

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах



2021 р., № 77, Т. 1

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, 2021. Вип. 77. 162 с. Т. 1.

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.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 № 7 від 31.03.2021 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.

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

Адреса редакції:
Класичний приватний університет
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70б.
Телефони/факс: +38 050 17 95 916.

Здано до набору 15.03.2021.
Підписано до друку 02.04.2021.
Формат 60×84/8. Цифровий друк. Наклад 150 пр.

ЗМІСТ

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

<i>Ю. М. Атаманчук</i> ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОГО УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В УКРАЇНІ.....	8
<i>О. О. Бабакіна, В. А. Литвин</i> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	13
<i>О. Г. Бутенко</i> НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ЖОРСТОКОГО ПОВОДЖЕННЯ ТА ДОМАШНЬОГО НАСИЛЬСТВА НАД ДІТЬМИ.....	18
<i>М. О. Волошенко</i> СУЧАСНЕ БАТЬКІВСТВО ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕННЯ В ЗАКОРДОННІЙ НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....	24
<i>А. І. Воронін, А. В. Ковтуненко, Р. М. Трищун, А. В. Петік</i> ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЯК АКТУАЛЬНА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	29
<i>Є. В. Долинський</i> ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ УНІВЕРСИТЕТУ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ.....	34
<i>Д. В. Єфімов, Н. В. Ковальська</i> АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	40
<i>Л. В. Іщенко, Т. М. Дука</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	46
<i>Л. П. Карнаух, О. О. Авраменко</i> ГЕНДЕРНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА.....	51
<i>І. М. Ключковська, Т. Д. Якимович, Л. І. Джулай</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВИКОРИСТАННЯ ДИСТАНЦІЙНИХ КУРСІВ.....	56
<i>І. М. Козловська, І. Я. Пастирська</i> ГЕНЕЗА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНТЕГРАТИВНИХ КУРСІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ.....	61

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

<i>З. П. Бондаренко, В. В. Іваненко</i> ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ЗДОБУВАЧА ОСВІТИ.....	66
---	----

В. Л. Дубровський, Л. О. Дубровська
 ЕЛЕКТРОННІ ОСВІТНІ РЕСУРСИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ
 ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ
 ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ.....71

О. В. Заїка, Л. Ф. Сухойваненко
 МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ТЕМИ
 «ДЕКАРТОВІ КООРДИНАТИ НА ПЛОЩИНІ»
 НА ОСНОВІ КЛІПОВОГО МИСЛЕННЯ.....78

А. Я. Клімішина
 СТВОРЕННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ДИДАКТИЧНИХ
 ІГОР ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ
 В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....85

ВИЩА ШКОЛА

В. Є. Акмалдінова
 ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
 ІЗ ТРАНСПОРТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ (НА ПОВІТРЯНОМУ ТРАНСПОРТІ)
 У ЗАРУБІЖНІЙ ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ.....92

О. О. Алексєєв
 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМНОГО
 ПІДХОДУ В РОЗРІЗІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
 УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ
 ІНДИВІДУАЛЬНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ.....98

О. П. Аматьєва, М. О. Демченко
 СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ДИСТАНЦІЙНОГО КУРСУ
 З НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ»
 ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ПЕРШОГО (БАКАЛАВРСЬКОГО)
 РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 053 – ПСИХОЛОГІЯ
 (ОСВІТНЯ ПРОГРАМА – ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ).....104

В. В. Бабкін
 ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ
 ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
 МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ КОМП'ЮТЕРНИХ НАУК.....109

О. О. Балануца
 РОЗВИТОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ
 МАЙБУТНІХ ДИПЛОМАТІВ.....114

О. В. Бешлей, З. Р. Батринчук
 РОЗВИТОК НАВИЧОК ВІЗУАЛЬНОЇ ГРАМОТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗВО
 ЧЕРЕЗ ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМОДАЛЬНИХ ТЕКСТІВ.....119

В. Д. Будаєв, С. Г. Заскалєта
 ОРГАНІЗАЦІЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ
 В УМОВАХ ВИКЛАДАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН
 У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....125

<i>О. І. Васильченко</i> ГЕНДЕРНО-ЧУТЛИВЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	130
<i>О. Г. Галашова, З. А. Георгієвська</i> ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ЕКОНОМІКИ В ПРОЦЕСІ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	134
<i>Б. М. Кіндзер, Даріуш Скальські, А. А. Дяченко, Марек Грачик, О. О. Желновач</i> РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ПРОГРАМИ ПСИХІЧНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ, ЯКІ СПЕЦІАЛІЗУЮТЬСЯ В БОРОТЬБІ САМБО.....	139
<i>М. М. Козяр</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДРУЧНИКА З ЕКСТРЕМАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ.....	146
<i>I. V. Kolyada, S. V. Zhurkina</i> SPECIFICATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....	151
<i>Н. Ю. Корольова</i> ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ РУХОВИХ ДІЙ У КУРСІ ДИСЦИПЛІНИ «ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ».....	155
<i>Б. В. Кукса</i> СТРУКТУРА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛОМОВНОМУ ДІЛОВОМУ СПІЛКУВАННІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИЗМУ.....	160

CONTENTS

THEORETICAL BASICS OF MODERN PEDAGOGY AND EDUCATION

<i>Atamanchuk Yu.</i> FEATURES OF MODERN EDUCATION MANAGEMENT IN UKRAINE.....	8
<i>Babakina O., Lytvyn V.</i> CONCEPTUAL FUNDAMENTALS OF MANAGEMENT ADVANCING THE SYSTEM OF ACADEMIC STAFF PROFESSIONAL DEVELOPMENT.....	13
<i>Butenko O.</i> REGULATORY AND LEGAL SUPPORT FOR THE PREVENTION OF ABUSE AND DOMESTIC VIOLENCE AGAINST CHILDREN.....	18
<i>Voloshenko M.</i> MODERN FATHERHOOD AS A SUBJECT OF RESEARCH IN FOREIGN SCIENTIFIC LITERATURE.....	24
<i>Voronin A., Kovtunencko A., Trishchun R., Petik A.</i> FORMATION OF LEADERSHIP COMPETENCES OF FUTURE OFFICERS AS A CURRENT SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PROBLEM.....	29
<i>Dolynskyi Ye.</i> INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY AS AN EFFECTIVE MEANS OF PROFESSIONAL TRAINING IN MODERN CONDITIONS.....	34
<i>Yefimov D., Kovalska N.</i> THE CURRENT ISSUES OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN UKRAINE.....	40
<i>Ishchenko L., Duka T.</i> PREPARATION OF FUTURE EDUCATORS FOR THE DEVELOPMENT RESEARCH ACTIVITY OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN.....	46
<i>Karnaukh L., Avramenko O.</i> GENDER ASPECTS OF FORMING THE “SELF-CONCEPT” OF A PRESCHOOL PERSONALITY.....	51
<i>Kliuchkovska I., Yakymovych T., Dzhulay L.</i> PECULIARITIES OF PROFESSIONAL TRAINING USING DISTANT COURSES.....	56
<i>Kozlovska I., Pastyrska I.</i> GENESIS AND RESEARCH METHODS OF INTEGRATIVE COURSES IN THE EDUCATIONAL PROCESS.....	61

SCHOOL

<i>Bondarenko Z., Ivanenko V.</i> PARTNERSHIP INTERACTION OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS AS A DETERMINANT OF SOCIAL DEVELOPMENT OF PERSONALITY OF STUDENTS.....	66
---	----

Dubrovsky V., Dubrovskaya L.
ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES AS A MEANS
OF FORMING THE INFORMATION COMPETENCE
OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN MATHEMATICS LESSONS.....71

Zaika O., Sukhoivanenko L.
METHODOLOGICAL FEATURES OF STUDYING THE TOPIC
“CARTESIAN COORDINATES ON A PLANE”
ON THE BASIS OF CLIP THINKING.....78

Klimishyna A.
CREATION AND USE OF ELECTRONIC DIDACTIC GAMES
DURING STUDY OF MATHEMATICS AT GENERAL
SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS.....85

HIGH SCHOOL

Akmaldinova V.
SPECIFICS OF FUTURE SPECIALISTS' PROFESSIONAL
TRAINING IN AIR TRANSPORT TECHNOLOGIES
IN FOREIGN EDUCATIONAL PRACTICE.....92

Aliksieiev O.
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES
OF IMPLEMENTATION OF THE SYSTEM APPROACH
IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL TRAINING
OF FUTURE PHYSICAL CULTURE TEACHERS FOR ORGANIZING
OF INDIVIDUAL WORK WITH PUPILS.....98

Amatieva O., Demchenko M.
STRUCTURE AND CONTENTS DISTANCE COURSES IN DISCIPLINE
«FUNDAMENTALS VOCATIONAL WORK» TO PREPARE
THE APPLICANTS FIRST (BACHELOR'S) LEVEL OF HIGHER EDUCATION
IN THE SPECIALTY 053 – PSYCHOLOGY
(EDUCATIONAL PROGRAM – APPLIED PSYCHOLOGY).....104

Babkin V.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION
OF INFORMATION-ANALYTICAL COMPETENCE
OF FUTURE BACHELORS OF COMPUTER SCIENCE.....109

Balanutsa O.
DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION
OF FUTURE DIPLOMATS.....114

Beshlei O., Batrynychuk Z.
PROMOTING UNIVERSITY STUDENTS' VISUAL LITERACY
THROUGH MULTIMODAL TEXTS.....119

Budak V., Zaskaleta S.
ORGANIZATION OF BLENDED LEARNING IN THE TEACHING
OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....125

<i>Vasylchenko O.</i> GENDER SENSITIVE COMMUNICATION AS MEANS FOR FORMATION OF UNIVERSITY STUDENTS' GENDER CULTURE.....	130
<i>Halashova O., Heorhievskaya Z.</i> FORMATION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF FUTURE EXPERTS IN ECONOMICS IN THE PROCESS OF PROBLEM – BASED FOREIGN LANGUAGE LEARNING.....	134
<i>Kindzer B., Skalski D., Diachenko A., Graczyk M., Zhelnovach O.</i> THE RESULTS OF EXPERIMENTAL TESTING OF THE PROGRAM OF MENTAL SELF-REGULATION OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS ENGAGED IN SAMBO WRESTLING.....	139
<i>Koziar M.</i> THEORETICAL FUNDAMENTALS OF THE INTEGRATIVE MANUAL ON EXTREME PROFESSIONAL PEDAGOGY.....	146
<i>Kolyada I., Zhurkina S.</i> SPECIFICATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....	151
<i>Korolyova N.</i> DIDACTIC ASPECTS OF STUDENTS 'TRAINING IN MOTOR ACTIONS IN THE COURSE OF THE DISCIPLINE “PHYSICAL EDUCATION”.....	155
<i>Kuksa B.</i> THE STRUCTURE OF INTERCULTURAL COMPETENCE IN BUSINESS ENGLISH SPEAKING OF THE FUTURE PROFESSIONALS OF TOURISM.....	160

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-1.1>

Ю. М. Атаманчук

orcid.org/0000-0003-1337-8013

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОГО УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В УКРАЇНІ

У статті охарактеризовано стан і особливості сучасного управління сферою освіти в Україні та погляди сучасних дослідників щодо розвитку освітньої галузі. Здійснено акцент на посилення ролі інформації як стратегічно важливого ресурсу у процесі інформатизації управлінської діяльності держави Україна у сфері освіти. Наукове управління освітою вимагає, перш за все, серйозного інформаційного забезпечення, яке відображає ключові грані освітнього процесу й є базою для формування науково обґрунтованих, об'єктивних та оперативних управлінських впливів, управлінських рішень. Зміст освіти є одним із чинників економічного й соціального прогресу суспільства та має бути орієнтований на забезпечення самовизначення особи, створення умов для її самореалізації, розвитку суспільства, зміцнення вдосконалення правової держави.

Система освіти в Україні – одна з підсистем суспільства, що має свою внутрішню організацію та функціональний зв'язок з іншими соціальними системами.

Особливості управління в освіті як соціальній системі, певній сфері життєдіяльності суспільства зумовлені її специфічним характером, що виділяється у соціальній та економічній структурі суспільства.

Відповідно до сучасних поглядів на теорію функцій держави, функція розвитку культури, науки й освіти належить до внутрішніх функцій держави (вона склалася замість раніше здійснюваної культурно-виховної). Сучасна освіта передбачає відкритість майбутньому, а тому її подальший розвиток повинен спрямовуватися на подолання замкнутості й надання освітньому процесу творчого характеру, що потребує, своєю чергою, нової моделі управління освітнім процесом. Основна ідея державного управління освітніми послугами полягає у тому, щоб об'єднати зусилля держави та суспільства у вирішенні проблем надання освітніх послуг, надати суб'єктам освітніх відносин більше прав і свобод у виборі різних типів освітніх установ, змісту, форм і методів організації освітнього процесу. Обґрунтовано необхідність подальшого вдосконалення нормативно-правової бази у сфері освіти.

Ключові слова: управління освітою, система освіти, державне управління освітою, управлінські відносини, освітнє середовище.

Постановка проблеми. Серед численних подій ХХ ст. відбулася одна, яка має велике значення для розвитку людства, – утворилася і сформувалася наука управління, яка інтенсивно розвивається і проникла майже в усі галузі людської діяльності, у тому числі й у сферу освіти. Саме тому теорія і практика освітнього менеджменту в Україні переживає період нагромадження різноманітних фактів та їх осмислення в контексті національної культури.

Як відомо, актуальними напрямками діяльності у сфері вищої освіти і науки України визначені європейський рівень якості та доступності освіти, її духовна зорієнтованість, демократизація, розвиток суспільства на основі нових знань.

Проблема підвищення ефективності управлінської діяльності завжди була й залишається актуальною. Економічні зміни вимагають корекції підходів на всіх рівнях освіти.

Наукове управління освітою вимагає передусім серйозного інформаційного забезпечення, яке відображає ключові грані освітнього процесу й є базою для формування науково обґрунтованих, об'єктивних та оперативних управлінських впливів, управлінських рішень.

У третьому тисячолітті проблеми вищої освіти, зокрема управління цією сферою, стали особливо актуальними, оскільки необхідність своєчасного реагування на виклики часу вимагає модернізації управління освітою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Порушеній нами проблемі приділяється належна увага, зокрема: вдосконалюються методологічні засади сучасної філософії освіти (В. Андрущенко, Г. Васянович, І. Зязюн, В. Кремень, В. Огнев'юк, П. Саух), розглядаються проблеми державного управління сучасною системою освіти (В. Бесчастний, В. Гальперіна, В. Журавський,

В. Красняков, К. Корсак, В. Луговий, С. Ніколаєнко, В. Огаренко, Л. Прокопенко); питання інформаційного забезпечення управління освітніми закладами знайшли відображення у працях Ю. Атаманчука, В. Бондаря, Г. Єльнікової, Ю. Конаржевського, В. Маслова, В. Пікельної, Т. Щамової та ін.

Мета статті. Метою статті є вивчення стану правового забезпечення та значення особливостей державного регулювання системи управління освітою в Україні.

Виклад основного матеріалу. Зміст поняття «освіта» розкривається в Законі України «Про освіту» як двосторонній процес, що включає, з одного боку, процес виховання і навчання на користь людини, суспільства, держави, що супроводжується констатацією досягнення особою (що навчається) встановлених державою освітніх рівнів, з іншого – діяльність зі здобуття освіти, що включає «досягнення і підтвердження особою (що навчається) певного освітнього рівня, який підтверджується відповідним документом» [1].

Зміст освіти є одним із чинників економічного й соціального прогресу суспільства та має бути орієнтований на забезпечення самовизначення особи, створення умов для її самореалізації, розвитку суспільства, зміцнення вдосконалення правової держави. Своїм змістом освіта повинна забезпечувати відповідний світовий рівень загальної і професійної культури суспільства; формування у того, хто навчається, адекватної сучасному рівню знань і рівню освітньої програми картини світу; інтеграцію особи в національну і світову культуру; формування людини та громадянина, консолідованого із сучасним йому суспільством і націленого на вдосконалення цього суспільства; відтворення й розвиток кадрового потенціалу суспільства.

Система освіти в Україні – одна з підсистем суспільства, що має свою внутрішню організацію та функціональний зв'язок з іншими соціальними системами.

Як і будь-яка соціальна система, система освіти потребує впорядкування своєї організації в органів, що управляють, які, своєю чергою, теж утворюють самостійну систему управління, що має формою зовнішнє відокремлення (з урахуванням специфіки форм і методів управління). Внутрішньо ж обидві системи перебувають у діалектичній єдності, маючи єдині цілі свого функціонування [2, с. 31].

Особливості управління в освіті як соціальній системі, певній сфері життєдіяльності суспільства зумовлені її специфічним характером, що виділяється у соціальній та економічній структурі суспільства. З одного боку, освіта як процес, результат – соціальне, нематеріальне благо; з іншого – в економічному значенні є товаром, що володіє споживчою цінністю, тобто здатний задо-

вольняти інтереси й потреби особи. У всіх випадках і в усіх аспектах освіта виступає об'єктом інтересу як окремої особи, так і суспільства у цілому та самої держави. У зв'язку із цим ніяк не можна погодитися з думкою, що освіта людини, її розвиток через навчання є суто приватною справою; держава ніяк не повинна втручатися в освіту, і ніхто, крім самих громадян, не може управляти освітою. Освіта в широкому значенні є національною, суспільною категорією, потенціалом, за допомогою якого держава може формувати людей за подібністю. Аристотель визнавав освіту й виховання суспільним потужним засобом досягнення економічної, соціальної та політичної мети держави.

Таким чином, завдання управління освітніми системами зводяться до двох чинників: 1) забезпечення відповідності потенціалу освітньої системи її соціальним функціям; 2) створення умов для найбільш повного використання даного потенціалу й підвищення на цій основі соціальної ролі системи освіти [2 с. 32].

Відповідно до сучасних поглядів на теорію функцій держави, функція розвитку культури, науки й освіти належить до внутрішніх функцій держави (вона склалася замість раніше здійснюваної культурно-виховної).

Окрім специфіки предмета дій, зумовленої змістом освітніх відносин і соціальним значенням сфери освіти, особливості державного управління освітою полягають також у такому.

По-перше, на нашу думку, основними принципами державної політики в галузі освіти мають бути такі:

- гуманістичний характер освіти; пріоритет загальнолюдських цінностей, життя і здоров'я людини, любов до навколишньої природи, сім'ї, Батьківщини;

- єдність культурного й освітнього простору; захист й розвиток системи освіти національних культур, регіональних культурних традицій і особливостей в умовах багатонаціональної держави;

- загальнодоступність освіти, адаптивність системи освіти до рівнів і особливостей розвитку та підготовки тих вихованців, що навчаються;

- свобода і плюралізм в освіті;

- суверенність прав суб'єктів України у визначенні суспільної політики в галузі освіти в частині національно-регіональних компонентів державних освітніх стандартів;

- безперервність і спадкоємність процесу освіти;

- інтеграція системи освіти України в світову систему освіти за збереження й розвитку власних досягнень і традицій;

- конкурентність і гласність під час визначення пріоритетних напрямів розвитку науки, техніки, технологій, а також підготовки фахівців, перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників;

- державна підтримка підготовки фахівців, пріоритетних напрямів фундаментальних і прикладних наукових досліджень у галузі освіти.

По-друге, у нетиповому розмежуванні компетенції між державою та регіонами України. На відміну від інших предметів спільного відання в освіті управлінські функції між державою та її регіонами об'єктивно поділяються за рівнями освіти. Правове регулювання вищої освіти належить виключно до компетенції держави.

По-третє, в особливому методі правового регулювання. Управлінські відносини, що складаються в процесі життєдіяльності освітніх установ, – це одночасно відносини і субординації, і рівноправного партнерства, причому часто між одними й тими самими учасниками освітнього процесу.

Таким чином, організація державного регулювання системи освіти не повинна тільки забезпечувати баланс публічного і приватного інтересу в цій сфері й відобразити всі зазначені особливості. Для цього необхідні збереження державно-суспільного характеру управління, підтримка автономії та значна децентралізація з урахуванням створення регіональних освітніх комплексів [2, с. 35].

Сучасна освіта передбачає відкритість майбутньому, а тому її подальший розвиток повинен спрямовуватися на подолання замкнутості й надання освітньому процесу творчого характеру, що потребує, своєю чергою, нової моделі управління освітнім процесом. В.Г. Кремінь наголошує, що «управління будь-яким природним чи соціальним процесом не може ґрунтуватися тільки на розумінні буття цього процесу. Суб'єктові управління для виконання відповідних функцій потрібне ще й усвідомлення його сутності, цілей і призначення». Для усвідомлення сутності управління освітнім середовищем варто розуміти, що традиційні підходи до управління у цій сфері ґрунтуються на нормах класичної науки і розглядають освітнє середовище як лінійну, закриту, рівноважну систему і фактично передбачають однозначність шляхів його розвитку та заперечують природний саморозвиток цієї системи. Тому багато науковців підтримують застосування синергетики до процесу управління освітнім середовищем, що є цілком природним явищем, оскільки дає змогу розглядати освітнє середовище як відкриту систему, яка самоорганізується, самовдосконалюється та розвивається, нелінійну систему, яка залежить як від зовнішнього середовища, так і внутрішньої специфіки розвитку самого освітнього середовища. Сутність синергетичного підходу до управління освітнім середовищем полягає у тому, що він зорієнтований на внутрішні особливості самого освітнього середовища, передусім на його об'єкти, а не на бажання, наміри, проекти суб'єкта, експериментальні, реформаторські чи інші дії.

Ефект синергетичного підходу до управління освітнім середовищем, на нашу думку, проявляється в отриманні творчої взаємодії як між самими об'єктами, так і між об'єктами та суб'єктами системи управління, забезпечуючи тим самим випереджувальний характер освітньої діяльності в закладі освіти [3, с. 15].

Основна ідея державного управління освітніми послугами полягає у тому, щоб об'єднати зусилля держави та суспільства у вирішенні проблем надання освітніх послуг, надати суб'єктам освітніх відносин більше прав і свобод у виборі різних типів освітніх установ, змісту, форм і методів в організації освітнього процесу.

У регулюванні системи освітніх послуг роль держави полягає у виконанні трьох основних функцій:

- регуляторного органу державної влади для всієї системи освіти у цілому;
- засновника або власника різних рівнів і складників освітньої системи;
- сукупності територіальних утворень, відповідальних за цілісність місцевих освітніх систем.

Вивчення нормативно-правового складника управління освітою свідчить, що законодавством про освіту врегульовано державне управління, встановлено сферу повноважень органів місцевого самоврядування, окреслено автономію самої освітньої установи.

Іншим проявом багатоаспектності системи управління разом з адміністративно-правовими іншими видів відносин є той факт, що сама галузь освіти є комплексом різномірних суспільних відносин, унаслідок чого управління здійснюється стосовно окремих видів відносин: трудових, сімейних, майнових, педагогічних тощо.

Виокремлення певних сегментів управління зумовлене також і іншим аспектом, а саме конституційним закріпленням рівнів освітніх програм (освітніх рівнів) – від дошкільної до післядипломної. Подібне виділення рівнів зумовлює відповідну типологію освітніх установ, а також їх видову різноманітність. Така структуризація галузі освіти, пов'язана зі специфічними цілями й завданнями, функціями кожного з установлених типів освітніх програм, визначає особливості управління для відповідного рівня. Природно, що специфічні цілі, завдання, функції й форми управління вищою освітою істотно відрізняються від тих самих параметрів для загальної або початкової професійної освіти.

Одним з основних суб'єктів освітніх послуг є держава. На неї у цілому покладається низка обов'язків з фінансування освітнього процесу, звільнення від податків або їх зменшення, проведення низки виплат громадянам. Існуюча модель управління освітою не повністю відповідає сучасним вимогам демократичності, які передбачають

розширення впливу громадянської думки на прийняття адекватних управлінських рішень, динамічне реагування на потреби суспільства, перерозподіл функцій управління між центральними й місцевими органами виконавчої влади та органами місцевого самоврядування. Не проводиться постійний моніторинг якості освіти на всіх рівнях за участю учнів, студентів, батьків, представників громадських організацій, а також оцінювання діяльності освітніх закладів та оприлюднення його результатів [2, с. 37–41].

В умовах постійних змін в економічній і політичній сферах успішна діяльність сфери освіти неможлива без реалізації продуманої системи управління, заснованої на стратегічному й оперативному плануванні. Для послаблення негативних наслідків, спричинених COVID-19, стан освітньої сфери має стати прогнозованим і ґрунтуватися на довгострокових планах свого розвитку.

Важливо також зазначити, що у сучасному глобалізованому світі бурхливо змінюється характер взаємовідносин людей з органами влади, модернізуються процедури управлінських дій, з'являються нові засоби глобального зв'язку. Усе це в сукупності призводить до виникнення концептуально нових тенденцій функціонування вітчизняної системи державного управління у цілому й управління освітою зокрема.

Реалізація задекларованих концептуальних положень нормативно-правових актів із питань освіти вимагає створення належних правових, соціально-економічних, матеріально-технічних та фінансових умов у сфері освітніх послуг, саме:

- формування необхідної нормативно-правової бази;
- розроблення науково обґрунтованої методики визначення загальнодержавних та регіональних потреб кадрового забезпечення;
- упорядкування та оптимізації мережі закладів освіти, поєднавши галузевий принцип її організації з широкою міжгалузевою й регіональною кооперацією та з урахуванням соціально-економічного розвитку країни;
- удосконалення механізму фінансування закладів освіти відповідно до принципу автономії, передбачивши за необхідності внесення змін до чинного законодавства;
- визначення конкретних цільових функцій органів державного управління в умовах глобалізації та інноваційного розвитку держави;
- запровадження гнучкої і динамічної системи державного управління діяльністю освітніх закладів на основі інформаційно-інноваційних технологій;
- формування освітніх програм навчання в системі освіти відповідно до європейських стандартів підготовки фахівців за різними освітніми ступенями, освітньо-професійними та професій-

ними програмами на основі прогнозування розвитку суспільства;

- проведення аналізу сучасного стану інформаційно-матеріальної бази закладів освіти та приведення їх у відповідність до нових вимог діяльності;

- стимулювання до здійснення фундаментальних, пошукових та прикладних наукових досліджень із прогнозування та забезпечення розвитку окремих галузей, удосконалення системи освіти протягом усієї професійної діяльності громадян [4].

Висновки і пропозиції. Розвиток освіти сьогодні органічно пов'язаний із підвищенням рівня інформаційного потенціалу молоді. Для найбільш успішного орієнтування у світовому інформаційному просторі пріоритет у пошуку інформації усе більше віддається засобам Інтернету. Ця характерна риса багато в чому визначає як напрям еволюції самої освіти, так і майбутнє всього суспільства.

Сьогодні змінює стратегічне бачення ролі та місця державного управління сферою освіти та виробництва знань у суспільстві. Кожна зі складових частин діяльності держави: економічна, політична, освітня, екологічна, інформаційна та ін. потребує висококваліфікованих фахівців, якість підготовки яких безпосередньо залежить від конструктивних впливів на становлення освітньої парадигми, керівництво якою здійснюється через державну освітню політику.

Недоліком системи управління освітніми послугами є також відсутність гнучкості, можливості швидкої адаптації до законів, умов зовнішнього середовища, суспільних відносин, що реформується.

Відсутні адекватний ринковим умовам галузевий економічний механізм і його правове забезпечення, що закріплюють розподіл відповідальності між органами управління освітою за фінансове забезпечення системи освіти.

Демократичні начала в управлінні освітніми послугами ще недостатньо розвинені, і це стосується, перш за все, самоврядування. У цьому аспекті необхідно законодавчо закріпити досить широку участь різних прошарків освітньої громадськості в управлінні, зокрема в обговоренні й експертизі законодавчих та інших нормативно-правових актів про освіту; у розробленні освітніх програм, зразкових навчальних планів, державних освітніх стандартів; в управлінні власне освітніми організаціями й установами; у ліцензійній, атестаційній експертизі.

Дослідження системи управління освітніми послугами в Україні дає змогу зробити висновок, що вона ще далека від досконалості, і насамперед це зумовлено недоліками правового забезпечення державного управління освітою.

Список використаної літератури:

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 01.06.2021).
 2. Шилова В.І. Ринок освітніх послуг: управлінський аналіз : монографія. Запоріжжя : КПУ, 2009. 144 с. ISBN 978-966-414-039-0.
 3. Батечко Н.Г. Управління освітнім середовищем вищого навчального закладу: синергетичний аспект. *Збірник матеріалів VII Міжнародної науково-практичної конференції «Управління в освіті»* / відп. ред. Л.Д. Кизименко. Львів : Бадікова Н.О., 2015. 160 с. ISBN 978-617-7193-43-1.
 4. Андрейчук С.К. Державне управління діяльністю ВНЗ у сучасних умовах інноваційного розвитку українського суспільства: концептуальні підходи. *Збірник матеріалів VII Міжнародної науково-практичної конференції «Управління в освіті»* / відп. ред. Л.Д. Кизименко. Львів : Бадікова Н.О., 2015. 160 с. ISBN 978-617-7193-43-1.
-

Atamanchuk Yu. Features of modern education management in Ukraine

The article describes the state and features of modern management of education in Ukraine and the views of modern researchers on the development of education. Emphasis is placed on strengthening the role of information as a strategically important resource in the process of informatization of management activities of the state of Ukraine in the field of education. Scientific management of education requires, first of all, serious information support, which reflects the key aspects of the educational process and is the basis for the formation of scientifically sound, objective and operational management influences, management decisions. The content of education is one of the factors of economic and social progress of society and should be focused on ensuring self-determination, creating conditions for self-realization, development of society, strengthening the improvement of the rule of law.

The education system in Ukraine is one of the subsystems of society, which has its own internal organization and functional connection with other social systems.

Peculiarities of management in education, as a social system, a certain sphere of society, due to its specific nature, which stands out in the social and economic structure of society.

According to modern views on the theory of state functions, the function of development of culture, science and education belongs to the internal functions of the state - it has developed instead of the previously implemented cultural and educational. Modern education implies openness to the future, and therefore its further development should be aimed at overcoming isolation and giving the educational process a creative character, which in turn requires a new model of management of the educational process. The main idea of public administration of educational services is to unite the efforts of the state and society in solving problems of educational services, to give subjects of educational relations more rights and freedoms in choosing different types of educational institutions, content, forms and methods in educational process. The necessity of further improvement of the legal framework in the field of education is substantiated.

Key words: *education management, education system, public education management, management relations, educational environment.*

УДК 378.091.212:005.963-043.86(430)
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-1.2>

О. О. Бабакіна

кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

В. А. Литвин

викладач кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено аналізу концептуальних засад розвитку управління системою підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. З'ясовано, що комплексна модернізація системи післядипломної освіти та її важливого складника – системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти розглядається на сучасному етапі як один із головних стратегічних напрямів державної політики, що забезпечує добробут населення, нову якість життя конкурентоздатних українців, зростання їх економічного й соціального статусів. З огляду на зміну парадигми освіти в умовах інноваційного розвитку суспільства, суттєвої модернізації потребує й парадигма управління системою підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти України. Визначено функції управління СПК НПП ЗВО, серед яких: формування мети, цілей, відповідних завдань, розроблення програм, планів, виконання діяльності управління до побудови й налагодження взаємозв'язків між суб'єктами управління щодо СПК НПП. Виокремлено принципи освітнього менеджменту, що використовувалися в процесі управління СПК НПП ЗВО, серед яких: сильна внутрішня корпоративна культура; особисті стимули в роботі; заохочення різних поглядів і консенсус; єдиний статус усіх працівників; постійна підготовка й перепідготовка персоналу; політика повної зайнятості; орієнтація на якість; колегіальне ухвалення рішень; максимальне делегування повноважень; пріоритетне визнання розвитку людини і визначальності природного шляху його здійснення; сталий розвиток; управління через самоуправління; резонанс; мотивація; постійний розвиток професіоналізму; спрямована самоорганізація; діалогічна взаємодія; коучинг; зворотний зв'язок; моніторинг; кваліметрія в адаптивному управлінні та ін. З'ясовано, що процес управління ПК НПП ЗВО необхідно здійснювати на засадах диференційованого підходу, ґрунтуючись на сукупності управлінських принципів, ураховуючи їхній вплив на організацію етапів, змісту, форм, методів СПК задля ефективної мотивації викладачів до постійного професійного саморозвитку через опанування нових компетентностей, які передбачені освітніми компонентами у СПК. Уважаємо, що висока конкурентоспроможність закладу вищої освіти невід'ємно пов'язана з науково-педагогічними працівниками та їхніми здобутками. Саме тому необхідність забезпечення професійного розвитку НПП, ефективне управління системою підвищення кваліфікації НПП є одними з найважливіших завдань діяльності ЗВО.

Ключові слова: управління, підвищення кваліфікації, науково-педагогічні працівники, післядипломна освіта, наукові школи.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти в Україні метою підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників (НПП) закладів вищої освіти (ЗВО) є підготовка та перепідготовка педагогічних кадрів відповідно до освітніх євростандартів. Важливим напрямом інтенсифікації системи підвищення кваліфікації НПП ЗВО є більш ефективне управління процесом розвитку кадрового потенціалу вищої школи.

