освітнього середовища закладу вищої освіти такої якості, як автономність. Запропоновано розробити і впровадити навчально-методичні посібники з розвитку стратегічної компетенції в рамках іншомовної комунікативної компетенції з дисципліни «Іноземна мова».

Ключові слова: стратегічна компетенція, студенти нелінгвістичних спеціальностей, іноземна мова, активні методи навчання, рольова гра, метод проблемного навчання, професійна іншомовна комунікативна компетенція.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство вимагає від людини всебічного розвитку її особистості, а також усвідомлення своїх можливостей і готовності до постійного самовдосконалення. Для підготовки таких фахівців у будь-якій області діяльності в сучасних закладах вищої освіти на перший план виходить застосування компетентнісного підходу. Як зазначає І. Зимня, серед чинників, що визначають необхідність застосування компетентнісного підходу в сучасній вищівській освіті, варто насамперед виділити інтеграцію і глобалізацію світової економіки, зміну освітньої парадигми [1].

Унаслідок цього в сучасній методиці викладання спостерігається тенденція до застосування такого поняття, як «комунікативна компетенція», яке стосовно процесу навчання іноземної мови трансформується в поняття «іншомовна комунікативна компетенція». На нашу думку, найбільш точно визначення цього поняття пропонує О. Багузіна: «Іншомовна комунікативна компетенція – готовність і здатність особистості розуміти і породжувати іншомовні висловлювання й інформацію відповідно до конкретної ситуації, конкретної цільової настанови,

комунікативного наміру і завдань професійної діяльності» [2, с. 15].

Із цього визначення можна зробити висновок, що «іншомовна комунікативна компетенція» – дуже багатогранне поняття, яке насамперед пов'язано зі здійсненням комунікативної діяльності іноземною мовою. Якщо говорити про процес навчання іноземної мови в нелінгвістичному закладі вищої освіти або на нелінгвістичних спеціальностях, варто зазначити, що головним його завданням є формування у студентів професійної іншомовної комунікативної компетенції, яка є одним із ключових компонентів професіоналізму майбутніх випускників нелінгвістичних спеціальностей. Отже, навчання іноземної мови студентів нелінгвістичних спеціальностей повинно мати професійно орієнтований характер.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

В історії розвитку поняття «іншомовна комунікативна компетенція» існувало чимало підходів до її структурування. Так, наприклад, згідно з концепцією М. Canale і М. Swain, структурними компонентами іншомовної комунікативної компетенції є: лінгвістична, соціолінгвістична та стратегічна компетенції [3]. L. Bachman і O. Palmer уважають, що основними компонентами іншомовної комунікативної компетенції є лінгвістична, соціолінгвістична, стратегічна і прагматична компетенції [4]. D. Nunnes виділяв у структурі іншомовної комунікативної компетенції тільки два компоненти: лінгвістичний і соціокультурний [5]. У вітчизняній методиці навчання іноземних мов іншомовна комунікативна компетенція розглядається як сукупність таких компонентів: мовленнєвої, мовної, соціокультурної, компенсаторної і навчально-пізнавальної компетенцій [6].

Розглянувши кілька варіантів побудови структури іншомовної комунікативної компетенції, ми доходимо висновку, що стратегічна компетенція є однією з важливих її структурних компонент.

Мета статті – розкрити зміст поняття та складники стратегічної компетенції, дослідити особливості її формування у студентів нелінгвістичних спеціальностей на прикладі навчання мовлення іноземною мовою.

Виклад основного матеріалу. Стратегічна компетенція визначається по-різному. М. Canale і М. Swain визначали стратегічну компетенцію як набір «вербальних і невербальних комунікативних стратегій, які використовуються тоді, коли в комунікації виникають певні труднощі або їй загрожує розрив» [3, с. 30–31]. J. van Ek пропонує схоже визначення стратегічної компетенції: «здатність використовувати невербальні і вербальні стратегії для заповнення (компенсації) прогалін у знанні коду користувачем» [7, с. 89]. Однак слідом за О. Ванівською ми розуміємо під стратегічною компетенцією «здатність особистості на основі отри-

маних знань і умінь адекватно використовувати освоєний репертуар стратегій» [8, с. 57]. У нашому розумінні, стратегії – це інтегрований набір дій, що спрямовані на досягнення певної мети.

Класифікація стратегій, що формуються у студентів у процесі набуття стратегічної компетенції, також має розбіжності. У рамках даної статті ми розділяємо стратегії на два види: навчальні і комунікативні. Навчальні стратегії пов'язані із застосуванням знань мовного матеріалу, а також знань, отриманих на заняттях із профільних дисциплін нелінгвістичних спеціальностей. Комунікативні стратегії пов'язані з умінням вибудувати свою мовленнєву поведінку з використанням вербальних і невербальних засобів спілкування, а також стратегії отримання й обробки інформації.

Розглянемо процес формування стратегічної компетенції на прикладі навчання мовлення студентів нелінгвістичних спеціальностей. М. Жинкін розробив ієрархічну систему механізмів мовлення. Перший рівень цієї ієрархії представлений двома комплементарними ланками «прийому і передачі повідомлення». У середині кожної ланки М. Жинкін виділяє такі механізми:

1) механізм осмислення, який має дві ланки – аналіз і синтез;

2) механізм утримання в пам'яті, який має дві ланки – довгострокову пам'ять і короткочасну пам'ять;

3) механізм попереджувального синтезу (відображення, що випереджає).

Представлені вище механізми слугують внутрішніми механізмами мовленнєвої діяльності, які сприяють здійсненню головного операційного механізму мовленнєвого спілкування, який, відповідно до запропонованої М. Жинкіним структури, утворюється за допомогою єдності двох ланок:

а) словотвір – з окремих елементів – морфем;

б) фразотвір – з окремих слів [9, с. 352].

Отже, у результаті зіставлення основних механізмів мовлення і поділу стратегій на навчальні та комунікативні можна дійти висновку, що для здійснення операційного механізму мовлення студент повинен володіти досить розвиненим умінням застосовувати навчальні стратегії, які полягають в реалізації лексичних, фонетичних і граматичних навичок. Загальні механізми прийому і передачі повідомлення вимагають від студента застосування комунікативних стратегій, тобто стратегій, завдяки яким студент зможе успішно виокремити з висловлювання свого співрозмовника потрібну для себе інформацію і висловити свою думку щодо отриманої інформації [9, с. 353].

Варто підкреслити, що у процесі навчання іноземної мови формування стратегічної компетенції, як і будь-якої іншої, має ґрунтуватися на трьох важливих методичних принципах:

– навчання іноземним мовам має бути орієнтоване на формування у студента рис бі/полікультурної мовної особистості, що роблять його здатним рівноправно й автономно брати участь у міжкультурному спілкуванні;

– засвоєння досліджуваної мови як засобу міжкультурного спілкування можливе лише в умовах спілкування, що наближаються за своїми основними характеристиками до реального спілкування;

– навчання іноземної мови в контексті міжкультурної парадигми буде успішним за умови його орієнтації на рідну лінгвокультуру студента.

Важливо, щоб студенти від самого початку навчалися спілкуватися мовою, що вивчається, у природній формі, властивій носіям цієї мови, результатом чого має бути їх опанування способів соціальної взаємодії. Під останніми розуміються «<...> ті прийоми і засоби взаємодії, за допомогою яких безпосередньо здійснюється перетворення складних, проблемних, конфліктних взаємин між людьми у процесі їх зміни: вербальні та невербальні засоби комунікації, стратегії, техніки досягнення цілей, виходу з конфлікту, володіння ролями, знання закономірностей людської поведінки загалом тощо, тобто те, що сьогодні у вітчизняній літературі називають часто репертуаром соціальних дій» [10, с. 18].

Для успішного формування стратегічної компетенції у студентів нелінгвістичних спеціальностей у процесі навчання мовлення іноземною мовою ми пропонуємо використовувати активні методи навчання, тобто діяльнісний підхід. Але реалізувати справді діяльнісний підхід до навчання іноземних мов можна лише за умови, якщо воно буде сплановано не з погляду інтересів процесів викладання предмета, а з погляду специфіки процесів засвоєння студентами іноземної мови. Для цього необхідно створити в аудиторії мікросвіт навколишнього життя з усіма реальними взаєминами між людьми і цілеспрямованістю у практичному використанні мови. Реалізація принципу активності на практиці – це наближення процесу навчання іноземних мов за своїми основними параметрами до процесу опанування студентами мови у природному мовному середовищі. У сучасній методиці викладання іноземної мови активними методами навчання називаються такі форми взаємодії викладача і студентів, за яких і викладач і студент тісно взаємодіють протягом заняття, студенти є не пасивними слухачами, а активними учасниками заняття.

До активних методів навчання, що застосовуються для формування стратегічної компетенції у студентів нелінгвістичних спеціальностей, можна віднести ігрові методи і метод проблемного навчання.

Серед ігрових методів особливо популярні рольові та ділові ігри. У сучасній педагогічній науці існує безліч варіантів класифікації ділових і рольових ігор. За змістом ділові та рольові ігри поділяються на соціально-побутові та професійні. За характером взаємодії викладача і студентів ігри можуть поділятися на чотири групи: контрольовані викладачем; помірно контрольовані викладачем; ігри, які здійснюються за заздалегідь підготовленим сценарієм; вільні ігри (задається тільки ігрова ситуація). За тривалістю ділові та рольові ігри можуть бути тривалими або короткочасними. Для формування стратегічної компетенції у студентів нелінгвістичних спеціальностей найбільше підходять тривалі ігри, які здійснюються за заздалегідь підготовленим сценарієм, і вільні тривалі ігри.

Прикладом тривалої гри, що здійснюється за заздалегідь підготовленим сценарієм, може служити гра «Інсценований судовий процес» (“Mock trial”) для студентів юридичного факультету. Проведення цієї рольової гри рекомендується для студентів 2–3-х курсів, коли студенти мають достатній рівень професійних знань, необхідних для участі у грі. Підготовка таких рольових ігор часто здійснюється у взаємодії викладача іноземної мови з викладачами правничих дисциплін. Перед проведенням рольової гри ведеться активна робота викладачем іноземної мови з формування у студентів необхідних мовних навичок. Викладачами правничих дисциплін ведеться робота зі студентами щодо забезпечення їх важливими знаннями та вміннями, необхідними для правильного проведення гри «Інсценований судовий процес». Викладач іноземної мови разом із викладачами юридичного факультету спільно розробляють сценарій для проведення рольової гри. Потім розподіляють ролі між студентами.

Під час проведення такої рольової гри студенти вчать застосовувати на практиці два види стратегій для досягнення головної мети – здійснення професійно орієнтованої комунікації іноземною мовою. Перший вид стратегій – навчальні – являє собою стратегії, що дозволяють доречно застосовувати різну лексику юридичної спрямованості (терміни, мовні кліше), а також здійснювати граматичне оформлення свого мовлення (наприклад, замінювати більш складні граматичні конструкції, невідомі студентам, простішими). Другий вид стратегій – комунікативні, які дозволяють студентам вирішувати комунікативні завдання, що виникають у процесі проведення гри, за допомогою вербальних і невербальних засобів. Як невербальні засоби спілкування студенти обирають жести, різні наочні схеми. Також до комунікативних стратегій студентів у такому разі можна віднести їхнє вміння вибирати лінію своєї мовленнєвої поведінки залежно від ситуації спілкування: мовленнєва поведінка згоди, мовленнєва поведінка

незгоди і доказу, мовленнєва поведінка констатації фактів тощо. Отже, рольова гра «Інсценований судовий процес» розвиває у студентів-юристів різноманітні стратегічні вміння і навички, реалізація на практиці яких сприяє розвитку у студентів даної спеціальності стратегічної компетенції.