Соціально-економічні перетворення, що відбуваються в нашій країні, докорінно впливають на всі сфери життя, зокрема й на післядипломну освіту. Комплексна модернізація системи післядипломної освіти та її важливого складника – системи

підвищення кваліфікації НПП ЗВО розглядається на сучасному етапі як один із головних стратегічних напрямів державної політики, що забезпечує добробут населення, нову якість життя конкурентоздатних українців, зростання їх економічного й соціального статусів. Уважаємо, що з огляду на зміну парадигми освіти в умовах інноваційного розвитку суспільства, суттєвої модернізації потребує й парадигма управління СПК НПП ЗВО України, бо ефективність процесу ПК НПП ЗВО значною мірою залежить від ефективності управлінської діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку управління системою підви-

щення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти досліджувалася такими науковцями, як А. Андрощук, Т. Борова, О. Голік, В. Гравіт, І. Драч, Г. Кравченко, О. Кривильова, Н. Кудрявцева, О. Лебідь, Л. Ляхоцька, Я. Малихіна, С. Немченко, В. Олійник, М. Орлів, А. Печенюк, А. Харківська, Є. Хриков, Н. Шарат.

Мета статті – проаналізувати та виокремити концептуальні засади розвитку управління системою підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Аналіз дисертаційного дослідження Н. Васиньової «Розвиток теорії управління вищими навчальними закладами в Україні (остання чверть ХХ – початок ХХІ століття)» дав підстави з'ясувати, що в 1976–1980 рр. поза увагою науковців залишалася проблема управління освітніми установами і, як наслідок, проблема розвитку управління СПК НПП. У цей проміжок часу поширеними поняттями були «контроль» та «інспектування», а принципи демократизації, гуманізації зустрічалися дуже рідко [3, с. 168].

У дисертації «Теоретичні і методичні засади адаптивного управління розвитком кафедральної системи інститутів післядипломної педагогічної освіти» Г. Кравченко розкриває особливості визначення ефективності адаптивного управління розвитком кафедральної системи інститутів післядипломної педагогічної освіти: розгляд кафедральної системи як складної, відкритої соціально-педагогічної системи, що обмінюється інформацією, «енергією» з іншими системами та є підсистемою більш складної соціальної системи; «урахування власних тенденції розвитку кафедральної системи, створення умов саморозвитку системи в бік її переходу в якісно новий стан, збудження самоуправління в системі шляхом пристосування її до внутрішніх і зовнішніх умов, а також пристосування оточення до потреб системи; побудова зв'язків між різними рівнями упорядкованості кафедральної системи, між різними структурами управління кафедральною системою, урахування можливості виникнення тимчасових утворень; опора на процеси кооперації, а саме: взаємодію всіх учасників управління розвитком кафедральної системи (адміністрації, керівників кафедр та методичних підрозділів, викладачів, методистів, студентів/слухачів); кооперацію зусиль усіх підсистем кафедральної системи з різних напрямів діяльності; узгодження управління і самоуправління; кооперацію спільних зусиль творчого пошуку шляхів одержання бажаного результату розвитку та діагностики якості отриманого результату» [5, с. 193].

Систему підвищення кваліфікації (СПК) НПП ЗВО України, безсумнівно, можна вважати відкритою, адже у даній системі безперервно відбува-

ються процеси відбору, обробки, систематизації та передачі інформації (у процесі ПК НПП) між суб'єктами освітнього процесу. У процесі розвитку управління СПК НПП ЗВО України з'являються нові стратегічні цілі, закономірності, принципи, функції, методи, форми та засоби управління. Також досліджуваний процес зазнає змін відповідно до вимог суспільства, потреб ринку праці та компетентностей, визначених саме для даного періоду розвитку даної системи. Однак можливе виникнення нелінійності як процесу, так і результату. Результат управління СПК НПП ЗВО України завжди відрізняється від поставлених цілей учасників освітнього процесу.

Н. Кузьміна визначила функції управління СПК НПП ЗВО та розподілила їх на п'ять груп, що розкривали всі аспекти управлінської діяльності адміністрації ЗВО щодо підвищення кваліфікації суб'єктів освітнього процесу – від отримання необхідної інформації щодо безперешкодного функціонування СПК, формування мети, цілей, відповідних завдань, розроблення програм, планів, виконання діяльності управлінця до побудови й налагодження взаємозв'язків між суб'єктами управління щодо СПК НПП [6].

Погоджуємося з думкою А. Харківської, яка наголошує, що теоретична модель системи управління має складатися із цілей, підходів, закономірностей, принципів, функцій, методів та організаційної структури управління. Дослідниця доводить, що система управління, розроблена на основі теоретичної моделі, здатна бути чутливою до змін у зовнішньому середовищі, завчасно реагувати на вимоги, загрози та можливості, що в ньому відкриваються; забезпечувати повноту виявлення актуальних проблем освітнього середовища педагогічного ЗВО, ранжувати їх за значущістю та розкривати структуру причинно-наслідкових зв'язків; ставити конкретні цілі та завдання реалізації програми педагогічного ЗВО у цілому та її частин зокрема, забезпечуючи орієнтацію на підвищення її здатності створювати сприятливі умови для розвитку особистості майбутніх педагогів; забезпечувати сприятливу мотивацію щодо участі в інноваційній діяльності та залучення членів педагогічного колективу ЗВО до інноваційної діяльності; здійснювати систематичний моніторинг впровадження інновацій та своєчасне реагування на проблеми, що виникають у ході реалізації інноваційних проектів [12].

У дисертації «Система підвищення функціональної компетентності керівників загальноосвітніх закладів» О. Мармаза представила принципи освітнього менеджменту, що використовували в процесі управління СПК НПП ЗВО: «глибоке переконавання в сучасних етичних цінностях; сильна внутрішня корпоративна культура; цілісний погляд на людину; особисті стимули в роботі; заохочення

різних поглядів і консенсус; єдиний статус усіх працівників; постійна підготовка й перепідготовка персоналу; політика повної зайнятості; орієнтація на якість; колегіальне ухвалення рішень; максимальне делегування повноважень; заохочення горизонтальних зв'язків» [7].

Поділяємо думку Т. Борової та вважаємо, що принципами управління розвитком СПК НПП ЗВО можуть бути: 1) пріоритетне визнання розвитку людини і визначальності природного шляху його здійснення; сталий розвиток; управління через самоуправління; резонанс; мотивація; постійний розвиток професіоналізму; спрямована самоорганізація; діалогічна взаємодія; коучинг; зворотний зв'язок; моніторинг; кваліметрія в адаптивному управлінні [2].

Проаналізувавши наукові доробки вчених (Г. Кравченко, Н. Кузьміна, О. Мармаза, А. Печенюк, А. Харківська, Є. Хриков та ін.), можемо констатувати, що на початку 2000-х років розпочинають роботу наукові школи, центри та асоціації, які стали запорукою успішного ПК НПП ЗВО та управління СПК НПП ЗВО України.

Н. Гузій, В. Ляхоцький, Є. Чернишова та ін. під науковою школою розуміють неформальну спільноту науковців «різних поколінь високої наукової кваліфікації на чолі з науковим лідером, об'єднаних спільними підходами до розв'язання проблем, стилем роботи і мислення, ідеями і методами, яка одержала значні наукові результати, здобула авторитет та громадське визнання у певній галузі знань. Головними ознаками наукової школи є: значущість одержаних результатів; високий авторитет у певній галузі науки; оригінальність методики досліджень; спільні наукові погляди; наявність наукових лідерів; висока кваліфікація дослідників, згуртованих навколо провідного вченого». Основними завданнями роботи наукових шкіл були: розв'язання актуальних наукових, науково-прикладних проблем; розроблення сучасних моделей ПК НПП ЗВО; модернізація управління СПК НПП ЗВО, участь у міжнародних та національних проєктах, програмах тощо [1, с. 297–298].

У контексті нашого дослідження науковий інтерес викликають наукові школи Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України», а саме: 1) наукова школа В. Олійника «Становлення, функціонування та розвиток системи післядипломної педагогічної освіти України», що займалася та займається проблемами дистанційної ПО, підготовки та ПК НПП і управління цими системами у системі дистанційної ПО; модернізації освітньої діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти на засадах сучасних технологій; концептуальних засад утворення відкритого університету післядипломної освіти; 2) наукова школа Т. Сорочан «Професійний розвиток фахів-

ців у формальній, неформальній, інформальній післядипломній освіті в умовах цифровізації суспільства. Управління педагогічними системами підвищення кваліфікації фахівців», що займалася та займається питаннями ПК фахівців у формальній, неформальній, інформальній післядипломній освіті в умовах цифровізації суспільства; 3) наукова школа Н. Клокар «Управління професійним розвитком керівних кадрів галузі освіти», що займалася та займається проблемами підготовки та професійного розвитку ПП та НПП закладів освіти, управління розвитком закладів освіти, регіональних і місцевих освітніх систем тощо; 4) наукова школа О. Бондарчук «Психологічні засади вдосконалення управління освітніми організаціями», що займалася та займається питаннями управління закладами освіти, психологічного забезпечення розвивального освітнього простору в умовах ПО НПП, психологічного забезпечення управління закладами освіти на засадах гендерної рівності [8; 1, с. 299–300].

Г. Єльніковою створено ШАУСПС – школу адаптивного управління соціально-педагогічними системами, що здійснює наукову, навчальну та навчально-методичну роботу, метою якої є підвищення професійної компетентності наукових, педагогічних та науково-педагогічних працівників галузі освіти; здійснює проєктну діяльність, зокрема на міжнародному рівні; створює умови для поглиблення міжнародного співробітництва за рахунок розширення участі навчальних закладів (підрозділів) у проєктах міжнародних організацій та співтовариств, освітніх і наукових обмінів, стажування та навчання за кордоном, участі в програмах двостороннього і багатостороннього обміну педагогічними кадрами і науковцями; проведення спільних наукових досліджень, співробітництва з міжнародними фондами; відповідно до чинного законодавства України сприяє підготовці науково-педагогічних кадрів до захисту дисертацій на здобуття вченого ступеня кандидата та доктора наук за відповідними спеціальностями тощо [11].

Вищенаведені приклади свідчать, що створення і розвиток наукових шкіл – перспективний напрям управління ефективною діяльністю СПК НПП ЗВО, а їхня унікальність зумовлена використанням інноваційних форм креативної колективної співпраці в колективі однодумців.

Проаналізувавши монографію В. Олійника «Наукові основи управління підвищення кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти», можемо зазначити, що вона є однією з перших фундаментальних наукових робіт, що охоплювала теоретичні та практичні аспекти управління СПК НПП ЗВО України. Науковець обґрунтував три групи принципів управління ПК ПП: 1) методологічні: цільової спрямованості; узгодженості;

послідовності та наступності; 2) педагогічні: демократизму процесу освіти; цілісності та оновлення змісту; варіювання та оновлення форм навчання; 3) організаційно-управлінські: випереджувального планування; системної організації; зв'язку із соціальною дійсністю; управління за кінцевим результатом [9, с. 212].

Науковці О. Рябко та О. Чередниченко [13] розробили класифікацію управлінських завдань на різних освітніх рівнях, зокрема для управління системою підвищення кваліфікації. Науковці зазначали, що доречним було застосування принципів «жорсткої централізації», пріоритетного управління, функціонування на основі багатоканальних механізмів, узгодженого планування, відкритого управління, «вільного ринку».

Н. Клокар вважає, що процес управління ПК НПП ЗВО необхідно здійснювати на засадах диференційованого підходу, ґрунтуючись на сукупності управлінських принципів, урахуовуючи їхній вплив на організацію етапів, змісту, форм, методів СПК задля ефективної мотивації викладачів до постійного професійного саморозвитку через опанування нових компетентностей, які передбачені освітніми компонентами у СПК [4].

У науковому посібнику «Підготовка науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти: зміст, організаційні форми, технології» колектив авторів (Є. Чернишова, В. Ляхоцький, І. Регейло, Н. Гузій, О. Ануфрієва, В. Саюк, М. Скрипник, О. Снісаренко, Г. Штомпель, М. Чернишова) наголошує на необхідності розроблення та впровадження особистісно-орієнтованої моделі системи ПО, метою якої є розкриття креативності та індивідуальності кожного НПП, спираючись на його творчий потенціал. Для ефективності реалізації даної моделі необхідним було врахування принципів: особистісної спрямованості; орієнтації на творчий розвиток і саморозвиток НПП; диференціації та індивідуалізації; відкритості; багатоваріантності; гнучкості і динамізму; децентралізації; безперервності й перспективності тощо. Урахування даних принципів забезпечувало результативність управління ПК НПП ЗВО та розкриття творчого потенціалу НПП [10].

Висновки і пропозиції. Уважаємо, що висока конкурентоспроможність закладу вищої освіти невід'ємно пов'язана з науково-педагогічними працівниками та їхніми здобутками. Саме тому необхідність забезпечення професійного розвитку НПП, ефективне управління системою підвищення кваліфікації НПП є одним із найважливіших завдань діяльності ЗВО.

Список використаної літератури:

1. Бабакіна О.О. Розвиток системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти України останньої чверті

XX – початку XXI століття : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.06 ; Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Старобільськ, 2021. 715 с.

2. Борова Т.А. Теоретичні і методичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06 ; Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» НАПН України. Київ, 2012. 488 с.
3. Васиньова Н.С. Розвиток теорії управління вищими навчальними закладами в Україні (остання чверть XX – початок XXI століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 ; Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Старобільськ, 2019. 488 с.
4. Клокар Н.І. Управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06 ; Національна академія педагогічних наук України, ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти». Київ, 2011. 43 с.
5. Кравченко Г.Ю. Теоретичні і методичні засади адаптивного управління розвитком кафедральної системи інститутів післядипломної педагогічної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06 ; Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти». Київ, 2015. 549 с.
6. Кузьміна Н.В. Професіоналізм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Высш. шк., 1990. 177 с.
7. Мармаза О.І. Система підвищення функціональної компетентності керівників загальноосвітніх закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 ; Державна академія керівних кадрів освіти. Київ, 1998. 234 с.
8. Наукові школи. *Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» НАПН України* : сайт. URL: <http://umo.edu.ua/2n-paukovi-shkoli> (дата звернення: 15.06.2021).
9. Олійник В.В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : монографія. Київ : Міленіум, 2003. 594 с.
10. Підготовка науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти: зміст, організаційні форми, технології : науковий посібник / Є.Р. Чернишова та ін. ; за наук. ред. Є.Р. Чернишової. Київ : Ун-т менеджменту освіти, 2014. 318 с.
11. Про нас. *ШАУСПС (Школа адаптивного управління соціально-педагогічними системами)*: офіційний сайт. URL: <http://adaptive.org.ua/hto-my/> (дата звернення: 03.06.2021).

12. Харківська А. Моделювання управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ. *Теорія та методика управління освітою*. 2013. Вип. 10. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/ttmuo_2013_10_47.pdf (дата звернення: 06.06.2021).
13. Чердніченко О., Рябко О. Класифікація задач управління розвитком системи вищого образования. *Восточноевропейский журнал передових технологій*. 2010. № 6/2(48). С. 23–27.

Babakina O., Lytvyn V. Conceptual fundamentals of management advancing the system of academic staff professional development

The article is devoted to the analysis of conceptual fundamentals of management advancing the system of academic staff professional development. It was found that the comprehensive modernization of the postgraduate education system and its important component - the system of academic staff professional development is currently considered as one of the main strategic directions of public policy, ensuring the welfare, new quality of life of competitive Ukrainians their economic and social statuses. Given the change in the paradigm of education in the conditions of innovative development of society, the paradigm of management of the system of advanced training of scientific and pedagogical workers of higher education institutions of Ukraine also needs significant modernization. The functions of management of the system of advanced training of scientific and pedagogical workers of higher education institutions are defined, among which: formation of the purpose, the purposes, the corresponding tasks, development of programs, plans, performance of activity of the manager to construction and establishment of academic staff professional development. The principles of educational management used in the process of management of the advancing the system of academic staff professional development are singled out, among which: strong internal corporate culture; personal incentives at work; encouraging different views and consensus; uniform status of all employees; constant training and retraining of personnel; full employment policy; focus on quality; collegial decision-making; maximum delegation of powers; priority recognition of human development and the certainty of the natural path of its implementation; Sustainability; management through self-government; resonance; motivation; constant development of professionalism; directed self-organization; dialogic interaction; coaching; Feedback; monitoring; qualimetry in adaptive control, etc. It was found that the management process of academic staff professional development should be carried out on the basis of a differentiated approach, based on a set of management principles, taking into account their impact on the organization of stages, content, forms, methods of system of academic staff to effectively motivate teachers to continuous professional development, provided by the educational components in the system of academic staff. We believe that the high competitiveness of higher education institutions is inextricably linked with research and teaching staff and their achievements. That is why the need to ensure the professional development of academic staff, effective management advancing the system of academic staff professional development is one of the most important tasks of the higher education institution.

Key words: management, advanced training, academic staff, postgraduate education, scientific schools.

О. Г. Бутенкокандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та педагогіки розвитку дитини
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ЖОРСТОКОГО ПОВОДЖЕННЯ ТА ДОМАШНЬОГО НАСИЛЬСТВА НАД ДІТЬМИ

Статтю присвячено актуальній проблемі жорсткого поводження та насильства над дітьми. Доведено, що проблема жорсткого поводження і сімейного насильства над дітьми є актуальною і носить комплексний характер. Проаналізовано основні нормативно-правові документи щодо попередження жорсткого поводження та насильства над дітьми. Наведено статистичні дані щодо кількості жертв домашнього насильства, у тому числі дітей. Уточнено зміст основних понять дослідження: «дитина, що перебуває у складних життєвих обставинах», «жорстоке поводження», «насильство», «жорстоке поводження з дитиною», «насильство над дитиною». Досліджено, що поняття «жорстоке поводження» ширше за «насильство», оскільки воно не завжди є умисним і свідомим, не завжди зачіпає права і свободи дітей, однак при цьому може не задовольняти потреби й інтереси дітей і бути вираженим у грубій формі; жорстоке ставлення може проявлятися у вигляді насильства. Охарактеризовано основні аспекти прояву насильства та жорстокості стосовно дітей в умовах сім'ї. Розглянуто форми жорсткого поводження з дитиною. З'ясовано, що жорстоке поводження може виявлятися у різних формах – від байдужості дорослих до дитини, небажання доглядати за нею до фізичних покарань. Насильство проявляється у більш важких формах – від нанесення фізичної шкоди дитини до утиску її прав, від образливого погляду чи нає'язування прізвиська й аж до вбивства. Акцентовано увагу на тому, що домашнє насильство – найважча форма насильства, оскільки коїться найближчими людьми (батьками, родичами або іншими членами сім'ї), яким дитина найбільше довіряє. Охарактеризовано види домашнього насильства над дітьми (економічне, психологічне (емоційне), сексуальне, фізичне) та надано їхні сутнісні характеристики. Окреслено коло обов'язків батьків щодо виховання та розвитку дитини, а також покарання за їх невиконання. Результати аналізу національного рівня нормативно-правового забезпечення, статистичні дані дали змогу виявити низку недоліків законодавства України у сфері попередження жорсткого поводження з дітьми та насильства в умовах сім'ї.

Ключові слова: жорстоке поводження, насильство, домашнє насильство, жорстоке поводження з дітьми, насильство над дітьми, права дитини.

Постановка проблеми. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) [1], Концепція нової української школи [2] наголошують, що основною умовою, без якої неможливий розвиток особистості дитини, є безпечний простір її існування та життєдіяльності, адже діти – найнезахищеніша, найуразливіша і найзалежніша від нас, дорослих, соціальна група.

На жаль, доводиться констатувати, що однією з найпоширеніших форм порушення прав дітей у світі визнано жорстоке поводження і насильство над дітьми.

Звернемося до статистичних даних. Згідно з дослідженнями Ради Європи, щорічно налічується 41 тис випадків умисного вбивства дітей віком до 15 років (у статистику не увійшли чисельні випадки смертей дітей унаслідок недбалого поводження). Упродовж дитинства кожна четверта дитина переживає фізичне насильство; одна з чотирьох дівчаток і один із тринадцяти хлопчиків переживають сексуальне насильство. За даними ООН, щороку

від насильства у власній сім'ї страждають близько 2 млн дітей у віці до 14 років; на жаль, не отримавши вчасно захист і допомогу, кожний десятий із них помирає, ще 2 тис закінчують життя самогубством [3].

Не стала винятком і наша країна. Кожна п'ята дитина в Україні зазнає різних форм сексуального насильства (від розбещення до зґвалтування). Кожна третя дитина стає жертвою фізичного насильства, кожна друга – психологічного (емоційного). Щороку на «Національну гарячу лінію» надходить понад 22 тис дзвінків щодо попередження домашнього насильства, із них понад 3 тис – від дітей, які страждають від свавілля власних батьків [3].

Причину цього вбачаємо у загостренні кризових явищ в економічному, політичному, культурному житті народу, що негативно впливає на сімейну атмосферу, внутрішньосімейні відносини, їхній емоційний і психологічний стан. Як наслідок – неспроможність деяких батьків належно

виховувати власних дітей, зацикленість на матеріальному забезпеченні родини, роздратованість, грубість, сварки і т. ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Однією з найбільш досліджуваних проблем психолого-педагогічної науки є дитячо-батьківські взаємини. Зокрема, розкрито вплив дитячо-батьківських взаємин на формування особистості дитини (Ю. Аркін, О. Вишневський, О. Духнович, Н. Лубенець, А. Макаренко, Я. Мамонтов, С. Русова, В. Сухомлинський, Я. Чепіга та ін.); досліджено теоретико-прикладні аспекти взаємодії батьків із дітьми (О. Горецька, В. Даринська, Л. Забродіна, О. Косарева, І. Рахманінова, І. Сіданіч та ін.); здійснено експериментально-прикладний аналіз характеристик батьківсько-дитячих взаємин (О. Варга, В. Гарбузов, О. Захаров, О. Карабанова, Р. Овчарова, В. Столін та ін.); розглянуто особливості міжособистісної взаємодії членів сім'ї, формування системи сімейних цінностей та педагогічної культури батьків (Ю. Азаров, Т. Алексеєнко, О. Докукіна, К. Журба, В. Киричок, О. Кононко, Т. Кравченко, В. Оржеховська, В. Постовий, О. Хромова та ін.) тощо. Проблемами неблагополучних сімей опікуються Л. Алексеєва, О. Дунаєва, А. Кочетов, І. Литвинов, І. Невський та ін. Варто відзначити внесок у вирішення досліджуваної проблеми і зарубіжних учених (Д. Барнз, Г. Бернлер, Б. Генрі, Р. Рамзей, Д. Сноу, Л. Юнссон та ін.).

Шляхи вирішення проблем інтеграції суспільного і сімейного виховання, різні аспекти соціально-педагогічної роботи освітніх закладів із сім'ями знаходимо у роботах А. Акулової, Т. Алексеєнко, В. Бочарової, Б. Вульфова, С. Григорьєва, В. Гурова, М. Гурьянкової, Т. Кравченко, В. Семенова, В. Сластьоніна, І. Трубавіна, В. Фокіна, Т. Яркіної та ін. Суттєвий внесок у цьому напрямі зробили зарубіжні вчені (М. Боуен, І. Голденберг, К. Маданес, Т. Парсонс, Е. Фромм, Дж. Хейл та ін.).

Не залишилася поза увагою науковців і проблема сімейного насильства та жорстокого поводження з дітьми. Загальні аспекти цієї проблеми розглядаються філософами, соціологами, педагогами, психологами, правознавцями та ін. Так, досліджуються теоретичні засади проблеми насильства над дітьми (І. Зверєва, Н. Максимова та ін.); причини, соціально-педагогічні умови, чинники виникнення, виявлення та подолання насильства над дітьми (Т. Гончарова, О. Коломієць та ін.); природа і наслідки насильства у сім'ї (Т. Сафонова, Е. Цимбал та ін.) тощо.

Незважаючи на підвищену останнім часом зацікавленість багатьох дослідників проблемами жорстокого поводження та сімейного насильства, аналіз наукової літератури засвідчує її фрагментарність. Недостатньо вивченими є підходи,

методи та засоби психолого-педагогічної профілактики насильства над дітьми в умовах сім'ї.

Мета статті. Головну мету роботи ми вбачали в аналізі нормативно-правового забезпечення та сутності жорстокого поводження і домашнього насильства над дітьми як соціально-педагогічної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Україна слідом за іншими європейськими державами прийняла низку заходів щодо запобігання жорстокості та насильству над дітьми. Так, Конституція України, Закон України «Про охорону дитинства» [4], Закон України «Про соціальну роботу із сім'ями, дітьми та молоддю» [5], Закон України «Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей» [6], Сімейний кодекс України [7], Кримінальний кодекс України [8], Кримінальний процесуальний кодекс України [9] та інші законодавчі та нормативно-правові акти визначають право дитини на життя, охорону здоров'я, освіту, соціальний захист, усебічний розвиток і гарантують захист від насильства у будь-якому його прояві.

Новий підхід із використанням європейських стандартів до вирішення проблеми домашнього насильства регламентують Закон України «Про запобігання та протидію домашньому насильству» (зі змінами, внесеними згідно із Законом № 2671-VIII від 17.01.2019) [10] та Постанова Кабінету Міністрів України від 22 серпня 2018 р. № 658 «Про затвердження Порядку взаємодії суб'єктів, що здійснюють заходи у сфері запобігання та протидії домашньому насильству і насильству за ознакою статі» [11], нормативним підґрунтям для яких стали нормативні документи, що стосуються сімейного виховання та захисту прав дітей: Конвенція ООН про права дитини [12], Європейська конвенція про здійснення прав дітей [13] і базуються на принципах, визначених Конвенцією Ради Європи про захист дітей від сексуальної експлуатації та сексуального насильства [14], Європейською конвенцією про здійснення прав дітей [15].

Керуючись вищезазначеними документами, держава має гарантувати захист дитини від:

- усіх форм домашнього насильства та інших проявів жорстокого поводження з дитиною, експлуатації, включаючи сексуальне насильство, у тому числі з боку батьків або осіб, які їх замінюють;

- втягнення у злочинну діяльність, залучення до вживання алкоголю, наркотичних засобів і психотропних речовин;

- залучення до екстремістських релігійних психокультурних угруповань та течій, використання її для створення та розповсюдження порнографічних матеріалів, примушування до проституції, жебрацтва, бродяжництва, втягнення до азартних ігор тощо [16].

Однак, незважаючи на відносно впорядковану нормативно-правову базу, результати наукових досліджень та аналіз практики щодо подолання наслідків сімейного насильства над дітьми доводять, що жорстокість і насильство продовжують поширюватися.

Для правильного розуміння відповідних явищ вважаємо за доцільне зупинитися на уточненні змісту основних понять дослідження.

Перш за все з'ясуємо, яких дітей відносять до таких, що перебувають у складних життєвих обставинах. Урядові нормативно-правові акти визначають, що *дитина, яка перебуває у складних життєвих обставинах*, – це дитина, яка потрапила в умови, що негативно впливають на її життя, стан здоров'я та розвиток у зв'язку з інвалідністю, тяжкою хворобою, безпритульністю, перебуванням у конфлікті із законом, залученням до найгірших форм дитячої праці, залежністю від психотропних речовин та інших видів залежності, жорстоким поведінням, зокрема домашнім насильством, ухилянню батьків, осіб, які їх замінюють, від виконання своїх обов'язків, обставинами стихійного лиха, техногенних аварій, катастроф, воєнних дій чи збройних конфліктів тощо, що встановлено за результатами оцінки потреб дитини [17].

Ключовими для нашої роботи є категорії «жорстоке поведіння» і «насильство». Існують різні тлумачення цих понять. Одні дослідники їх отожднюють, інші – розрізняють. Нам імпонує переконання, що поняття «жорстоке поведіння» ширше за «насильство», оскільки воно не завжди є умисним і свідомим, не завжди зачіпає права і свободи дітей, однак при цьому може не задовольняти потреби й інтереси дітей і бути вираженим у грубій формі. Жорстоке ставлення може проявлятися у вигляді насильства.

Згідно із Законом України «Про охорону дитинства» (ст. 1), *жорстоке поведіння з дитиною* проявляється у будь-якій формі фізичного, психологічного, сексуального або економічного насильства над дитиною, зокрема домашнього насильства, а також будь-яких незаконних угодах стосовно дитини (вербування, переміщення, переховування, передача або одержання дитини, вчинені з метою експлуатації, з використанням обману, шантажу чи уразливого стану дитини) [4].

Формами жорстокого поведіння з дитиною є:

- будь-яка форма рабства або практика, подібна до рабства, зокрема продаж дітей та торгівля ними, боргова залежність, примусова чи обов'язкова праця, включаючи примусове чи обов'язкове вербування дітей для використання їх у збройних конфліктах;

- використання, вербування або пропонування дитини для зайняття проституцією, виробництва творів, зображень, кіно- та відеопродукції,

комп'ютерних програм, інших предметів порнографічного характеру;

- робота, яка за характером чи умовами виконання може завдати шкоди фізичному або психічному здоров'ю дитини;

- використання дитини в жебрацтві, втягнення її в жебрацтво (систематичне випрошування грошей, речей, інших матеріальних цінностей у сторонніх осіб);

- втягнення у злочинну діяльність, залучення до вживання алкоголю, наркотичних засобів, психотропних речовин;

- дії, що призвели до виникнення обставин, за яких дитина стала очевидцем злочину проти життя, здоров'я, волі, честі, гідності, статевої свободи, статевої недоторканності особи;

- статеві зносини та розпусні дії стосовно дитини з використанням примусу, погрози, сили, довіри, авторитету, впливу на дитину, особливо вразливої для дитини ситуації, зокрема її розумової чи фізичної неспроможності, пов'язаних із віком, фізичних, психічних, інтелектуальних чи сенсорних порушень або залежного середовища, у тому числі в сім'ї [17].

На відміну від жорстокого поведіння *насильство* розглядають як умисний фізичний чи психологічний вплив однієї особи на іншу проти її волі, що спричиняє цій особі фізичну, моральну, майнову шкоду, або містить у собі загрозу заподіяння зазначеної шкоди зі злочинною метою. Такий вплив на особу здійснюється вчиненням певних умисних діянь. Особа, яка вчиняє насильницькі діяння, усвідомлює їх характер, передбачає наслідки цих діянь і бажає або свідомо допускає їх настання [18].

Отже, жорстоке поведіння може виявлятися у різних формах – від байдужості дорослих до дитини, небажання доглядати за нею аж до фізичних покарань. Насильство проявляється у більш важких формах – від нанесення фізичної шкоди дитини до утиску її прав, від образливого погляду чи нав'язування прізвиська й аж до вбивства.

Одним із різновидів насильства є домашнє насильство. Кримінальний кодекс України (ст. 126-1) *домашнє насильство* визначає як умисне систематичне вчинення фізичного, психологічного або економічного насильства щодо подружжя чи колишнього подружжя або іншої особи, з якою винний перебуває (перебував) у сімейних або близьких відносинах, що призводить до фізичних або психологічних страждань, розладів здоров'я, втрати працездатності, емоційної залежності або погіршення якості життя потерпілої особи [8].

Закону України «Про запобігання та протидію домашньому насильству» (ст. 1) трактує *домашнє насильство* як діяння (дії або бездіяльність) фізичного, сексуального, психологічного або економічного насильства, що вчиняються в сім'ї чи в

межах місця проживання або між родичами, або між колишнім чи теперішнім подружжям, або між іншими особами, які спільно проживають (проживали) однією сім'єю, але не перебувають (не перебували) у родинних відносинах чи у шлюбі між собою, незалежно від того, чи проживає (проживала) особа, яка вчинила домашнє насильство, у тому самому місці, що й постраждала особа, а також погрози вчинення таких діянь [10].

Тобто домашнє насильство – значно важча форма насильства, оскільки коїться найближчими людьми (батьками, родичами або іншими членами сім'ї), яким дитина найбільше довіряє.

Згідно із Законом України «Про запобігання та протидію домашньому насильству», виокремлюють такі види домашнього насильства:

– *економічне насильство* – вид домашнього насильства, що включає умисне позбавлення житла, їжі, одягу, іншого майна, коштів чи документів або можливості користуватися ними, залишення без догляду чи піклування, перешкоджання в отриманні необхідних послуг із лікування чи реабілітації, заборону працювати, примушування до праці, заборону навчатися та інші правопорушення економічного характеру;

– *психологічне (емоційне) насильство* – вид домашнього насильства, що включає словесні образи, погрози, у тому числі щодо третіх осіб, приниження, переслідування, залякування, інші діяння, спрямовані на обмеження волевиявлення особи, контроль у репродуктивній сфері, якщо такі дії або бездіяльність викликали у постраждалої особи побоювання за свою безпеку чи безпеку третіх осіб, спричинили емоційну невпевненість, нездатність захистити себе або завдали шкоди психічному здоров'ю особи;

– *сексуальне насильство* – вид домашнього насильства, що включає будь-які діяння сексуального характеру, вчинені стосовно повнолітньої особи без її згоди або стосовно дитини незалежно від її згоди, або в присутності дитини, примушування до акту сексуального характеру з третьою особою, а також інші правопорушення проти статевої свободи чи статевої недоторканості особи, у тому числі вчинені стосовно дитини або в її присутності;

– *фізичне насильство* – вид домашнього насильства, що включає ляпаси, стусани, штовхання, щипання, шмагання, кусання, а також незаконне позбавлення волі, нанесення побоїв, мордування, заподіяння тілесних ушкоджень різного ступеня тяжкості, залишення в небезпеці, ненадання допомоги особі, яка перебуває в небезпечному для життя стані, заподіяння смерті, вчинення інших правопорушень насильницького характеру [10].

На жаль, доводиться констатувати, що у нашій країні фізичне насильство залишається однією

з найпоширеніших форм насильства, хоча це й суперечить законодавству, зокрема Сімейному кодексу України (ст. 150), згідно з яким батькам заборонено застосування фізичних та інших видів покарань, що принижують гідність дитини, а також будь-які види експлуатації батьками своєї дитини [7].

Жорстоке поводження з дитиною та домашнє насильство – це явища, які виникають із діяльності людини або ж її бездіяльності (недбале ставлення до дитини, ненадання допомоги дитині, яка її потребує, ігнорування тощо) [16].

Постраждалою від домашнього насильства вважається не лише дитина, яка зазнала домашнього насильства у будь-якій формі, а й така, що стала свідком (очевидцем) такого насильства [10].

У Законі України «Про охорону дитинства» чітко зазначено, що правовий захист дітей є предметом основної турботи батьків, а основним батьківським обов'язком – забезпечення інтересів своєї дитини (ст. 11). І далі: батьки або особи, які їх замінюють, несуть відповідальність за порушення прав і обмеження законних інтересів дитини на охорону здоров'я, фізичний і духовний розвиток, навчання, невиконання та ухилення від виконання батьківських обов'язків відповідно до закону (ст. 12) [4]. Саме на сім'ю покладається відповідальність за виховання та розвиток дитини [1].

Обов'язки батьків щодо виховання та розвитку дитини, а також покарання за їх невиконання регламентуються Сімейним кодексом України (ст. 150):

– виховувати дитину в дусі поваги до прав та свобод інших людей, любові до своєї сім'ї і родини, свого народу, своєї Батьківщини;

– піклуватися про здоров'я дитини, її фізичний, духовний та моральний розвиток;

– забезпечити здобуття дитиною повної загальної середньої освіти, готувати її до самостійного життя;

– поважати дитину;

– забороняються будь-які види експлуатації батьками своєї дитини;

– забороняються фізичні покарання дитини батьками, а також застосування ними інших видів покарань, які принижують людську гідність дитини;

– ухилення батьків від виконання своїх обов'язків із виховання дитини є підставою позбавлення батьківських прав;

– виникнення загрози життю і здоров'ю дитини є підставою для відібрання дитини від батьків без позбавлення їх батьківських прав [7].

Висновки і пропозиції. Отже, можемо констатувати, що проблема жорстокого поводження і сімейного насильства над дітьми є актуальною і носить комплексний характер. Нарешті вона перестала розглядатися як внутрішньосімейна чи особиста і набула державного значення. Як

позитивне варто відзначити активізацію нормативно-правового забезпечення у сфері попередження домашнього насильства. Однак, незважаючи на позитивні зрушення у вирішенні порушеної проблеми, механізми соціально-педагогічного і правового захисту дітей від жорстокого поводження і домашнього насильства в нашій країні залишаються недосконалими та потребують значного вдосконалення і доопрацювання.

Проведене дослідження не висчерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Перспективними, на нашу думку, є дослідження причин жорстокого ставлення та насилля над дітьми в різних типах сімей та вироблення дієвих механізмів попередження цих явищ у житті сучасної української родини; обґрунтування ефективних підходів, методів та засобів психолого-педагогічної профілактики насильства над дітьми в умовах сім'ї.

Список використаної літератури:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf.
2. Концепція нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
3. Насильство над дітьми: статистичні дані та основи поняття. URL: <http://shkola-68.at.ua/Psich/nasilie.pdf>.
4. Закон України «Про охорону дитинства». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text>.
5. Закон України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14#Text>.
6. Закон України «Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/20/95-%D0%B2%D1%80#Text>.
7. Сімейний кодекс України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2947-14#Text>.
8. Кримінальний кодекс України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2341-14#Text>.
9. Кримінальний процесуальний кодекс України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4651-17>.
10. Закон України «Про запобігання та протидію домашньому насильству» (зі змінами, внесеними згідно із Законом № 2671-VIII від 17.01.2019). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2229-19/paran2#n2>.
11. Постанова Кабінету Міністрів України від 22 серпня 2018 року № 658 «Про затвердження Порядку взаємодії суб'єктів, що здійснюють заходи у сфері запобігання та протидії домашньому насильству і насильству за ознакою статі». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/658-2018-%D0%BF#Text>.
12. Конвенція ООН про права дитини. URL: <https://www.coe.int/uk/web/compass/convention-on-the-rights-of-the-child>.
13. Європейська конвенція про здійснення прав дітей <http://consultant.parus.ua/?doc=00X2C4BD01>.
14. Конвенція Ради Європи про захист дітей від сексуальної експлуатації та сексуального насильства. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_927#Text.
15. Європейська конвенція про здійснення прав дітей. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_135#Text.
16. Захист прав дітей від насильства в сім'ї. URL: https://wiki.legalaid.gov.ua/index.php/Захист_прав_дітей_від_насильства_в_сім%27ї.
17. Постанова КМУ від 3 жовтня 2018 р. № 800 «Деякі питання соціального захисту дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах, зокрема таких, що можуть загрожувати їхньому життю та здоров'ю». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2018-%D0%BF#Text>.
18. Юридична енциклопедія. URL: <https://leksika.com.ua/legal/>.

Butenko O. Regulatory and legal support for the prevention of abuse and domestic violence against children

The article is devoted to the urgent problem of child abuse and violence. It has been proven that the problem of child abuse and family violence is relevant and complex. Analyzed the main regulatory documents on the prevention of cruelty and violence against children. Statistical data on the number of victims of domestic violence, including the number of children, are presented. The content of the basic concepts of the research has been clarified – «a child in difficult life circumstances», «cruel treatment», «violence», «child abuse», «child abuse». It has been proven that the concept of «cruel treatment» is broader than «violence», since it is not always deliberate and conscious, does not always affect the rights and freedoms of children, but it may not satisfy the needs and interests of children and be expressed in a rude form; abuse can manifest itself in the form of violence. The main aspects of the manifestation of violence and cruelty against children in a family environment are characterized. The forms of child abuse are considered. It was found that cruel treatment can manifest itself in different forms – from the indifference of adults to the child, unwillingness to look after her, to physical punishment. Violence manifests itself in more severe forms – from causing physical harm to a child – to infringement of his rights, from an insulting look or the imposition of a nickname – and

up to murder. It is emphasized that domestic violence is the most severe form of violence, since it occurs by close people (parents, relatives or other family members) whom the child trusts more. The types of domestic violence against children – economic, psychological (emotional), sexual, physical - are characterized and their essential characteristics are provided. Outlined the range of responsibilities of parents for the upbringing and development of the child, as well as punishment for their failure. The results of the analysis of the national level of regulatory support, statistical data made it possible to identify a number of shortcomings in Ukrainian legislation in the field of preventing child abuse and violence in the family.

Key words: *abuse, violence, domestic violence, child abuse, violence against children, children's rights.*

УДК [316.356.2+347.63]"312":001.891:82-96(1-87)
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-1.4>

М. О. Волошенко

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та соціальної роботи
Державного університету «Одеська політехніка»

СУЧАСНЕ БАТЬКІВСТВО ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕННЯ В ЗАКОРДОННІЙ НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті за матеріалами аналізу великої кількості публікацій обговорюється сучасна соціокультурна ситуація в її проекції на сучасне батьківство. Розрізняються конструкти «parenthood» – батьківство як соціальна роль та «parenting» – батьківство як процес виховання. Представлено основні соціальні тренди: сучасне батьківство аналізується у зв'язку з особливостями сучасних соціальних викликів, із якими стикаються молоді батьки. Поміж цих трендів виокремлено такі: розмивання наочно представлених досвідом дорослішання стереотипів та взірців виховання дітей у сім'ї, зростання варіативності практик сімейного виховання, зростання пропозицій професійної допомоги у сфері виховання на ринку товарів та послуг. Усе це характеризує кризу або й фінал «природного» батьківства та перехід останнього до сфери планованих стратегій. У статті показано, що звернення до експертного знання, характерне для освіченої верстви населення в ситуації батьківства, призводить до нової невизначеності через змістову неузгодженість рекомендацій, що надаються з різних джерел. Обговорення трансформацій, які переживає сім'я, демонструє її перехід від «дитиноцентричної» моделі до «дорослоцентричної». Таким чином, обґрунтовується висновок про те, що сучасне батьківство реалізується на тлі багатьох (усвідомлюваних та неусвідомлюваних) суперечностей між зростанням значущості самореалізації та досі актуальною в думці соціуму цінністю батьківства, що не може не відбитися на переживанні індивідами самих себе як батьків. Зростання інтересу до дослідження батьківської ідентичності та самоефективності кваліфікується як перспективний напрям подальших соціологічних студій.

Ключові слова: батьківство, сучасна сім'я, сучасні соціальні тренди.

Постановка проблеми. Соціальні зміни, що відбуваються сьогодні з небаченою швидкістю, зачіпають всі сфери життя суспільства, зокрема й сферу батьківства. У західній літературі розділяють батьківство як функцію, пов'язану з вихованням («parenting»), і батьківство як особливу соціальну роль («parenthood»). Це взаємопов'язані, але все-таки різні поняття.

Батьківство як виховання дітей дуже широко представлено і вивчено в психологічній літературі. Термін «parenthood» став широко обговорюватися в кінці XX століття, але не стільки в сенсі психології відносин батьків та дітей, скільки в межах соціології, політології, культурології. Вивчення батьківства як виховання не може не відчувати впливу зміни соціальної ролі батька серед інших ролей та у взаємодії з ними, оскільки сама ця роль стала змінювати свій зміст щодо інших соціальних ролей та всього соціального «профілю» життя сучасної людини.

У своїй статті «Перехід до батьківства» А.С. Россі (піонер досліджень батьківства (parenthood) як такого) безпосередньо вказує на недостатність досліджень, присвячених проблемам батьківства, а потім описує особливості соціокультурної ситуації, яка характеризується соціальним осудом відмови від народження дитини та відсутністю явних ознак успішного батьківства [17].

Тобто вже півстоліття тому ставилися питання про суперечливість ставлення суспільства до батьківства: чоловік залишається не до кінця дорослою, поки не стане батьком, з одного боку, але позбавлений однозначних указівок щодо того, як «перетворитися» в хорошого батька та як ним бути – з іншого.

Батьківство зазнало тих кардинальних соціальних змін, які в кінці XX – на початку XXI ст.ст. відбувалися у світі. Змінювалась якість соціального життя і змінювалися уявлення про це життя [14]. Так звана феміністська критика багато в чому змінила уявлення про роль жінки в родині. Вона спровокувала увагу до граничної різноманітності як практик виховання, так і практик відношення до соціальної ролі, змінила уявлення про розподіл обов'язків між матір'ю та батьком, змусила визнати різноманітність щодо етнічних і расових сімейних практик, а також визнати право на батьківство незалежно від сексуальної орієнтації. Так, М. Лакстон та К. Безансон [15] на прикладі політики західних країн детально аналізують, які зміни трудової зайнятості та сімейних практик відбувалися внаслідок неоліберальних реформ. Вони стверджують, що ці економічні та політичні зміни призводять до перекладання відповідальності, зокрема й фінансової, з державних структур на сім'ї, що не зменшує гендер-

них диспропорцій у розподілі суспільних благ, оскільки жінка з дитиною обмежена у своїх можливостях на ринку праці.

Т. Аренделл у своїх працях розглядає обидва визначення батьківства. Представлений автором аналіз дозволив виокремити два основні напрями (тренди). Перший стосується вже згаданого поділу двох ліній аналізу: батьківство зараз вивчається і як місце батька в широкому соціумі, і як практики виховання дітей. Другий напрям передбачає вивчення та опис усе більш різноманітних практик виховання, що суттєво розрізняються досвідом виховання дітей і тим, як це переживають батьки. Переживання власної успішності як батька (батьківська самоефективність) – найважливіший напрям дослідницької цікавості цього автора [7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

За останні півстоліття відбулися значні соціальні та економічні зміни, які кардинально вплинули на відносини в системі «батьки – дитина». Це вказує на тенденції до зменшення складу сім'ї, зростання кількості одиноких матерів, підвищення віку появи першої дитини. Так, С. Декс, Х. Джоші і С. Макран наводять портрет сучасної матері як освіченої жінки, яка відкладає народження першої дитини та повертається до повної професійної зайнятості до народження другої. Автори також указують на поляризацію стратегій народження дітей та виховання: освічені матері з більш пізнім першим народженням і, як правило, більш високим прибутком, прагнуть продовжити професійну кар'єру і наймають помічників для догляду за дитиною; менш освічені матері з низькооплачуваною роботою схильні залишатися в ролі домогосподарки [9].

Один із найважливіших напрямів аналізу батьківства полягає у визнанні його диверсифікації. Так, М. Очелс і Р. Золлі вказують на ерозію нормативних моделей батьківства наприкінці ХХ ст. Автори обговорюють індивідуалізацію як істотний соціокультурний фактор сучасності й стверджують, що жодна стійка соціальна структура не уникла деформації. Проведене емпіричне дослідження розкриває, зокрема, диверсифікацію стилів життя. І як фокус дослідницького інтересу – форми життя сім'ї. Одна з них – життя поодиноці, яке стає все більш поширеним. Так, наприклад, у Німеччині до третини домогосподарств становлять люди, що проживають на самоті. Важливо також, що ця форма стає все більш прийнятною. Друга з перерахованих форм кінця ХХ ст. – проживання пари без дітей, зокрема й одностатевої. Усе більше пар також проживають із дітьми від попередніх шлюбів. Зростає кількість пар, які свідомо відмовляються від батьківства (рух, що одержав назву «childfree») [16].

Однак сам по собі факт збільшення варіацій (форм) існування дітей у сім'ї, не є підставою для

визнання сучасного етапу як кризового або перехідного від однієї стійкої форми сім'ї до іншої. Різноманіття сімейних організацій у будь-яких соціумах існувало завжди. Суть сучасного етапу полягає в розмиванні ідеалу сім'ї. За Д. Елкіндом, якщо в середині ХХ ст. ідеалом сім'ї була повна нуклеарна, а її символом (образом) – спільна вечірня трапеза, то в епоху постмодерну – це нескінченна подорож дитини і, як правило, тільки одного з батьків за життєвим простором-часом [10]. Таку сім'ю можна назвати «безформною», адже вона нескінченно змінюється, трансформується, жоден її стан не є остаточним. Кількість епітетів сучасної сім'ї досить велика, як-от мережева, матрична, гостьова і сім'я-«печворк» (від patchwork – техніка клаптикового шиття). Н. Датан і Л.Х. Гінзберг безпосередньо вказують, що різноманітність (соціальних) форм, зокрема й батьківство, є прямим викликом психології розвитку, яка, на думку авторів, існує як звід поглядів на порівняно стійкі форми та універсальні послідовності розвитку дитини або батька. Саме різноманітність нині задає профіль дослідження та кардинально змінює його [8]. Важливими (але поки рідко обговорюваними) трендами є практика свідомого рішення відмовитися від народження дітей (childfree), з одного боку, та наполегливе бажання мати дітей усупереч медичним ускладненням, а також боротьба за право мати дітей у гомосексуальній парі – з іншого [11]. Ці нові явища соціального життя і задають (незалежно від їх морально-етичної оцінки) розуміння сучасної сім'ї: на прикладі саме таких форм батьківства або відмови від нього ми виявляємо, що дитина стає наслідком усвідомленого рішення та багатьох зусиль.

Дослідження типів відносин батьків та дітей у таких сім'ях поки що не призводять до однозначних результатів. Так, С. Джонсон і Е. О'Коннор виявили, що в нетрадиційних сім'ях сильніше виявляються дитячо-батьківські зв'язки та прихильність [13]. Згідно з даними, опублікованими Є.В. Соловйовою, матері, що завагітніли спонтанно, мають більш реалістичні уявлення про актуальні можливості й здібності своїх дітей, а матері, що завагітніли за допомогою ЕКЗ, частіше висувають до дітей не досить адекватні для їх віку вимоги й мають більш високі очікування від своїх дітей [4]. Поки це уривчасті дані, за якими можна судити про загальну ситуацію, але можна припустити, що обсяг подібних досліджень буде зростати. Однак сам факт появи таких досліджень свідчить про те, що батьківство не вичерпується традиційними моделями та стає все більш різноманітним.

За уявленнями Д. Елкінда, постсучасна сім'я стає «проникною». Автор використовує цей термін під час опису тенденцій руйнування кордонів сім'ї. Стара ядерна сім'я модернової епохи

задавала ясні і вельми суворі кордони приватності та/або публічності, зокрема й кордони між дитиною та дорослим. Обираючи термін «проникний», Д. Елкінд фокусується на ерозії цих кордонів, показує, що сім'я стає більш вразливою для впливів ззовні. У своєму аналізі дослідник також часто використовує термін «незбалансованість» («imbalance»). Він указує, що і стара, і нова родини мають риси такої незбалансованості, але ці риси різні. Раніше батьки мали безумовну владу над дитиною, вказували (наказували) їй, що робити і як вчиняти в різних ситуаціях, авторитет батьків був непохитним. Але виховання дітей було безумовною цінністю для сім'ї. Уся організація сімейного життя задавалася цінністю дитинства [10].

Нова незбалансованість виражається у піддаванні сумніву пріоритету виховання серед інших життєвих цінностей. Аналіз ціннісної сфери сучасних жінок репродуктивного віку, проведений Є.І. Захаровою, показав, що найбільшу значущість для них мають відносини з партнером (22% від загальної частки життєвих цінностей), робота (19%), отримання задоволення (17%) і власне «Я» (14%). Прихильність «childfree», на думку автора, може бути охарактеризована як особлива ціннісна структура, в якій переважає гедоністична орієнтація [2].

Метою статті є розгляд сучасної соціокультурної ситуації в її проекції на сучасне батьківство.

Виклад основного матеріалу. Одним із найяскравіших стресогенних наслідків для сім'ї та батьків епохи постмодерну став постійний виклик із боку сім'ї та дітей, а також із боку кар'єри й роботи. У сім'ях із двома батьками, які працюють, скорочується час, що проводиться з дітьми, інтереси дітей у кращому разі перебувають на одному рівні з інтересами дорослих (кар'єрними та особистими), у гіршому – ними нехтують на користь інтересів дорослих. Це призводить до зниження віку здобуття самостійності, принаймні зовні. Зростання кількості розлучень і повторних шлюбів також додає труднощів до дорослішання.

Сьогоднішнє дитинство є значно іншим, ніж воно було раніше. Колись це був період свободи від відповідальності, час ігор, навчання і підготовки. Сьогодні діти ростуть дуже швидко. Дитинство було «заховано» від життя батьківським піклуванням та захистом. Така ізольованість надалі не є можливою, адже медіа та Інтернет зруйнували «стіни» захисту. Д. Елкінд вважає, що й самі батьки зробили внесок у цей процес, транслюючи цінності успіху і високих досягнень усе більш юним дітям [10]. Цілі сектори економіки нав'язують батькам відчуття, що виховання дітей – це гонитва за майбутнім успіхом. Певною мірою справедливою є теза про те, що сам конструкт дитинства нерозривно пов'язаний із ядерною сім'єю епохи модерну. Також можна визнати,

що така сім'я була «дитиноцентричною», оскільки була більшим благом для дітей, ніж для батьків.

Традиційно виховання дітей здійснювалося на основі сформованих стійких практик, що передаються з покоління в покоління безпосередньо через зразки виховання, через звичаї та ритуали. Молоді батьки до моменту появи у них своїх дітей, як правило, вже мали досвід виховання молодших братів, сестер та інших родичів, оскільки росли в так званих багатопокілінних багатодітних сім'ях. Опанування подружньої та батьківської ролей починалося задовго до початку їх реалізації. Формування уявлень про те, як бути чоловіком або дружиною, батьком або матір'ю, в процесі спостереження за батьками і прабатьками дозволяло підготуватися, зорієнтуватися в подальшій діяльності.

До середини ХХ ст. «широка» сільська сім'я змінюється нуклеарною (ядерною), тобто такою, що складається лише з батьків із дітьми, а населення розвинених країн стає все більш урбанізованим. Сьогодні в ситуації відсутності ясних приписів та необхідності приймати самостійні рішення індивід звертається до експертної думки, тобто теоретичне знання проникає в соціальну сферу. Зростання значущості теоретичного знання Ф. Уєбстер розглядає як одну з важливих характеристик сучасного стану суспільства. Саме прийняття рішення про народження дитини, психологічна підготовка до батьківства розглядаються як такі, що вимагають систематичної адресної допомоги та кваліфікованого супроводу [5].

З'являються та розвиваються стійкі цілісні моделі виховання дітей, як-от природне батьківство, альфа-батьківство, в англійській літературі став стійким термін «інтенсивне батьківство» («intensive parenting»). Цей останній напрям включає різні практики, які пов'язують з ідеєю максимального сприяння розвитку мозкових структур дитини через відповідну стимуляцію [3].

Важливо підкреслити, що йдеться не просто про орієнтацію на деяку теорію виховання. Це цілі системи приписів, що стосуються всіх сторін життя дитини, починаючи з її появи на світ. Так, наприклад, природне батьківство починається з так званих природних положів із повним відкиданням медичного втручання, потім дитина весь час перебуває в тісному тілесному контакті з матір'ю, практикується спільний сон, тривале грудне вигодовування, відмова від підгузків тощо. Усі ці практики пояснюються науковими даними, насамперед теорією прив'язаності [1].

Слідувати зрозумілим науковим приписам та компетентним поясненням освіченим матерям психологічно простіше, оскільки така поведінкова модель задає ясні орієнтири і повертає відчуття безпеки. І реалізується така модель через систематичне звернення до експертного співтовариства за психолого-педагогічною допомогою [6].

Однак прихильність до «наукової» теорії виховання не повністю позбавляє від стресу та вантажу відповідальності. Так, у роботі Дж. Уолл виявлено, що матері, які практикують інтенсивне материнство, переживають суттєвий соціальний тиск. Психологічний стрес, який вони відчувають, автор пов'язує із суперечністю між «дитиноцентричністю» цього підходу та загальною сучасною орієнтацією на самореалізацію, соціальний успіх і кар'єрні досягнення [18].

Нові популярні форми батьківства виявляються в суперечливій ситуації способом захисту від сучасного суспільства: приймаючи ідеологію та приписи обраного підходу, сім'я (і мати в більшій мірі) захищається від різноспрямованих соціальних впливів. Однак матері, як виявилось, відчувають і почуття провини, і стрес, що пробудило в суспільстві рух опору жорстким межим нових теорій виховання [12].

Висновки і пропозиції. Підбиваючи підсумок розгляду наведених вище даних та їх інтерпретацій, можемо констатувати, що сучасне батьківство як соціальна позиція зазнає суттєвих змін. Прагнення до рівності гендерних ролей, зростання освіти і можливостей кар'єрного просування, розвиток економіки – усе це веде до того, що цінність батьківства починає конкурувати з цінністю професійної і життєвої успішності (судячи з результатів низки соціологічних досліджень, вона часто програє останнім). Саме рішення про народження дитини в такій ситуації стає наслідком усвідомленого вибору.

Розпад традиційних практик виховання, відсутність досвіду спілкування з молодшими членами широкої сім'ї призводить до необхідності самостійно або з мінімальною підтримкою вибудувати власне батьківське поведіння. Зростає цінність знання і довіри до нього в інформаційному суспільстві змушує звертатися до експертної думки, а потім обирати між моделями, що конкурують. Цінність дитинства в громадському дискурсі і неоліберальна спрямованість на зростання відповідальності індивіда за все, що з ним відбувається, підвищують «ціну» батьківських рішень щодо всього, що відбувається з їхньою дитиною сьогодні і в майбутньому.

Молоді батьки хочуть зберегти важливий для них професійний статус і бути хорошими батьками, оскільки суспільство надає великого значення дитинству і батьківству. Ці неузгоджені вимоги роблять сучасне батьківство набагато важчим, ніж будь-коли раніше. Повторимо і ще раз підкреслимо: суть сучасної ситуації полягає не в тому, що суспільні запити змінилися, що змінилися форми сім'ї та кількість дітей, а в тому, що вони сьогодні різноспрямовані й мозаїчні. Це джерело основної соціальної вимоги – вибудувати власну усвідомлену позицію і бути готовим її захищати.

Рішенням проблеми є побудова нової (батьківської) ідентичності, тому не є випадковим те, що багато що з вищевикладеного змушує згадати проблеми підліткового віку із завданням побудови власної унікальної ідентичності. Сьогодні цей напрям виражається в обговоренні проблем «батьківської самоефективності» («parental self-efficacy») та інших близьких понять. Саме самоефективність визначає, чи візьметься людина за вирішення проблеми, що стоїть перед нею, та наскільки наполегливо буде її вирішувати. Таким чином, висока самоефективність сьогодні розглядається як своєрідний захист від різноспрямованих громадських тисків.

Список використаної літератури:

1. Боулби Дж. Привязанність. Москва: Гардарики, 2003. 477 с.
2. Захарова Е.И. Условия становления негативного отношения современных женщин к материнской роли. *Культурно-историческая психология*. 2015. Т. 11. № 1. С. 44–49.
3. Майофис М., Кукулин И. Новое родительство и его политические аспекты. *Pro et contra*. 2010. Т. 14. № 1–2. С. 6–19.
4. Соловьева Е.В. О материнском отношении к детям раннего возраста, зачатим посредством экстракорпорального оплодотворения. *Психологическая наука и образование*. 2014. Т. 6. № 4. С. 147–156.
5. Уэбстер Ф. Теории информационного общества. Москва: Аспект Пресс, 2004. 400 с.
6. Филиппова Г.Г. Материнство: сравнительно-психологический подход. *Психологический журнал*. 1998. № 5. С. 81–88.
7. Arendell T. (2000). Conceiving and investigating motherhood: The decade's scholarship. *Journal of Marriage and Family*. Vol. 62. № 4. pp. 1192–1207.
8. Datan N., Ginsberg L.H. (ed.) (2013). Life-Span Developmental Psychology: Normative Life Crises. *Elsevier*, 321 p.
9. Dex S., Joshi H., Macran S. (1996). A widening gulf among Britain's mothers. *Oxford Review of Economic Policy*. pp. 65–75.
10. Elkind D. (2009). Tiesthat Stress: The New Family Imbalance. *Harvard: Harvard University Press*, 253 p.
11. Gillespie R. (2003). Childfree and feminine Understanding the gender identity of voluntarily childless women. *GenderandSociety*. Vol. 17. № 1. pp. 122–136.
12. Hays S. (1996). The Cultural Contradictions of Motherhood. *Yale University Press*, Yale. 288 p.
13. Johnson S., O'Connor E. (2002). The Gay Baby Boom: The Psychology of Gay Parenthood. *New-York. NYU Press*. 280 p.

14. Lüscher K. (1998). Postmodern societies-post-modern families. *The Family. Contemporary Perspectives and Challenges*. pp. 181–194.
15. Luxton M., Bezanson K. (2006). Social Reproduction: Feminist Political Economy Challenges Neo Liberalism. Montreal. *McGill-Queen's Press-MQUP*. 323 p.
16. Oechsle M., Zoll R. (1991). Young people and their ideas on parenthood. *European Parents in the 1990s: Contradictions and Comparisons*. New Brunswick, New Jersey. Transaction Publishers. pp. 45–58.
17. Rossi A.S. (1968). Transition to parenthood. *Journal of Marriage and the Family*. Vol. 30, No. 1, pp. 26–39
18. Wall G. (2010). Mothers' experiences with intensive parenting and brain development discourse. *Women's Studies International Forum*. Pergamon, Vol. 33. № 3. pp. 253–263.
-

Voloshenko M. Modern fatherhood as a subject of research in foreign scientific literature

The article analyzes the current socio-cultural situation in its projection on modern fatherhood based on the analysis of a large number of publications. There are constructs "parenthood" – parenting as a social role and "parenting" – parenting as a process of education. The main social trends are presented: modern parenting is analyzed in connection with the features of modern social challenges faced by young parents. Among these trends are the following: the erosion of clear, clearly represented by the experience of growing up stereotypes and patterns of family upbringing, increasing variability of family upbringing practices, increasing offers of professional assistance in the field of education in the market of goods and services. All this characterizes the crisis, or the finale of "natural" parenthood and the transition of the latter to the area of consciously planned strategies. The article shows that the appeal to expert knowledge, which is characteristic of the educated population in the situation of parenthood, leads to a new uncertainty due to the semantic inconsistency of the recommendations provided from different sources. Discussing the transformations that a family is going through demonstrates its transition from a "child-centered" to an "adult-centric" model. Thus, the conclusion is substantiated that modern fatherhood is realized against the background of many (conscious and unconscious) contradictions, in particular between the growing importance of self-realization and the still relevant social value of fatherhood – and this can not but affect the experience of individuals as parents. The growing interest in the study of parental identity and self-efficacy qualifies as a promising area of further sociological studies.

Key words: parenthood, modern family, modern social trends.

УДК 37.035.7

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-1.5>**А. І. Воронін**викладач кафедри тактики
Національної академії Національної гвардії України**А. В. Ковтуненко**викладач кафедри тактики
Національної академії Національної гвардії України**Р. М. Тріщун**старший викладач кафедри тактики
Національної академії Національної гвардії України**А. В. Петік**старший викладач кафедри тактико-спеціальної підготовки
Національної академії Національної гвардії України

ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЯК АКТУАЛЬНА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Перші кроки до НАТО (з метою забезпечення миру та територіальної цілісності) Україна почала робити в далекому 1992 році (одразу після здобуття незалежності). Задля якнайшвидшого переходу до стандартів НАТО в державі розпочалась низка реформ. Ці реформи не оминули й Збройні сили України. Один із напрямів таких реформ стосується виховання офіцерських кадрів Збройних сил України. Для покращення ефективності управління, підвищення авторитету офіцерського складу та якості виконання поставлених завдань Генеральним штабом Збройних сил України, командуванням видів (родів) військ (сил), Міністерством оборони в період із 2020 до 2022 рр. розробляється та впроваджується доктрина військового лідерства. Згідно з цією доктриною військових лідерів починають готувати ще під час підготовки майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах.

В умовах сьогодення перед вищими військовими навчальними закладами стоїть завдання підготовки висококваліфікованих офіцерських кадрів, насамперед військових управлінців-лідерів, які з перших кроків свого офіцерського життя будуть нести відповідальність не лише за себе, а й за свій особовий склад, озброєння та техніку, адже від рішень, які будуть ними прийматися, залежатиме доля багатьох, хто виконує обов'язки із захисту суверенітету та територіальної цілісності нашої держави.

Для підготовки офіцера-лідера необхідно визначитися з набором рис, які буде опановувати майбутній офіцер.

У статті розглянуто сучасний досвід на інноваційні підходи до понять лідерства, підготовки лідерів як менеджерів, визначення компетентностей лідера та теоретичних засад компетентностей офіцера лідера.

Явища лідерства вперше у своїх роботах згадували філософи Конфуцій, Платон, Гегель, Ніцше та інші. Кожен із них мав свій погляд на це явище. Проаналізувавши багато джерел інформації, не можна стовідсотково сказати, що всі, хто вивчають це питання, дійшли єдиного визначення. Кожен уявляє собі те, що таке лідерство, але надати чітке та неоспорене визначення складно, а іноді й неможливо.

Зважаючи на те, що підготовка майбутніх офіцерів відбувається в умовах високого фізичного та психологічного навантаження, наближеного до екстремального, дуже складно визначитися з компетентностями, які повинен опанувати курсант у процесі навчання у вищому військовому навчальному закладі.

Ключові слова: лідерство, лідер, якості лідера, майбутній офіцер, формування компетентностей лідера.

Постановка проблеми. Одним із ключових завдань створення умов для відновлення державного суверенітету та територіальної цілісності України є розвиток Збройних сил України за західними стандартами та досягнення сумісності зі збройними силами держав-членів НАТО [1]. Західні стандарти також передбачають професійне становлення та рівень сформованості лідер-

ських якостей керівного й управлінського складу, що й зумовлює необхідність нових підходів до підготовки офіцерів, які володіють лідерськими якостями і спроможні вміло керувати підлеглими.

Сьогодні одним з актуальних питань сучасної військової освіти є підготовка висококваліфікованих офіцерських кадрів, адже швидкоплинний розвиток суспільства, суспільно-політичний та тех-

нологічний прогрес формують такі вимоги до офіцерів, які можуть задовольнятися лише активним, відповідальним, авторитетним, упевненим у своїх силах, у підтримці колег та підлеглих військовослужбовцем. Саме ці якості використовуються для визначення поняття лідерства у науково-педагогічній літературі України та інших країн світу.

Зазначимо, що О. Бойко вважає, що важливим науковим і практичним завданням є розроблення й обґрунтування теоретичних і методичних основ формування лідерської компетентності курсантів у ВВНЗ, урахуваючи сучасні вимоги до особистості офіцера на основі його професійної діяльності та функціонування у бойовій підготовці особового складу, воєнних конфліктах і миротворчих місіях [2, с. 38].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання лідерства яскраво висвітлені в роботах таких науковців, як О. Мармаза, С. Калашнікова, О. Скорик, О. Якубовський, Л. Сергеева, Т. Підлісна, А. Михненко, К. Комарова. Над визначенням лідерських якостей у своїх роботах працювали О. Романовський, Л. Зубанова, О. Бойко, Є. Суліма, В. Агапов, А. Пахаєв. Р. Джойнер, К. Бланшар, Д. Сміт.

Мета статті – проаналізувати сучасні теоретичні підходи до розуміння підготовки офіцера-лідера.