Розглянемо метод проблемного навчання як засіб формування стратегічної компетенції у студентів нелінгвістичних спеціальностей у процесі навчання їх професійно орієнтованого мовлення іноземною мовою.

Існує безліч методів проблемного навчання. У рамках нашої статті ми розглянемо метод проблемної дискусії. Суть проблемного методу полягає в порушенні проблеми, спричиненої якоюсь ситуацією. Для студентів юридичного факультету можна запропонувати такий варіант організації проблемної дискусії. Викладач дає прочитати невеликий уривок тексту, у якому висвітлена проблемна ситуація. Потім викладач запитує, які способи вирішення проблеми можуть запропонувати студенти. У процесі обговорення проблеми студенти пропонують свої варіанти вирішення, застосовують водночас комунікативні стратегії доказу, констатації фактів, переконання, згоди, незгоди. Також до комунікативних стратегій у даному разі можна віднести стратегії, що дозволяють отримувати й аналізувати інформацію під час читання запропонованого уривка тексту, а також із мовлення своїх одногрупників. До навчальних стратегій відносять застосування лексичних і граматичних навичок у мовленні, тобто стратегії, що забезпечують лексичну і граматичну побудову висловлювання та сприйняття на слух чужого висловлювання. Крім того, до навчальних стратегій, що розвиваються у студентів нелінгвістичних спеціальностей під час використання як ігрових методів, так і методів проблемного навчання, відносять стратегії, що дозволяють студентам застосовувати під час іншомовного спілкування знання, здобуті ними на заняттях з інших дисциплін.

Формування стратегічної компетенції, на нашу думку, сприяє розвитку такої якості суб'єкта освітнього середовища закладу вищої освіти, як автономність. У документах Болонського процесу автономність виділена як одна з компетенцій, ключових для випускників першого ступеня вищої освіти [11, с. 174].

Висновки і пропозиції. З усього сказаного вище можна зробити висновок, що формування стратегічної компетенції є одним із важливих завдань професійно орієнтованого навчання іноземної мови в закладах вищої освіти в сучасних умовах полікультурної і мультилінгвальної взаємодії учасників освітнього процесу. Формування стратегічної компетенції має здійснюватися відповідно до основних методичних принципів. Також

під час формування у студентів стратегічної компетенції необхідно враховувати психологічні основи і механізми виду мовленнєвої діяльності, на розвиток умінь якого спрямовано застосування того чи іншого методу. Основними засобами формування стратегічної компетенції під час навчання мовлення є активні методи навчання, як-от ігрові методи і методи проблемного навчання. Розроблення і впровадження навчально-методичних посібників із розвитку стратегічної компетенції в рамках іншомовної комунікативної компетенції з дисципліни «Іноземна мова», що містять тривалі ігри професійно орієнтованої спрямованості для студентів немовних спеціальностей, буде мати величезне дидактичне значення і допоможе сформувати професіонала вищого ступеня нового покоління.

Список використаної літератури:

1. Зимняя И. Ключевые компетенции новая парадигма результата современного образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42.
2. Багузина Е. Вебквест-технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции (на примере студентов неязыкового вуза) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2012. 29 с.
3. Canale M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *The applied linguistics reader*. London : Routledge, 1980. № 1. P. 1–47.
4. Bachman L. Fundamental considerations in language testing. Oxford : Oxford University Press, 1991. 408 p.
5. Hymes D. Vers la competence communication. France : DIDIER, 1991. 143 p.
6. Тинкалюк О. Сутність і структура іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів. *Вісник Львівського університету. Серія «Педагогічна»*. 2008. Вип. 24. С. 53–63.
7. Ek J. van, Trim L. Threshold level Cambridge. Great Britain : CUP, 1992. 173 p.
8. Ванівська О. Комунікативно-прагматичний підхід у формуванні стратегічної іншомовної компетентності. *Молодь і ринок*. 2016. № 8 (139). С. 56–60.
9. Жинкин Н. Механизмы речи. Москва : АПН РСФСР, 1968. 569 с.
10. Войтова С. Социальная культура и роль образования в ее формировании : автореф. дис. ... докт. филос. наук. Санкт-Петербург, 1997. 311 с.
11. Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 536 с.

Ridel T., Kyrychenko T. Forming strategic competence while mastering a foreign language by students of non-linguistic specialties

The paper describes the concept of “strategic competence” as one of the most important structural elements of the foreign language communicative competence. The authors consider the formation of strategic competence in students of nonlinguistic professions on the example of speaking aspect training. It is noted that the main task of the process of teaching a foreign language at a non-linguistic institution of higher education or to students of non-linguistic specialties is the formation of students’ professional foreign language communicative competence. It is determined that teaching a foreign language to students of non-linguistic specialties should be professionally oriented. It is analyzed that strategic competence is one of the important structural components of foreign language communicative competence. It was found that the classification of strategies that are formed in students in the process of forming strategic competence causes differences. In this regard, the authors suggest the analysis of definitions and the division of strategies into two types: educational and communicative. Comparing the basic mechanisms of speech and the division of strategies into educational and communicative, it was concluded that to implement the operational mechanism of speech the student must have a well-developed ability to apply learning strategies, which consist in the implementation of lexical, phonetic and grammatical skills. Important methodological principles on which the formation of strategic competence should be based are highlighted. It is proposed to use active teaching methods as a means of successful formation of strategic competence in students of non-linguistic specialties in the process of speaking aspect training. It is proved that active teaching methods include game methods and the method of problem-based learning. The study found that among the game methods especially popular are role-play games, in which students learn to apply two types of strategies to achieve the main goal – the implementation of professional-oriented communication in a foreign language: educational and communicative. The method of problem-based teaching as a means of forming strategic competence is described – the method of problem-based discussion. As a result of the study it was found that the formation of strategic competence contributes to the formation of autonomy – a quality of the subject of the educational environment. It is proposed to develop and implement teaching guides for the development of strategic competence in the framework of foreign language communicative competence within the scope of the subject “Foreign Language”.

Key words: *strategic competence, students of non-linguistic specialties, foreign language, active teaching methods, role-play, problem-based teaching method, professional foreign language communicative competence.*

УДК 373.3/.5.091.12.011.3-051:78:005.336.2
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.41>

С. В. Румянцева

старший викладач кафедри академічного та естрадного вокалу
Інституту мистецтв
Київського університету імені Бориса Грінченка

Ю. О. Дреєва

викладач кафедри академічного та естрадного вокалу
Інституту мистецтв
Київського університету імені Бориса Грінченка

СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті досліджується питання формування фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, а також його значення для успішної реалізації ним педагогічної діяльності. Авторами здійснено теоретичний аналіз психолого-педагогічних праць, на основі якого можна стверджувати, що компетентнісний підхід є одним із пріоритетних у сучасному освітньому просторі. У матеріалах статті визначено поняття: «компетентність учителя музики», «фахова компетентність», «фахова компетентність учителя музики», «фахова компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва». Автори висвітлюють структуру фахової компетентності майбутніх викладачів. На думку науковців, фахова підготовка майбутнього викладача музичного мистецтва має включати комплекс компетентностей: мистецької, комунікативної, професійної, методичної та фахової. Базуючись на наукових доробках сучасних науковців, у роботі автори висвітлюють спектр досліджень компетентностей у мистецькій освіті. Узагальнюючи погляди Є. Проворової, І. Полубоярина, Н. Цюлюпи й ін. на сутність компетентностей, науковці виділяють основні їх змістові домінанти, як-от: інтегрована якість; сукупність, знань, умінь, навичок; мотивація; готовність до здійснення ефективної фахової діяльності.

У роботі акцентується увага на мотиваційній сфері особистості, адже розгляд мотивації, на думку авторів, має провідне значення для формування фахової компетентності в майбутніх учителів музичного мистецтва. Науковцями надано власне визначення терміна «фахова компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва». На їхню думку, це єдність теоретичної та практичної готовності до професійної діяльності, що являє собою структурований набір змістових складових частин фахівця, який ґрунтується на професійному світогляді та вимірюється певними критеріями та стандартами. У статті запропоновано компонентну структуру, у яку увійшли такі складові частини, як: мистецько-інформативна, фасилітативна, музично-фахова.

Визначено шляхи подальшої наукової роботи в напрямі проведення діагностики формування фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва та розроблення методики із залученням мультимедійних технологій.

Ключові слова: фахова компетентність, учитель музичного мистецтва, професійні знання, уміння, навички.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку українського суспільства постає важливе питання якості освіти та духовності нації. Сьогодні особистість, її інформаційна культура, інтелект, компетентність – найвищі цінності суспільства. Найбільшої значущості питання компетентності набуває у сфері освіти, де професійно-педагогічна компетентність викладацьких кадрів є гарантом функціонування всіх суспільних інститутів.

Варто зазначити, що компетентнісна парадигма в мистецькій освіті має кардинально інноваційний характер. Компетентнісний підхід трансформує традиційні орієнтири музично-педагогічної освіти набуття знань, умінь, навичок різного рівня узагальнення, вимагає прогнозованих передбачу-

ваних результатів, орієнтованих на продуктивне виконання майбутніми викладачами в подальшому фахової діяльності. Адже особливістю такого підходу є не тільки набуття і засвоєння знань, виконавських умінь, розвиток творчих якостей студентів у галузі мистецтва, а й вироблення вже за час навчання здатності до їх критичного і самокритичного переосмислення, оцінювання, творчого застосування у практичній діяльності. Не абстрагована мистецька обізнаність, а практичне використання власних мистецьких досягнень, формування загальної і фахової культури мають становити мету зусиль майбутніх учителів музичного мистецтва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням компетентнісного підходу підготовки

фахівців у галузі освіти присвячені праці багатьох науковців. З'являються нові погляди щодо професійного становлення фахівців, визначаються нові складові частини їхньої фахової компетентності, набуття яких забезпечить високий рівень підготовки педагогів.

Питанням компетентнісного підходу в галузі мистецької освіти присвячені праці вітчизняних учених Н. Гуральник, А. Козир, О. Лобової, Л. Масол, Г. Ніколаї, Г. Падалки й ін.

Специфіку компетентності вчителів музики досліджували О. Єременко, М. Михаськова, Н. Мурована, Є. Проворова, Г. Танько, Л. Тоцька.

Сьогодні питання фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в педагогіці вищої школи актуальне, оскільки якісна педагогічна робота вчителів залежить від рівня їхнього цілеспрямованого розвитку. У цьому контексті актуалізується також проблема формування різноманітних особистісних якостей фахівців, які є надзвичайно важливими для мистецької та педагогічної діяльності: проблема формування вокально-слухових якостей (О. Маруфенко), проблема формування творчих якостей (Ю. Дворник), проблема формування творчої уяви (О. Матвєєва), проблема самоактуалізації майбутнього вчителя музики (Е. Султанова), проблема формування його власного викладацького стилю (Ю. Найда) тощо.

У зв'язку із цим набуває актуальності проблема модернізації фахової підготовки майбутнього викладача музичного мистецтва, урахування напрацювання науковців, що досліджували процес підготовки вчителів музики.

Мета статті – висвітлити сутність та зміст фахової компетентності майбутнього викладача музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Професійна мистецька освіта, крім розв'язання спільних із загальною мистецькою педагогікою завдань, націлена на передачу людині знань, умінь, формування в неї компетентностей, необхідних для успішної практичної діяльності в майбутньому.

І. Левина тлумачить *компетентність учителя музики* як інтегральне, цілісне утворення особистості вчителя, що являє собою багаторівневу реальність, структуру якої утворюють ціннісно-мотиваційний, змістовно-орієнтовний, операційно-дієвий, особистісно-творчий компоненти [1, с. 38].

Спираючись на попередні доробки закордонних науковців, вважаємо необхідним звернути особливу увагу на дослідження моделі компетентності. Британський учений Дж. Равен на основі власних фундаментальних досліджень розробив модель компетентності, що складається із двох підсистем. Перша з них містить ціннісні для людини стилі поведінки, друга – перелік компонентів [7].

Для нас важливо, що терміном «компоненти компетентності» науковець позначає характеристики і здібності людей, що дозволяють їм досягати особистісно значущих цілей – незалежно від природи й соціальної структури, у якій вони живуть і працюють.

Ми вважаємо, що процес формування означених особистісних утворень (компетентності) має відбуватися через формування окремих їхніх структурних компонентів.

У мистецькій освіті існує традиційний підхід до професійної компетентності вчителя музики, який полягає в розподілі на дві основні складові частини: педагогічну та музичну. Помилково вважати, що вчитель музики повинен бути насамперед хорошим музикантом, а педагогічний досвід прийде згодом, сам собою, у процесі роботи у школі. Безумовно, краще за все, якщо вчитель підготовлений і в педагогічному, і в музичному аспектах. У такому разі сама музично-педагогічна діяльність є систематизуючим чинником інтеграції, тобто підставою для об'єднання означених складових частин професійної компетентності вчителя музики (педагогічна та музична).

М. Михаськова розглядає сутність *фахової компетентності майбутнього вчителя музики* як здатність до музично-освітньої діяльності на основі музично-педагогічних знань і умінь, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва, відповідно до суспільних вимог та цінностей [3, с. 77].

Здійснений нами аналіз праць науковців дає підстави стверджувати, що «множина» компетентностей фахової підготовки вчителя музики у вітчизняних наукових надбаннях досить численна. Тому результатом фахової підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва повинно стати опанування ними значного обсягу компетентностей: мистецької (Ши Цзюнь-бо), комунікативної (М. Мурована), професійної (І. Полубоярина), методичної (Н. Цюлюпа), фахової (М. Михаськова).

Л. Масол у своїх працях звертається до проблеми класифікації компетентностей як результату загальної мистецької освіти [2, с. 23–24].

Розглянемо спектр досліджень компетентностей у мистецькій освіті (Табл. 1).

Узагальнюючи погляди науковців на сутність компетентностей, можна виділити основні їхні змістові доміанти, як-от: інтегрована якість; сукупність, знань, умінь, навичок; мотивація; готовність до здійснення ефективної фахової діяльності. Представлені компетентності мають складну структуру з багатьма компонентами.

На думку Л. Масол, структура компетентностей багатоконпонентна, складається із взаємопов'язаних і взаємозалежних частин, що утворюють інтегральне ціле. Науковець диференціює їх на особистісні, функціональні й соціальні [2].

Таблиця тлумачень компетентностей у мистецькій освіті

Є. Проворова	<i>Комунікативна компетентність</i> учителя музики – сукупність комунікативних знань, умінь, здібностей, досвіду та мотивації, що забезпечують сприймання, розуміння, засвоєння, використання, передачу педагогічної інформації, а також уможливають ефективне управління комунікативними процесами в музично-естетичному навчанні та вихованні школярів.
І. Полубоярина	<i>Професійна компетентність</i> майбутнього вчителя музики є складним утворенням, яке включає: готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності, музично-естетичного виховання, використання всіх видів мистецтва, до музичної, акторської виконавської діяльності та психологічну готовність.
Ши Цюнь-бо	<i>Мистецька компетентність</i> майбутнього вчителя музики – системна, інтегрована якість, що передбачає здатність особистості до усвідомлення музики як явища суспільного життя, засвоєння основних її закономірностей, стилів і жанрів, до опанування засобів утілення художніх образів у виконавстві, до застосування музики в художньо-виховній роботі зі школярами.
Н. Цюлюпа	<i>Методична компетентність</i> учителя музики – сформована система знань, умінь і практичного досвіду, зумовлена особливостями його індивідуально-психологічних характеристик, спрямовується на реалізацію музично-педагогічної діяльності з одночасною здатністю до самореалізації та постійного самовдосконалення.
Л. Пушкар	<i>Музичні компетенції</i> студентів педагогічних університетів (МКСПУ) визначаються в дослідженні як сукупність базових музичних знань, умінь і навичок елементарного музикування, попереднього практичного досвіду творчої музичної діяльності та позитивного ставлення до неї, що зумовлює готовність та здатність майбутніх учителів немусичних спеціальностей до успішного здійснення музично-педагогічного впливу з огляду на потреби конкретного фаху, а також забезпечує їхню самореалізацію та дозволяє бути компетентними.

Окрім того, учена виокремлює ще загальноосвітні компетентності – це більш чи менш деталізована сукупність унормованих вимог до результатів освіти – знань, умінь, якостей, цінностей тощо; а також предметні компетентності (музичні, візуальні тощо), які науковець розглядає як частку функціональних [2, с. 23].

Н. Цюлюпа у структурі методичної компетентності виділяє когнітивний, операційний, аксіологічний і креативний блоки. На основі моделювання змістового наповнення цих блоків дослідниця виділяє такі взаємопов'язані компоненти: когнітивно-інформаційний, операційно-регулятивний, емоційно-ціннісний, творчо-діяльнісний (акумулюючий) [9, с. 10].

І. Полубоярина, окреслюючи структуру професійної компетентності вчителя музики, виділяє три блоки: *особистісний* (особистісно-мотиваційна, саморегуляційна, етична, загальнокультурна, психологічна, соціальна, громадянська компетентності); *комунікативний* (загальна та професійна музична комунікативна компетентності); *діяльнісний* (методологічна, дидактична, музично-практична, науково-творча, управлінська й організаційна компетентності) [4, с. 10].

Є. Проворова в комунікативній компетентності вчителя музики виділяє: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-креативний, емоційно-вольовий, індивідуально-особистісний і операційно-діяльнісний компоненти, які забезпечують вмотивованість і цілеспрямованість, осмисленість і цілісність, ефективність та результативність дій щодо досягнення цілей комунікативної діяльності [5, с. 8].

М. Михаськова, яка досліджувала питання фахової компетентності, вважає, що «структура фахової компетентності майбутнього вчителя становить єдину синкретичну модель, поділ якої на підсистеми може бути лише умовним» [3].

Дослідниця зазначає, що фахова компетентність, як специфічна інтегральна здатність, охоплює музично-спеціальні й педагогічні складові частини, які забезпечують успіх музично-освітньої діяльності.

Розглядаючи структуру фахової компетентності майбутнього вчителя, дослідниця виокремлює такі компоненти: когнітивний – визначається необхідністю накопичення системних фахових знань (музично-теоретичні, технологічні, методичні), які є теоретичною й методичною основою ефективної діяльності вчителя музики; практично-творчий – включає сукупність музично-естетичного досвіду, музично-виконавських умінь, творчої самостійності. Цей компонент зумовлює необхідність практичної реалізації набутого технологічного арсеналу у процесі навчальної діяльності; ціннісно-орієнтаційний – зумовлює необхідне формування рефлексивних нормативно-регулятивних механізмів (ціннісні орієнтації, смаки, ідеали, мотиви) оцінної діяльності, яка ґрунтується на прийнятій у суспільстві системі нормативів та цінностей [3, с. 79–105].

Безумовно, представлена структура стосується вчителя-практика, який уже має значний досвід професійної діяльності. Щодо студентів – майбутніх учителів вона потребує корекції. Насамперед у ній варто мати на увазі формування теоретичної бази та вміння кваліфіковано оцінювати результати власної практичної діяльності, шляхи їх досягнення, а також підкріплювати ці знання та вміння професійно значущими особистісними якостями. Водночас подану структуру можна вважати перспективною для вчителів різних спеціальностей, зокрема й тих, хто викладає мистецькі дисципліни.

Важливою та спільною складовою частиною розглянутих видів компетентностей майбутнього

вчителя музики: фахової, комунікативної, професійної, методичної, є мотиваційно-ціннісний (у деяких працях – особистісно-мотиваційний, емоційно-ціннісний, ціннісно-орієнтаційний) компонент [4; 5; 9].

Мотиваційна сфера особистості – це складна інтегральна якість, яка характеризується сукупністю ціннісних орієнтацій, соціальних настанов, інтересів, які є основою мотивів, що визначають спрямованість особистості.

Професійний вибір особистості, набуття нею фахової компетентності залежать від мотивів, основою яких є визначені вище складові частини. Тому розгляд мотивації, на нашу думку, має провідне значення для формування фахової компетентності в майбутніх учителів музичного мистецтва.

Ми розділяємо думку сучасного науковця М. Михаськової щодо визначення **фахової компетентності** як стійкої інтегративної якості, водночас властивої як особистості, так і її діяльності, що виражається в цілеспрямованому поєднанні потреб, мотивів, інтересів і дій, характеризується свідомим пошуком творчих ситуацій, передбачає теоретичне осмислення знань, самостійний пошук розв'язання проблеми [3].

У своєму дослідженні ми будемо виходити з того, що **фахова компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва** – це єдність теоретичної та практичної готовності до професійної діяльності, що являє собою структурований набір змістових складових частин фахівця, який ґрунтується на професійному світогляді та вимірюється певними критеріями та стандартами.

Виходячи зі специфіки фахової діяльності сучасного вчителя музичного мистецтва, ми пропонуємо розглядати фахову компетентність як єдність трьох складових частин. Окреслимо розуміння змісту складових частин фахової компетентності:

– *мистецько-інформативна*: опанування мультимедійних технологій як засобу навчання у процесі фахової підготовки й інструменту професійної діяльності;

– *фасилітативна*: системна, інтегрована якість, що передбачає здатність створювати умови та допомагати в розвитку фахової довершеності суб'єктів на засадах креатопедагогіки, допомогати в налаштуванні сприйняття інформації та педагогічної взаємодії;

– *музично-фахова*: глибока теоретична підготовка та вокально-виконавські вміння й навички, застосування їх на практиці.

Висновки і пропозиції. Отже, у сучасних педагогічних дослідженнях поняття фахової компетентності майбутніх учителів музичного мисте-

цтва розглядається в руслі провідних дефініцій компетентнісного підходу як єдність теоретичної та практичної готовності до професійної діяльності, що являє собою структурований набір змістових складових частин фахівця, який ґрунтується на професійному світогляді та вимірюється певними критеріями та стандартами (М. Михаськова). На нашу думку, зміст фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва має включати мистецько-інформативну, фасилітативну та музично-фахову складові частини.