Методи дослідження. У статті використано загальнонаукові методи аналізу наукової літератури з досліджуваної проблеми (філософської, соціологічної, психолого-педагогічної літератури, інформаційних джерел із проблеми дослідження), систематизації, порівняння (для виявлення стану розробленості проблеми) та узагальнення (для визначення провідної категорії дослідження).

Виклад основного матеріалу. На цивільних підприємствах призначення працівника на керівні посади проходить відповідно до рівня розвитку його лідерських та особистісних якостей. Керівники призначаються зі складу того колективу, яким надалі будуть керувати.

Є багато суперечностей у питаннях підготовки офіцера-лідера, адже офіцера готують за галузевими стандартами військової освіти як висококваліфікованого керівника. Але бути керівником – це не те саме, що бути лідером, хоча ці визначення іноді ототожнюють. Як вважає О. Мармаза, лідер – це керівник, який має владу авторитета, пов'язаного з добровільним визнанням персоналом верховенства лідера [3, с. 290]. Саме тому до галузевих стандартів військової освіти необхідно додати обґрунтовані компетентності, які повинен опанувати курсант під час навчання у вищому військовому навчальному закладі.

Офіцер повинен бути керівником і формальним лідером для своїх підлеглих. За визначенням С. Калашнікової, лідерство можна вважати вищим еволюційним та якісним рівнем управління [4, с. 155].

Отже, для максимального використання всього свого потенціалу та потенціалу підлеглих у майбутньому необхідно навчитись бути лідером під час навчання у вищому військовому навчальному закладі.

Сьогодні є два основних підходи до вивчення лідерства: перший – лідера неможливо підготувати, лідером необхідно народитись, другий – кожен може стати лідером, якщо для цього докласти необхідних зусиль. Перед сучасною професійною військовою освітою постало актуальне питання щодо визначення компетентностей, які повинен опанувати офіцер-лідер, адже поняття «лідер» і «керівник», як вважає О. Бойко, говорять про те, що розвиток здатностей лідера сприяє розвитку якостей керівника [5, с. 33].

Багато науковців вивчали питання лідерства. О. Мармаза визначила, що лідерство – це повноваження, яке не можна делегувати. Лідера не можна призначити. Лідер – це керівник, який має владу авторитета. Це людина ініціативна, вільна внутрішньо та сильна, яка може повести за собою [3, с. 290]. Більш розгорнуто визначив лідерство О. Скорик: «Лідерство – уміння подати мету так, щоб інші захотіли її досягти» [6, с. 11]. Загальновідомо, що є природжені лідери. А от для того, щоб стати лідером, треба набути певних якостей: амбітності, ініціативності, незалежності, творчості, відповідальності, привабливості, вміння викликати довіру в інших, вести за собою тощо. Лідерів також «створюють» ситуації, коли певні обставини чи потреби змушують людину взяти на себе відповідальність та керівні функції. Якщо завдання виконано, то потреба в лідері зникає, вони складають свої повноваження і стають пересічними людьми [6, с. 11].

Мати лідерські якості – не значить бути гарним керівником, відповідати якостям керівника – не значить бути лідером.

Варто зазначити, що володіти лідерськими якостями – не значить бути лідером. Згідно з довідниковими виданнями лідер (від англ. leader – ведучий) – це особистість, яка користується найбільшим авторитетом, впливом у будь-якому колективі, тобто особа, яка посідає провідне місце серед інших [7, с. 5]. О. Мармаза вважає, що це людина, яка завдяки своїм особистісним рисам має переважальний вплив на колектив. А О. Бойко зазначив, що лідер – це людина, яка створює «надихальне» бачення майбутнього, мотивує і спонукає людей перейнятися цим баченням, управляє процесом досягнення цього бачення, створює команду і тренує її так, щоб зробити більш ефективною в досягненні цілей, визначених баченням.

На думку Л. Зубанової, лідер – це член групи, за яким вона визнає право ухвалювати остаточні рішення; індивід, наділений найбільшим ціннісним потенціалом у групі; суб'єкт, який відіграє провідну

роль в організації діяльності групи; особа, яка має певний вплив на окремих членів групи та на групу загалом, регулює в ній стосунки. Отже, лідер – це той, хто в певній ситуації бере на себе більшу відповідальність, ніж усі інші, за виконання групових завдань [8, с. 55].

Проаналізувавши визначення, можна підсумувати, що лідер – це особа, яка має певний набір рис, користується авторитетом у колективі. Поєднуючи різні якості, він впливає на рішення всієї групи у різних життєвих ситуаціях. Також на лідера лягає відповідальність за рішення всієї групи. О. Слюсаренко зазначив, що лідер – це найавторитетніша особистість у групі, яка завдяки своїм особистим якостям відіграє провідну роль у різних моральних, соціальних та інших ситуаціях, спільній діяльності членів групи значно впливає на них, приймає рішення у важливих для групи ситуаціях і несе за них відповідальність. Лідерство передбачає використання різних прийомів впливу лідера (завдяки його якостям та здібностям) на інших членів групи з метою планування, координації та контролю спільної діяльності.

Із визначення поняття «лідер» розуміємо, що цій особі необхідно володіти набором якостей, які б її характеризували. Якщо проаналізуємо варіант, де особа може набути лідерських якостей, то саме їх можна віднести до компетент-

ностей та вважати таку людину компетентною в питаннях лідерства.

У Законі України «Про вищу освіту» компетентність визначена як здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей. Але В.В. Ягупов вважає, що компетентність – це підготовленість (теоретична, практична, особистісна, психологічна тощо) до здійснення певної професійної діяльності та наявність професійно важливих якостей фахівця, які сприяють цій діяльності

На думку експертів Ради Європи, компетентність передбачає «спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні і соціальні потреби».

У роботах О. Яценко наведена модель взаємозалежності ефективної діяльності організації від сформованих основних компетентностей та лідерських якостей майбутніх менеджерів (рис. 1). Вивчення цієї моделі спонукає до висновку: лідерські якості – це сукупність професійно важливих компетентностей фахівця, які сприяють його діяльності як лідера [9].

Проблема структури професійної педагогічної компетентності залишається предметом наукових дискусій [10, с. 181].

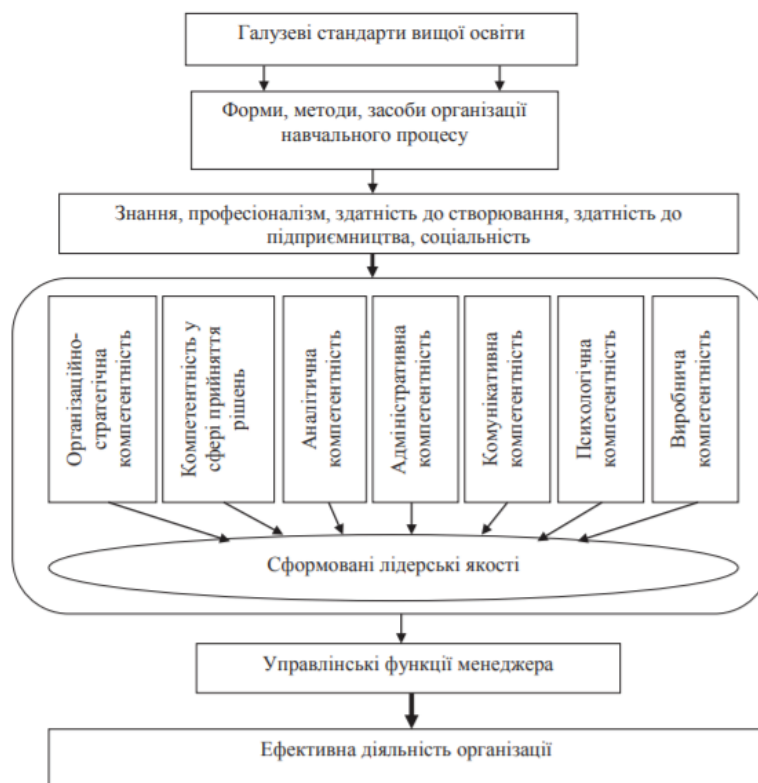


Рисунок 1. Модель взаємозалежності ефективної діяльності організації від сформованих основних компетентностей та лідерських якостей майбутніх менеджерів

О. Яценко у своїй роботі розробив відповідну модель взаємозалежності ефективної діяльності організації від сформованих основних компетентностей та лідерських якостей майбутніх менеджерів (рис. 1) [11, с. 496].

Численні дослідження довели, що ефективність конкретного стилю лідерства значно залежить від ситуаційних факторів. Психологами був зроблений висновок: хоча в деяких випадках один стиль і може бути кращим за інший, проте немає єдиного стилю лідерства, який підходить для всіх ситуацій (для різних ситуацій існує свій оптимальний стиль).

Як зазначає М. Депре, лідера-керівника визначають такі якості: цілісність, проникливість, сміливість у відносинах, почуття гумору, інтелектуальна енергія і допитливість, передбачуваність, широта мислення, комфортне існування в умовах невизначеності, самовладання і послідовність [12, с. 223].

Перелік особистісних якостей лідера-керівника доповнює Д. Гарднер та виокремлює такі, як життєва сила і невтомність; інтелект і здатність міркувати в процесі діяльності; готовність брати на себе відповідальність і обов'язки; розуміння підлеглих, колег і знання потреб; навички роботи з людьми; потреба в досягненні результату; сміливість, рішучість, наполегливість, уміння завойовувати і зберігати довіру; здатність управляти, приймати рішення, визначати пріоритети; впевненість; здатність до панування, домінування, самоствердження здатність до адаптації, гнучкість [13, с. 50].

Висновки і пропозиції. Таким чином, можна визначити поняття «лідер-офіцер» як «особа-військовослужбовець, що володіє певним набором особистісних якостей, користується авторитетом у колективі та має певні повноваження». Для формування якостей лідера у майбутніх офіцерів необхідно: усьому офіцерському та навчально-педагогічному складу вищого військового навчального закладу демонструвати особистим прикладом зразок лідерської поведінки в процесі навчання, виховання та в повсякденному житті; акцентувати увагу на питаннях лідерства в розрізі інших дисциплін; проводити аналіз ситуацій, у яких курсанти виявляли окремі риси лідерських якостей, та моделювати схожі ситуації, стимулюючи тих, хто навчається, до самостійних повторних виявів; сприяти розвитку самоствердження, автономності в ухваленні рішень та особистої відповідальності за ці рішення; заохочувати вияви розумної ініціативи, товариства, тактовності, чесності та порядності; надавати психолого-педагогічну допомогу офіцерам усіх ланок в опануванні педагогічних основ формування лідерських якостей у майбутніх офіцерів; вимагати від курсантів інтелектуального та фахового зростання, адже в майбутньому це дасть змогу більш системно під-

ходити до вирішення службових завдань; запроваджувати в курсантських підрозділах соціально-комунікативні якості.

Список використаної літератури:

1. Воєнна доктрина України : затверджено Указом Президента України від 24 вересня 2015 року № 555/2015. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/555/2015#Text> (дата звернення: 24.03.2021);
2. Бойко О.В. Сутність формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів у ВВНЗ. *Військова освіта*. 2013. № 2. С. 36–42.
3. Мармаза О.І. Ефективне лідерство як інструмент стратегічного управління. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 29. С. 289–297.
4. Калашнікова С.А. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства : монографія. Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ : [б. в.], 2010. 379 с. : рис., табл. Бібліогр.: С. 362–379. 300 прим. ISBN 978-966-7548-74-2.
5. Бойко О.В. Педагогічні умови впровадження у навчально-виховний процес вищих військових закладів освіти методики формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 4. С. 32–40.
6. Сходження на вершину: Книжка про тих і для тих, хто прагне успішного лідерства : навч-метод посібник. / За ред. О.Є. Скорик. Київ : Вид-во «Плеяди», 2005. 116 с. (Відкритий урок. Позакласна та позашкільна освіта. Вип. 2).
7. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [укл. і гол. ред. В.Т. Бусел]. Київ, Ірпінь : ВТФ «Перун», 2002. 1440 с.
8. Зубанова Л.Б. Суцність лидерства и возможности формирования его потенциала. *Педагогическое образование и наука*. 2007. № 2. С. 53–57.
9. Яценко О.М. Лідерські якості в структурі складових компетентностей менеджерів. *Молодий вчений*. Випуск № 6. 2016. С. 496–501.
10. Міршук О.Є. Формування педагогічної компетентності у фахівців непедагогічних спеціальностей: понятійно-термінологічний аспект. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Випуск XXXVIII. 2015. С. 173–188;
11. Яценко О.М. Лідерські якості в структурі складових компетентностей менеджерів. *Молодий вчений*. 2016. № 6. С. 496–501.
12. DePree, M. (1993) "Leadership jazz: the art of conducting business through leadership, followship, teamwork, touch, voice", New York: Dell, P. 222–225;
13. Gardner, J. (1990) "On leadership", New York: Free Press, P. 48–53.

Voronin A., Kovtunenکو A., Trishchun R., Petik A. Formation of leadership competences of future officers as a current scientific and pedagogical problem

The first steps towards the NATO, in order to ensure peace and territorial integrity, Ukraine began in 1992, immediately after independence. A number of reforms have been launched in the country to bring the NATO standards as soon as possible. These reforms also touched upon the Armed Forces of Ukraine. One of the directions of such reforms concerns the education of officers of the Armed Forces of Ukraine. To improve the efficiency of management, increase the authority of officers and the quality of performance of tasks by the General headquarters of the Armed Forces of Ukraine, the command of types (branches) of troops (forces), the Ministry of Defence in the period from 2020 to 2022 develops and implements the doctrine of military leadership. According to this doctrine, military leaders begin to prepare future officers during the training of in higher military educational institutions.

In today's conditions, higher military educational institutions face the task of training highly qualified officers, first of all military leaders - leaders who from the first steps of their officer life will be responsible not only for themselves but also for their subordinate personnel, weapons and equipment. The decisions that will be made by them will depend on the fate of many who perform their duties to protect the sovereignty and territorial integrity of our state.

To train an officer-leader, it is necessary to determine the set of qualities that will be mastered by the future officer.

This article examines current experience in innovative approaches to the concepts of leadership, training leaders as managers, defining competencies, defining competencies of a leader, defining competencies of an officer leader.

The topics of the phenomenon of leadership were first mentioned in the works of the philosophers Confucius, Plato, Hegel, Nietzsche and others. Each of them had his own view on this phenomenon. After analyzing many sources of information, it is impossible to say without a doubt that all those who study this issue have come to a single definition. Everyone imagines what leadership is, but it is difficult and sometimes impossible to provide a clear and unquestionable definition.

Because the training of future officers takes place in conditions of high physical and psychological load, close to extreme, it is very difficult to determine the competencies that a cadet must master in the process of training in a higher military educational institution.

Key words: leadership, leader, leadership qualities, future officer, formation of leader competencies.

Є. В. Долинськийдоктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри германської філології та перекладознавства
Хмельницького національного університету

ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ УНІВЕРСИТЕТУ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ

Статтю присвячено теоретичному аналізу формування інформаційно-освітнього середовища університету як ефективного засобу професійної підготовки в сучасних умовах. Інформаційно-освітнє середовище університету – інтегрована система інформаційних ресурсів, що можуть використовуватися для підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців. Визначено компетентності, які повинні опанувати майбутні перекладачі. Розробка інформаційно-освітнього середовища університету передбачає вдосконалення інформаційно-методичного забезпечення освітнього процесу, планування освітнього процесу. Виокремлюють функції інформаційно-освітнього середовища: методологічну, ресурсно-інформаційну, управлінську, методичну, організаційну, ресурсно-технічну, структурно-змістову, комунікативну, мотиваційну, особистісно орієнтовану, креативну. Інформаційно-освітнє середовище поєднує широкий вибір навчального програмного забезпечення та мережних технологій, включаючи електронну пошту, форуми, програмне забезпечення колективного використання, чати, відеоконференції, записи аудіо та відео, з навчальними інструментами, що базуються на використанні вебтехнологій. Виокремлено змістовий, організаційний, технологічний складники інформаційно-освітнього середовища. Його розглядають як засіб, що дозволяє ефективно організувати індивідуальну та колективну роботу викладача і студентів.

Використання навчального середовища Moodle у професійній підготовці майбутніх перекладачів – умова ефективного функціонування інформаційно-освітнього середовища університету. Модульне середовище є додатковим сучасним засобом комунікації викладача з групою під час навчальної діяльності. Велике значення має забезпечення інтеграції всіх інформаційних ресурсів університету до єдиної системи і формування інформаційно-освітнього середовища електронного навчання. Результатом упровадження комп'ютерної техніки та інформаційних технологій в освітній та управлінський процес закладів вищої освіти є конструювання інформаційно-освітнього середовища.

Ключові слова: інформаційно-освітнє середовище університету, професійна підготовка.

Постановка проблеми. Для вирішення завдань, пов'язаних із підвищенням ефективності підготовки майбутніх перекладачів, велике значення має забезпечення інтеграції всіх інформаційних ресурсів університету до єдиної системи і формування інформаційно-освітнього середовища електронного навчання. Сучасна наука визначає інформаційно-освітнє середовище університету як інтегровану систему всіх інформаційних ресурсів, що можуть використовуватися для вирішення завдань, пов'язаних із підвищенням ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема з галузі перекладу. Система такого типу забезпечує електронне спілкування, неперервність процесу навчання, доступність до електронних освітніх матеріалів із будь-якого місця і в будь-який час.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Про актуальність вирішення проблеми покращення якості професійної підготовки майбутніх перекладачів в інформаційно-освітньому середовищі університету свідчать численні публікації науков-

ців. Особистісні якості майбутніх перекладачів та їх вплив на професійну діяльність досліджували: Н. Соболев, О. Шупта, Н. Абабілова, Є. Бєсєдіна, М. Головань, О. Нєстєрова, О. Павлик, Л. Тархова, Ж. Таланова.

Мета статті – проаналізувати теоретичні аспекти формування інформаційно-освітнього середовища університету як ефективного засобу професійної підготовки майбутніх перекладачів у сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні визначено ключові компетентності, які повинні опанувати майбутні перекладачі для формування готовності до майбутньої професійної діяльності: *комунікативну*, що передбачає сформованість умінь ефективно спілкуватися у різних комунікативних ситуаціях, вдало користуватися типами мовленевих актів, визначати основні моделі комунікації, володіти стратегіями, тактиками, максимами спілкування та різними типами дискурсів та ставлення, усвідомлення причини крос-культурних конфліктів, визначати специфіку взаємовідносин між мовою,

культурою та мовленням; *соціально-особистісну*, що передбачає сформованість уміння розробляти та реалізовувати перспективні напрями інтелектуального, культурного, морального та професійного саморозвитку і вдосконалення, мотивувати людей та досягати спільних цілей та ставлення; *інструментальну*, що передбачає сформованість уміння використовувати ІКТ для забезпечення освітнього процесу (створювати текстові документи, таблиці, малюнки, презентації, комп'ютерні графічні об'єкти, Flash-анімацію тощо), розробляти власні електронні продукти та ставлення; *лінгвокраїнознавчу*, що передбачає сформованість уміння сприймати мову в її культурній функції з національно-культурними особливостями та використовувати їх відповідно до соціально-мовленнєвих ситуацій та ставлення; *лінгвістичну*, що передбачає сформованість уміння користуватися мовною системою відповідно до норм конкретної мови і культури на основі набутих знань про рівневу структуру цієї системи та ставлення; *навчально-пізнавальну*, що передбачає сформованість уміння опановувати технології вивчення англійської мови, перекладу та зарубіжної літератури та ставлення; *інформаційно-цифрову*, що передбачає сформованість уміння вивчати іноземну мову з використанням спеціальних програмних засобів, ігор, соціальних мереж, створювати інформаційні об'єкти іноземними мовами, спілкуватися іноземною мовою з використанням ІКТ; *уміння вчитися впродовж життя*, що передбачає сформованість уміння визначати комунікативні потреби та цілі під час вивчення іноземної мови; використовувати ефективні навчальні стратегії для вивчення мови відповідно до власного стилю навчання, самостійно працювати з підручником, шукати нову інформацію з різних джерел та критично оцінювати її; *психолого-педагогічну*, що передбачає сформованість уміння використовувати психологічні засоби навчання в організації взаємодії в перекладацькій діяльності, адекватно оцінювати власні здібності, навчальні можливості та індивідуально-психологічні особливості для перекладацької діяльності; *текстотвірну*, що передбачає сформованість уміння визначати належність тексту до певного функціонального стилю на основі мовних засобів; визначати типи та функції тропів і лексичних засобів у тексті; *прогностичну*, що передбачає сформованість уміння логічно мислити, узагальнювати, аналізувати, критично осмислювати інформацію, систематизувати, прогнозувати, ставити дослідницькі завдання та обирати шляхи їх вирішення на основі принципів наукового пізнання та ставлення.

Важливим сьогодні є формування ключових компетентностей, які повинні опанувати майбутні перекладачі, саме в інформаційно-освітньому середовищі університету.

У дослідженні І. Нагрибельної використано тлумачення «інформаційно-навчальне середовище», запропоноване С. Гончаренком. Зазначене поняття визначається як «...сукупність умов, які сприяють виникненню й розвитку процесів інформаційно-навчальної взаємодії між студентами, викладачами і засобами навчання інформаційних технологій, а також як формування активності студентів за умови взаємодії компонентів середовища (різні види навчального, демонстраційного обладнання, програмні засоби й системи, навчально-наочні посібники тощо)» з предметним змістом певного навчального курсу» [2]. М. Радченко тлумачить інформаційно-освітнє середовище як «...педагогічну систему, що об'єднує інформаційні освітні ресурси, комп'ютерні засоби навчання, засоби управління процесом навчання, педагогічні прийоми, методи і технології, спрямовані на формування інтелектуально розвиненої й соціально значущої творчої особистості, що володіє необхідним рівнем професійних знань, умінь і навичок» [13, с. 153]. Пропонується тлумачення В. Моїсеєва [12], згідно з яким інформаційно-освітнє середовище – це «...єдиний інформаційно-освітній простір, побудований за допомогою інтеграції інформації на традиційних та електронних носіях і комп'ютерних телекомунікаційних технологіях взаємодій» [12].

Для вирішення завдань, пов'язаних із підвищенням ефективності підготовки студентів, зокрема майбутніх перекладачів на бакалаврському рівні вищої освіти, велике значення має забезпечення інтеграції всіх інформаційних ресурсів закладу освіти в єдину систему й формування середовища електронного навчання.

А. Жімаловський зазначає, що робота в інформаційно-освітньому середовищі передбачає автоматизацію процесів управління, комунікації, навчання, освіти і самоосвіти незалежно від віддаленості місця навчання [17, с. 75].

Розробка інформаційно-освітнього середовища університету передбачає «вдосконалення інформаційно-методичного забезпечення освітнього процесу; планування освітнього процесу та його ресурсного забезпечення; моніторинг і запис перебігу і результатів освітнього процесу; упродовження сучасних процедур створення, пошуку, збору, аналізу, обробки, зберігання і представлення інформації; віддалену взаємодію всіх учасників освітнього процесу» [17, с. 75].

М. Кадемія [7] зазначає, що сучасні викладачі університету мають забезпечувати викладання навчальних дисциплін, використовуючи такі інтернет-технології, розроблені в університеті, як електронна бібліотека університету; інформаційно-освітнє середовище; портал студентів і викладачів кафедри, що забезпечує інформаційний обмін між викладачами і студентами; відеоконференції

(вебінари) як засіб інтерактивної взаємодії викладачів та тих, хто навчається. Сервіси конференцв'язку дозволяють проводити заняття у віртуальних аудиторіях, конференції в онлайн-режимі, захисти курсових і дипломних робіт, створювати бібліотеки подкастів тощо; сайт викладача – електронний майданчик, на якому здійснюється безпосередній контакт в онлайн-режимі зі студентами під час вивчення дисципліни; організація тематичних добірок широкого спектра документів різного типу, змісту, посилань та інших вебелементів відповідно до освітньої мети; здійснення міжпредметних та внутрішньопредметних зв'язків за допомогою роботи з електронними навчально-методичними комплексами [6; 7].

Н. Сороко [16] аналізує наукові праці Н. Клокар та М. Скиби [14; 15], що «виокремлюють поняття «інформаційно-педагогічне середовище навчання» і трактують його як інформаційне середовище, у якому відбувається особистісно орієнтований процес навчання, що характеризується певними критеріями оцінювання, чітким описом результатів і методів їх досягнень» [16, с. 30];

В. Ізвозчиков, Г. Соколова, О. Тумачева [4] пропонують використовувати поняття «інформаційно-комунікаційне середовище», яке вони розглядають як конструкцію, що відповідає практичним потребам людини і виступає у таких основних формах, як фізичний простір, де відбувається спільна навчальна педагогічна й освітня діяльність із використанням сучасних інформаційно-комунікативних систем, засобів та технологій навчання; віртуальний простір гіпертекстів, семантичних взаємозв'язків понять і тезаурусів; ієрархічні педагогічні та освітні системи і простори в глобальних, регіональних і локальних вимірах [16, с. 30].

Н. Сороко зазначає, що у процесі формування інформаційно-освітнього середовища для професійної підготовки, а саме для відбору необхідних засобів (хмарні сховища, вебтехнології тощо), слід виокремити його освітні функції. Науковець наголошує, що виокремлюють такі функції інформаційно-освітнього середовища [16]: методологічну; ресурсно-інформаційну; управлінську; методичну; організаційну; ресурсно-технічну; структурно-змістову; комунікативну; мотиваційну; особистісно орієнтовану; креативну [16, с. 37].

Сучасною формою взаємодії студента і викладача є інформаційно-освітнє середовище університету, як уважає М. Войнаренко, адже у сучасних умовах перенасичення даними важливе завдання викладача – допомогти студентам виокремити справді цінну інформацію. В електронному середовищі викладач має змогу залучати студентів до складання плану роботи на семестр, надавати групі поточну інформацію щодо освітнього процесу та організаційних питань. Використання інформаційно-освітнього середовища дозволяє

студентові відчути свободу під час вибору часу для сприйняття інформації, уможливує обговорення її на форумі.

Для вирішення завдань, пов'язаних із підвищенням ефективності підготовки майбутніх викладачів, велике значення має забезпечення інтеграції всіх інформаційних ресурсів університету в єдину систему і формування інформаційно-освітнього середовища електронного навчання [3, с. 128].

Інформаційно-освітнє середовище поєднує широкий вибір навчального програмного забезпечення та мережних технологій, включаючи електронну пошту, форуми, програмне забезпечення колективного використання, чати, відеоконференції, записи аудіо та відео, та широке коло навчальних інструментів, що базуються на використанні вебтехнологій [5].

«Основними завданнями створення та розвитку середовища визначено: задоволення індивідуальних, освітніх потреб студентів через підвищення рівня підготовки в галузі ІКТ; створення єдиного інформаційно-освітнього простору шляхом інтеграції розрізаних підрозділів і служб; динамічне поєднання всіх комунікаційних засобів завдяки універсальним формам зберігання, опрацювання і передавання інформації; розвиток матеріально-технічної та навчально-методичної баз закладів вищої освіти; вдосконалення системи інформаційного і методичного її забезпечення в управлінні закладами вищої освіти» [5].

«У процесі побудови інформаційно-освітнього середовища виокремимо такі складники, як змістовий, організаційний, технологічний. До змістового складника належать: інформаційні масиви, що мають спрямовану навчальну та методичну підтримку освітнього процесу; інформаційні масиви, спрямовані на самоосвіту всіх користувачів системи інформаційного забезпечення; інформаційні масиви, що забезпечують правомірність, якість та своєчасність ухвалення управлінських рішень та проведення моніторингових досліджень» [5].

«До організаційного складника належать: єдина система інформаційного забезпечення діяльності, що передбачає функціонування єдиного банку даних навчальної інформації, котрий забезпечує зберігання та підтримку інформаційних фондів; підрозділи, що виконують роль структуроутворювальних елементів, котрі забезпечують формування інформаційно-освітнього середовища; режими інформаційного обслуговування учасників процесу навчання; система інформаційного маркетингу, що передбачає вивчення наявного попиту на навчальну інформацію, виявлення потреб у видах інформаційних послуг, визначення потенційного попиту на послуги та види навчальної інформації, знаходження оптимальних механізмів розповсюдження освітньої інформації та реклами» [5].

«До технологічного складника належать: система засобів, що забезпечує проведення робіт з усіма видами навчальної інформації, котра включає механізми її оброблення, збереження, оперативного пошуку та тиражування; розгорнута система засобів масової інформації; система, що забезпечує введення в експлуатацію, сервісне обслуговування, ремонт і модифікацію використаних у роботі з освітньою інформацією технічних засобів» [5].

Основою сучасної освітньої системи є розробка якісного та технологічного інформаційно-освітнього середовища, створення та розвиток якого становлять технічно найбільш складне завдання. На думку Н. Клемеса, «тільки інформаційно-освітнє середовище дозволяє системі освіти модернізувати свій технологічний базис, перейти до освітніх інформаційних технологій і здійснити прорив до відкритої освітньої системи, що відповідає вимогам інформаційного суспільства» [8], на що також натрапляємо у праці [5].

Для цього, як справедливо зазначає О. Ардєєв [1], інформаційно-освітнє середовище варто розглядати як засіб, що дозволяє ефективно організувати індивідуальну та колективну роботу викладача і студентів, а також інтегрувати різноманітні форми і стратегії засвоєння знань із предмета, спрямовані на розвиток самостійної пізнавальної навчальної діяльності, також необхідно задіяти науково-педагогічний, інформаційний, технологічний, організаційний та методичний потенціал, накопичений системою освіти [1].

Зазначимо, що використання навчального середовища Moodle у професійній підготовці майбутніх перекладачів – одна з умов ефективного функціонування інформаційно-освітнього середовища університету. Із метою підвищення якості освітніх послуг впроваджено підсистему інформаційно-освітнього середовища.

Підсистеми розроблені на базі відомої системи керування навчанням із відкритим початковим кодом Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – модульне об'єктно орієнтоване динамічне навчальне середовище), що є базою для розроблення і впровадження інформаційно-освітнього середовища для навчання. За своїми функціональними можливостями, простотою опанування і зручністю використання цей програмний продукт задовольняє всі вимоги, які висуваються до інформаційно-освітнього середовища університету [3, с. 129].

Отже, в інформаційно-освітньому середовищі університету способом ефективною взаємодії викладача зі студентами може стати співпраця з використанням модульного середовища. Модульне середовище є додатковим сучасним засобом комунікації викладача з групою під час здійснення навчальної діяльності. Така співпраця

не обмежена часом і простором, що є характерним для традиційних форм організації освітнього процесу [3]. Так, розроблені в електронному середовищі Хмельницького національного університету викладачами кафедри германської філології та перекладознавства електронні навчально-методичні матеріали призначені для використання в освітньому процесі студентів як денної форми навчання, так і заочної.

Зазначимо, що А. Мазурчак, М. Косіюк, К. Більовський виокремлюють такі характеристики застосування «інформаційних та інноваційних технологій в освітньому процесі бакалаврів: навчальні матеріали доступні у будь-який час із будь-якого місця; стає можливою принципово нова організація самостійної роботи студентів; підвищується ефективність навчання; зростає інтенсивність освітнього процесу; у студентів з'являється додаткова мотивація до пізнавальної діяльності; забезпечується самоконтроль ступеня засвоєння матеріалу з кожної теми» [10, с. 116].

Характерними рисами процесу навчання іноземних мов з використанням технології Moodle в інформаційно-освітньому середовищі університету, як зазначають Т. Коваль та О. Щербина [9], є: «професійна спрямованість, інтерактивність, гнучкість, мобільність, модульність, асинхронність професійної підготовки студентів у зручний час і в зручному темпі, індивідуалізація, співробітництво і співтворчість, масовість, інтернаціональність, новий статус викладача, позитивний вплив на студента, економічна ефективність порівняно з традиційними формами навчання» [9, с. 98].

Дослідники середовища Moodle (М. Косіюк [11]) зазначають, що електронний навчальний курс може містити різну кількість ресурсів (вебсторінки, книги, посилання на файли, каталоги) і довільну кількість інтерактивних елементів курсу. До таких елементів належать такі: wiki, глосарій, бази даних, анкета, завдання, опитування, пояснення, тести, лекція, форум, чат, семінар [11, с. 30].

Для студентів переваги середовища Moodle вбачаємо у візуалізації інформації, вільному доступі до інформації, високому рівні систематизації інформації, гнучкості навчання, можливості зворотного зв'язку [11].

Ці переваги підкреслюють вагоме значення середовища Moodle для поглибленого вивчення окремих навчальних дисциплін, формування у майбутніх перекладачів навчально-пізнавального, науково-дослідного та творчого підходів до опанування інформації.

У модульному середовищі розміщувалися додаткові матеріали, теми рефератів, тестові завдання, додаткова література, відео- та аудіо-матеріали. Як наслідок, викладач отримував виконані завдання, перевіряв їх і виставляв результати в електронний журнал.

Засоби середовища Moodle уможливають створення (замість питань для самоконтролю) ефективнішого автоматизованого тестового контролю.

Лекції та методичні вказівки до практичних занять створювалися та розміщувалися у форматі html-документів, а завдання до самостійної роботи надавалися у звичних форматах (doc, pdf, xls тощо).

У середовищі Moodle викладач і студент мають широкі можливості щодо побудови освітнього процесу, систематичного виконання самостійної роботи. Середовище Moodle дає можливість організувати самостійну роботу майбутніх перекладачів.