Перспективи подальших досліджень стосуватимуться діагностики формування фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, методики її формування в нього із залученням мультимедійних технологій.

Список використаної літератури:

1. Левина И. Формирование профессионально-педагогической компетентности будущих учителей музыки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Уфа, 2004. 278 с.
2. Масол Л. Формування базових компетентностей учнів загальноосвітньої школи у системі інтегративної мистецької освіти : посібник для вчителя. Київ : Педагогічна думка, 2010. 232 с.
3. Михаськова М. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2007. 228 с.
4. Полубоярина І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2008. 21 с.
5. Проворова Є. Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2008. 19 с.
6. Пушкар Л. Формування музичних компетенцій бакалаврів дошкільної освіти в межах курсу «Теорія та методика музичного виховання». *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. Київ, 2014. Вип. 1–2. С. 164–173. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/aprov_2014_1-2_18.
7. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Москва : Когито-Центр, 2002. 240 с.
8. Цзюнь-бо Ши. Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2007. 20 с.
9. Цюлюпа Н. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2009. 213 с.

Rumiantseva S., Drieieva Yu. The essence and content of the professional competence of the future teacher of musical art

The article explores the issues of developing of the professional competence of the future teacher of musical art, as well as its importance for the successful realization of their educational work. The authors have carried out a theoretical analysis of psychological and pedagogical works, on the basis of which it can be argued that a competency-based approach is one of the priorities in the modern educational environment. The article defines the concepts: "competence of music teacher", "professional competence", "professional competence of music teacher", "professional competence of the future teacher of musical art". The authors highlight the structure of professional competence of the future teachers. According to the authors, the professional training of the future teacher of musical art should include a complex of competences, such as: artistic, communicative, professional, methodical and qualified. Based on the scientific achievements of modern scientists, the authors cover a range of studies of competencies in artistic education. Summarizing the views of Ye. Provorova, I. Poluboiaryn, N. Tsiuliupa and others on the essence of competencies, the authors highlight their main content dominants: integrated quality; set of knowledge and skills; motivation; readiness for effective professional activity.

The work focuses on the individual's motivation, because the consideration of motivation, according to scientists, is of key importance for the professional competence of the future teachers of musical art. Scientists have given their own definition of "professional competence of the future teacher of musical art". In their opinion, this is the unity of theoretical and practical readiness for professional activity, which is a structured set of content components of teacher, which is based on a professional world outlook and is measured by certain criteria and standards. A component-based structure is proposed, which includes such components as: artistic and informative, facilitative, musical and professional.

The ways of further scientific work in the direction of diagnostics of formation of professional competence of the future teacher of musical art and development of methodology with the use of multimedia technologies are determined.

Key words: professional competence, teacher of musical art, professional knowledge, skills.

УДК 378.147-057.875:[81.161.2'1]-047.22
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.42>

Л. В. Рускуліс

доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови і літератури
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ СУБКОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ

У статті доведено, що у процесі розвитку освіти в Україні одне із провідних місць належить формуванню фонетичної субкомпетентності як складника лінгвістичної компетентності, тобто досконалому знанню фонетичної системи сучасної української літературної мови, історичних етапів її розвою, діалектичних особливостей, засобів фоностилістики; визначено, що фонетика є складником загальної системи мови, її першим рівнем, основою для опанування лексикології та граматики, оскільки букви – це матеріал, з якого будуються слова та словоформи; наголошено, що фонетична субкомпетентність – опанування фонетичної системи української мови, свідоме практичне застосування отриманих теоретичних знань у власному мовленні; а її формування відбувається на основі здобутих фонетичних знань; проаналізовано погляди вчених на різновиди фонетичних знань (практично-мовленнєві; ті, що пов'язані з теорією мови; знання про різницю між графемою і фонемою; знання знаків фонетичної транскрипції); розглянуто особливості формування фонетичних навичок як автоматизованих репродуктивних або рецептивних дій, які забезпечують коректне звукове й інтонаційне оформлення власного мовлення й адекватне сприймання звукового й інтонаційного оформлення мовлення інших; з'ясовано особливості дидактичних (науковості, наступності й перспективності, систематичності й послідовності, зв'язку теорії із практикою, наочності, самостійності й активності, міцності засвоєння знань) та лінгводидактичних (специфічні, власне методичні) принципів навчання як запоруки цілісної системи навчання; проаналізовано роль фонетичних вправ (фонетико-мовні, фонетично-мовленнєві, фонетико-комунікативні), які формують слухові репродуктивні навички поділу мовного потоку на слова, склади, уміння робити звуковий аналіз слів і складів, утворювати слова зі звуків тощо; підкреслено, що складником фонетичної субкомпетентності є орфоепічна, яка формується виконанням вправ для імітації та відтворення звуків; прослуховування й аналізу власного мовлення та мовлення ораторів, художників слова; читання вголос і декламація віршів, інтонування.

Ключові слова: фонетична субкомпетентність, фонетичні знання, фонетичні навички, загальнодидактичні й специфічні принципи навчання, фонетичні вправи, орфоепічна субкомпетентність.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти України впевнено формується відповідно до інноваційних викликів суспільства, реагує на його потреби й запити, готує генерацію людей, готових до активної діяльності в багатогранному світі. Це повинні бути особистості, які мають глибокі теоретичні знання й практичні вміння, здатні вільно та правильно спілкуватися, підтримувати контакти, досягають взаєморозуміння під час комунікації, що в майбутньому продемонструє їхню конкурентоспроможність. Немаловажна роль у цьому процесі належить сформованості фонетичної субкомпетентності як складника лінгвістичної компетентності, тобто досконале знання фонетичної системи сучасної української літературної мови, історичних етапів поступу її, діалектичних особливостей, засобів фоностилістики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фонетика – один зі складників загальної системи мови, її перший рівень, основа для засвоєння лексикології та граматики, оскільки саме букви є тим

матеріалом, що вибудовує слова й словоформи. Теоретичне підґрунтя фонетики всебічно проаналізовано у працях А. Багмута, І. Білодіда, І. Бодуена де Куртене, І. Борисика, В. Винницького, О. Волоха, Л. Зіндера, М. Жовтобрюха, Ф. де Соссюра, А. Реформатського, Н. Тоцької, Л. Щерби, лінгводидактів З. Бакум, Т. Донченко, С. Єрмоленко, О. Караман, С. Карамана, Н. Тоцької, І. Хом'яка, Н. Шкурятяної та ін. Учені ведуть постійні пошуки оптимальних лінгводидактичних засад навчання фонетики й формування фонетичної субкомпетентності.

Метою статті є аналіз специфічних принципів, методів та прийомів формування фонетичної субкомпетентності учнів на уроках української мови.

Виклад основного матеріалу. Під фонетичною субкомпетентністю розуміємо «оволодіння фонетичною системою української мови, свідоме практичне застосування отриманих теоретичних знань у власному мовленні» [12, с. 287]. Фонетична субкомпетентність формується на

основі здобутих фонетичних знань – опанування лінгвістичних понять, як-от: «фонетика», «графіка», «орфоепія», «орфографія»; «звуки мови» та «звуки мовлення» (голосні, приголосні; приголосні тверді й м'які, дзвінки й глухі); «склад», «наголос»; «орфоепічна помилка», «орфограма»; правил вимови звуків, що позначені літерами *г* і *є*; позначення звуків мовлення на письмі (абетка, співвідношення звуків і букв); вимови наголошених і ненаголошених голосних; вимови приголосних звуків (уподібнення приголосних, вимова і правопис префіксів; спрощення у групах приголосних); знання найпоширеніших випадків чергування голосних і приголосних; основних правил переносу слів; правил уживання знака м'якшення й апострофа; засвоєння мовного матеріалу з використанням орфоепічного й орфографічного словників [14]. Учителю з метою організації навчання фонетики, за дотримання принципу наступності, варто виокремити ті теми, які учні засвоїли на пропедевтичному етапі (початкова школа), щоб у процесі систематичного вивчення фонетики, графіки й орфографії (другий етап) удосконалити набуті навички й ознайомити з новими поняттями. Велике значення для формування фонетичної субкомпетентності має опрацювання фонетичних явищ у процесі вивчення будови слова та словотвору, граматики (третьої етап). Рівень сформованості фонетичної субкомпетентності припадає на етап узагальнення й систематизації вивченого (старша школа).

Нам імпонує думка В. Бухбіндера, який пропонує поділ фонетичних знань на практично-мовленнєві; ті, що пов'язані з теорією мови; знання про різницю між графемою і фонемою; знання знаків фонетичної транскрипції, класифікує їх за рівневим принципом: а) окремий звук чи комбінація звуків; б) слово; в) мовленнєвий такт чи речення [3]. Суголосним є міркування Т. Донченко, яка зазначає: «Щоб відтворити звукову форму, дивлячись на букви, якими слово написано, треба дуже добре розрізнити звукову структуру слів: чути всі звуки у словах, аналізувати звуковий склад слова, давати якісну характеристику кожному звукові, тобто аналізувати звукове значення кожної букви в кожному конкретному її вияві, засвоїти вимову того чи іншого слова, морфеми» [4, с. 76]. Отже, основне завдання під час вивчення фонетики у школі – сформуванню культуру усного й писемного мовлення, навчити грамотного письма, виразного читання.

Успішне опанування фонетичної системи мови забезпечує високий рівень сформованості фонетичних навичок, які Н. Бориско трактує як автоматизовану репродуктивну або рецептивну дію, «яка забезпечує коректне звукове й інтонаційне оформлення власного мовлення та адекватне сприймання звукового й інтонаційного оформ-

лення мовлення інших» [2, с. 3], наголошуючи, що вони формуються поетапно, є автоматизованими, стійкими та гнучкими. До таких навичок науковець уналежнює: слухо-вимовні – коректна вимова всіх фонем та розуміння їх у процесі сприйняття; інтонаційні – правильне інтонаційне оформлення власного мовлення; рецептивні – автоматизована рецепція фонем та інтоном у мовленнєвому потоці; репродуктивні – відтворення фонем та інтоном під час мовлення [2, с. 3]. Звертаємося до досліджень З. Бакум, яка обґрунтовує необхідність формування мовних умінь і навичок (розпізнавальні, класифікаційні, аналітичні, синтетичні) та мовленнєвих умінь і навичок (орфоепічні, фоностилестичні, правописні) [1]. С. Єрмоленко наголошує на важливості формування аудіомовленнєвих навичок відповідно до шести стадій: 1) пояснення нового матеріалу, що має на меті формування артикуляційного й акустичного образу фонетичного елемента; усвідомлення подібності чи відмінності звука; 2) повторення моделі за вчителем – сприятливі умови з метою створення умовно-рефлекторних зв'язків між групою звукових сигналів й артикуляційними рухами; 3) відтворення моделі, тобто сформованість комплексів у довготривалій пам'яті; 4) заучування – закріплення отриманих відомостей, знань; 5) генералізація – закріплення слухових, артикуляційних і смислових зв'язків; 6) переключення з моделі на модель використання вивченої фонемати разом із тими, що засвоєні раніше [5, с. 201]. Забезпеченню успіху формування фонетичної субкомпетентності сприятиме ефективно вибудована лінгводидактична система – принципи, методи та прийоми навчання.

Безумовно, формування фонетичної субкомпетентності повинно базуватися на врахуванні загальнодидактичних (науковості, наступності й перспективності, систематичності й послідовності, зв'язку теорії із практикою, наочності, самостійності й активності, міцності засвоєння знань) принципів навчання [8; 10; 12]. Зокрема, основною вимогою принципу науковості є відповідність змісту освіти найновішим та достовірним відомостям про фонетичну систему української мови, обґрунтованість наукових фактів. Учителю не варто спиратися лише на обсяг шкільного підручника, треба знайомити учнів із проблемами та перспективними напрямками розвою фонетики сучасної української літературної мови, залучати їх до самостійного пошуку нових знань. Урахування принципу систематичності та послідовності – це засвоєння навчального матеріалу у строгій логічній послідовності та внутрірівневих зв'язках; чіткий виклад навчального матеріалу і взаємопідпорядкованість усіх тем із фонетики, де кожен попередній етап засвоєння теоретичного матеріалу є базисом (опорою) для наступ-

ного, встановлює зв'язок нового матеріалу з попереднім та вимальовує перспективу навчання на наступному етапі, тобто зреалізуються лінійний та спіралеподібний принципи. Рівень сформованості фонетичної субкомпетентності, безумовно, залежить і від принципу зв'язку теорії із практикою, бо будь-які теоретичні положення повинні перевірятися практикою, яка є поступом до пізнавальної діяльності, шляхом перевірки істинності гіпотез. Для учнів – це виконання вправ та завдань, активна мовленнєва діяльність, розвиток навичок читання й аудіювання. Зважування на переваги принципу самостійності й активності суб'єкта в навчанні забезпечує вироблення вмінь здобувати знання самостійно, перебувати в постійному пошуку, прагнути до інтелектуального росту. Беззаперечно важливим, на нашу думку, є врахування принципу міцності засвоєння знань, тобто всебічне засвоєння теоретичних основ і оперування поняттями з фонетики української мови; самостійне студіювання навчального матеріалу та практичне застосування отриманих знань у повсякденному житті. Звертаємо увагу на інноваційність принципу наочності навчання в час інформаційного поступу суспільства, що передбачає активне впровадження технологій мультимедіа, за якого відбувається взаємодія людини (суб'єкт навчання) з комп'ютером.

Аналіз наукової, науково-методичної літератури дозволяє стверджувати, що в лінгводидактиці репрезентовано різноманітні принципи навчання фонетики. Зокрема, автори «Методики викладання української мови в середній школі» доводять функціонування таких принципів: 1) віддання переваги усному мовленню й вироблення уваги до усного мовлення; 2) робота над удосконаленням артикуляції звуків української мови; 3) поєднання імітаційних шляхів опанування орфоепічних навичок зі свідомим засвоєнням норм літературного мовлення; 4) удосконалення слухової пам'яті; 5) тренування в зіставленні звукової оболонки слів, інтонаційної структури речень [6, с. 155].

Нам імпонують дослідження З. Бакум, яка виокремлює специфічні принципи навчання фонетики, до яких уналежнено: 1) навчання фонетики у взаємозв'язку з орфоепією, графікою, орфографією, морфологією, синтаксисом, пунктуацією, оскільки засвоєння лексичного й граматичного значення слів повинно ґрунтуватися на знанні звукової оболонки слова, яка за своєю суттю є первинною; 2) аналіз звука в морфемі, що важливо для розуміння змін, що залежать від чергування звуків; 3) співвідношення між звуковим та писемним мовленням сприяє усвідомленню ролі звуків як засобу виразності мовлення; забезпечує розвиток культури мовлення учнів; 4) врахування особливостей місцевої говірки з метою уникнення відхилень від норм сучасної української літературної мови, спри-

чинених впливом навколишнього середовища; 5) фізичний розвиток органів мовлення, що спрямовує на засвоєння особливостей вимови кожного звука, звукокомплексів; націлює на тренування органів мовлення, удосконалення навичок вимови й інтонування; 6) вивчення фонетики на текстовій основі, коли в контексті зреалізовується семантики мовних одиниць на фонетичному рівні [1].

Отже, врахування й дотримання як загальнодидактичних, так і специфічних принципів є необхідною умовою успішного формування фонетичної субкомпетентності, а взаємозв'язок їх – запорука цілісної системи засвоєння фонетичного рівня мови у процесі вивчення української мови в закладах середньої освіти.

Формування фонетичної субкомпетентності залежить від вибору методів і прийомів навчання. До часткових методів та прийомів формування фонетичної субкомпетентності уналежнюємо: фонетичний (фонематичний, орфоепічний) розбір; вправи, спостереження й аналіз звукового складу мови; диференціювання звуків мови; спостереження за артикуляцією звуків, її аналіз; виявлення структури складу, ритміки слова; спостереження над інтонаційним оформленням тексту [10; 12].

Особлива роль відводиться виконанню фонетичних вправ, «мета яких полягає у формуванні слуховідтворювальних навичок поділу мовленнєвого потоку на слова, склади; здійснювати звуковий аналіз слова і складів, виділяти наголошені й ненаголошені склади, визначати співвідношення між звуками й буквами, утворювати слова зі звуків тощо» [13, с. 254]. Перевага, безперечно, віддається вправам усного характеру, «що сприятливо впливає як на формування внутрішнього мовлення, так і на зміст, структуру писемного мовлення. Кожне слово, кожен звук, які аналізуються, необхідно вимовляти і чути» [10, с. 106]. Такі вправи, як переконливо доводить К. Плиско, повинні також супроводжуватися роботою з орфоепії [9, с. 67]. Цілком погоджуємося з авторами «Методики вивчення української мови у школі» у тому, що добір завдання для формування фонетичної субкомпетентності будується на «основі спостережень над природою звуків, роботою органів мовлення, сполучуваністю звуків і їх функцією в мові» [7, с. 102].

Автори «Методики обучения иностранным языкам в средней школе» наголошують, що ефективність засвоєння фонетичного матеріалу залежить від залучення артикуляційно-моторної пам'яті, тобто засвоєння фонетичного матеріалу неможливе лише під час прослуховування без багаторазового повторення й імітації. Саме тому інтенсивне тренування вимови повинно охоплювати два типи вправ: активне слухання зразка та його свідому імітацію [11, с. 68–69]. Прикладами фонетичних вправ з імітації є: вправи на імітацію звуків/

інтонаційної моделі, вправи на відтворення звуків/інтонаційної моделі; вправи на самостійну вимову звуків/інтонаційної моделі тощо. Учені наголошують, що «до імітації (простого наслідування) варто звертатися в тих випадках, коли вимова чи наголос слів вимагає їх термінового відтворення» [10, с. 109]. Варто зазначити, що питома вага таких вправ повинна бути значною, щоб відпрацювання вимови звуків закріпилися в пам'яті учнів.

Звертаємо увагу й на те, що для формування фонетичної субкомпетентності важливе усвідомлення звукової оболонки слова, що стає можливим за допомогою фонетичного розбору, який «передбачає спостереження над звуковим складом слова, його графічним зображенням, сприяє усвідомленню, закріпленню й узагальненню теоретичних відомостей, формуванню правописних і орфоепічних навичок» [13, с. 253]. Фонетичний розбір доцільно проводити за таким порядком: 1) запис слова фонетичною транскрипцією; 2) поділ слова на склади, визначення наголошеного складу; 3) визначення звуків за їхніми артикуляційними ознаками (голосні наголошені й ненаголошені, приголосні дзвінкі й глухі, тверді й м'які), способів графічного позначення звуків; 4) співвідношення звуків і букв у слові [13, с. 253].

Нам імпонує класифікація, запропонована З. Бакум. Науковець переконливо доводить ефективність упровадження таких різновидів вправ, як: *фонетико-лінгвістичні*, що формують лінгвістичну компетентність учня й передбачають здобуття знань про фонетичну систему української мови, передбачені шкільним курсом української мови, віхи її становлення й розвитку; *фонетико-мовленнєві*, які на етапі узагальнення й систематизації знань формують мовленнєву компетентність; *фонетико-комунікативні*, які формують комунікативну компетентність учня, забезпечують отримання відомостей про мовленнєвознавчі поняття, удосконалюють мовленнєві вміння й навички [1].

Уважаємо, що складником фонетичної субкомпетентності є орфоепічна, яка формується у процесі виконання орфоепічних вправ, що «спрямовані на виробленні вмінь і навичок правильної вимови голосних і приголосних звуків, звукосполучень, нормативного наголошування слів» [13, с. 177].

Орфоепічні навички виробляються у три етапи: 1) формування орфоепічних умінь – сприймання звуку на слух, вимовляння його); 2) процес переростання орфоепічних умінь в орфоепічні навички – дотримання норм вимови; 3) автоматизація орфоепічних навичок (припадає на 5–9 класи). Основним методом роботи є орфоепічні вправи, до яких ми уналежнюємо вправи на імітацію та відтворення звуків вимови; прослуховування й аналіз власного мовлення та мовлення дикторів,

митців слова; читання вголос та декламування віршів, інтонування тощо, які забезпечують опанування низки практичних умінь учнів і формують їхню культуру мовлення. Такий дидактичний матеріал «забезпечує тренування мовотворчого апарату учнів і забезпечує фізичний розвиток органів мовлення, усвідомлене використання фонологічних засобів вираження граматичних значень, оволодіння виражальними засобами фонологічних одиниць і розвиток навичок координування усного і писемного мовлення учнів» [7, с. 102–103]. Автори «Методики навчання української мови в середніх освітніх закладах» репрезентують таку систему вправ навчання орфоепії: вправи на зіставлення та протиставлення діалектних та нормованих фонетичних особливостей; вправи, що передбачають знання учнів деяких найважливіших норм вимови та наголосу; вправи для формування вмінь відтворювати слова правильно, з урахуванням орфоепічних позначок; вправи з попередньою орфоепічною підготовкою, здійснюваною самим учнем; вправи на зіставлення звуків і букв; вправи, які показують смислорозрізняльну функцію українського наголосу; вправи для формування вмінь фіксувати і виправляти вимовні помилки в чужому мовленні; вправи для вдосконалення правильної дикції [8, с. 109–110].

Отже, система вправ із формування фонетичної субкомпетентності повинна будуватися відповідно до текстоцентричного підходу, забезпечувати засвоєння відомостей про історію становлення й розвиток фонетичної системи української мови, формувати мовну й мовленнєву компетентності учня, допомагати виробити навички правильного читання, говоріння, наголошування слів тощо.

Висновки і пропозиції. Як висновок стверджуємо, що фонетична субкомпетентність – перший щабель формування лінгвістичної компетентності учня на уроках української мови. Успішне засвоєння фонетики можливе лише за умов будовування лінгводидактичної системи, в основі якої – загальнодидактичні та специфічні принципи, методи та прийоми навчання. У перспективі плануємо дослідити внутрішньосистемні зв'язки фонетики з будовою слова та словотвором, граматику, запропонувати систему вправ для формування фонетичної субкомпетентності школярів.