Із розвитком соціальних інтернет-мереж студенти і викладачі отримують нові форми і засоби для зберігання й поширення інформації, що полегшує керування навчальною інформацією і процесом опанування знань. Соціальні мережі допомагають вирішувати різні ситуації, сприяють творчому підходу до професійної підготовки. Нині соціальні мережі стали важливим елементом інформаційного простору суспільства, вплив яких зростає пропорційно до рівня інтернатизації населення. Блог або сайт – це нова форма комунікації між студентами і викладачем, яка об'єднує різних авторів, дозволяючи їм підтримувати інтерактивні відносини у різних мультимедійних форматах.

Висновки і пропозиції. Велике значення має забезпечення інтеграції всіх інформаційних ресурсів університету до єдиної системи і формування інформаційно-освітнього середовища електронного навчання. Сучасна наука визначає інформаційно-освітнє середовище університету як інтегровану систему всіх інформаційних ресурсів, що можуть використовуватися для вирішення завдань, пов'язаних із підвищенням ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців. Система такого типу забезпечує електронне спілкування, неперервність процесу навчання, доступність до електронних освітніх матеріалів із будь-якого місця і в будь-який час

Результатом упровадження комп'ютерної техніки та інформаційних технологій в освітній та управлінський процес закладів вищої освіти, є конструювання інформаційно-освітнього середовища, що має формуватися з електронної бази даних, модульного середовища для навчання, внутрішньої мережі Інтернет для забезпечення електронного документообігу та ін. На основі аналізу літературних джерел визначено і описано переваги процесу навчання майбутніх перекладачів в інформаційно-освітньому середовищі університету, що забезпечує індивідуалізацію процесу навчання кожного студента, дозволяє враховувати індивідуальні особливості, підвищувати якість засвоєння знань та вмій. Визначено переваги, що підкреслюють вагомe значення середо-

вища Moodle для поглибленого вивчення окремих навчальних дисциплін, формування у студентів навчально-пізнавального, науково-дослідного та творчого підходів до опанування інформації.

Список використаної літератури:

1. Ардеев А.Х. Образовательная информационная среда как средство повышения эффективности обучения в университете : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ставрополь, 2004. 145 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
3. Долинський Є.В. Впровадження інформаційно-освітнього середовища для підготовки майбутніх перекладачів. *Особистість студента і соціокультурне середовище університету в суспільному контексті* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 2 червня 2017 р.) / Національна академія педагогічних наук України; Інститут вищої освіти. Київ, 2017. С. 150–154.
4. Извозчиков В.А., Соколова Г.Ю., Тумачева Е.А. Интернет как компонент информационной картины мира и глобального информационно-образовательного пространства. *Наука и школа*. 2000. № 4. С. 42–49.
5. Інформаційне освітнє середовище навчального закладу: лекція / Інформаційно-освітній портал кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Вінницького педагогічного університету імені М. Коцюбинського URL: http://ito.vspu.net/ENK/2015-2016/ikt_magistri/lections/Lek-3.pdf (дата звернення: 20.01.2019).
6. Кадемія М.Ю. Компетентнісний підхід – основа модернізації підготовки вчителів. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації* : матеріали метод. семінару : у 2 ч. (м. Київ, 3 квіт. 2014 р.) / НАПН України. Київ : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. Ч. 2. С. 160–167.
7. Кадемія М.Ю. Самостійна робота студентів в умовах єдиного інформаційного освітнього середовища. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. 2011. № 5 (2). С. 106–111. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vldubzh_2011_5%282%29_20 (дата звернення: 20.01.2019).
8. Клемес Н. Г. Профессиональная подготовка студентов в ходе изучения предметов образовательной области «Информатика» : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Москва, 2006. 223 с.
9. Коваль Т.І., Щербина О.А. Реалізація технологій дистанційного навчання іноземних мов з використанням навчального середовища Moodle. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2011. Вип. 2. С. 97–104. URL: <http://npo.kubg.edu.ua/images/2011/02/koval.pdf> (дата звернення: 20.01.2019).

10. Косіюк М.М., Мазарчук А.Ю., Більовський К.Е. Інтегрована система комп'ютерної підтримки університетського менеджменту. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2015. № 6. Т. 50. С. 116–117.
11. Косіюк М.М. Комп'ютерно-орієнтоване навчальне середовище Хмельницького національного університету. Комп'ютеризація освітньої діяльності : зб. наук.-метод. пр. / за заг. ред. М.Є. Скиби, С.Г. Костогриза. Хмельницький : ХНУ, 2012. С. 28–32.
12. Моисеев В.Б. Комплексный подход к формированию информационно-образовательной среды высшего учебного заведения. *Проблемы инженерного образования*. 2005. № 2. С. 57–60. URL: <http://mospolytech.ru/mio/iblock/08a/mois.pdf> (дата обращения: 20.01.2019).
13. Радченко М.В. Творчість як феномен в умовах освітньо-інформаційного середовища. *Навчально-дослідницька діяльність дітей: досвід організації, дидактичні напрацювання, особливості формування навчально-дослідницьких умінь* : матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. (м. Кіровоград, 9–10 квіт. 2014 р.). Київ, 2014. С. 153.
14. Скиба М. Є. Інформаційно-комп'ютерне забезпечення навчання – запорука якісної підготовки фахівців. З досвіду роботи Хмельницького національного університету. *Трибуна*. 2009. № 9–10. С. 10–11.
15. Скиба М.Є. Моніторинг якості навчального процесу у ВНЗ освіти: моногр. Хмельницький : ХНУ, 2009. 219 с.
16. Сороко Н.В. Проблема створення моделі комп'ютерно орієнтованого середовища розвитку ІК-компетентності вчителів (міжнародний досвід). *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2013. № 5. Т. 37. С. 29–42. URL: http://lib.iitta.gov.ua/1149/1/899-3050-1-PB_%281%29.pdf (дата звернення: 21.01.2019).
17. Zhimalovsky A.M. The sinformation-educational environment of a vocational college. *Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития*. 2015. № 13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/the-information-educational-environment-of-a-vocational-college> (дата обращения: 21.01.2019).

Dolynskiy Ye. Information and educational environment of the university as an effective means of professional training in modern conditions

The article is devoted to the theoretical analysis of the formation of the information and educational environment of the university as an effective means of professional training in modern conditions. The information and educational environment of the university is an integrated system of information resources that can be used to increase the effectiveness of the professional training of future professionals. The competencies that future translators must master have been identified. The development of information and educational environment of the university involves: improving the information and methodological support of the educational process; planning the educational process. There are functions of information and educational environment: methodological; resource and information; managerial; methodical; organizational; resource and technical; structural and semantic; communicative; motivational; personality-oriented; creative. The information and education environment combines a wide range of educational software and networking technologies, including e-mail, forums, sharing software, chats, video conferencing, audio and video recording, and web-based learning tools. The semantic, organizational, technological components of the information and educational environment are singled out. It is considered as a means to effectively organize individual and collective work of teachers and students.

The use of the Moodle learning environment in the professional training of future translators is a condition for the effective functioning of the information and educational environment of the university. The modular environment is an additional modern means of communication between the teacher and the group during the implementation of educational activities. It is important to ensure the integration of all information resources of the university into a single system and the formation of information and educational environment of e-learning. The result of the introduction of computer technology and information technology in the educational and management process of higher education institutions is the construction of information and educational environment.

Key words: *information and educational environment of the university, professional training.*

УДК 504.37.013

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-1.7>

Д. В. Єфімов

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та методики викладання
Горлівського інституту іноземних мов
Донбаського державного педагогічного університету

Н. В. Ковальська

старший викладач кафедри педагогіки та методики викладання
Горлівського інституту іноземних мов
Донбаського державного педагогічного університету

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті порушуються такі важливі теми, як екологія та освіта, які мають сприяти вирішенню екологічних проблем у мінливих умовах нашого соціуму. Порятунком природи може бути здійснено тоді, коли дітей навчають у школі того, як припинити порушувати закони природного середовища, адже діти особливо сприйнятливі до добра і допитливі.

Узагальнено та систематизовано актуальну інформацію про сталий розвиток суспільства, базові завдання і мету екологічної освіти для сталого розвитку, формування екологічної компетентності та направленості розвитку екологічної освіти для сталого розвитку.

Задля правильного розв'язання сучасних екологічних проблем потрібен підхід до нової ідеології сучасності, переформатування економіки і виробництва, створення екологічно зорієнтованого населення. Головна роль буде належати формуванню екологічної культури і розвитку екологічної освіти в інтересах сталого розвитку. Нині екологічна парадигма має стати ключовою у практиці підготовки різнопрофільних спеціалістів. Мислення фахівців найрізноманітніших професій має стати екологічним.

Роль освіти у подоланні екологічної кризи, розвитку суспільства є надзвичайно високою, оскільки лише вона здатна створити передумови для формування керівної еліти, яка зможе реалізувати потужні вітчизняні можливості на благо свого народу, європейської і світової спільноти та впливати на споживацькі «дружні» відносини й дії пересічного громадянина у повсякденній роботі та житті.

Освіта в інтересах сталого розвитку – освітня парадигма, яка пов'язує екологічні, соціальні та економічні проблеми. Освіта є найважливішим інструментом сталого розвитку і покликана сприяти підвищенню обізнаності суспільства в питаннях стану навколишнього середовища, усвідомлення того, що кожен член суспільства може зробити багато для її благополуччя; розумінню широкої громадськостю принципів і перспектив реалізації сталого розвитку; практичній підготовці фахівців у галузі сталого управління територіями, ресурсами, галузями господарства. Освіта для сталого розвитку розширює зміст екологічної освіти, орієнтуючи її на широке коло питань, пов'язаних із забезпеченням умов життєдіяльності людей і управлінням факторами ризику. Автори розкривають основні соціокультурні передумови формування цієї парадигми, наводять ключові нормативно-правові документи.

Ключові слова: екологія, освіта, природа, сталий розвиток, суспільство.

Постановка проблеми. Екологія й освіта повинні бути тісно пов'язані, чим сприяти вирішенню екологічних проблем населенням країни у майбутньому. Саме екологія допоможе формувати у здобувачів освіти суспільно-екологічний світогляд, правові позиції, здатність утілювати знання в практику, вміння співпрацювати одне з одним задля збереження природи; підвищувати рівень культури людини і суспільства загалом; удосконалювати моральні якості людей.

Нашому молодому поколінню треба зрозуміти, що світ – це не навколишнє середовище, а єдиний дім, у якому тільки й може жити людина; він усього лише один із біологічних видів природи й існувати поза біосферою не зможе. Біосфера – це

оболонка Землі, заселена живими організмами, що перебуває під їхнім впливом і зайнята продуктами їхньої життєдіяльності, а також сукупність її властивостей як планети, де створюються умови для розвитку біологічних систем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цієї тематики також цікавляться сучасні українські науковці (В.П. Вербій, С.А. Матус, Г.М. Левіна, Т.С. Карпюк, О.Ю. Денищик, Д.І. Кузубов, В.О. Юрескул), яким не байдужа екологічна ситуація не тільки в Україні, а і в усьому світі.

Мета статті – показати актуальність тісного зв'язку шкільної освіти та екології, а також розвиток у нового покоління більш виразного усвідомлення наслідків екологічної кризи.

Методи дослідження. Дослідження базується на теоретичних методах (із використанням елементів порівняльного аналізу), а також синтезі та узагальненні.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом екологічна ситуація погіршується. Забруднення повітря, ґрунту, водойм, вирубка лісів – це лише деякі фактори, які все більше і більше наближають людину до екологічної катастрофи. Знання у сфері екології потрібні для того, щоб запобігти катастрофічним наслідкам, які можуть статися через неправильні відносини між людиною і середовищем її проживання.

Аналіз екологічної ситуації в Україні спонукає до необхідних змін широкого спектра антропогенної діяльності, забезпечення взаємозв'язку та послідовності в розв'язанні проблеми збереження і відновлення екологічної безпеки. Напружена екологічна ситуація в країні зумовлена ресурсомісткістю, недосконалістю технології виробництва, забрудненням атмосфери через викиди шкідливих речовин у повітря промисловими підприємствами та автотранспортом, відсутністю ефективних способів збирання накопичених у значних обсягах відходів, низькою екологічною свідомістю населення, недосконалістю законодавства [1].

Отже, тісний зв'язок екології та шкільної освіти може стати вирішальним фактором у збереженні навколишнього середовища вже сьогодні. Необхідно зазначити, що діяльність учителів щодо формування екологічної свідомості у дітей, орієнтованого на екологічну доцільність, може здійснюватися тільки за відсутності протистояння людини і природи.

Якісна екологічна освіта дозволить підвищити мінімальний рівень соціально-екологічної компетенції кожного громадянина України, стати базою формування екологічної культури на виробництві та побуті, інформаційною та поведінковою основою самоконтролю в повсякденній життєдіяльності, спрямованою на зниження гноблення природи, її реабілітацію, де це ще можливо, на благо довгострокового сталого розвитку країни та всього світу [5].

Для зміни екологічної ситуації у світі ще на початку 2000-х в ООН була розроблена модель «сталого розвитку». Це концепція зміни якості життя людей на краще, яка дозволить новим поколінням жити у злагоді з природою [6].

Головна ідея концепції сталого розвитку полягає в тому, що людина, суспільство і природа повинні жити у взаємовигідному симбіозі. Це, без сумніву, призведе до підвищення якості життя людства і підтримки біосфери. Звичайно, ми говоримо про створення нового морального ідеалу людства, який добровільно змінює свої потреби і бере на себе всю відповідальність за діяльність усіх видів живих організмів на нашій планеті [7].

Ухвалення людством ідеї сталого розвитку можливе завдяки впливу сучасної системи освіти. Саме ця система діяльності спроможна донести потрібні ідеї до суспільства, як-от збереження природних і культурних цінностей, гуманне ставлення до життя, пошук рішення проблем там, де діяльність виробництв взаємодіє з екологічними питаннями.

У Стратегії Європейської економічної комісії ООН для освіти в інтересах сталого розвитку (Одинадцята сесія, ЕЕК ООН, Женева, 13–15 жовтня 2004 роки) підкреслюється, що освіта є не тільки одним із прав людини, а й однією з передумов для досягнення стійкого розвитку і найважливішим інструментом ефективного управління та розвитку демократії [6].

Успіх реалізації моделі сталого розвитку суспільства залежить від багатьох факторів, насамперед від рівня освіченості її громадян. Від отриманих знань правових, економічних, етичних норм, які регулюють відносини людини до природи і суспільства, і від уміння їх урахувати у професійній діяльності та повсякденному житті і залежить успіх переходу до моделі сталого розвитку суспільства.

В умовах зростаючої екологічної небезпеки все більш усвідомлюється «екологічна недостатність» загальної середньої освіти, адже саме шкільна освіта – єдиний соціальний інститут, який щодня об'єднує учнів у всій Україні. Не буде перебільшенням сказати, що основи світогляду українці отримують за шкільною партою [7].

Проблеми екології в Україні є об'єктом пильної уваги з боку держави та вчених. Екологічній ситуації у нас у країні загрожують ті ж фактори, з якими стикаються всі держави, і пов'язані вони з використанням людиною ресурсів планети, розвитком промисловості і проблемами забруднення [8].

Щорічно в різних галузях промисловості накопичується величезна кількість відходів. Через споживче поводження з природою відбуваються суттєві негативні процеси, які часто є незворотними. Під дією антропогенних факторів природна ситуація катастрофічно швидко змінюється. З огляду на накопичення забруднень, слід очікувати, що надалі цей фактор буде ставати все більш небезпечним, що несприятливо позначиться на здоров'ї людей і стані навколишнього природного середовища [9].

Варто зазначити, що наша країна зобов'язалася зробити перехід на екологічний стандарт Євро 6. Це спеціальний стандарт стосовно автомобілів, який заперечує певну кількість небезпечних речовин у викидах вихлопних газів. На жаль, переважна кількість автотранспорту на дорогах наразі не відповідає новоприйнятому європейському стандарту. Шкідливі викиди бензину щорічно є причиною онкозахворювань.

Звичайно, ці небезпечні вихлопи призводять не тільки до онкологічних захворювань, а й до низки інших, як-от дихальна недостатність, проблеми серцево-судинної системи, атеросклероз. Найнебезпечнішим компонентом вихлопних газів є оксид азоту, бо це шкідливий канцероген, який спричиняє небезпеку для життя людей [1].

Характерною тенденцією останніх років є постійне скорочення лісових масивів (Карпати) у результаті неконтрольованої вирубки й заготівлі деревини. Це означає знищення заповідних зон, де мешкають тварини і птахи, унікальних видів рослин, дерев. Поповнення лісового фонду відбувається більш повільними темпами, ніж його вирубка [10].

Стан екологічної освіти в Україні не відповідає вимогам сьогодення. Необхідно зазначити, що отримані знання про природу, суспільство, людину не є достатніми для формування у дітей цілісного світорозуміння і сучасного наукового світогляду. З огляду на це, у нашого населення низький ступінь участі в пошуку рішень проблем збереження природи. Відсутній належний взаємозв'язок у діяльності державних структур і неурядових організацій управління екологічною освітою і вихованням населення [5].

У статті № 7 Закону України «Про охорону навколишнього природного середовища» (останні поправки № 554-IX від 13.04.2020 р., ВВР, 2020, № 37, ст. 277) говориться, що підвищення екологічної культури суспільства і професійна підготовка спеціалістів забезпечуються загальною обов'язковою комплексною освітою та вихованням у галузі охорони навколишнього природного середовища (у дошкільних дитячих закладах, у системі загальної середньої, професійної та вищої освіти, підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів). Екологічні знання є обов'язковою кваліфікаційною вимогою для всіх посадових осіб, діяльність яких пов'язана з використанням природних ресурсів та призводить до впливу на стан навколишнього природного середовища [11].

Таким чином, із моменту написання конституції законодавчо встановлено загальне обов'язкове екологічне виховання та освіту нового покоління, учнівської молоді та екологічну просвіту всього населення України.

Усі роки незалежності на порядку денному стоїть завдання консолідації українського суспільства, подолання регіональної соціально-культурної роз'єднаності Української держави. При цьому основою консолідації є національна ідея, яка має різне значення в різних національних спільнотах. Інтелектуальна еліта – вагомий представник наукової інтелігенції, який, на жаль, нині ніяк не впливає на політичну, економічну, ідеологічну ситуацію в країні. Домінуючі позиції в українському суспільстві посідають зараз політичні партії, які

не є представниками соціальних груп. Основою їх ідеології є красива філософія, спроможна об'єднати людей тільки на час виборів [12].

Природні багатства у свідомості нашого населення породили безпечність та безвідповідальне ставлення до природи, тому з'явилася стійка тенденція до розриву між темпами деградації навколишнього середовища, розкрадання природних ресурсів і усвідомленням небезпеки цих процесів. У наявності очевидна екологічна безграмотність як окремої особистості, так і суспільства загалом.

Великі матеріальні зміни вносять у навколишній світ діяльність людини, але сам він міняється трагічно повільно, не встигаючи йти в ногу з цим. І ось уже все більш очевидним стає те, що неодмінною умовою виживання людського роду є вдосконалення самої людини, підняття його моральних якостей на рівень, що відповідає масштабам і швидкості змін у сучасному світі [3].

Практичне виховання молоді має ґрунтуватися на бережному ставленні до зелених насаджень. Усесвітній фонд дикої природи (WWF) підрахував, що вже через 40 років біоресурси планети Земля будуть на 80% вичерпані. Біоресурси – кількісні показники стану тваринного і рослинного світу, для оцінки яких використовують поняття «біомаса» (сукупна маса рослинних і тваринних організмів, присутніх у біогеоценозах визначеного розміру або рівня) і «біопродуктивність» (поняття, що позначає відтворення біомаси рослин, мікроорганізмів і тварин, що входять до складу екосистеми) [2].

Найгірша ситуація з лісовими масивами. Усьому виною морально застаріле традиційне природокористування, яке людство здійснювало досі. Вже сьогодні ми повинні радикально переглянути своє ставлення до лісів і подумати про те, як зберегти і примножити наші лісові надбання. Підраховано, що одне дерево середньої величини за добу виділяє стільки кисню, скільки потрібно для дихання трьох осіб, а один гектар лісу за годину поглинає вуглекислий газ, що видихається за цей час сотнями людей. Саме тому молодь обов'язково повинна брати участь у розведенні зелених насаджень [10].

Освіта в інтересах сталого розвитку – це зміна підходів до освіти [8]:

- для вчителя – від передання знань до створення умов для активного пізнання й отримання дітьми практичного досвіду;
- для учнів – від пасивного засвоєння інформації до активного її пошуку, критичного осмислення, використання на практиці, до спілкування і діяльності;
- для школи – до зміни політики управління колективом дорослих і дітей, використання ресурсів, організації взаємодії з місцевою громадою.

Ці завдання можуть бути вирішені за допомогою вдосконалення всіх аспектів шкільного життя.

Для освіти в інтересах сталого розвитку надзвичайно важливий сам процес навчання. Якщо ми допомагаємо учням сформуванню цінностей, створені для отримання знань, і вміння, необхідні їм, щоб бути активними і інформованими громадянами, що роблять свій внесок у краще майбуття, в кращий світ, то вони повинні мати можливість застосувати ці якості на практиці вже в процесі навчання. Це означає створення такої освітньої середовища, де є можливість отримати відповідні результати навчання.

Значною мірою вимогам освіти для сталого розвитку відповідають активні методи навчання (дискусії, рольові, імітаційні ігри). Навчальні імітаційні або ділові ігри розгортають проблеми в динаміці, дозволяють їх учасникам прожити десятки умовних років у стислій за часом і подіями реальності. Під час гри кожен учасник сам робить помилки і сам знаходить вдалі рішення, збагачуючи свій досвід, що не забувається, тому що «це було зі мною». У результаті проведення ігрових занять учні осмислюють загальнолюдські цінності, набувають навичок участі в дискусії і прийняття колективних рішень у різних ситуаціях із мінливою системою, частиною якої вони є. Основним завданням застосування активних, зокрема ігрових, методів навчання є розвиток в учнів цілісної картини світу, здатності правильно орієнтуватися в навколишньому світі [8].

Ці методи пропонують дітям: активно брати участь в усьому, що відбувається на занятті; пояснювати іншим те, що зрозуміли самі; не дізнаватися про чужі відкриття, а відкривати нове самим; усвідомлювати результати заняття для групи і для себе. При цьому вчитель – організатор і консультант, головні учасники процесу – самі учні.

Учням необхідно розуміти масштаби екологічної нестійкості нашого світу і зрозуміти причини проблем. Однак важливо, щоб ми могли запропонувати дітям позитивну, привабливу і реалістичну картину майбутнього, вселяючи віру в можливість позитивних змін. Учні повинні зрозуміти, що ефективні рішення покликані усувати причини проблем, а не їх численні наслідки. Оскільки більшість екологічних проблем породжено особливостями нинішньої соціально-економічної системи, то саме обговоренню зв'язків економіки, природи і соціуму має приділятися основна увага. Освіта в інтересах сталого розвитку направлена на досягнення змін свідомості і поведінки людини. Будь-які особистісні зміни можливі тільки за умови активної залученості особистості в діяльність і спілкування. Саме через особистісну орієнтованість цілей освіти в інтересах сталого розвитку єдиним оптимальним способом його реалізації будуть активні методи навчання [5].

В останні роки в Україні дуже популярним став проект учнівської молоді під назвою

«ZeroWasteSchool». Суть проекту – донести до учнівської молоді, що тема відносин людини і природи актуальна як ніколи, тому що (за статистикою) одна людина може надати до 300 кг сміття, з яких тільки 15 піде на переробку. Отже, сортування відходів – це давно не тренд, а вимушений захід. А екозвички стають буденними (разом з обов'язковим чищенням зубів або виконанням вправ ранкової зарядки). Основними вимогами проекту є готовність групи однодумців діяти заради загального блага, бажання сприяти новим ініціативам і корисним змінам у суспільстві.

Система економіки деяких країн світу працює так: «взьми – вироби – викинь» Але сучасне суспільство вимагає нових підходів – «взьми – вироби – перероби». Невелика кількість країн Європи вже застосовують цю концепцію. Статистика переробки відходів нині така: Німеччина – 66%, Швейцарія – 60%, Словенія – 54%, Бельгія – 54%, Швеція – 4%.

Швеція є прикладом для наслідування, бо 96% відходів переробляється і в майбутньому буде використовуватися повторно. Швеція навіть забирає сміття в інших країн, за що їй щиро платять.

Як відомо, у нас у країні ситуація з екологією не надто оптимістична. У рейтингу забруднення навколишнього середовища (станом на 2019 рік) Україна перебуває на 46 місці. У цьому рейтингу кількість країн становить 109 найменувань, а ще тільки рік тому ми посідали 42 позицію. Якщо так і буде продовжуватися і відходи не будуть перероблятися, то кількість сміття буде зростати в арифметичній прогресії. Ми можемо тільки сподіватися, що люди все ж почнуть сортувати відходи вдома, здавати їх на переробку і піклуватися про природу загалом.

Аналізуючи вищесказане, можна стверджувати, що сортування сміття має велике значення. Сортування сміття спрощує переробку, дає можливість вторинної переробки сировини пластичних матеріалів. Шкідливі відходи, які виробляються багатьма підприємствами, частіше не утилізуються, а вивозяться на міські звалища.

Тому проект «ZeroWaste School» ознайомлює здобувачів освіти з цими проблемами та на власному прикладі пояснюють важливість еко-свідомого життя. Масштабний екоосвітній проект упроваджує культуру сортування сміття у школах та громадах. На щастя, ми стали свідками того, як учасники разом із місцевими жителями організують прибирання свого населеного пункту – ZeroWaste Day, сортуючи та зважуючи сміття. Саме так мешканці сіл та міст з усіх куточків України розуміють, що вони є двигунами змін. За активність вони отримали прес для брикетування відходів, який допомагає акумулювати відходи у великій кількості та здавати вигідно на вторинну сировину.

Під час програми здобувачі освіти проходять тренінг із тимбілдингу, знайомляться з екоактивістами і лідерами думок, дізнаються про принципи командної роботи, опановують навички проектного менеджменту та поетапно планують власний проект.

Висновки і пропозиції. Концепція сталого розвитку не вимагає від людей, що живуть сьогодні на Землі, відмовитися від усіх благ цивілізації. Концепція сталого розвитку пропонує людям брати від природи лише те, що необхідно, точно прораховуючи, що природа може відновити. Ми повинні використовувати ресурси раціонально, уникаючи конфлікту і з природою, і з людьми, які нас оточують або живуть далеко від нас, ухвалюючи зважені рішення щодо сьогоdnішнього і завтрашнього дня.

Багато принципів сталого суспільства пов'язані з діями спільноти людей на місцевому рівні, а часто і з діями кожної конкретної людини. Саме тому в багатьох країнах світу вчені та фахівці-практики вказують на важливу роль освіти в реалізації ідей сталого розвитку.

Список використаної літератури:

1. Вербій В.П. Проблеми екології та формування екологічної свідомості Українського суспільства. Економіка устойчивого розвитку и природопользования. *Международный научный журнал «Интернаука»*, 3 (3), 2017. С. 77–82.
2. Кузубов Д. На межі катастрофи. П'ять найбільших екологічних проблем України. *Українська правда*. 2019. URL: <https://www.pravda.com.ua/articles/2019/10/22/7229683/>
3. Матус С.А., Левіна Г.М., Карпюк Т.С., Денищик О.Ю. Базове дослідження стану та напрямів розвитку екологічної політики України та перспектив посилення участі організацій громадянського суспільства у розробці та впровадженні політик, дружніх до довкілля. *Міжнародний фонд «Відродження»*, 2019. 117 с.
4. Юрескул В.О. Основні екологічні проблеми та шляхи їх подолання у міжнародних документах та на національному рівні. *Актуальні проблеми політики*, 2014. № 53. С. 158–165.
5. Курняк Л.М. Екологічна освіта в контексті формування особистості. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, 2016. № 12. С. 21–26.
6. Бондар О.І., Барановська В.Є., Єресько О.В. Екологічна освіта для сталого розвитку у запитаннях та відповідях. *Науково-методичний посібник для вчителів*, 2015. 228 с.
7. Боголюбов В.М. Формування змісту освіти в інтересах сталого розвитку суспільства. *Науковий вісник НУБіП України*, 2011. С. 159–164.
8. Бойченко С.В., Саєнко Т.В. Екологічна освіта – основа сталого розвитку суспільства. Університет «Україна», 2013. 502 с.
9. Волобуєва Н., Тертицькая И. Проблемы экологии и будущее человечества. *Метод. библиогр. пособие. Магадан*, 2017. 227 с.
10. Месян А.Г., Березуцький В.В. Вирубка лісів на території України. Її вплив на навколишнє середовище. *Безпека людини в сучасних умовах*, 2015. С. 468–471.
11. Закон України «Про охорону навколишнього природного середовища», 1991. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1264-12#Text>
12. Андрущенко В.П. Екологічна політика і освіта : проблеми становлення. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю, 2004. С. 253–258.
13. Сортування відходів – вже не тренд. *Нова доба. Київська обласна газета*, 2020. URL: <https://novadoba.kiev.ua/2020/05/13/5985>

Yefimov D., Kovalska N. The current issues of sustainable development of environmental education in Ukraine

The article raised important issues such as the environment and education, which should contribute to solving environmental problems in rapidly changing conditions of our society. Saving nature can be achieved especially when children will learn in school how to stop violate the laws of the environment, because children are especially susceptible to the kind and curious.

The actual information on sustainable development of society, basic tasks and purpose of ecological education for sustainable development, formation of ecological competence and direction of development of ecological education for sustainable development are generalized and systematized.

To properly solve today's environmental problems requires a new approach to the ideology of our time, reformatting the economy and production, creating environmentally oriented people. The main role will belong to the formation of environmental culture and the development of environmental education for sustainable development. Today ecological paradigm has become a key practice in the training of divers specialists. Thinking specialists variety of occupations should be environmentally friendly.

The role of education in addressing the environmental crisis, social development is very high, as only it can create the conditions for the formation of the ruling elite that can realize strong national capabilities for the benefit of its people, European and world community and to influence consumer "friendly" relations and actions of ordinary citizen in everyday work and life.

Education for sustainable development – educational paradigm that links environmental, social and economic problems. Education is an essential tool for sustainable development and is designed to enhance public awareness in matters of the environment, the realization that every member of society can do a lot for her well-being; General public understanding of the principles and prospects of sustainable development; practical training of specialists in the field of sustainable management of territories, resources, branches of economy. Education for sustainable development expands the content of environmental education, focusing it on a wide range of issues related to the provision of living conditions and risk management. The authors reveal the major socio-cultural prerequisites for the formation of this paradigm, suggest key legal documents.

Key words: ecology, education, nature, sustainable development, society.

УДК 378.018.8:373.2.011.3-051]: 37.015.3-053.4
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-1.8>

Л. В. Іщенко

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри психології та педагогіки розвитку дитини
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Т. М. Дука

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

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розкрито проблему підготовки майбутніх вихователів до розвитку дослідницької активності старших дошкільників, здійснено аналіз досліджень, визначено особливості розвитку дослідницької активності дошкільників, розкрито теоретичні підходи до розуміння поняття «дослідницька активність». Поняття «дослідницька активність» розглядаємо як стійке прагнення особистості дитини старшого дошкільного віку реалізувати за допомогою пошукової діяльності потребу в пізнанні об'єктів навколишнього світу та відкритті нових для неї знань. Звернено увагу майбутніх вихователів на структуру (прийняття пізнавального завдання; висунання гіпотез отримання результатів; відбір способів і планування досягнення результатів; перевірка обраного способу висунутих припущень) та характерні особливості розвитку дослідницької діяльності в дошкільному дитинстві (у 5–6 років у дитини починає розвиватися вибірковість дослідницької активності, яка забезпечує постійну відкритість дитини до нового, яка виражається в пошуку невідповідностей і суперечностей). Компетентність педагога вбачаємо в успішності розв'язання взаємопов'язаних завдань: бачити дитину в освітньому процесі, створювати умови для успішного розвитку дослідницької активності, досягати освітніх цілей, ефективно взаємодіяти з дітьми та іншими суб'єктами освіти, організовувати і використовувати розвивальне освітнє середовище. Підготовка майбутніх вихователів передбачає сформованість необхідних умінь і навичок, які необхідні для організації процесу розвитку дослідницької активності дошкільників. У руслі реалізації теоретичних засад підготовки майбутніх вихователів до розвитку дослідницької активності дошкільників у закладі дошкільної освіти проведено ділову гру «Роль предметно-розвивального середовища в розвитку дослідницької активності старших дошкільників». Забезпечення якості освітнього процесу з розвитку дослідницької активності старших дошкільників передбачає необхідність підвищення теоретичної, практичної, організаційно-методичної підготовки майбутніх вихователів у закладі вищої освіти.

Ключові слова: активність, діяльність, пізнавальна активність, пошукова діяльність, дослідницька діяльність, дослідницька активність старших дошкільників.

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування суспільства, насамперед в умовах модернізації освіти, цінним є активне пізнавальне ставлення особистості до дійсності, прагнення і здатність досліджувати її, знаходити нові оригінальні стратегії поведінки і діяльності. Одним із пріоритетів освіти стає розвиток у дітей уміння самостійно здобувати знання про навколишній світ, знаходити оптимальні способи досягнення результату, нетрадиційно мислити, що досягається за рахунок розвитку дослідницької активності.