Список використаної літератури:

1. Бакум З. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії : монографія. Кривий Ріг, 2008. 338 с.
2. Бориско Н. Методика формування іншомовної фонетичної компетенції. *Іноземні мови*. 2011. № 3. С. 3–14.
3. Бухбиндер В. Основы методики преподавания иностранных языков. Москва : Просвещение, 1986. 120 с.

4. Донченко Т. Вивчення фонетики української мови студентами-іноземцями. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2010. Вип. 5. С. 75–80.
5. Ермоленко С. Специфіка методики навчання української орфоєпії. URL: http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/2744/1/Nvmdpu_2015_1_35.pdf.
6. Методика викладання української мови в середній школі : навчальний посібник / за ред. І. Олійника. Київ : Вища школа, 1989. 439 с.
7. Методика вивчення української мови у школі : посібник для вчителів / О. Біляєв та ін. Київ : Радянська школа, 1987. 364 с.
8. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах : підручник для студентів філологічних факультетів України / за ред. М. Пентиліук. Київ : Ленвіт, 2004. 400 с.
9. Плиско К. Теорія і методика навчання української мови в середній школі. Харків, 2001. 115 с.
10. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс : посібник для студентів педагогічних університетів та інститутів / за ред. М. Пентиліук. Київ : Ленвіт, 2011. 366 с.
11. Рогова Г., Рабинович Ф., Сахарова Т. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. Москва : Просвещение, 1991. 287 с.
12. Рускуліс Л. Методична система формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін : монографія / за заг. ред. М. Пентиліук. Миколаїв : ФОП Швець В.М., 2018. 420 с.
13. Словник-довідник з української лінгводидакти: навчальний посібник/заред. М. Пентиліук. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.
14. Українська мова. 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>.

Ruskulis L. Linguistic and didactic principles of the pupil's phonetical sub-competence formation

The article has proved that in the process of education development in Ukraine one of the leading places belongs to the formation of phonetic sub-competence as a component of linguistic competence, that is, a perfect knowledge of the phonetic system of modern Ukrainian literary language, historical stages of its progress, dialectical features, means of phonostylistics. It has been determined that phonetics is a component of the general system of language, its first level, the basis for mastering lexicology and grammar, since letters are the material that builds words and word forms. It is emphasized that phonetic sub-competence is the mastery of the phonetic system of the Ukrainian language, conscious practical application of the obtained theoretical knowledge in the own language and is formed on the basis of the acquired phonetic knowledge. The views of scientists on the varieties of phonetic knowledge (practical-speaking; those related to the theory of language; knowledge about the difference between grapheme and phoneme; knowledge of the signs of phonetic transcription) have been analyzed. The peculiarities of phonetic skills formation of automated reproductive or receptive actions have been considered, which provide correct sound and intonation design of one's own speech and adequate perception of sound and intonation design of speech of others, and their types (hearing-pronouncing, intonational, receptive, reproductive, accent-intonational, and audio-speech). The specific features of didactic (scientific, continuity and perspective, systematic and consistent, connection of theory with practice, clarity, independence and activity, strength of learning) and linguistic-didactic (specific) principles of learning as a guarantee of a holistic system of learning have been defined. The role of phonetic exercises (phonetic-linguistic, phonetic-speech, phonetic-communicative), which form auditory reproductive skills of division of speech flow into words, syllables, the ability to make the sound analysis of words and syllables, to distinguish pronounced and unstressed syllables, to determine the correlation between sounds and letters, to form words from sounds, etc. have been analyzed. It has been emphasized that the phonetic sub-competence is an orthoepic one, which is formed by performing exercises to simulate and reproduce the sounds of pronunciation; listening to and analyzing one's own speech and the speech of the speakers, artists of the word; reading aloud and reciting poems, intonation.

Key words: *phonetic sub-competence, phonetic knowledge, phonetic skills, general didactic and specific learning principles, phonetic exercises, orthoepic sub-competence.*

Л. Г. Сергієнко

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри вищої математики і фізики
ДВНЗ «Донецький національний технічний університет»

ДИДАКТИЧНЕ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ

У статті зроблений детальний аналіз особливостей проведення лекційних, практичних та лабораторних занять з фізики для студентів різних спеціальностей та спеціалізації вищого навчального технічного закладу. Актуальність теми зумовлена тим, що випускники будь-якого навчального закладу вищої освіти повинні бути конкурентоспроможними на внутрішньому та зовнішньому ринках праці. Тому після закінчення навчання й отримання відповідного диплома випускники повинні мати якісну фундаментальну та спеціальну (професійну) освіту. Головне завдання даної статті – дослідити, визначити та скорегувати традиційну концепцію викладання фундаментальної дисципліни загальної фізики відповідно до певної спеціальності та спеціалізації.

Дієвим засобом, який суттєво впливає на проведення та результат навчального процесу, є методи дидактики. Правильно вибрані методи плідно впливають на цей процес. У даній роботі були використані такі традиційні й інноваційні матеріали та методи дослідження:

а) теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення, побудова гіпотез);

б) емпіричні (спостереження, накопичення та відбір фактів, встановлення зв'язків між ними, тестування, анкетування, моделювання, побудова структурно-логічних схем тощо);

в) експериментальні: констатуючий експеримент, який формує концепцію побудови альтернативної методики; програмно-цільовий метод, за якого цілі дидактики пов'язуються з ресурсами за допомогою структурно-логічних схем. Він являє собою застосування до навчання системного, діяльнісного та компетентнісного підходів і заснований на формулюванні мети навчання (дидактики), їх поділі на підцілі дрібного характеру та виявленні ресурсів (методики), необхідних для їх реалізації.

У результаті дослідження даної теми побудовані структурно-логічні схеми лекційних, практичних та лабораторних занять з фізики, які впроваджені в навчальний процес.

Як резюме треба зазначити, що професійна спрямованість лекцій, практичних та лабораторних занять з курсу загальної фізики в запропонованому варіанті сприяє концентрації уваги студентів навколо головного – професійно значущих знань, тому сприяє формуванню фундаментально-професійної спрямованості навчання.

Ключові слова: *концепція освіти, дидактика освіти, фундаментальна, спеціальна та професійна підготовки.*

Постановка проблеми. Одним із найважливіших завдань сучасної дидактики в закладах вищої технічної освіти є підготовка фахівців до активної та продуктивної участі в реальному виробничому процесі. Сучасне виробництво потребує сучасних фахівців, які повинні швидко, якісно, професійно, а також нетривіально ухвалювати технічні рішення.

Практика роботи показала, що на формування професійної спрямованості фахівців впливає така організація навчального процесу, за якої пізнавальна діяльність буде спрямована на опанування фундаментальних знань, адаптованих спеціальною інформацією за професійним спрямуванням. Це вимагає від нас, щоб на всіх видах занять використовувався певний комплекс дидактичних прийомів, які давали б можливість ефективно засвоювати фундаментальні знання з фізики й інформацію щодо професії, а з іншого боку, спонукав студентів до опанування нових технічних знань стосовно майбутньої професійної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій.

У роботі відомого польського дидакта В. Оконя [1, с. 142–162] робиться акцент на необхідність якісної фундаментальної освіти, яка є запорукою якісної професійної освіти. Н. Тализіна [2, с. 146–198] підкреслює, що формування фахівця відбувається під комплексним впливом багатьох чинників. Тому професійна спрямованість формування фахівця є інтегративною якістю.

Мета статті – пропозиції альтернативного викладання фізики з метою вдосконалення професійної підготовки студентів. Для досягнення цієї мети та спроби запропонувати альтернативний спосіб проведення детальний аналіз концепції класичного викладання фундаментальної дисципліни фізики студентам технічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Досвід нашої роботи показує, що досягненню мети сприяють заняття із цільовою тематикою, наприклад, шляхи вдосконалення механізмів (гірничошахтні),

альтернативні джерела енергопостачання (шахти або підприємств), технічна екологія й охорона праці (у гірничошахтному виробництві) тощо [3, с. 167–171]. Викладачі заздалегідь повідомляють тематичні питання, які будуть обговорюватися на цих заняттях, взаємопов'язані зі СЛС досліджуваних тем. Кожного разу давалися конкретні рекомендації з накопичення та викладу інформації з акцентуванням уваги на головному тезисі теми, рекомендувалася відповідна література. На таких заняттях всіляко заохочувалася активна робота студентів, їхнє прагнення до дискусії. Створювалася ситуація, за якої викладач невловимо керував побудовою та перебігом обговорення, діалогом [4, с. 5–7]. Водночас реалізовувалися ідеї ділових ігор і ділових ситуацій. Студенти вчилися ставити запитання й аргументовано відповідати на них, з використанням отриманої у процесі навчання інформації. Питання, які формулювалися з метою уточнення фізичних термінів і понять, були першорядними в елементах СЛС. Для такого роду відповідей студенти повинні наводити факти, явища, процеси, які вони запам'ятали на навчальних заняттях та вивчили самостійно. Контролюється міцність засвоєння фундаментального матеріалу та формується професійне мислення. Для викладача це є своєрідним зворотним зв'язком, відгуком на результати його роботи. Крім цього, не виключалися і вельми складні питання, спрямовані на розкриття елементів невідомого, проблемного навчального та професійного характеру. Для відповіді на ці питання студент змушений аналізувати весь запас знань, весь пізнавальний матеріал, накопичений під час навчання або самостійно, включаючи знання із креслення, хімії, теоретичної механіки тощо.

Отже, СЛС використовувалися на практичних або лабораторних заняттях не тільки для більш глибокого усвідомлення фундаментальних знань, але й для більш ефективного та зацікавленого їх використання, тобто для прикладного характеру. Викладач особливо заохочував взаємний аналіз відповідей студентів як майбутніх фахівців. Щоб аналіз був змістовним, викладач давав рекомендації щодо його складання. Нами виділені два рівні аналізу такого роду відповідей, на запитання такого змісту. Для першого рівня:

1. Чи не порушені основні закони фізики (закони збереження енергії)?
2. Чи правильно показані діючі силові фактори?
3. Наскільки корисна графічна інтерпретація умови та рішення?

Для другого рівня аналізу були характерні відповіді на такі запитання:

1. Чи формував студент-доповідач свою розповідь або відповідь навколо головної ідеї досліджуваної теми?

2. Чи правильно він визначив роль і місце фундаментального матеріалу в питанні, яке викладається, для майбутньої професії?

3. Чи використовував доповідач дослідні дані та практичну інформацію в логіці викладеного матеріалу; чи оптимально він це зробив?

Наявність орієнтовних питань з аналізу відповідей студентів дозволяла розгорнути предметну дискусію щодо реального питання. Практичне заняття набуло якісно нового характеру. На ньому йшло проникнення у структуру знань і практики шляхом аналізу окремих, сполучних між ними, елементів. Студенти вчилися виділяти та бачити головне в темі, що вивчається, причому настільки глибоке опрацювання навчального матеріалу закладало фундаментальні професійні знання.

Описаний вище підхід є запорукою того, що у своїй професійній діяльності майбутній фахівець докладе зусиль для забезпечення умов оптимальної виробничої діяльності, а саме мінімальних витрат енергії, трудових і матеріальних ресурсів, розумного ставлення до навколишнього середовища тощо. Як показали спостереження, більшість студентів позитивно поставилися до практичних занять за запропонованим планом, усвідомлюючи їхню професійну значущість. За оцінкою самих студентів, їхня самостійна робота та навчання взагалі стали більш цілеспрямованими й ефективними. Деякі відповідали вельми відверто, що вони розуміють, для чого їм знання з фізики, як їх можна використовувати в подальшому.

На практичних заняттях із вирішення завдань ефективний такий спосіб міркувань, коли під час аналізу завдання визначаються ті фізичні величини та явища, які мають значення для фізико-математичної, а іноді й технічної інтерпретації в загальному вигляді. Тобто завдання спочатку вирішується у формі міркувань, що та як знайти, для чого та як використовувати. Тому необхідно відзначити, що вузлові моменти міркувань під час вирішення завдань, які мають елементи професійної спрямованості, повинні мати певну послідовність, яка представлена за структурно логічною схемою (див. рис. 1).

Першим етапом рішення задач є виділення в розглянутому колі завдань необхідних явищ та закономірностей. Решта етапів вирішення завдань підпорядковуються тому чи іншому алгоритму, який за математичними формулами не має особливого самостійного фізичного сенсу. Розглянемо використання динамічного рівняння руху тіла у формі 2-го закону Ньютона в такій послідовності дій, підпорядкованих цілям професійної орієнтації:

- 1) виконати аналіз умови задачі та можливості вибору моделі, що відповідає критеріям застосовності закону;

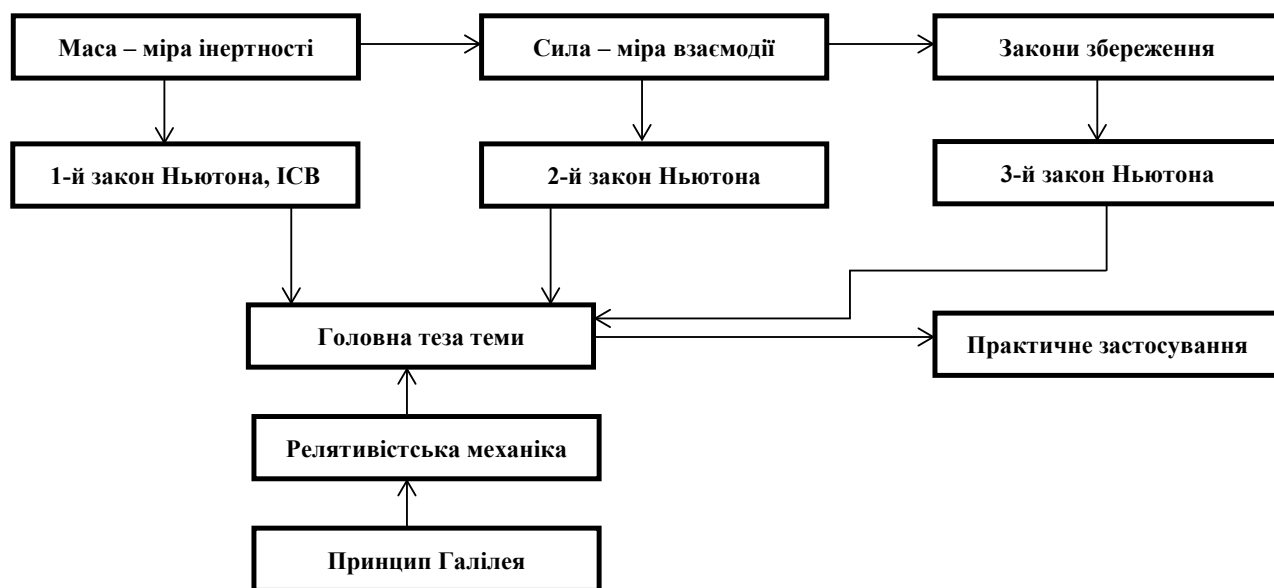


Рис. 1. СЛС «Прикладне значення законів Ньютона»

2) вибрати інерційну систему відліку (далі – ІСВ), зв'язавши початок координат із найбільш раціональним її подальшим використанням;

3) вказати всі сили, що діють на тіло, навіть ті, визначення яких є досить важким, через відсутність відповідної теоретичної бази (наприклад, аеродинамічні сили опору, сили тертя ковчання, гідродинамічні, деформаційні сили тощо);

4) вибрати модель, у якій будуть діяти сили, що входять до динамічного рівняння руху;

5) знайти проєкції цих сил на осі координат;

6) знайти алгебраїчну суму проєкцій сил на кожну з осей координат;

7) записати динамічні рівняння руху тіла у формі 2-го закону Ньютона в напрямках обраних осей координат;

8) п. п. 1, 2 – це аналіз того явища, що відбувається за умовою задачі;

9) п. п. 3, 4, 5 – це математична інтерпретація знайдених закономірностей; а всі наступні – це пошук шуканої величини.

На перших практичних заняттях за рішенням завдань відповідно до викладеної схеми викладач дає детальний якісний аналіз усіх етапів рішення, вчить вибирати спосіб детального опису перебігу міркування, способи аналізу отриманих результатів. На дошці викладач показує повний перебіг завдання (у загальному вигляді), перетворюючи його на теоретико-дослідний процес. Надалі студентам дається цілком самостійність під час вирішення аналогічних завдань. Студенти не працюють біля дошки. Кожний із них вирішує ту саму задачу, але своїм методом (шляхом), або кожний виконує свій варіант. Тобто на такому практичному занятті відразу здійснюється контроль яко-

сті навчання та самостійності в ухваленні власних рішень. Виникали випадки багатоваріантного підходу та необхідність додаткового домашнього самостійного аналізу. Низка завдань потребують додаткових специфічних виробничих даних, наприклад, тягового зусилля шахтного електровоза, його потужності, коефіцієнта корисної дії, міцності підйомних канатів тощо.

На наступних практичних заняттях кожен студент пояснював перебіг свого рішення з використанням знань, здобутих на попередніх лекціях і практичних заняттях. Студенти, які в цей час слухали його відповідь, перевіряли свої власні міркування, ставали опонентами, готовими ставити запитання, які їх хвилюють. У певному сенсі виникає азарт і конкуренція довести правоту свого рішення, показати правильність своїх міркувань. Усе це, зрозуміло, цілком відповідає ідеям навчання, має водночас професійну спрямованість. У якомусь сенсі така організація практичних занять подібна до ділової гри, ми помітили, що для багатьох студентів стали зрозумілими кінцеві цілі вивчення фізики. Практика показала, що ефективний в цьому плані захист самостійних рішень. Для такого роду занять відводився спеціально навчальний час, який доповнювався часом відведених консультацій. Самостійні домашні завдання вимагали розширення теоретичних знань, необхідності використовувати літературу, консультації фахівців-виробничників. Захист своїх робіт зі знанням питання студентом може бути виконаний тільки тоді, коли все, написане в зошиті, зрозуміло для нього. Під час захисту свого рішення задачі студент у висновках розкривав прикладні питання, причому на заняттях заохочувалися та не відкидалися дуже

сміливі ідеї та рішення, часом фантастичні, але які ґрунтуються на фізичних законах. Зрозуміло, що така організація практичного заняття пробуджує творче начало та бажання вчитися. Після закінчення таких занять викладач не просто виставляє оцінку студенту, а комплексно оцінює його роботу з даної теми: рішення запропонованого завдання, захист, участь у дискусії тощо. Остання обставина обґрунтовує застосування рейтингових систем оцінки, а також постановки задачі з поступовим нарощуванням проблемності та складності, яка зачіпає питання професійної спрямованості. Сухе практичне заняття стає в певному сенсі психологічною підготовкою до захисту наступних курсових і дипломних проєктів зі спеціальності.

Лабораторні роботи, які виконують студенти, на нашу думку, повинні мати характер самостійного експериментального дослідження, що містить усі елементи експериментальної роботи: мету, завдання, використувані технічні засоби, обрану або розроблену методику, зняття експериментальних величин і їх обробку, висновки. Лабораторні роботи, які мають фахову спрямованість, повинні до того ж не тільки органічно вписуватися в навчальний план, але й бути особливо значущими. Сама необхідність в цій роботі повинна містити елементи істинного пошуку того, що не могло бути знайдено в теоретичних дослідженнях. Майбутньому фахівцю, наприклад, гірничому інженеру, важливо усвідомити значущість лабораторної роботи, етапів її виконання. Уміння, сформовані під час виконання лабораторної роботи, повинні стати показниками його компетентності та поінформованості у принципах роботи пристроїв гірничошахтних механізмів. Лабораторні роботи мають підготувати його до грамотної експлуатації обладнання, до професійного керівництва діями підлеглих.

Як показала практика, проведення лабораторних робіт з усіх розділів курсу фізики для гірничих інженерів мають значні можливості для формування професійно значущих якостей через дидактичні вміння, які забезпечать у майбутньому формування фахівців, що відповідають рівню сучасних вимог. У процесі підготовки до лабораторної роботи, її виконання студент опановує вміння оптимально використовувати результати зв'язку з реальними об'єктами його майбутньої виробничої діяльності. Він вчиться аналізувати ситуацію, що склалася, з урахуванням практичних кроків виходу з неї. Створена специфіка лабораторних робіт потребувала і відповідних методичних прийомів, які б ефективно вплинули на формування якостей інженера-професіонала перспективного сучасного виробництва. Утворюючи новий лабораторний практикум, який би відповідав вищевикладеному, ми виходили з того, що для формування дидактичних умінь під час виконання

лабораторної роботи, для майбутнього фахівця важливо насамперед навчитися бачити можливості експерименту, уявляти досліджувані явища в головному, виключати вплив другорядних чинників. Студент навчається однозначно інтерпретувати об'єктивну реальність, отриману в результатах вимірювань. Саме ці вміння допоможуть йому в переході на якісно новий рівень розуміння політехнічних професійних знань. Водночас, природно, більш глибоко формуються і фундаментальні елементи фізики з теми, що вивчається. У зв'язку із цим до студентів під час підготовки до виконання лабораторних робіт висувалися такі вимоги:

1) уміти чітко сформулювати питання практичного змісту, відповідь на яке дасть майбутній експеримент;

2) пояснити фізичну сутність досліджуваного питання;

3) вивчити можливості експериментальної установки стосовно досліджуваних закономірностей, усвідомити, яким чином вона може забезпечити досягнення поставленої мети, зрозуміти, що ще необхідно для установки в її технічному оснащенні для вирішення поставлених завдань;

4) сформулювати мету, завдання та методи дослідження;

5) взяти з теорії ті результати, які можна використовувати як вихідні дані (наприклад, визначити, за якої умови тіло (шахтна вагонетка або електровоз) буде рухатися з постійним прискоренням або швидкістю);

6) виділити в поставленому завданні суто практичну частину (зібрати установку, схему тощо);

7) оформити короткий аналіз отриманих результатів, який би відповідав поставленій меті;

8) описати можливі наслідки з отриманих закономірностей, можливі варіанти їх практичного використання.