Сучасне суспільство потребує активної особистості, здатної до пізнавально-діяльній самореалізації, до вияву дослідницької активності і творчості у вирішенні життєво важливих проблем. Формування та розвиток такої особи-

стості необхідно починати вже в дошкільному дитинстві (О.Г. Брежнева, О.М. Поддьяков, А.Г. Гогоберідзе, З.А. Михайлова, Л.М. Кларін, І.Е. Куликівська та ін.).

Цими позиціями гостро зумовлюється необхідність розв'язання проблеми підготовки майбутніх вихователів, здатних забезпечити розвиток дослідницької активності дітей старшого дошкільного віку, оскільки педагог є і об'єктом, і провідником позитивних змін.

Дошкільний вік – це відповідальний період становлення особистості, а від якості освітніх послуг у ЗДО значно залежить подальший розвиток дитини. Дошкільна освіта покликана забезпечити саморозвиток і самореалізацію дитини, сприяти розвитку пізнавальної активності та ініціативи дошкільника [4]. Так, науковий пошук ефек-

тивних засобів розвитку дослідницької активності дошкільників є актуальною проблемою, що вимагає теоретичного і практичного вирішення. Окреслене зумовлює потребу в оновленні змісту, форм і методів фахової підготовки майбутніх вихователів у закладі вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз досліджень та публікацій засвідчує, що сформована дослідницька активність сприяє становленню суб'єктної позиції дошкільника в пізнанні навколишнього світу (А.М. Богуш, О.Г. Брежнева), чим забезпечує готовність до школи (О.М. Поддьяков). У старшому дошкільному віці створюються важливі передумови для цілеспрямованого розвитку пізнавальної активності дітей, розвитку мислення (О.М. Поддьяков, О.М. Дьяченко), становлення пізнавальних інтересів (Н.В. Гавриш, Т.О. Піроженко, Л.М. Манєвцева, М.Л. Семенова), розвитку продуктивної (О.В. Долинна, Т.С. Комарова, Н.П. Сакуліна, Н.А. Ветлугіна) і творчої (І.М. Біла, Д.Б. Богоявленська, О.М. Матюшкін, С.В. Уфимцева) діяльностей. Усе це створює реальну основу для розвитку дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку і вдосконалення дослідницької активності.

Можемо констатувати той факт, що дослідження науковців велися в руслі вивчення проблем пізнавальної й інтелектуальної активності, продуктивної та творчої діяльностей дітей дошкільного віку.

Також низку досліджень присвячено дослідницько-пошуковій (Г.О. Іванова, Н.В. Лисенко, Н.Ф. Яришева), експериментальній (Г.В. Беленька, Н.В. Лисенко) діяльностей дітей та пошуку оптимальних методів їх організації у закладі дошкільної освіти.

Сьогодні ми є свідками того, як у системі дошкільної освіти формується один з ефективних методів пізнання навколишнього світу – експериментування. Сучасні дослідники, як-от Г.В. Беленька, Л.І. Зайцева, О.Л. Іванова, З.П. Плохій, О.М. Поддьяков, О.І. Савенков, рекомендують використовувати метод експериментування у роботі з дітьми дошкільного віку. Надання дитиною переваг такому виду діяльності, як експериментування, є надійним маркером вияву в дитини високої пізнавальної активності. У цих роботах розкривається роль дослідницької та експериментальної діяльностей у формуванні та розвитку особистості, дитини, її активності. Науковці обґрунтували проблемність у навчанні та розвитку дітей дошкільного віку, розробили творчо-розвивальні технології та започаткували проблемно-пошукові методи у процесі викладання. Зазначимо, що проблема розвитку дослідницької активності дітей старшого дошкільного віку не була предметом спеціального дослідження.

Мета статті полягає у розкритті особливостей підготовки майбутніх вихователів до розвитку дослідницької активності старших дошкільників.

Виклад основного матеріалу. Проблема розвитку дослідницької активності особистості становить інтерес для багатьох наук (філософія, психологія, психофізіологія, педагогіка та ін.) Філософською методологічною основою окресленої проблеми є положення про діалектичну єдність емпіричного і теоретичного, чуттєвого і раціонального рівнів пізнання під час визнання провідної ролі практики й активності особистості (В.П. Філатов, А.Т. Шумілін). Процес пізнання розгортається як безперервне сходження особистості до усвідомлення суті і закономірностей процесів, що відбуваються у світі, що вимагає від суб'єкта відкритого ставлення до дійсності, знаходження нових пізнавальних, дослідницьких стратегій. Дослідницька активність – це універсальний компонент людської діяльності, що виконує найважливіші функції у розвитку пізнавальних процесів, соціалізації особистості та становленні її суб'єктної позиції [4].

Найважливішим напрямом пізнавального розвитку людини є формування комплексу дослідницьких здібностей, що забезпечують діяльність у новому і складному багатофакторному динамічному середовищі.

Логіка окресленого дослідження вимагає розгляду понять «активність» «діяльність», «пізнавальна активність», «пошукова діяльність», «дослідницька діяльність», «дослідницька активність», «дослідницька поведінка», «допитливість».

Аналіз досліджень засвідчує, що є різні теоретичні підходи до розуміння дослідницької активності (О.В. Дибіна, О.Л. Князева, О.М. Матюшкін, О.М. Поддьяков, О.І. Савенков). Для того, щоб розкрити поняття «дослідницька активність», необхідно проаналізувати більш загальне поняття «активність».

Термін «активність» (як предмет дослідження різних наук) трактується неоднозначно. Так, О.М. Поддьяков розглядає активність як здатність змінювати навколишню дійсність відповідно до власних потреб, поглядів, цілей. Активність, на його думку, є особливістю особистості, яка виявляється в енергійній ініціативній діяльності [4, с. 61].

Аналіз наукових досліджень учених засвідчує взаємозв'язок понять «активність» і «діяльність». Розкриваючи сутність активності, дослідники (Б.Г. Ананьєв, О.М. Леонтьєв) розглядають діяльність як узагальнену характеристику людської активності. Незважаючи на діалектичний взаємозв'язок окреслених понять, необхідно вказати на відмінності. Так, С.Л. Рубінштейн зазначав, що діяльність є специфічною формою засвоєння та перетворення навколишнього світу. Особистість формується і розвивається у процесі діяльності.

Дослідниця К.А. Альбуханова-Славська зазначає, що поняття «активність» ширше за поняття «діяльність», оскільки активність виявляється багатоаспектно (не тільки в діяльності, а й у спілкуванні, у пізнанні (протягом усього життєвого шляху особистості)) [1, с. 116]. Як риса особистості, на думку О.Г. Брєжнєвої, активність постійно змінюється, що ускладнює її характеристики.

На наш погляд, підхід до визначення активності як до якісної характеристики діяльності є правомірним, але не вичерпує суті активності. Активність визначає якість діяльності, але досить специфічно (через ставлення суб'єкта до процесу діяльності). Ситуація щодо ставлення включає готовність, прагнення до діяльності, бажання зробити її швидше, виявити ініціативу, винахідливість.

Дослідницьку поведінку О.М. Поддьяков визначає як одну з фундаментальних форм взаємодії живих істот із реальним світом, спрямовану на пізнання, пошук і опанування нової інформації із зовнішнього оточення як сутнісну характеристику діяльності людини [4].

Підґрунтям пошукової поведінки є дослідницька активність, яка забезпечує цілеспрямоване й наполегливе прагнення суб'єкта до пошуку способів і прийомів вивчення сутності певного об'єкта і шляхів розв'язання пов'язаної з ним проблемної ситуації. Дослідницька активність спонукає суб'єкта до набуття необхідних дослідницьких навичок і вмій. Пізнавальна потреба дитини виявляється у формі дослідницької активності, яка спрямована на дослідження нового [6].

На основі аналізу сучасних підходів дослідницька активність суб'єкта визначається як виражене наполегливе прагнення особистості, спрямоване на пошук вирішення значущої для неї проблеми завдяки пошуковим діям, дослідницьким умінням. Результатом дослідницької активності стає отримання нових знань і можливість подальшого пізнання суб'єктом.

Одним із найбільш яскравих і ранніх виявів активності дитини є її безкорисливе прагнення до пізнання і дослідження навколишнього світу. Як зазначає М.І. Лісіна, дослідницька активність виявляється у дитини як широка допитливість до всього нового і завершується опануванням нових знань і формуванням початкових уявлень [2, с. 67].

У своїх працях О.М. Поддьяков [4] також звертає увагу на те, що дослідницька активність дитини виявляється як внутрішнє прагнення, що породжує дослідницьку поведінку і створює умови для психічного розвитку та процесу саморозвитку дитини. О.М. Матюшкін розглядає дослідницьку активність дитини як основний вияв її креативності, яка виявляється у високій вибірковості до досліджуваного об'єкта.

Особистісний підхід до визначення активності дозволяє розглянути її як якість особисто-

сті (Л.І. Божович, А.Г. Ковальов, Г.І. Щукіна), як рису або властивість особистості (М.І. Лісіна). Визначальним показником активності як якості особистості є її ставлення до діяльності, що виявляється в прагненні домогтися оптимального результату, у самостійності вибору способів досягнення мети. Активність як риса особистості виявляється в стані готовності, прагненні до самостійної діяльності, виборі оптимальних шляхів для досягнення поставленої мети [2].

На особливий інтерес заслуговує позиція К.А. Абульханової-Славської, яка вважає, що активність – це функціонально-динамічна якість особистості, яка інтегрує і регулює в динаміці всю її особистісну структуру (потреби, здібність, воля, свідомість), що забезпечує особистості можливість урахувувати вимоги суспільства і самовиражатися як суб'єкт діяльності [1, с. 48].

У низці досліджень (К.А. Альбуханова-Славська, О.М. Матюшкін, О.М. Поддьяков, О.І. Савенков та ін.) знаходимо визначення активності з позиції характеристики індивіда як суб'єкта. Автори зазначають, що активність – це провідна характеристика людини як суб'єкта діяльності, яка виявляється в ініціативному, самостійному, творчому ставленні до дійсності, інших людей і до себе. Так, К.А. Альбуханова-Славська вважає, що активність – це такий спосіб самовираження, за якого забезпечується цілісність, зберігається автономність особистості і досягається її суб'єктність. Як риса особистості активність передбачає індивідуальну звичну форму поведінки людини, у якій реалізується її ставлення до діяльності [1].

Таким чином, активність особистості визначається її потребами і реалізується в стані готовності і вираженого прагнення до вибору оптимальних шляхів досягнення поставленої мети в самостійній діяльності й отриманні результатів. Активність передбачає ініціативність, самостійність, відповідальність особистості у виборі об'єктів, засобів, шляхів досягнення мети.

Аналіз досліджень показує, що поняття «пізнавальна активність» розглядається у взаємозв'язку з такими поняттями, як «інтелектуальна активність» (Д.Б. Богоявленська), «дослідницька діяльність» (П.Я. Гальперін, О.В. Запорожець), «дослідницька активність» (О.М. Матюшкін), «дослідницька поведінка» (О.М. Поддьяков), «допитливість» (Е.П. Торенс), «дослідницька ініціативність» (О.М. Поддьяков), «дослідницька позиція» (О.І. Савенков).

Так, О.І. Савенков, звертає увагу на те, що поняття «дослідницька активність», «дослідницька поведінка», «дослідницька діяльність» мають суттєві відмінності. Автор розглядає дослідницьку поведінку як особливий вид поведінки, в основі якої лежить дослідницька активність, спрямована на вивчення об'єкта або нетипової проблемної

ситуації [6]. Дослідницька активність при цьому розглядається як стимул до здійснення дослідницької діяльності, що, на наш погляд, неправомерно обмежує сутність дослідницької активності та суб'єктивне відкриття світу самою дитиною.

Таким чином, дослідницьку активність дітей старшого дошкільного віку розглядаємо як стійке прагнення реалізувати за допомогою пошукової діяльності потребу в пізнанні об'єктів навколишнього світу та нових для дитини знань.

Реалізація дослідницької активності забезпечує дитині практичне опанування світу і лежить в основі творчого типу розвитку особистості. Організуючи роботу в закладі дошкільної освіти, необхідно враховувати особливості розвитку дослідницької діяльності в дошкільному віці. У працях О.М. Матюшкіна [3], О.М. Поддьякова [4] визначено особливості розвитку дослідницької активності дошкільників, зокрема :

- на ранніх етапах розвитку дитини дослідницька активність виступає у формі орієнтовної дослідницької діяльності і становить передумову інтуїтивного розуміння і мимовільного запам'ятовування;

- у дітей виявляється допитливість до всього нового, що виражається в самостійній постановці питань і проблем у ставленні до невідомого (3–5 років). Розвиток дослідницької активності відбувається як пошук відповідей на ці запитання;

- у 5–6 років у дитини починає розвиватися вибірковість дослідницької активності, виявляється інтерес не тільки до різноманітних досліджень, а й до конкретних проблем, які починають особливо цікавити її. Дослідницька активність у цей період забезпечує постійну відкритість дитини до нового, виражається в пошуку невідповідностей і суперечностей [4], у власній постановці нових запитань і проблем. При цьому часто невдача породжує проблему і викликає дослідницьку активність дитини.

Умовою розвитку дослідницької активності дитини є його суб'єктна позиція, яка виявляється в умінні висунути гіпотезу вирішення проблеми в умовах різноманітної пошукової діяльності та експериментування. З огляду на це, вихователь закладу дошкільної освіти має бути обізнаний у методиці організації пошукової дослідницької діяльності, знати її структуру. Так, М.І. Лісіна [2] виокремлює таку структуру пошукової діяльності старшого дошкільника, як:

- прийняття або пропозиція дітьми пізнавального завдання;

- висування припущень отримання результатів;

- відбір способів і планування досягнення результатів;

- перевірка обраного способу висунутих припущень;

- аналіз фактів і формулювання висновків.

Вихователь дошкільного закладу має орієнтуватися на те, що всі етапи пошукової діяльності здійснюються в процесі активного спостереження дітей, участі їх у досліджах, експериментуванні, у процесі бесід евристичного характеру.

Ми виходили з розуміння того, що найважливішою функцією сучасного педагога є сприяння безперервній освіті дитини і створення засобами педагогічної діяльності умов для вияву самостійності, творчості, дослідницької активності.

Компетентність педагога визначається ступенем успішності розв'язання взаємопов'язаних завдань: бачити дитину в освітньому процесі, створювати умови для успішного досягнення дитиною освітніх цілей, ефективно взаємодіяти з дітьми та іншими суб'єктами освіти, організувати і використовувати розвивальне освітнє середовище [2].

Забезпечення якості освітнього процесу передбачає необхідність підвищення теоретичної, практичної, організаційно-методичної компетентності фахівців у питаннях розвитку дослідницької активності дошкільників.

Із метою підвищення рівня теоретичної компетентності майбутніх вихователів з окресленої проблеми проведено колоквиум на тему «Експериментування як засіб розвитку дослідницької активності дітей дошкільного віку», де розкривалася актуальність вивчення проблеми і її значення для інтелектуального розвитку дітей та підготовки їх до школи.

Для реалізації теоретико-методичної підготовки майбутніх фахівців до розвитку дослідницької активності дошкільників у закладі дошкільної освіти була проведена ділова гра на тему «Роль предметно-розвивального середовища в розвитку дослідницької активності старших дошкільників», де аналізувалося конкретне середовище в старших групах, обговорювалися його роль і значення для розвитку дослідницької активності дітей, визначався необхідний перелік предметів, матеріалів і устаткування для збагачення куточка експериментування.

Реалізація організаційно-методичних засад підготовки майбутніх вихователів до розвитку дослідницької активності передбачала обговорення таких тем: «Сучасні методи розвитку дитячого експериментування», «Роль ТРВЗ у розвитку дослідницької активності дошкільників», «Структура дослідницької активності дітей старшого дошкільного віку», «Форми організації дослідницької діяльності дошкільників». Додатково проводились методичні та ігрові практикуми, на яких вихователі вчилися організувати дитяче експериментування.

Для закріплення навчального матеріалу про сутність, структуру дитячої дослідницької активності майбутнім вихователям запропонували

оформити таблицю груп дослідницьких умінь, необхідних для розвитку окресленої якості у старших дошкільників; визначити принципи організації предметно-розвивального середовища. Підсумком стало виготовлення вихователями макета предметно-розвивального середовища в старшій групі ЗДО.

Задля підвищення рівня практичної компетентності вихователів із розвитку дослідницької активності старших дошкільників були проведені практики, на яких вони здійснювали різноманітні експерименти з предметами і матеріалами, розробляли наочні схеми послідовності дій в експериментуванні та аналізували способи досягнення результату.

Висновки і пропозиції. Забезпечення якості освітнього процесу з розвитку дослідницької активності старших дошкільників передбачає необхідність підвищення теоретичної, практичної, організаційно-методичної підготовки майбутніх вихователів у закладі вищої освіти.

Проблема розвитку дослідницької активності дітей багатогранна і дозволяє окреслити шляхи подальшого дослідження. Необхідно вивчити динаміку розвитку дослідницької активності в експериментуванні в період дошкільного дитинства, виявити розвивальний потенціал інтегрова-

ного підходу в розвитку дослідницької активності, а також вивчити проблему наступності в розвитку дослідницької активності дітей у старшому дошкільному і молодшому шкільному віці в контексті ідеї безперервної освіти.

Список використаної літератури:

1. Альбуханова-Славская К.А. Типология активности личности. *Психологический журнал*. 1985. № 5. С. 3–18.
2. Лисина М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками. *Вопросы психологии*. 1982. № 4. С. 18–35.
3. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей: учебное пособие. Под ред. А.М. Матюшкина. Москва, 2004. 192 с.
4. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. Москва, 2000. 266 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Москва, 1946. 704 с.
6. Савенков А.И. Путь в неизведанное: Развитие исследовательских способностей школьников: *Методическое пособие для школьных психологов*. Москва, 2005. 203 с.

Ishchenko L., Duka T. Preparation of future educators for the development research activity of older preschool children

The article reveals the problem of preparing future educators for the development of research activity of senior preschoolers, analyzes the research, identifies the features of the development of research activity of preschoolers, reveals theoretical approaches to understanding the concept of "research activity". We consider the concept of "research activity" as a stable desire of the personality of an older preschool child to realize through search activities the need to learn about the objects of the world and discover new knowledge and the possibility of their further application in activities. The attention of future educators is drawn to the structure (acceptance of cognitive task; hypotheses of obtaining results; selection of methods and planning of results; verification of the chosen method of assumptions) and characteristic features of research activity in preschool childhood (at 5–6 years the child begins to develop research selectivity activity that ensures the child's constant openness to the new, which is expressed in the search for inconsistencies and contradictions). We see the competence of the teacher in the success of solving interrelated tasks: to see the child in the educational process, to create conditions for successful development of research activity, to achieve educational goals, to interact effectively with children and other subjects of education, to organize and use developmental educational environment. Training of future educators involves the formation of the necessary skills and abilities that are necessary for the organization of the process of development of research activity of preschoolers. In order to increase the level of students' knowledge about the effective conditions for organizing the development of research activity of preschoolers in a preschool institution, a business game was held on the topic: "The role of subject-development environment in the development of research activity of senior pre-schoolers". Ensuring the quality of the educational process for the development of research activity of senior preschoolers, implies the need to increase the theoretical, practical, organizational and methodological training of future educators in higher education.

Key words: activity, activity, cognitive activity, search activity, research activity, research activity of senior preschoolers.

УДК 373.2.015.311:159.923.2:37.017-055.1/3
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-1.9>

Л. П. Карнаух

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

О. О. Авраменко

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

ГЕНДЕРНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

Статтю присвячено вивченню різних підходів до дослідження проблеми формування гендерних аспектів «Я-концепції» дітей дошкільного віку. Проаналізовано стан розробки концепцій формування «Я-концепції» особистості у вітчизняній та зарубіжній науці, визначено наукові досягнення вчених. Авторами розкрито зміст і сутність поняття «Я-концепція», під якою ми розуміємо динамічну систему уявлень людини про себе, яка включає усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних та інших особливостей; самооцінку та суб'єктивне сприймання зовнішніх факторів, які впливають на особистість. Досліджено, що основою формування позитивної «Я-концепції» особистості дитини є система різностатевих взаємин із дорослими й однолітками в соціальному середовищі. Виявлено, що оцінні судження рідних та близьких людей формують думку дитини про себе як індивідуальність та представника певної статі, а формування «Я-концепції» відбувається шляхом поглиблення знань про себе як суб'єкта діяльності. При цьому суттєву роль відіграє спілкування з дорослими та однолітками. Проаналізовано, що найближче оточення є важливим стимулом особистісного розвитку дитини вказаного віку. Автор статті наголошує на тому, що саме в дошкільному віці формується тенденція до самостійної або залежної від допомоги дорослого поведінки, ускладнюються стосунки з оточенням. У статті проаналізовано гендерні відмінності формування «Я-концепції» дітей різних статей та особливості врахування окреслених відмінностей у процесі гендерного виховання. Автор акцентує увагу на тому, що належність дитини до певної статі визначає аспекти становлення її особистості, інтереси, формування системи уявлень про себе як про людину певної статі, що включає специфічні для представників різної статі потреби, мотиви, ціннісні орієнтації, особливості поведінки. На основі вивчення досліджень провідних психологів виокремлено основні складники «Я-концепції»: когнітивний, емоційно-оцінний та вчинково-поведінковий. Результатом формування позитивної «Я-концепції» дитини дошкільного віку є формування вмінь знаходитися з оточенням, позитивно ставитися до себе, адекватно реагувати на життєві ситуації. Авторами статті доведено, що за допомогою вивчення закономірностей формування «Я-концепції» старших дошкільників можна визначити ефективні методи формування позитивного самоставлення з урахуванням гендерних аспектів.

Ключові слова: «Я-концепція», діти дошкільного віку, гендерне виховання.

Постановка проблеми. В умовах зміни соціальних пріоритетів, модернізації дошкільної системи освіти на засадах особистісно зорієнтованого та гендерного підходів виникає необхідність створення в закладах дошкільної освіти сприятливих умов для розвитку творчої, самостійної, компетентної особистості із самоціннісним ставленням до себе і позитивною «Я-концепцією».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психолого-педагогічній літературі поняття «Я-концепція» застосовується у найрізноманітніших інтерпретаціях: як динамічна система уявлень людини про себе (О. Скрипченко, Л. Долинська); як найважливіший механізм самопізнання та саморегуляції (Н. Авдєєва, Т. Говорун); як вияв ціннісного самоставлення (О. Кононко).

В Україні створена законодавча база для забезпечення захисту прав особистості на всебічний розвиток, що підтверджує підвищену увагу держави до проблем формування позитивної «Я-концепції» дитини. Так, Законом України «Про дошкільну освіту», Конвенцією ООН про права дитини, Законом України «Про охорону дитинства», Базовим компонентом дошкільної освіти визначено, що забезпечення особистісного духовного розвитку дітей є обов'язком для держави та суспільства.

Унаслідок істотної зміни суспільних орієнтирів України усталена система цінностей потребує переосмислення. Водночас у сучасних умовах стала очевидною масова зорієнтованість людей на матеріальну забезпеченість, конкурентоспро-

можність, що аж ніяк не є духовними вартостями. Тому є суперечність між державними пріоритетами та реальними соціальними процесами в суспільстві з урахуванням гендерного аспекту.

Зупинимось на розкритті поняття «Я-концепція» та гендерних аспектах її формування у дітей дошкільного віку.

На жаль, зважаючи на недостатню розробленість рекомендацій для вирішення цієї проблеми для вихователів і батьків, є труднощі у виборі ефективних методів, які б сприяли активній підтримці ціннісного самостварення у дітей старшого дошкільного віку та допомагали б виробити у вихованців повноцінну позитивну «Я-концепцію». Актуальність цієї проблеми та її нерозробленість зумовили вибір теми статті.

Мета статті – проаналізувати гендерні аспекти формування «Я-концепції» дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Зупинимось на змісті й сутності поняття «Я-концепція». Загалом, уявлення про себе (суб'єктивний образ свого «Я») виникає під впливом оцінного ставлення інших людей за умов співвіднесення мотивів, мети і результатів своїх учинків і дій із соціальними нормами поведінки, які прийняті в конкретному суспільстві. Результатом процесів самосвідомості є «Я-концепція» особистості [6].

«Я-концепція» – це динамічна система уявлень людини про себе, яка включає усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних та інших особливостей, самооцінку та суб'єктивне сприймання зовнішніх факторів, які впливають на особистість [6].

«Я-концепція» є системою установок, яка включає три складники:

1) когнітивний – образ «Я», що характеризує уявлення про себе;

2) емоційно-оцінний, що відображає ставлення до себе загалом чи до окремих боків особистості, діяльності й виявляється в системі самооцінок;

3) вчинково-поведінковий, який характеризує вияви перших двох елементів у поведінці [6].

Проаналізуємо онтогенез формування «Я-концепції» в дитини дошкільного віку.

Як зазначає В. Мухіна, у період дошкільних років відбувається усвідомлення дитиною своєї індивідуальності, формування самосвідомості, виокремлення свого «Я» з-поміж інших, розвивається відчуття своєї цінності. Авторка вказує, що дитина наслідує поведінку дорослих, порівнює себе з ними, намагається бути незалежною. Але можливості регулювати свою поведінку ще обмежені. Її самооцінка та «Я-концепція» тісно пов'язані з оцінкою батьків її вчинків [8].

Під впливом дорослих, як стверджує Л. Виготський, у трирічній дитини розвивається домагання свого визнання, яке перетворюється на потребу, формується елементарна самооцінка.

Когнітивний компонент у такій самооцінці майже відсутній, вона є лише способом самоствердження [2]. Дітей вирізняє висока емоційна подрапливість, зміна настрою та чутливість до оцінки дорослих. Постійним джерелом як позитивних емоцій, так і негативних, є для дитини найближче оточення [4].

Вивчення психолого-педагогічних джерел дозволяє говорити про існування гендерних розбіжностей у виявах «Я-концепції» дошкільників. Вибудовуючи образ себе, дитина користується засвоєними еталонами, статево-рольовими стереотипами – усім тим, що трансформується у її внутрішній світ [7]. Гендерна ідентичність поєднує когнітивний (уявлення про свою відповідність або невідповідність певній моделі маскулітності чи фемінітності), емоційний (переживання відповідності або невідповідності гендерним еталонам) і вольовий (готовність до активних дій щодо створення моделі власної гендерної поведінки) елементи. Вона є результатом складної взаємодії біологічних, соціальних і особистісних чинників.

Саме період дошкільного дитинства є вирішальним у набутті дитиною статевої гендерної ідентичності. У дитини цього віку формується первинна ідентифікація: вона усвідомлює та приймає свою статево належність, виявляє інтерес до поведінки, яка відповідає чоловічій та жіночій статі, знає, що залежно від статі до людини висуваються різні вимоги у суспільстві [8].

Отже, гендерна належність – багаторівневий процес, де кожний ланцюжок спирається на всі попередні і діє автономно від них, що породжує велику кількість індивідуальних варіацій, які не можуть бути тільки спадковими або виховними чинниками [9].

На думку психологів, у дитинстві «Я-концепція» найменш структурована, характеризується найбільшою пластичністю. Для багатьох дітей початок формування «Я-концепції» збігається з моментом виявлення того факту, що у дитини є ім'я. Образ тіла, емоційне сприйняття і програвання уявних ситуацій допомагають формуванню «Я-концепції» дитини, причому образ власного тіла має при цьому пріоритетне значення. На тому етапі, коли дитина вперше заявляє про себе, вживаючи займенник «Я», починає формуватися її самосвідомість загалом.

Зупинимось на аналізі поняття «самостварення» як складника «Я-концепції». У психології це поняття окреслюється як афективний, оцінний або емоційно-оцінний компоненти; емоційна форма самосвідомості; самооцінка, яка відображає ступінь розвитку в індивіда різних характеристик свого «Я», а також пов'язаних із ними переживань, сукупність оцінних характеристик і пов'язаних переживань стосовно уявлень індивіда про себе. У цих оцінних уявленнях відобра-

жається значення для дитини тих чи інших характеристик, включених у її «Я-концепцію», а також свою значущість. Емоційно-оціночний складник особистості визначається через суб'єктивне ставлення, а саме через емоційно-ціннісну реакцію й оцінні судження про себе, мотиви самоповаги як специфічний вид суб'єкт-суб'єктних ставлень пов'язаний зі ставленням людини до інших людей у різних ситуаціях.

Так, ціннісно-особистісне самоставлення впливає на взаємини з іншими людьми. Самоставлення поділяють на позитивне і негативне. Позитивне самоставлення пов'язане із задоволенням життєвої впевненості в собі, малою сугестивністю, прийняттям себе і оточення, особистою відповідальністю, конструктивною активністю в різних соціальних ситуаціях, досягненням особистої мотивації, високою адаптивністю особистості.

Негативне самоставлення пов'язане із загальною нестійкістю «Я-образу» і негативною думкою про себе, почуттям неповноцінності, депресії і емоційними розладами, зниженням соціальної активності, самонеприйняттям, самозапереченням, захисною активністю в різних соціальних ситуаціях. Негативне самоставлення розглядається як показник незрілості, незавершеної соціальної ідентичності. Самоцінність (як чітке усвідомлення власної цінності) формується до молодшого шкільного віку. Негативний образ «Я» розповсюджується на всі сфери поведінки та взаємини з іншими людьми.

Розглянемо відмінності гендерного становлення дівчаток і хлопчиків, що впливають на формування «Я-концепції». Отож, за даними О. Кононко, відмінності, пов'язані зі статтю, виявляються вже з перших років життя дитини. Хлопчики рухливіші за дівчаток, орієнтовані на відкриття нового, частіше поводяться ризиковано, виявляють допитливість, настирливість, активні в розподілі ролей. Хлопчики орієнтуються на ідею, проте менш вимогливі до якості. Вони вибірково та яскраво реагують на емоційне подразнення, досить швидко знімають емоційне напруження, переключаючись на продуктивну діяльність. Поведінка дівчаток передбачає збереження набутого, вони не є рішучими в контактуванні з незнайомим світом, чутливі до характеру стосунків у грі, активно реагують на все. Однак у старшому дошкільному віці можна говорити про дещо вищу соціальну зрілість дівчаток порівняно з хлопчиками. Подальший розвиток «Я-образу» дівчинки і хлопчика відбувається у напрямі самоствердження дитини в опануванні відповідних ролей та накопиченні соціального досвіду [9].

М. Хьюз зазначав, що хлопчики характеризуються гіршою емоційною адаптацією, швидкою стомлюваністю, імпульсивністю, непосидючістю та відволіканням. Дівчатка ж мають такі пере-

ваги: краще комунікують, легше адаптуються до середовища, швидше виконують мовні завдання. Так, можна зробити висновок, що хлопчики важче переносять психологічні навантаження.

Ю.О. Приходько зазначає, що до 6–7 років завершується процес гендерної ідентифікації. У дошкільному віці розуміння дітьми відповідних статі соціальних очікувань продовжує поглиблюватись [9, с. 85].

Одержані у дослідженнях О. Кононко дані засвідчують здатність дітей старшого дошкільного віку розрізняти людей за статевими ознаками, віковими особливостями змін між хлопчиком-чоловіком, дівчинкою-жінкою. Дошкільники вчаться диференціювати статеві групи за маскулініними та фемінініними рисами, специфічними для представників чоловічої (сила, витривалість, раціональність, розумові здібності, свобода вибору) та жіночої (атрибути зовнішності, емоційність тощо) статей [4].

На думку автора, елементарність, схематичність, поверховість уявлень дітей старшого дошкільного віку щодо орієнтування в основних статевих ознаках пояснюється як віковими особливостями, так й індивідуальною історією розвитку. О. Кононко зазначає, що дівчатка зазначеного віку виявляють майже вдвічі більшу за хлопчиків здатність диференціювати статеві особливості людини. Це дає можливість говорити про дещо вищу соціальну зрілість представниць слабкої статі порівняно із сильною. Здатність дитини старшого дошкільного віку спиратися у своїх міркуваннях на реалії, оперувати чеснотами й вадами представників своєї та протилежної статі засвідчує притаманне вказаному віку становлення особистості, зростання статевої самосвідомості та ціннісних орієнтацій гендерної позиції як однієї з умов формування позитивної «Я-концепції» особистості в дошкільному дитинстві [5].

О.Л. Кононко акцентує на залежності позитивної «Я-концепції» дитини від суспільних установок батьків та вихователів дошкільного закладу, важливості її особистісного зростання на ранніх етапах онтогенезу додержання дорослими прав дитини, її прагнення до розширення меж своєї свободи.

Водночас дослідження О.Л. Кононко засвідчило, що соціальне оточення відстає від властивих віку прагнень і тенденцій, штучно гальмує соціальний розвиток дошкільника, орієнтуючи його на соціокультурні стандарти, ігноруючи первинні – біологічні. Це, на думку автора, дезорієнтує особистість, позначається на її свідомості, поведінці в соціумі [5].

Цікаво, що у дівчаток більше, ніж у хлопчиків, виявляються такі риси, як залежність, конформність, консервативність, схвильованість, вередливість, що є складниками «Я-концепції». Їхне мов-

лення більш емоційне і краще розвинене, вони дисципліновані, зібрані, старанні, сприйнятливі до виховних процесів, швидше і легше адаптуються до нових умов, надають перевагу виконанню завдань за готовим зразком, їх більше цікавить результат.