Аналізуючи структуру діяльності студентів під час виконання лабораторних робіт, можна виділити два елементи, для яких розумові дії будуть поєднуватися із практичними маніпуляціями на установках. Інші елементи діяльності студентів повинні мати творчий інтелектуальний характер. Студентам важливо усвідомити, що характер їхніх дій на кожному етапі лабораторних робіт допоможе у професійному становленні, оскільки формується логічна послідовність дій, які мають певний реальний результат. Щоб навчити студента оптимально поєднувати теорію й експеримент, ми використовували спеціальні СЛС міркувань до лабораторних робіт, які побудовані за певним принципом. Цінність СЛС значна за умови, що пізнавальна діяльність студентів будується з урахуванням формування професійних умінь і передбачає розроблення орієнтовної основи дій.

Відомі дослідження (Rothaermel, 2012 р.), де орієнтовна основа дій зводиться до обліку умов, об'єктивно необхідних для правильної та раціональної побудови виконавчої частини та забезпечення вибору одного з можливих рішень. Наші перші лабораторні роботи на початку курсу фізики виконувалися фронтально. Водночас орієнтовна основа дії вироблялася спільно з викладачем (з використанням СЛС). Перед початком лабораторних робіт студенти знайомилися із заздалегідь отриманими питаннями татеоретичної частини майбутнього експерименту. У подальшому відбувалося обговорення теорії, що стосується роботи, виконувався аналіз за вибором установки. Потім студенти бралися до практичної частини роботи. Викладач корегував дії студентів, підказував можливі шляхи досягнення мети. За нашими спостереженнями, максимум творчої активності припадав на першу частину заняття. Сам факт практичних дій після їх обговорення великого інтересу у студентів не викликав. Однак нами було докладено багато зусиль, щоб показати важливість цього етапу для опанування фактичного матеріалу. Після акценту на цьому студенти повніше бачили змістовну сторону кожного елемента СЛС лабораторних робіт. Крім того, якщо виявлялося, що фактичних знань у студентів замало, а самостійний пошук їх ускладнений, то використання СЛС під час проведення аналізу експериментального завдання приводило до того, що студент цілком логічно розгортав матеріал, який цілеспрямовано вказував студенту на додаткові зв'язки між теорією та практикою.

На наступному етапі формування професійної спрямованості мислення студентів підвищувався рівень самостійного пошуку орієнтовних основ для виконання експериментального завдання. Після цього ставав більш зрозумілим принцип дії установки, умов проведення експерименту. Використовуючи методичні вказівки до лабораторних робіт і рекомендовану літературу, студенти самостійно підходили до тих питань, які спочатку були для них незрозумілі. Якщо під час виконання лабораторної роботи викладач оцінював підготовку до роботи простою констатацією «знає», «не знає», то у проведеному експерименті оцінка здійснювалася поелементно та корегувалася перебігом практичних дій і отриманих результатів. Надалі чинник самостійності в пошуках орієнтовних основ у діях студентів посилювався. Так, теоретичне обґрунтування експерименту студенти проводили вже самостійно, а опис принципу дії експериментальної установки та методика виконання роботи обмежувалися вже наявними методичними вказівками.

Передбачувані результати експерименту дозволяли студенту самокритично оцінювати свої дії, оскільки потім вони перевірялися під час дослі-

дів. Кінцева оцінка діяльності та праці студентів проводилася за кінцевими висновками й аналізом отриманих результатів. Рішення такого роду експериментальних завдань виходили за рамки традиційних студентських лабораторних робіт, оскільки містили всі елементи експериментального дослідження, а отримані результати були цінними особисто для кожного студента, який відчував їхню соціальну та професійну значущість для його становлення як фахівця. Крім цього, у студентів вироблялося вміння більш повного використання можливості експериментальної установки, фізичних приладів, вироблялося почуття впевненості у своїх практичних діях. Особливо важливі, як показала практика, лабораторні роботи з елементами навчально-дослідницької роботи студентів (далі – НДРС) за спеціальними завданнями підприємств. Особливо активним студентам пропонувалися такого роду пошукові завдання, які потребували розроблення теорії, експерименту та методики. Так, у лабораторній роботі «Дослідження електричних опорів матеріалів» цільовим елементом НДРС було вивчення ізоляційних матеріалів, які використовуються під час вулканізації пошкоджених оболонок шахтних силових кабелів.

Студентам давалося тільки завдання, а розробку СЛС експерименту вони вели самостійно. У процесі виконання такого роду лабораторних робіт формувалися не тільки логіка експерименту, але й зв'язок із реальною логікою виробництва. Крім зазначеного в лабораторному практикумі, передбачався аналіз деяких робіт у вигляді їх публічних захистів. Студент або група студентів, які виконували експериментальне дослідження, доповідали про його результати та варіанти практичного використання. Інші студенти виступали опонентами, але за необхідності доповнювали доповідь у процесі дискусії своїми власними міркуваннями. Уміння обговорювати результати своєї роботи та роботи опонентів формувалося у студентів на практичних заняттях. Такий методичний підхід, на наш погляд, забезпечує формування у студента вміння оцінювати значущість експериментальної роботи. Отже, процес формування професійної спрямованості у студентів під час лабораторного практикуму можна розділити на чотири етапи: 1) з'ясування мети, завдань і логіки експерименту; 2) формування елементів виконання лабораторних робіт, виходячи із прийнятої методики та наявних можливостей; 3) формування вміння систематизувати складові елементи роботи із залученням додаткових зв'язків; 4) формування вміння самостійних дій для досягнення мети, оцінки оптимальності в поєднанні складових елементів роботи.

Викладене вище показує, що всі види практичних та лабораторних занять можуть бути підпо-

рядковані формуванню інтелектуальних умінь, які, у свою чергу, підпорядковані майбутній професії. Звичайно, не всі студенти та не завжди можуть усвідомити, що такого роду вміння пов'язані з їхньою майбутньою професійною діяльністю. Водночас ми встановили, що саме усвідомлення цього зв'язку формує істинно дієвий компонент професійної спрямованості. Участь викладача у практичному циклі незаперечна та передбачає наявність належних інтелектуальних і моральних якостей. Але кінцева мета виправдовує їх і вказує на незаперечну ефективність та результативність.

Отже, самостійна діяльність студентів характеризується, на наш погляд, такими ланками, як:

1) визначення навчально-пізнавальної стори завдання, яке доведеться вирішувати, тобто формулювання мети та шляхів її досягнення;

2) обрання й обґрунтування засобів досягнення поставленої мети;

3) виконання операції контролю відповідності використовуваних засобів досягнення поставленої мети шляхом проміжного аналізу.

У зв'язку із цим ми запропонували студентам комплексний тематичний план вивчення курсу загальної фізики, що має яскраво виражену професійну спрямованість. Він дозволив представити студентам весь обсяг досліджуваного матеріалу. Це дозволило студентам співвіднести свої можливості зі ступенем складності тем, раціонально спланувати самостійну роботу, зокрема з урахуванням інших фундаментальних дисциплін (математика та хімія). Завдання, що вносяться до самостійного циклу, були як аналітичні, так і якісно графічні. Експериментальні питання були усвідомлені під час виконання відповідних лабораторних робіт. Завдання всіх рівнів підбиралися таким чином, щоб студенти під час їх вирішення могли переконатися в необхідності більш глибокого вивчення фізики в порівнянні з рівнем знань середньої школи. Крім цього, студентам пропонувалися завдання із професійно спрямованою інформацією, яка в певному сенсі трансформувала знання курсу загальної фізики на спеціалізований рівень. Такий зв'язок шкільних елементарних знань із фізики й інших дисциплін із курсом фізики вищої школи дозволив спрямувати роботу студентів на постійну перевірку якості навчання.

Висновки і пропозиції. Зазначений комплексний тематичний план вивчення фізики показує, які дидактичні вміння можуть сформуватися оптимально під час вивчення відповідної теми фізики. Оптимальність у нашому розумінні спів-

відноситься із значущістю тем як фундаментального, так і прикладного характеру (світоглядна або політехнічна), запасом навчального часу, наявною якістю початкового рівня знань студентів. Усе це надає студенту можливість формувати комплексні політехнічні та фундаментальні елементи досліджуваних питань у процесі їх обговорення. Зрозуміло, що обмеженість у часі та різний рівень підготовки студентів вимагають використання найбільш ефективних шляхів формування дидактичних умінь, не на шкоду професійним, навпаки, у тісному їх злитті. Отже, ефективність формування професійної спрямованості, як ми встановили, можна значно підвищити за використання СЛС, які розвивають не тільки інтелектуальні, а й професійні вміння.

На основі цих пропозицій побудовано та впроваджено в реальний навчальний процес технологію професійно спрямованої підготовки майбутніх гірничих інженерів у процесі навчання фізики, яка заснована на міжпредметних зв'язках зі спеціальними дисциплінами, раціонально об'єднаних методичними та психолого-педагогічними сторонами формування професійної спрямованості навчання. Експериментально підтверджено ефективність та результативність запропонованого підходу до формування професійної спрямованості навчання. Використання СЛС у навчанні дозволяє студентам побачити та сформулювати оперативні завдання своєї підготовки для стратегічних цілей своєї майбутньої професійної діяльності. Дана методика потребує постійної доробки і може буди трансформована до інших спеціальностей.

Список використаної літератури:

1. Оконь В. Введение в общую дидактику. Москва : Высшая школа, 1990. С. 142–162.
2. Талызина Н. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы). Гл. 3. Москва : Издательство МГУ, 1984. С. 146–198.
3. Вадимський С., Щербак Т. Методика та організація наукових досліджень : навчальний посібник. Суми : СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2016. С. 56–63.
4. Стеченко Д. Програмно-цільова орієнтація в управлінні соціально-економічним розвитком регіону. *Часопис Хмельницького університету управління та права. Університетські наукові записки*. 2007. № 3 (23). С. 167–171.
5. Бех І. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. *Виховання і культура*. 2009. № 12 (17, 18). С. 5–7.

Sergienko L. Didactic formation of the professional direction of teaching students to physics

This article made a detailed analysis of the peculiarities of conducting lectures, practical and laboratory classes in physics for students of different specialties and specializations of higher technical educational institutions. The relevance of the topic due to the fact that graduates of any institution of higher education must be competitive in domestic and foreign labour markets. So after graduation and receipt of diploma, graduates should have a high-quality fundamental and special (professional) education. The main objective of this article is to explore, to identify and correct the traditional concept of teaching fundamental discipline of General physics, according to a given field of study and specialization.

Effective significantly affect the conduct and result of the educational process are the methods of didactics. Correctly chosen methods have a great influence on this process. In this work, we used the following traditional and innovative materials and methods of research:

- a) theoretical (analysis, synthesis, generalization, hypothesis-buildin g);*
- b) empirical (observation, accumulation and selection of facts, networking, testing, questioning, modelling, the construction of structural-logical schemes and the like);*
- c) experimental: ascertaining experiment forming the concept of alternative methods; program-target method in which the goal didactics are linked to resources by using structural-logic circuits. It is a application for education system, activity-based and competency-based approaches and is based on the formulation of goals of education (didactics), their separation for purposes of fractional nature and identification of resources (specific methods) required for their implementation.*

The study of this subject builds structural logical scheme of lectures, practical and laboratory classes in physics, which are embedded in the learning process.

In summary, it should be noted that the professional orientation lectures, practical and laboratory classes on General physics in the proposed variant helps to concentrate attention of students around the main professionally important knowledge, and therefore contributes to the formation of fundamental and professional orientation of education.

Key words: *philosophy of education, didactics of education, basic, special and professional training.*