Особливий акцент у дослідженні Т. Говорун робить на тому, що хлопчикам притаманні схильність до лідерства, прагнення та вміння організувати, керувати, відстоювати свої ідеї. Представники сильної статі приймають самостійні рішення, рідко звертаються за порадою, схильні до переоцінки своєї особистості та потенційних можливостей, не досить самокритичні, надмірно самовпевнені. Дівчатка вказаного віку виявляють інтерес до видів діяльності, що передбачають опікування, надання допомоги іншим. Вони відповідальніші, зорієнтовані на підтримку лідера, компроміс, виявляють гнучкість в адаптації до соціальних норм, більш критичні до власного «Я» [3].

Під час вивчення сутності та структури позитивної «Я-концепції» стало очевидним, що такі її складники, як адекватна самооцінка, довіра до власних можливостей, готовність долати перешкоди для досягнення мети, починають розвиватися у дошкільному віці, але подальший процес відбувається нерівномірно. Особливості формування особистості дітей віком 5–7 років визначаються такими новоутвореннями, як довільність поведінки, усвідомлення свого місця в системі суспільних відносин, здатність до узагальнення переживань щодо «Я», рефлексія, вміння орієнтуватися в різноманітних формах людської діяльності, оперувати абстрактними поняттями.

У старшому дошкільному віці відбувається подальший розвиток самосвідомості, складається «ідеальне Я» та «реальне Я», у яких відображаються оцінки авторитетних дорослих та однолітків.

Поступово самооцінка стає більш адекватною та обґрунтованою і починає залежати від рівня набутих знань та вмінь у тій галузі діяльності, з якою вона пов'язана. Діти починають цінувати свою індивідуальність, унікальність, відмінність від інших, прагнуть утвердитися в колі значущих людей.

Із цією метою необхідно уникати насильницьких методів виховання, що засновані на почуттях страху, сорому і провини, а застосовувати такі, як заохочення, позитивна оцінка, конструктивне вирішення конфліктів. Гармонійні стосунки з важливими людьми, батьками і вихователями, що ґрунтуються на самоповазі, будуть сприяти формуванню позитивної «Я-концепції» особистості.

Вихователям і батькам необхідно усвідомити, а потім і змінити різні установки у ставленні до

хлопців і дівчат із метою формування позитивної «Я-концепції». Необхідно змінити асиметрію в розподілі доручень і вимог до хлопців і дівчат. Дорослим необхідно підкреслювати, що хлопці не поступаються дівчатам у розумових здібностях, і створювати умови для того, щоб хлопці могли виявити себе в навчанні не гірше за дівчат.

І педагогам, і батькам можна дати рекомендацію виховувати самосвідомість дівчини як активного суб'єкта ґендерних відносин, здатного до творчої самореалізації і самоактуалізації.

Необхідно вчити хлопців виражати свої позитивні почуття, включаючи симпатію до дівчат, адекватно, а також учити способам саморегуляції і релаксації, що дозволили б зняти агресивність без насильства над більш слабкими. Педагогам необхідно вести роботу і з дітьми, і з батьками щодо зміни ригідних ґендерних стереотипів [9, с. 72].

Висновки. Аналіз психолого-педагогічних досліджень із проблеми ґенези позитивної «Я-концепції» старших дошкільників дозволяє прослідкувати чітку логіку побудови етапів вікового розвитку зазначеного феномену та визначити ефективні методи формування позитивної «Я-концепції» з урахуванням ґендерних аспектів, що і стане предметом подальших досліджень.

Список використаної літератури:

1. Авдеева Н.Н. Становление образа себя у детей первых двух лет жизни. Москва : Педагогика. 1990. С. 52–59.
2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. Санкт-Петербург : Союз, 1997. 220 с.
3. Говорун Т.В. Соціалізація статі як фактор розвитку Я-концепції : монографія. Київ, 2002. 375 с.
4. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : навч. посіб. для вишів. Київ : Освіта, 1998. 255 с.
5. Кононко О.Л. Психолого-педагогічні умови становлення позиції «Я – у світі» на ранніх етапах онтогенезу. Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Київ : Пед. думка. 1999. Кн. 1. С. 23–31.
6. Загальна психологія: навч. посібник / О. Скрипченко, Л. Долинська та ін. Київ : «А.П.Н.», 1999. 463 с.
7. Мельничук І.В. Генеза емоційних особливостей у дітей різного віку та статі : монографія, 2003. 222 с.
8. Мухина В.С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество : учеб. для студ. вузов. 5-е изд., стереотип. Москва : Академия, 2000. 456 с.
9. Олійник Л. Статеве виховання. Навчальний посібник з питань здійснення статевого виховання дітей від народження до юнацького віку. Миколаїв ПП «Прінт-Експрес», 2010. 112 с.

Karnaukh L., Avramenko O. Gender aspects of forming the “self-concept” of a preschool personality

The article is devoted to studying different approaches to the problem of forming gender aspects of the “self-concept” of preschool children. The state of developing the notion of the personality’s “self-concept” in domestic and foreign science is analyzed; scientific achievements of researchers are defined.

The authors reveal the meaning and essence of the concept of “I-concept”, by which we mean a dynamic system of human perceptions of themselves, which includes awareness of their physical, intellectual and other characteristics; self-esteem and subjective perception of external factors that affect the personality.

It is investigated that the basis for forming a positive “self-concept” of a child’s personality is a system of relationships with adults and peers of their own and other sexes in the social environment. It was found out that the evaluative judgments of relatives and close people shape the child’s opinion of himself as an individual and a representative of a certain sex, and the formation of the “self-concept” occurs by deepening knowledge about himself as a subject of activity. Communication with adults and peers plays a significant role. It is analyzed that the immediate surroundings are an important stimulus for personal development of a child of this age.

The author of the article emphasizes that it is in preschool age that the tendency to independent or dependent on the help of the adults behavior is formed, relations with the environment become more complicated. The article analyzes the gender differences in forming the “self-concept” of children of different sexes and the peculiarities of taking these differences into account in the process of gender education.

The author emphasizes that a child’s sex determines aspects of forming his personality, interests, a system of ideas about himself as a person of a certain sex, which includes gender-specific needs, motives, values, behavior. Based on the study of research by leading psychologists, the main components of the “I-concept” are identified: cognitive, emotional-evaluation and behavioral-behavioral.

The results of forming a positive “self-concept” of preschool children are the formed skills of getting acquainted with the environment, treating themselves positively, adequately responding to life situations. The authors of the article proved that by studying the patterns of formation of the “self-concept” of older preschoolers, it is possible to determine effective methods of forming a positive self-esteem, taking into account gender aspects.

Key words: “self-concept”, preschool children, gender education.

УДК 377.01

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-1.10>

І. М. Ключковська

кандидат педагогічних наук, доцент,
директор

Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків із діаспорою
Національного університету «Львівська політехніка»

Т. Д. Якимович

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
доцент кафедри теорії і методики технологічної освіти

Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

Л. І. Джулай

кандидат педагогічних наук,
асистент кафедри анатомії, фізіології та патології
ТзОВ «Львівський медичний інститут»

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВИКОРИСТАННЯ ДИСТАНЦІЙНИХ КУРСІВ

Метою статті є обґрунтування методичного аспекту розроблення та впровадження дистанційних курсів професійного навчання. Зазначено, що дистанційний курс є основною одиницею дистанційного навчання. Технологія створення дистанційного курсу передбачає визначення послідовності етапів навчання, визначення методів навчання, вибір або конструювання засобів навчання, створення сценарію або схеми навчання, проектування навчальної програми. Технологічний підхід до дистанційних курсів передбачає використання можливостей інформаційно-комунікаційних технологій, що стосуються конструювання оптимальних навчальних систем, проектування навчальних процесів тощо. В основі цього підходу лежить ідея керованості, відтворюваності, діагностики процесу навчання. Зазначено, що розроблення дистанційного курсу відображає шлях опанування конкретного навчального матеріалу, багаторівневого планування, контролю та діагностики результатів навчання, комп'ютеризації навчальних процесів. Розробляючи конкретний дистанційний курс, необхідно виходити із загальнодидактичних положень, методики навчального предмета, технології дистанційного навчання. Методика дистанційного курсу відображає особливості дистанційного навчання. Обґрунтовано, що кожен дистанційний курс професійного навчання має свої дидактичні, методичні, професійні особливості і вимагає спеціальної методики навчання та контролю. Методика конкретного дистанційного курсу використовує елементи дистанційної освіти (форми, методи, прийоми, засоби) і розвивається під впливом відповідної професійної галузі. Навчання на основі дистанційних курсів може відбуватися у формі самостійного (здебільше стихійного) або керованого процесу. Основними напрямками здійснення керованого процесу є управління дистанційним заняттям загалом, управління конкретною педагогічною ситуацією, управління процесами діагностики і контролю.

Ключові слова: дистанційне навчання, дистанційний курс, методика, методи навчання, засоби навчання, інформаційно-комунікаційні технології.

Постановка проблеми. Актуалізація проблеми онлайн-навчання у професійній школі передбачає широке використання дистанційних курсів, що суттєво впливає на всі складники освітнього процесу: зміст, методи, форми, засоби тощо. На наш погляд, потреба наукового обґрунтування теоретичних основ побудови та методики дистанційних курсів назріла давно. Цю проблему вважаємо за доцільне вирішувати шляхом виокремлення спільних сукупностей елементів на межі загальної та окремої дидактики. Сама проблема є дещо ширшою за традиційні окремі методики. Вона як є частиною загальної

дидактики, так і за її допомогою можна досліджувати загальні закономірності конструювання змісту та методів навчання дистанційних курсів.

Зауважимо, що досить поширені помилки, які супроводжують розроблення дистанційних курсів, пов'язані саме з їх методикою. Деякі автори вважають, що зберігаються традиційні методики вивчення суто предметних дисциплін, а узагальненої методики інтегрованих курсів не потрібно. Ця думка є помилковою, оскільки методика дистанційних курсів професійного навчання, тобто їх конкретна дидактика, є самостійною галуззю методики як науки з власним предметом та специфіч-

ними методами дослідження. Водночас дидактика дистанційних курсів підпорядковується закономірностям як загальної дидактики, так і методики загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У розробці теоретичних та методичних положень ми спиралися на науково-педагогічні праці щодо визначення методики як науки С. Гончаренка [1], В. Сластьоніна [2], впровадження освітніх технологій В. Гузеєва [3], І. Зязюна [4], П. Підкасистого [5] та проблем дистанційного навчання О. Базелюка [6], В. Бикова [7], В. Кухаренка [8], О. Спіріна [6].

Метою статті є обґрунтування методичного аспекту розроблення та впровадження дистанційних курсів професійного навчання.

Виклад основного матеріалу. Розвиток методичної науки в умовах дистанційного навчання набуває особливо вагомого значення. Дистанційний курс є «основною одиницею змісту в системах дистанційного навчання. Дистанційні курси можуть складатися з необмеженої кількості тем дистанційного курсу, але самостійно існувати поза дистанційним курсом теми не можуть. Дистанційні курси можуть бути згруповані у категорії курсів» [6, с. 31].

Сьогодні педагогові мало знати наявні освітні технології, а треба й уміти їх розробляти та застосовувати на практиці. Технологія створення дистанційного курсу передбачає проектування, яке має такі етапи: визначення послідовності навчання, підготовку спеціальних матеріалів, визначення методів навчання, вибір або конструювання засобів навчання, створення сценарію або схеми навчання, індивідуальну оцінку виконаної роботи [7]. Розроблення дистанційного курсу відображає «шлях опанування конкретного навчального матеріалу, його багаторівневого планування, діагностики результатів навчання, комп'ютеризації навчальних процесів» [3, с. 110]. Окрім того, розробляючи конкретний дистанційний курс, необхідно виходити із загальнодидактичних положень, методики навчального предмета, технології дистанційного навчання.

Кожна педагогічна технологія повинна підпорядковуватися таким основним методологічним вимогам (критеріям технологічності), як: *концептуальність* (опора на визначену наукову концепцію), *системність* (взаємозв'язок усіх його частин), *керованість* (можливість планування, діагностики, корекції результатів), *ефективність* (досягнення визначеного результату навчання), *відтворюваність* (можливість відтворення щодо інших суб'єктів та об'єктів освітнього процесу) [9, с. 16–17].

Ми проаналізували різні аспекти професійного навчання фахівців для галузей (медичної та педагогічної) та виокремили серед них ті, які

доцільно використовувати під час розроблення методики вивчення не лише конкретних навчальних предметів (фізіології, педагогіки та ін.), а й відповідних дистанційних курсів. До розглянутих нами аспектів методики ми зараховували: устанавлення пізнавального та виховного значення завдань вивчення дистанційних курсів, їх місця в освітньому процесі професійних (професійно-технічних) закладів освіти; вивчення змісту навчального матеріалу, вироблення організаційних форм та методів навчання, які відповідають його цілям та змісту; розроблення засобів навчання та вимоги до підготовки викладачів для цього виду діяльності.

Слід розрізняти терміни «методика навчання» та методика розроблення курсів. Стосовно терміна «методика навчання» є роз'яснення С. Гончаренка: «...методика (навіть у фізиці) стосується не загального курсу, а певних її розділів, бо специфіка змісту кожного з них вимагає своїх методів навчання... До завдань методики входить дослідження змісту навчання, процесу викладання й процесу учіння» [1, с. 9].

Стосовно знань та специфічних для професійної підготовки навичок і вмінь, то критерії повинні бути вироблені методиками, адже не може дидактика дати критерії для відбору навчального матеріалу з математики, хімії, уроків музики тощо. Там критерії зумовлені характером предмета і своєрідністю логіки його розгортання [2, с. 124–125].

Методика навчання є частковим виявленням дидактики. Тому і методика професійного навчання спрямована на конкретну професійну підготовку. А загальні закономірності навчання – це галузь дослідження дидактики [10]. Дидактика озброює окрему методику загальнотеоретичними положеннями, слугує для неї базою і є методологічною основою, а відповідна наука дає конкретний зміст дистанційного курсу, чим визначає специфічний зміст методики, додає їй характерних рис.

Оскільки методика глибоко пов'язана з відповідною галуззю професійної діяльності, то вона повинна відображати особливості цієї діяльності. Методика дистанційного курсу покликана відображати особливості дистанційного навчання.

Як зазначає В. Биков, «інтегровані сукупності методик навчання можуть утворювати методичні системи. Саме наявність системоутворювального чинника інтегрує сукупність методик навчання і дозволяє говорити про методичну систему» [7].

Зауважимо, що у вирішенні проблеми розробки дистанційних курсів професійного навчання система методик дистанційних курсів є оптимальним засобом координації методик окремих дистанційних курсів.

Таким чином, кожен дистанційний курс професійного навчання має свої дидактичні, методичні, професійні особливості і вимагає спеціальної методики навчання. Методика говорить нам про те, як треба навчати, які прийоми, способи, засоби навчання необхідно застосувати в тому або іншому випадку. Оскільки загальні закономірності навчання розробляються дидактикою, то система методик дистанційних курсів розглядається нами як важлива підсистема дидактики професійного навчання.

Спираючись на розробки у науково-педагогічній літературі, визначаємо етапи розроблення дистанційного курсу професійного навчання:

- відбір навчального матеріалу відповідно до вимог моделі фахівця;
- визначення місця дистанційного курсу в загальній системі підготовки фахівця і відповідно до моделі його діяльності;
- вибір і вдосконалення форм і методів навчання цього курсу;
- розроблення необхідної навчально-методичної документації для вивчення курсу (комплексу методичного забезпечення);
- визначення шляхів реалізації дидактичних принципів у навчанні курсу;
- розкриття і встановлення закономірних зв'язків між елементами курсу;
- вивчення, узагальнення і впровадження педагогічного досвіду розроблення дистанційних курсів;
- розроблення засобів наочності дистанційного курсу.

Під час конструювання дистанційного курсу його методики і матеріал науки мають бути дидактично оброблені відповідно до принципів відбору навчального матеріалу. При цьому відібраний матеріал для вивчення необхідно впорядкувати і представити у вигляді цілісної системи. Розроблення з цією метою змістово-цільово-рівневих матриць є одним зі способів системного впорядкування відбраного матеріалу. Елементами матриці є закінчені частини (блоки, модулі), розділи предмета, теми, розташовані в певній послідовності [11]. Вимоги, що висуваються до підготовки фахівців, не виключають диференціації навчального матеріалу, особливо за спеціальними предметами.

Методика конкретного дистанційного курсу, будучи засобом реалізації певного теоретичного і практичного змісту, використовує елементи дистанційної освіти (форми, методи, прийоми, засоби) і розвивається під впливом відповідної професійної галузі.

Зауважимо, що створення дистанційного курсу, окрім розроблення змісту, вимагає повного перегляду процесуального аспекту. Саме тут використання педагогічних технологій є най-

більш ефективним, пропонуючи множину інноваційних методів, форм та засобів упровадження дистанційних курсів в освітній процес професійних (професійно-технічних) закладів освіти.

У методиках навчання дистанційних курсів, які стосуються професійних дисциплін, доцільним є використання технологічного підходу. Академік І. Зязюн, визнаючи технологізацію освіти об'єктивним процесом, що постійно розвивається і визначає технологізацію суспільства, розглядає технологію як спосіб «системної організації освітньої діяльності в різних сферах знання, культури, навколишнього світу, мислення, що зумовлюються рефлексією, стандартизацією, використанням спеціалізованого інструментарію, то об'єднати їх (на одному рівні організації) не можна, зважаючи на якісне розмежуваннями технологічних завдань і принципову різницю в підходах до їх вирішення [4, с. 32].

Традиційне навчання характеризується неточністю постановки цілей, слабкою керованістю навчальною діяльністю, невизначеністю та неповторюваністю навчальних операцій, слабкістю зворотного зв'язку та суб'єктивністю оцінки досягнення цілі [5, с. 167]. Із використанням матеріалів О. Коротун [12, с. 240–241] порівнюємо традиційні методики професійної підготовки та методики навчання дистанційних курсів (табл. 1):

Навчання на основі дистанційних курсів може відбуватися у формі самостійного (стихийного) або керованого процесу. У першому випадку студент сам (без впливу викладача) застосовує знання або вміння, що сформувався у нього під час вивчення дистанційного курсу. Залежно від обраного способу використання дистанційних курсів виокремлюємо: навчання (вебкурси) в асинхронному режимі без безпосередньої участі викладача; навчання за допомогою віртуального класу через мережу Інтернет (вебконференції), коли викладач і слухачі одночасно перебувають на одному і тому ж сайті (синхронний режим); навчання з використанням технології відеоконференцзв'язку (синхронний режим). Основними напрямками здійснення керованого процесу є управління дистанційним заняттям загалом, управління конкретною педагогічною ситуацією, управління процесами діагностики і контролю.

Висновки та пропозиції. Таким чином, основною передумовою методики дистанційних курсів є теоретичне обґрунтування доцільності функціонування кожного окремого курсу, забезпечення координації системи дистанційних курсів із предметними навчальними курсами. До подальших напрямів належить розроблення окремих методик дистанційних курсів як цілісної системи.

Таблиця 1

Традиційні методики та методики дистанційних курсів

Компоненти методики	Традиційні методики професійної підготовки	Інноваційні методики навчання дистанційних курсів
Методи	Словесні, наочні, практичні, контрольні, самостійні;	Відеолекція; консультація з використанням електронної пошти, чату (текстового та відео), форуму; кейс-технологія; вебквест; проведення відеоконференцій та «круглих столів», «мозковий штурм», метод проектів із використанням мережі Інтернет.
Форми	Лекції, семінари, колоквиуми, практичні заняття, самостійні та лабораторні роботи;	Аудіо та відеолекції, вебінари, індивідуальні та групові онлайн-проекти, дистанційні консультації в синхронному та асинхронному режимах.
Засоби	Підручники, посібники, плакати, схеми, зображення, роздаткові матеріали, лабораторне обладнання, технічні засоби навчання	Електронний підручник у вигляді хмарного додатка; навчальна література (підручники, посібники, наукові статті тощо) електронних бібліотек навчальних та наукових закладів; інформаційно-пошукові та довідкові системи в мережі Інтернет; програмне забезпечення для онлайн-роботи з документами (текстові, електронні таблиці, презентації, форми тощо); сховища даних; системи управління навчанням; ПЗ для оцінки та контролю знань, що міститься в «хмарі», smart-дошки.

Список використаної літератури:

1. Гончаренко С.У. Методика як наука. Хмельницький : Вид-во ХГПК, 2000. 30 с.
2. Сластьонин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.М. Педагогика. Москва : Академия, 2002. 576 с.
3. Гузеев В.В. Образовательная технология: от приема до философии. Москва : Сентябрь, 1996. 112 с.
4. Зязюн І.А. Технологізація освіти в контексті удосконалення професійного розвитку особистості. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002*: зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України: у 2-х ч. Харків : «ОВС», 2002. Ч. 2. С. 28–44
5. Педагогика: уч. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. Москва : Рос. пед. агенство, 1995. 638 с.
6. Технології дистанційного професійного навчання: метод. посібник / О.В. Базелюк, О.М. Спірін, Л.М. Петренко, А.А. Каленський, Л.А. Майборода та ін. Житомир : Полісся, 2018. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/713159/>
7. Биков В.Ю. Методичні системи сучасних інформаційно-освітніх технологій. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/11083983.pdf>
8. Биков В.Ю., Кухаренко В.М., Сиротенко Н.Г., Рибалко О.В., Богачков Ю.М. Технологія створення дистанційного курсу: навч. посібник. Київ : Міленіум, 2008. 324 с.
9. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: уч. пособие. Москва : Народное образование, 1998. 256 с.
10. Якимович, Т.Д. Основи дидактики професійно-практичної підготовки: навч.-метод. посібник. Київ : Педагогічна думка, 2013. 136 с.
11. Джулай Л.І. Система контролю знань і вмінь студентів: загальна теорія та практика у підготовці медичних сестер: монографія. Львів : Сполом, 2007. 180 с.
12. Коротун О.В. Дидактична система змішаного навчання у ВНЗ. *Інформаційно-комп'ютерні технології*: матеріали Міжнар. наук.-техн. конф., м. Житомир, 22–23 квітня, 2016 р. Житомир : ЖДТУ, 2016. С. 240–241.

Kliuchkovska I., Yakymovych T., Dzhulay L. Peculiarities of professional training using distant courses

The goal of the article is to substantiate the methodic aspect of development and introduction of distant courses of professional training. It is determined that the methodology is primarily based on the theoretical justification of reasonability of each separate course performance and coordination of the system of distant courses with the specialized educational courses. The technology of the distant course creation suggests stages of determination of the training sequence, identification of training methods, choice or construction of training instruments, composition of the scenario or training scheme, planning of the educational program. The technological approach to distant courses involves use of the opportunities of information and communication technologies, which deal with constructing the optimal training systems, planning education process, etc. The mentioned approach is based on the idea of creativity, reproduction, and diagnostics of the training process. It is noted that development of a distant course reflects the ways of mastering a specific educational material, multi-level planning, diagnostics of the training outcomes, and the educational process computerization. The research demonstrates that developing a specific distant course, one should consider the general didactic principles, methods of the educational course, technology of distant training. It is highlighted that each distant course of professional training has its didactic, methodic, professional peculiarities and requires a specific

methodology of training. The methodology of a certain distant course involves the elements of distant education (forms, methods, instruments, means) and is developed under the impact of the corresponding professional branch. Training that is based on distant courses can be fulfilled in the form of independent or controlled process. It is substantiated that creation of a distant course, but for development of the content, requires complete reconsideration of the processual aspect. Therefore, application of the pedagogical technologies is the most effective in that aspect, suggesting a set of innovating methods, forms and means of distant courses introduction in the educational process. The main directions to secure the controlled process include management of the distant class; management of a specific pedagogical situation; management of the processes of diagnostics and control.

Key words: *distant learning, distant course, technological approach, methodology, methods of training, training instruments, information and communication technologies.*

УДК 371.3+377.8

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-1.11>**І. М. Козловська**

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

І. Я. Пастирська

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

ГЕНЕЗА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНТЕГРАТИВНИХ КУРСІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті розкрито генезу та методики дослідження інтегративного курсу та запропоновано низку різноманітних методів їх дослідження. Доведено, що проблема інтегративних курсів не має гідного теоретико-методологічного обґрунтування, хоча кількість розроблених практиками та пропонованих у дисертаційних дослідженнях різноманітних інтегрованих курсів вимірюється уже сотнями. Запропоновано методику дослідження інтегративного курсу, яка ґрунтується на таких послідовних етапах: визначення мети створення інтегративного курсу; відбір складників навчальних курсів чи відповідної інтегративної науки для трансформації в навчальний курс; аналіз співвідношення між збереженням автономії та синтезом складників інтегративного курсу; розробка власної структури інтегративного курсу; обґрунтування логічних зв'язків між елементами інтегративного курсу; виявлення можливого впливу на побудову й функціонування інтегративного курсу зовнішніх чинників; розробка алгоритму побудови інтегративного курсу; визначення якісних та кількісних характеристик інтегративного курсу як засобів дослідження їх функціонування в навчальному процесі; розробка загальної моделі інтегративного курсу як об'єкта дослідження дидактики; обґрунтування можливості існування кількох рівнів для кожного інтегративного курсу як забезпечення розробки його варіативних моделей для конкретних дидактичних умов; розробка критеріїв доцільності створення конкретного інтегративного курсу на основі аналізу загального алгоритму та визначення меж його використання. На теоретичному рівні обґрунтовано доцільність трактування змісту навчальних програм як системи знань, де інтегровані курси розглянуто як ефективний засіб формування такої системи. Проаналізовано сучасні інтеграційні освітні ідеї. Зроблено висновок, що інтегровані курси вимагають інтеграційного характеру методів та організаційних форм педагогічної системи й діяльності, використання проблемного підходу, комплексного осмислення тощо. Наявний досвід інтеграції змісту навчання в Україні та практика закордонних навчальних закладів дають змогу виокремити кілька основних типів інтегрованих курсів: створення інтегрованих курсів у межах одного циклу; гнучкі інтегровані курси з власною для кожного студента траєкторією руху; групування дисциплін за професійно значущою проблемою (групові, ігрові, інтерактивні методи, гіпертекстові комп'ютерні засоби). До методів, які найбільш придатні для дослідження інтегративних курсів, зараховуємо методи інтеграційного аналізу, подвійного входження базисних компонентів, герменевтичний, аксіоматичний, історико-генетичний тощо.

Ключові слова: інтегративний курс, генеза, методи дослідження, проблемний підхід, гнучкі інтегровані курси, групування дисциплін, інтеграційний аналіз.

Постановка проблеми. У професійній педагогіці важливе місце посідають проблеми побудови, впровадження та функціонування інтегративних курсів. Нині є значний досвід у цьому питанні: як позитивний, так і негативний. Розроблено чимало теоретично обґрунтованих інтегративних курсів, але водночас не бракує навчальних курсів, які їхні автори просто називають інтегрованими. Ведуться серйозні розробки в галузі теорії та методології інтеграційних процесів в освіті, але саме проблема інтегративних курсів не має достатнього теоретико-методологічного обґрунтування, яке є

надзвичайно актуальним з огляду на те, що кількість розроблених практиками та пропонованих у дисертаційних дослідженнях різноманітних інтегрованих курсів вимірюється вже сотнями.

Це зумовлює нагальну потребу саме теоретичних досліджень інтегративних курсів, передусім вироблення критеріїв оцінювання їхньої якості та доцільності впровадження. Найбільш актуальна ця проблема у професійно-технічній освіті, де в низці навчальних закладів професійна підготовка поєднується зі здобуттям загальної середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблему створення та впровадження інтегративних курсів досліджував Я. Собко [1]. У розробці методів дослідження інтегративних курсів ми послуговувалися науковими працями таких авторів, як А.Я. Данилюк [2], С.Ф. Клепко [3], С.У. Гончаренко [4] та інші. Основоположними ідеями були розробки Н.К. Чапаєва щодо системи методів інтегративних досліджень [5].

Метою статті є розробка методики дослідження інтегративного курсу як важливого поняття сучасної дидактики та аналіз можливостей його діагностики засобами різноманітних методів дослідження.

Виклад основного матеріалу. На наш погляд, у дослідженні інтегративних курсів можливе застосування практично всіх методів педагогічної науки, але водночас інтегративний курс як об'єкт дидактичного дослідження передбачає необхідність використання специфічних методів дослідження, Інтеграційний аналіз передбачає чотири етапи: визначення мети формування системи та відбір елементів інтеграції, забезпечення збереження індивідуальних властивостей елементів після їх інтеграції; доведення системного характеру сформованого в результаті інтеграції об'єкта та розробка критеріїв появи якісно нових рис в елементів та об'єкта, отриманого в результаті інтеграції; визначення параметрів для кількісного опису системи та розробка загальної моделі новоутвореної системи; аналіз можливості існування кількох стабільних станів системи з різним рівнем, розробка варіативних моделей та визначення меж їхнього використання.

Розвиваючи цю ідею, ми розробили методику дослідження інтегративного курсу, яка ґрунтується на таких послідовних етапах: визначення мети створення інтегративного курсу; відбір складників навчальних курсів чи відповідної інтегративної науки для трансформації у навчальний курс; аналіз співвідношення між збереженням автономії та синтезом складників інтегративного курсу; розробка власної структури інтегративного курсу; обґрунтування логічних зв'язків між елементами інтегративного курсу; виявлення можливого впливу на побудову й функціонування інтегративного курсу зовнішніх чинників; розробка алгоритму побудови інтегративного курсу; визначення якісних та кількісних характеристик інтегративного курсу як засобів дослідження їх функціонування в навчальному процесі; розробка загальної моделі інтегративного курсу як об'єкта дослідження дидактики; обґрунтування можливості існування кількох рівнів для кожного інтегративного курсу як забезпечення розробки його варіативних моделей для конкретних дидактичних умов; розробка критеріїв доцільності створення конкретного інтегративного курсу на основі аналізу загального алго-

ритму та визначення меж його використання.

Визначаючи потенційну здатність інтегративного курсу як об'єкта дидактичного дослідження використати різною мірою будь-який метод, ми, спираючись на класифікацію Н.К. Чапаєва [5], розглядаємо три групи досліджень: методологічні, теоретичні, історико-генетичні. Зосередимо увагу на методах перших двох груп: методологічних і теоретичних, які становлять особливий інтерес для нашого дослідження.

Далі ми пропонуємо аналіз деяких методів дослідження в контексті їх застосування до інтегративних курсів.

Метод широкого фронту для дослідження органічної цілісності, під якою розуміють систему двосторонніх причинних зв'язків. Для цього спершу описують найзагальніші характеристики системи, а потім опис деталізують. У випадку інтегративного курсу провідне місце посідає не лише його опис (зміст, структура, форми викладання тощо), а акцентування на його цілісності, системності. Інакше кажучи, інтегративний курс має бути цілісною системою і відповідати вимогам принципу системності.

Гомеометричний метод дає змогу бачити інтегративний курс як об'єкт, розділений на нескінченну кількість різноякісних складових частин, кожна з яких своєю чергою є незліченною сукупністю. Цей метод дає змогу представити інтегративне ціле як різноманітну єдність якісно відмінних одна від одної частин, що перебувають у паритетних відносинах. Вони виводяться одна з одної, але не зводяться одна до одної. Вони виводяться з цілого, але не зводяться до нього, як ціле не зводиться до них. Але, рівні одна щодо одної, вони (частини цілого) підлегли цілому. Це положення надзвичайно важливе в діагностиці інтегративного курсу і передбачає одночасне функціонування в межах інтегративного курсу різнорідних, незвідних елементів, об'єднаних спільною і, що надзвичайно важливо, дидактичною метою.

Метод подвійного входження базисних компонентів в інтегративне ціле полягає в тому, що кожен із базисних компонентів будь-якої підсистеми змісту освіти входить у його загальну структуру двояко: по-перше, як «наскрізна» лінія стосовно апікальних структурних компонентів, по-друге, як одне з апікальних, явно виражених компонентів. Цей метод дає змогу розглядати компоненти інтегративного курсу одночасно і як «представників тієї або іншої галузі пізнання (діяльність), і як елементів інтегративного новоутворення, сформованого шляхом синтезу вказаних компонентів» [3, с. 255].

Суттєве значення дидактики інтегративних курсів мають філософські категорії «частина» і «ціле». Їхнє значення зростає в разі діагностики інтегративного курсу як цілого, який складається

мінімум із двох (ба навіть більше) складників, які до того були порівняно самостійними частинами (темами, дисциплінами, навчальними курсами). *Герменевтичний метод* у цьому разі наближається до інтеграційного, оскільки в герменевтиці, як і в інтеграції, чільне місце належить взаємовідносинам між частиною і цілим. У разі створення чи дослідження інтегративного курсу співвідношення частин і цілого – важливі чинники розуміння, яке є провідним у герменевтиці.

В основу *антиномного методу* покладено філософську «аналогію буття», що виражається формулою «схожість у відмінності, відмінність у схожості». На наш погляд, **усі** інтегративні курси мають бути схожі між собою, будуючись та функціонуючи на основі єдиних дидактичних закономірностей і вимог. З іншого боку, **кожен** інтегративний курс є особливим, відмінним, індивідуальним, містить неповторні відтінки і нюанси, пов'язані з його змістом, метою, формами реалізації в навчальному процесі тощо.

Серед методів *емпіричного аналізу* найважливішими є аналіз уже сформованих курсів дисциплін інтегративного характеру та вивчення можливостей побудови нових інтегративних курсів на основі наукових розробок щодо інтеграції суто наукових дисциплін. У ситуації, яка склалася в сучасній педагогіці, актуальніший перший метод. Це зумовлено тим, що нині набагато важливіше продіагностувати наявні інтегровані курси, ніж створювати десятки нових і нових курсів без належного їх теоретичного обґрунтування. Саме результати діагностики наявних уже інтегративних курсів дають змогу виявити закономірності їх функціонування та «виживання» в реальних умовах навчального процесу. І тільки ці вихідні наукові дані слугують теоретичною основою для розробки загальних критеріїв доцільності створення інтегративного курсу, алгоритмів його побудови, методики дослідження та закономірностей функціонування.

Методологічний експеримент тісно пов'язаний із діловими іграми та «імітує реальну дослідницьку діяльність. У ньому об'єднуються фахівці, знання, методи, уміння і навички» [3, с. 277]. У науково-педагогічній літературі під методологічним експериментом розуміють експеримент, у процесі якого перевіряють нові соціальні орієнтири, ключові ідеї наскрізного характеру, пізнавальні засоби тощо. З цих позицій доцільно використати методологічний експеримент як метод дослідження інтегративного курсу. При цьому передбачено поєднання різних умов функціонування одного й того самого інтегративного курсу і фіксація за допомогою неекспериментальних або діагностичних методик відповідних особливостей. Більшість дидактів до методологічного експерименту зараховує й уявний експеримент, який не просто імітує

дослідницьку діяльність в її конкретних виявах, а відтворює її в загальних характеристиках. Якщо в першому випадку методологічний інструментарій (знання, методи, уміння та навички) опосередковано виявляє себе через життєві ситуації, то в уявному експерименті останні опосередковуються методологічним інструментарієм. Це зумовлює суттєву роль методу уявного експерименту в дослідженні інтегративних курсів, особливо у професійній педагогіці.

Виконуючи провідну роль серед теоретичних методів дослідження, *аксіоматичний метод* передбачає взяти за основу дослідницького процесу постулати-аксіоми, з яких виводяться всі інші положення теорії за прийнятими в ній правилами висновку. Перевага аксіоматичного методу полягає в його несуперечливості, незалежності та повноті створеної системи аксіом (законів). Вимоги до побудови аксіоматичної теорії [6] слугували нам основою для формулювання вимог до аксіоматичного методу дослідження інтегративних курсів: чітке визначення головних понять, які використовують у системі аксіоматичних побудов; правильне конструювання аксіом із первинних тверджень; набір термінів, що об'єднується логічними взаємозв'язками, причому зв'язки однозначні; правильне виведення з системи аксіом подальших тверджень, введенням нових і більш складних об'єктів на основі первинних понять і термінів за допомогою явних означень.

Насамкінець зауважимо, що важливу роль у дослідженні інтегративних курсів відіграє також історико-генетичний метод, який допомагає виявляти початкові умови, провідні ідеї й тенденції інтегративних курсів.

Упродовж останнього десятиліття створено надзвичайно багато інтегрованих курсів, зокрема: «Економічні дисципліни», «Економічні і гуманітарні науки» (Франція), «Плавання в біології і техніці» (ФРН); інтегративні програми з літератури, образотворчого мистецтва, театру, кіно, музики, координовані, комбіновані й амальговані програми з різних галузей науки, техніки, виробництва і культури (США); «Дослідження Америки», «Наш світ, що розвивається» (США) тощо. У кожному з окреслених інтегрованих курсів використано ідеї інтеграції знань, які здійснюються на різних рівнях. Фактично зміст пропонованих навчальних програм передбачає формування системи знань, а інтегровані курси розглянуто як засіб формування цієї системи.

Інтеграційно-педагогічні ідеї в зарубіжних країнах набули свого поширення значно пізніше. Наприклад, у «Проекті інтегрованого курсу гарвардських фізиків», де фізика – «ядро», природничі науки інтегруються з історією, філософією, мистецтвом і літературою [7], проєкт наукового підручника університету Сіднея об'єднує астроно-

мію, фізику, хімію, біологію, геологію і має метою засвоєння загальних для цих предметів категорій, розглянутих із різних позицій – «позиції» астрономії, фізики тощо. Цей курс будується за технологією дедуктивної інтеграції: перша частина його формується комбінаційним способом, що припускає наявність загальних (гетерогенних) тим, що об'єднують у собі дані вказаних дисциплін. Другій же частині більше властива координація (кореляція), що зумовлює необхідність акцентування уваги на особливостях кожної з них. Але вказані відмінності не заважають виконанню загальних завдань, таких як навчання: а) уміння виділити певні явища навколишнього світу і намагатися дати їм наукове пояснення; б) системи загальних понять, на основі яких учні могли б самостійно аналізувати явища; в) методів експериментального пізнання світу і пошуків самостійного шляху вирішення проблем; г) розуміння культурної цінності наукового світогляду. На безмежні можливості інтеграції в педагогіці вказують також дослідження інтеграції окремих предметів із дотичними дисциплінами, наприклад, математики – з природничо-науковими, географії – з гуманітарними і природничими дисциплінами [6].

Однією із сучасних інтеграційно-педагогічних ідей на Заході є принцип кооперативного навчання, покладений в основу організації колективної розумової діяльності учнів. «Кооперативна революція в педагогіці» і «кооперативний принцип навчання в американських школах» – такі фрази часто трапляються у працях, присвячених проблемам кооперативної педагогіки [8]. Зарубіжні педагоги безпосередньо досліджують технологічні параметри інтеграції в освіті – розв'язують питання проектування інтегральних методів, форм вживання засобів інтеграції. Наприклад, це стосується методів співпраці в навчальному процесі, на інтеграційних семінарах і т. д. Величезний інтерес мають дослідження з проблеми розвитку у студентів здібностей до інтеграції знань. При цьому інтеграційні здібності розглядають як необхідну умову успішної діяльності людини в епоху НТР, а здатність до інтеграції, синтезу і аналізу знань – як одну з найбільш значущих у процесі оволодіння змістом освіти.

Окремі сторони педагогічної інтеграції – предмет інтересу вчених багатьох країн. Л. Клінберг розглядає проблему інтеграції дидактики і техніки, розкриваючи органічно цілісну природу єдності освіти й виховання [9]. Питання науково-педагогічної інтеграції аналізує Ф. Бест [10].

Інтегровані курси вимагають інтеграційного характеру методів та організаційних форм педагогічної системи й діяльності. Тому приклади проблемного підходу, комплексного осмислення питання, втіленого в імітаційно-моделюючих іграх, поширились за кордоном ще у 60-х роках

минулого століття. Спершу їх застосовували в бізнес-школах, а потім в інших сферах професійної освіти. Імітаційна гра «Фторування води» була створена у Великобританії наприкінці 70-х років. Вона стосувалася таких предметів, як біологія, санітарія, гігієна та ін., і становила імітацію зборів, під час яких виступають представники різних асоціацій. У 80-х роках ХХ ст. американські психологи та педагоги розробили іншу гру. Аналізуючи соціально-економічні та політичні проблеми іншої країни, в курсі суспільствознавства (тема: «Проблеми сільського господарства в нашій країні») студенти вчилися виділяти часткові проблеми та встановлювати зв'язки з більш загальними [11]. Комплексний аналіз природничо-наукових і технічних проблем у складному соціально-економічному контексті здійснюють студенти Великобританії, беручи участь у грі «Електростанція», де предметний матеріал сконцентрований у галузі фізики, але торкається відомостей із галузі енергетики, економіки, географії, екології та ін.

Для більшості зарубіжних країн характерний високий ступінь інтеграції навчання, науки та виробництва. Наприклад, у Канаді на території університету «Мак Гілл» розміщено понад 70 наукових центрів та інститутів, в яких досліджують комплексні, інтегровані теоретично-технологічні проблеми, проблеми науково-технічного прогресу у зв'язку з проблемами гуманітарного розвитку. До структури Карлтонського університету інкорпоровано понад 90 спеціалізованих наукових центрів. Цікаво, що навчальні програми з інженерної справи, природничо-математичних дисциплін – кооперовані. Із метою викладання навчальних і здійснення наукових міждисциплінарних програм до складу університетів у Великій Британії зараховано низку різнопрофільних академічних підрозділів суміжного функціонування [12].

Наявний досвід інтеграції змісту навчання в Україні та практика закордонних навчальних закладів дають змогу виокремити кілька основних типів інтеграції: перший тип – створення інтегрованих курсів у межах одного циклу; другий тип – гнучкі інтегровані курси з власною для кожного студента траєкторією руху (принцип модульності); третій тип – групування дисциплін за професійно значущою проблемою (групові, ігрові, інтерактивні методи, гіпертекстові комп'ютерні засоби).

На практичному рівні проблема інтеграції у професійній освіті України відстає від її ґрунтовного дидактичного осмислення, оскільки не вироблений механізм впровадження новацій в освітній процес. Водночас упровадження у практику інтегрованих курсів у західних країнах та США (внаслідок автономності ЗВО самостійно складають навчальні плани і програми) потребує глибокого теоретичного обґрунтування.

Висновки і пропозиції. Для ефективного функціонування інтегративних курсів у навчальному процесі винятково важливе значення має розробка методів дослідження як основа їх діагностики. До методів, які найбільш придатні для дослідження інтегративних курсів, зараховуємо методи інтеграційного аналізу, подвійного входження базисних компонентів в інтегративне ціле, герменевтичний, антиномний, методологічного експерименту, аксіоматичний, історико-генетичний, синергетичний та інші методи. На ґрунтовне подальше дослідження заслуговують, зокрема, методи емпіричного аналізу та синергетичний метод.

Список використаної літератури:

1. Собко Я.М. Теоретичні та методичні основи інтегративних курсів у професійно-технічній освіті : монографія / за ред. С.У. Гончаренка. Львів : Сполом, 2006. 332 с.
2. Данилюк А.Я. Учебный предмет как интегрированная система. *Педагогика*. 1997. № 4. С. 24–28.
3. Клепко С.Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання. Київ–Полтава–Харків : ПОІПОПП, 1998. 360 с.
4. Гончаренко С.У., Собко Я.М. Дидактичні основи побудови інтегрованих курсів за структурою «загальноосвітній – спеціальний предмети» у ПТУ. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 4. С. 57–67.
5. Чапаев Н.К. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01. Екатеринбург, 1998. 568 с.
6. Wintrop H. Interdisciplinary Studies: Variations in Meaning, Objectives and Accomplishments. Prospects for the 70s English Department and Multidisciplinary Study. New-York: The Modern Language Association of America. 1973. P. 73.
7. Rutherford J. Harvard Project Physics: An Integrated Science Course. *New Trend in Integrated Science Teaching*. P. 290–293.
8. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика: Методология, теория, практика. Киев : Высш. шк., 1986. 197 с.
9. Клинберг Л. Проблемы теории обучения : пер. с нем. Москва : Педагогика, 1984. 255 с.
10. Бест Ф. Метаморфозы понятия «педагогика». Перспективы. *Вопросы образования ЮНЕСКО*. 1989. № 2. С. 7–14.
11. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). Рига : НПЦ «Эксперимент», 1998. 180 с.
12. Воронка Г. Університети в Канаді та Великобританії. *Науковий світ*. 2005. № 4. С. 10–11.

Kozlovska I., Pastyrka I. Genesis and research methods of integrative courses in the educational process

The article reveals the genesis and methods of research of the integrated course and offers a number of different methods of their investigation. It is proved that the problem of integrative courses is not sufficient in theoretical and methodological scope, though various integrated courses developed by different kinds of practice and offered in dissertation research works, can be defined in hundreds. The method of research of an integrative course is offered, which is based on the following successive stages: definition of the purpose of creation of an integrative course; selection of components of training courses or relevant integrative science for transformation in the training course; analysis of the relationship between the preservation of autonomy and the synthesis of complex integrative courses; development of own structure of an integrative course; combining logical manuals between the elements of the integrative course; identification of possible influence on the construction and operation of the integrative course of external factors; development of an algorithm for constructing an integrative course; determination of qualitative and quantitative characteristics of the integrative course as a means of studying their functioning in the educational process; development of a general model of an integrative course as an object of didactic research; expanding the possibilities of the existence of several levels for each integrative course as to ensure the development of its variable models for specific didactic conditions; development of criteria of expediency of creation of a concrete integrative course on the basis of the analysis of the general algorithm and definition between its use. At the theoretical level there has been substantiated the expediency of interpretation of the content of the curriculum as a system of knowledge, where integrated courses are considered to be an effective means of forming such a system. Modern integration educational ideas are analysed. It is concluded that integrated courses require the integrative nature of methods and organizational forms of pedagogical system and activities, the use of a problem-based approach, a comprehensive understanding. The existing experience of integrating the content of education in Ukraine and the practice of foreign educational institutions allow us to distinguish several main types of integrated courses: the creation of integrated courses within one cycle; flexible integrated courses with each student's own trajectory; grouping the discipline for a professionally significant problem (groups, games, interactive methods, hypertext computer tools). The methods of integration analysis, the double introduction of the basic components, hermeneutic, axiomatic, historical and genetic methods are considered to be the methods that are the best applications for the study of integrative courses.

Key words: integrative course, genesis, research methods, problem approach, flexible integrated courses, discipline grouping, integration analysis.

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 37.013.42:378

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-1.12>

З. П. Бондаренко

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

В. В. Іваненко

доктор історичних наук, професор,
професор кафедри східноєвропейської історії
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ЗДОБУВАЧА ОСВІТИ

Досліджено теоретичні питання щодо створення умов для формування соціальної зрілої особистості здобувача освіти. Представлено модель формування соціальної зрілості особистості. Акцентовано увагу на перевагах розвивальної функції навчального закладу. Підкреслено, що розвиток здобувача освіти як особистості, як суб'єкта активної освітньої діяльності – найважливіша мета і завдання закладу загальної середньої освіти і може розглядатися як її системоутворювальний компонент. Автори дослідження виходять із того, що педагогічна дефініція «розвиток» розуміється як комплексне завдання, яке включає особистісний та інтелектуальний розвиток. Зазначено, що існують істотні відмінності між первинною і вторинною соціалізацією особистості, тому актуальними питаннями постають ті, що пов'язані з моделлю соціальної зрілості особистості, тобто з моделлю особистісного і соціального її розвитку під час навчання в освітньому закладі.

Розглянуто напрями, форми і методи діяльності закладів освіти, які є партнерами згідно з укладеним договором та взаємною спільною роботою: факультетом психології та спеціальної освіти, Центром соціальних ініціатив і волонтерства, психологічною службою Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара й комунальним закладом освіти «Спеціалізована школа № 67 еколого-економічного профілю» Дніпровської міської ради.

Відзначено, що серед форм роботи щодо формування соціальної зрілості випускника освітнього закладу є ті, що активно сприймаються як учнями школи, так і вчителями закладу: інтерактивні заняття, просвітницькі й психолого-педагогічні тренінги на різні важливі теми навчання і виховання.

Розглянуто матеріали з розроблення й упровадження нових навчальних курсів для повноцінної підготовки здобувачів вищої освіти за фахом «Спеціальна освіта», «Психологія», використовуючи дані педагогічної практики та надання освітніх послуг отримувачам на базі освітнього закладу.

Ключові слова: заклад загальної середньої освіти, розвивальне навчання, розвиток особистості, партнерство, волонтерство, спеціальна освіта, заклад вищої освіти, педагог, учитель, дослідницька робота.

Постановка проблеми. Партнерська взаємодія закладу загальної середньої освіти і закладу вищої освіти щодо реалізації високої місії навчання і виховання особистості нового часу спрямована на досягнення загальної мети освітньої системи, загального позитивного результату формування індивідуального життєвого стилю особистості, яка володітиме такими навичками у ХХІ ст., як: базові знання мов, рахування, фінансів, наук, культур; критичне мислення, навички комунікації та спільної взаємодії й співпраці, творчий підхід, навички поведінки у цифровому середовищі. Окрім цих навичок і компетенцій, мають бути

розвинуті особистісні якості: допитливість, ініціативність, завзятість, лідерство, толерантність до ситуації непередбачуваності [4; 6].

Головною метою будь-якої освітньої системи є навчання, виховання і розвиток особистості. Усі елементи освітньої системи належать до процесу взаємодії, тому важливою особливістю їх зв'язку є інтерактивність – взаємна спільна дія, спрямована на досягнення мети навчання, виховання і розвитку особистості. Соціальне становлення особистості не обмежується лише передаванням теоретичних знань про основи наук. Розвиток здобувача освіти у закладі загальної середньої

освіти як особистості й як суб'єкта інтерактивної діяльності обов'язково передбачає: 1) розвиток інтелекту; 2) розвиток емоційної сфери (можна визначити новоутворення особистості на основі двох попередніх пунктів – «емоційна компетентність» чи «емоційний інтелект» (Е.Л. Носенко, 2000 р.)); 3) розвиток стійкості до стресів; 4) розвиток упевненості у собі та самоприйняття; 5) розвиток позитивного ставлення до світу та прийняття інших (Е.Л. Носенко, І.Ф. Аршава, 2010 р.); 6) розвиток самостійності, автономності, толерантності (Т.Л. Лях, 2012 р.); 7) розвиток мотивації самоактуалізації, самовдосконалення [1; 3; 8; 10]. З огляду на вищезазначене, можна стверджувати, що соціальне становлення або соціалізація особистості – це процес і результат засвоєння й активного відтворення індивідом соціального досвіду, процес, що пов'язаний зі спілкуванням та спільною діяльністю людей (Т.Ф. Алексеєнко, 2007 р.). Зазначимо, що людина виступає не просто об'єктом соціальних впливів, вона, перш за все, є суб'єктом соціального розвитку, а також активним суб'єктом саморозвитку, у тому числі й самовиховання.

Існують істотні відмінності між первинною і вторинною соціалізацією особистості, тому актуальними питаннями постають ті, що пов'язані з моделлю соціальної зрілості особистості, тобто з моделлю особистісного і соціального її розвитку, під час навчання в освітньому закладі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Із наукових теорій відомо, що неможливо дати повну характеристику моделі соціальної зрілості особистості, але можна виокремити чотири компоненти особистісної зрілості, так звані базові, фундаментальні, навколо яких групується багато інших. Відповідно до теорії «четвіркової» множинності компонентів соціальної зрілості, на думку Н.В. Бордовської і А.О. Реана, такими можуть бути, по-перше, *відповідальність*, по-друге, *терпимість*, по-третє, *саморозвиток*, і четвертим інтегративним компонентом, що охоплює всі попередні та водночас присутній у кожному з них, є *позитивне мислення, позитивне ставлення до світу*, яке визначає окремий напрям дослідження (І.Ф. Аршава, Е.Л. Носенко, 2010 р.) [6; 7].

Під час розроблення моделі соціальної зрілості особистості нами взято до уваги, що аналіз даних різних експериментальних досліджень дає змогу констатувати, що інтернальність (або домінуюча тенденція особистої відповідальності) корелює із соціальною зрілістю та просоціальною поведінкою. Екстернальність, навпаки, кореляційно пов'язана з недостатньою соціальною зрілістю, а за певних умов є чинником ризику асоціальної поведінки. Соціальна зрілість та її складник – відповідальність – формується лише в адекватній діяльності [3, с. 178]. Формування відповідальності тісно пов'язане з розвитком автономності

особистості та забезпеченням свободи прийняття рішень стосовно себе. Сучасний освітній заклад відійшов від такого підходу, коли розвитку автономності приділяється недостатня увага, що виражається у гіперопіці як у родині, так і в закладі загальної середньої освіти. Виходимо з того, що потреба в саморозвиткові (процес збагачення діяльнісних здібностей та особистісних якостей людини у ході різноманітних видів її доцільної діяльності, основою чого слугує засвоєння соціального досвіду і досягнень культури, втілених у реаліях, що використовуються у тій чи іншій діяльності [9, с. 250]), самоактуалізації (психологічний термін на означення повного розкриття особистісного потенціалу [9, с. 248]) є базовими складниками зрілої особистості. Зазначимо, що ідея саморозвитку, самоактуалізації особистості є основною і значущою для багатьох сучасних концепцій про людину (К.А. Абульханова-Славська, Т.Ф. Алексеєнко, О.В. Безпалько, І.Д. Бех, А.В. Брушлінський, І.Д. Зверева, В.П. Зінченко, Ю.М. Кулюткін, А. Маслоу, А.В. Мудрик, К. Роджерс, Г.С. Сухобська, Т.І. Сущенко, Л.В. Тарасов, С.Я. Харченко та ін.).

Мета статті. Метою дослідження є теоретичне розроблення питання соціальної зрілості особистості для створення відповідної дослідницької моделі на засадах партнерської взаємодії в умовах комунального закладу освіти «Спеціалізована школа № 67 еколого-економічного профілю» Дніпровської міської ради (далі – КЗО «Спеціалізована школа № 67» ДМР») м. Дніпра й закладом вищої освіти – Дніпровським національним університетом імені Олеся Гончара. Відзначимо, що проблематикою соціальної зрілості особистості займаються нині представники різних наукових шкіл, напрямів, об'єднань. А для такої досить нової галузі людинознавства, як акмеологія (розділ психології розвитку, який досліджує закономірності й механізми, що забезпечують можливість досягнення найвищого рівня (акме) індивідуального розвитку), це стержньова проблема. У центрі уваги цієї науки – процес і результат досягнення людиною вершин як індивідом, особистістю, суб'єктом діяльності (у т. ч. і професійної) та індивідуальністю. У межах однієї парадигми проблема соціальної зрілості може розглядатися на рівнях індивіда, особистості, суб'єкта діяльності та індивідуальності. Можна говорити і про застосування іншої системи понять, розуміючи інтелектуальну, емоційну та особистісну зрілість. На думку дослідників Н.В. Бордовської, А.О. Реана, А.В. Мудрика, найбільш складним і не дослідженим з усіх аспектів зрілості якраз і є особистісна зрілість та модель соціальної зрілості особистості [3, с. 176].

Виклад основного матеріалу. На нашу думку, якісному розв'язанню освітньої мети навчального

закладу можуть сприяти розроблення й утілення в практику його діяльності моделі формування соціальної зрілості особистості. Особливо слушною є названа думка у контексті розвивальної функції освітнього закладу. Розвиток здобувача освіти як особистості, як суб'єкта активної діяльності – найважливіша мета і завдання закладу загальної середньої освіти і може розглядатися як системоутворювальний її компонент. Ми виходимо з того, що поняття «розвиток» розуміємо як комплексне завдання, яке включає особистісний та інтелектуальний розвиток. Цим самим ми змінили погляд на поняття розвитку у такій послідовності: розвиток – навчання – виховання. Дидактичний складник нами розглядається як засіб для розвитку особистості здобувача освіти. Розуміємо, що орієнтація на розвиток учня як особистості, як індивідуальності й як активного суб'єкта діяльності може бути реалізована лише на основі побудови відповідної стратегії діяльності вчителя, у цілому педагогічного колективу, що створюють відповідні умови для самореалізації творчого потенціалу здобувачів освіти в системі їх взаємодії з іншими суб'єктами спілкування та підготовки соціально зрілої особистості, що є новим напрямом в акмеологічній діяльності закладу загальної середньої освіти.

Щодо розроблення питання соціальної зрілості особистості, то відзначимо активну роль чинників, які сприяють стимулюванню ініціативи, творчості, інноваційної діяльності, розвитку критичного мислення. Важливу роль відіграє той факт, що сучасний заклад освіти сам вибудовує свої конструктивні зв'язки з багатьма соціальними партнерами. Це державні й громадські організації, серед яких – класичний Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, який у 2018 р. відзначив своє сторіччя, Український фонд «Благополуччя дітей» (попередня назва – Християнський дитячий фонд), Всеукраїнський громадський центр «Волонтер», Центр соціальних ініціатив і волонтерства Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара [5; 6], Благодійний фонд «Ангел дитинства», Благодійний фонд «За майбутнє України», громадські організації «Хто, як не я?», «Два береги» та ін., які сприяють упровадженню в практику роботи педагогічного та учнівського колективів нових соціально-педагогічних технологій. Так, завдяки успішній співпраці закладу загальної середньої освіти з ХДФ у рамках проекту «Покращення якості соціальних послуг дітям та сім'ям у громаді», метою якого є поліпшення якості соціальних послуг сім'ям у громаді шляхом удосконалення професійного рівня фахівців і впровадження інновацій у соціально-педагогічну роботу, на базі комунального закладу освіти спеціалізованої школи № 67 еколого-економічного профілю м. Дніпра (директор –

Т.М. Ковальова) із 2003 р. успішно реалізується дослідницька модель «Школа як осередок соціально-педагогічної роботи з дітьми та батьками у мікрорайоні».

Колективом авторів дослідницької моделі розроблено та запропоновано нові підходи до розуміння проблеми психолого-педагогічного навчання на базі закладу загальної середньої освіти батьків та їх сприятливого позитивного впливу на дітей, психолого-педагогічного та волонтерського супроводу процесу адаптації майбутніх першокласників та учнів початкових класів до навчання в освітньому закладі, утілення відповідної навчально-розвивальної методики й інноваційної технології щодо поступового формування навичок життєвої і соціальної компетентності, набуття навичок, необхідних для виживання у цифрову епоху [4], що й було запроваджено в рамках моделі [2], де завданнями є підвищення рівня батьківської компетентності з питань розвитку та виховання дітей у сім'ї, популяризація засад усвідомленого батьківства у громаді, соціалізація особистості в нових умовах взаємодії й співпраці тощо.

Психологічною службою закладу загальної середньої освіти були вироблені принципи педагогічної взаємодії у колективі закладу, які й сьогодні мають такий вигляд: *гуманістична спрямованість; пріоритетність феноменологічного характеру педагогічної діяльності над технологічним; творчість як сутність педагогічної діяльності; аналіз особливостей історичних процесів розвитку суспільства та врахування їхніх практичних результатів; випереджальний характер педагогічної діяльності; рівність у спілкуванні та партнерство в сумісній діяльності; психотерапевтичний характер педагогічної взаємодії; позитивне емоційне забарвлення міжособистісного спілкування та багатоаспектної педагогічної діяльності, толерантність в умовах дистанційного навчання* тощо.

Із утілених видів діяльності особливо відзначаємо ті, що сприяють ефективній підготовці дітей дошкільного віку до навчання у початковій школі за умови впровадження НУШ та підготовці їхніх батьків до нового етапу в житті дитини – адаптації до закладу загальної середньої освіти, до активного навчання у новому освітньому закладі. Популярними стали розвивальні заняття з майбутніми першокласниками, які проводилися не лише педагогами і практичними психологами закладу загальної середньої освіти, а й здобувачами вищої освіти факультету психології та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара – волонтерами Центру соціальних ініціатив і волонтерства ДНУ.

Зазначаємо, що інноваційність запровадженої дослідницької моделі в умовах партнерської взаємодії «заклад загальної середньої освіти – заклад

вищої освіти» полягає у тому, що провідною формою надання консультаційних послуг для батьків є інтерактивні семінари, просвітницькі тренінги, міні-лекції з вікової та педагогічної психології, соціальної педагогіки та круглі столи, анкетування батьків, учасників семінарів-тренінгів дослідницької моделі, а для учнів – тренінги-семінари, мозкові штурми, синектика (метод колективної творчої діяльності, заснований на цілеспрямованому використанні інтуїтивно-образного і метафоричного мислення учасників діяльності), кейс-заняття, добротинні акції, квести (пригодницькі ігри), організація та проведення ігротеки для дітей за місцем проживання під час шкільних канікул, зустрічі з харизматичними особистостями, наприклад із членом міжнародної Федерації соціальних працівників пані Елен Муравйовою-Апостол, професором Біллом Райном та ін. Учасники минулих зустрічей і донині пригадують ці миттєвості.

Заслужують на увагу нові форми партнерської взаємодії, що виникли останнім часом. Це відповідна волонтерська робота з попередження гаджетозалежності серед учнів закладу загальної середньої освіти. Центр соціальних ініціатив і волонтерства ДНУ імені Олеся Гончара спільно з Дніпропетровською обласною благодійною організацією «Ангел дитинства» (голова – Наталія Алексєєва) створили акцію «Жити реально – жити здорово», метою якої був аналіз ставлення здобувачів освіти різного віку до гаджетів та визначення рівня їхньої залежності від них. Зацікавившись і заручившись підтримкою міського управління освіти та науки, волонтери на чолі з керівником Центру запропонували закладам освіти міста Дніпра провести заходи щодо зменшення негативного впливу гаджетів на дітей. У закладах загальної середньої освіти (серед яких і СШ № 67), які виявили бажання взяти участь в акції, були проведені просвітницькі заходи протягом двох місяців, де волонтери ДНУ навчали учнівський актив шкільним правилам користування гаджетами та ефективним діям щодо позбавлення залежності від них. Учніський актив же, своєю чергою, після завершення курсу корекційно-розвивальних тренінгів від волонтерів повинен був навчати молодших школярів. Була використана свого роду освітня соціально-педагогічна технологія «Навчання ровесників ровесниками», яка, до речі, вперше з'явилася у місті Дніпрі у 1992 р., активними учасниками якої були й учні цього закладу загальної середньої освіти (тодішній директор закладу загальної середньої освіти – К.Я. Лук'янова). Символічним є той факт, що ця технологія знову відродилася й має змістовне продовження нині у багатьох закладах освіти, а також у цій самій школі.

Таким чином, були охоплені учні-активісти 8-х і 10-х класів та 3-х і 7-х класів, діяльність яких ретельно відслідковувалася й аналізувалася

волонтерами університету. Після проведення превентивної роботи зі школярами було організоване діагностичне опитування учасників акції. Для цього студенти-волонтери факультету психології та спеціальної освіти Станіслав Брижак і Анна Дяченко розробили спеціальну анкету для з'ясування отриманих даних щодо гаджетозалежності учнів та їхньої участі в реальному шкільному житті, активній діяльності, багатосторонньому спілкуванні тощо.

Аналізуючи отримані дані з авторських анкет, відзначено, що для дітей 7-х класів характерне те, що віртуальний світ для них став не таким актуальним, як раніше, вони все частіше спілкуються та взаємодіють у реальному світі, а не в гаджетах, й успішно засвоїли деякі правила мобільного етикету, почали надавати перевагу реальним іграм, аніж віртуальним, й живому спілкуванню, ніж SMS або соціальним мережам. Із учнями 3-х класів схожа ситуація – є покращення: деякі діти визнали, що тепер у навчанні вони можуть обходитися без гаджетів та Інтернету або ж уміти керувати собою в обмеженні часу використання гаджетів тощо. Такі результати є показовими і свідчать про необхідність займатися цим питанням, оскільки ця проблема є вельми актуальною в сучасному суспільстві й її ігнорування може призвести до погіршення здоров'я та психічного розвитку майбутнього покоління. Студенти-волонтери планують незабаром продовжити другий етап благодійної акції, бо процес наростання залежності від віртуального світу та гаджетів є зворотним і потребує постійної корекції. Необхідні знання, уміння та практичні навички здобувачі вищої освіти здобувають на лекційних та семінарських заняттях, тренінгах, які є практикоорієнтованими.

Висновки і пропозиції. Ідея надання соціально-педагогічних послуг батькам та учням навчального закладу у співпраці з вищою школою виявилася вельми корисною, а форма втілення ідеї є дуже привабливою та орієнтованою на конкретні запити членів громади; послуги, що були надані учасникам педагогічного процесу, виявилися корисними для них та є тими, що сприяють виробленню важливих навичок адекватної поведінки у цифровому просторі. Щодо практичної значущості роботи моделі: підвищується рівень поінформованості членів громади стосовно успішного розв'язання проблем дітей, сім'ї у мікрорайоні; здійснюється поступова популяризація діяльності моделі в умовах своєї громади та інших громад; усвідомлюються батьками нові інтерактивні форми роботи з дітьми, які знаходять позитивний відгук та використання на практиці; студенти-волонтери набувають професійних навичок у спілкуванні та взаємодії з дітьми, в ігровій діяльності з ними. Можна стверджувати, що модель «Школа як осередок соціально-педагогічної роботи з дітьми

та батьками у мікрорайоні» як одна з форм партнерської взаємодії [2] викликала певний позитивний резонанс серед громадськості мікрорайону, свідченням чого стало впровадження тренінгів для батьків і педагогів у систему виховної роботи інших навчальних закладів. І хоча минуло більше десяти років із моменту започаткування діяльності дослідницької моделі, зміст і форми роботи є такими самими цікавими, як і раніше, а модель стала ще актуальнішою та набула великої практичної популярності.

Для студентів-волонтерів – майбутніх фахівців освітньої сфери це ще одна можливість професійного та особистісного становлення, прояву самореалізації та самовдосконалення [2; 5; 6; 10]. Тому завдання організації партнерського співробітництва, розроблення та впровадження моделі соціального та особистісного становлення учнівської і студентської молоді є вкрай важливими сьогодні, особливо в період процесу євроінтеграції та вдосконалення освітньої системи українського суспільства.

Список використаної літератури:

1. Алексєєнко Т.Ф. Соціалізація особистості: можливості й ризики науково-методичний посібник. Київ : Пед. думка, 2007. 152 с.
2. Бондаренко З.П., Лазаренко В.І. Модель соціально-педагогічної роботи з дітьми та батьками в громаді. *Матеріали X наукової регіональної конференції «Євронаука» та X–XI сесій Малої Академії наук Криворізької філії Європейського університету*. 2007. Вип. 4. С. 145–153.
3. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика : учебное пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 304 с.
4. Гриффин П. Школам нужны аналитики. URL: <http://novznania.ru/2015/10/школам-нужны-аналитики/>.
5. Іваненко В.В., Бондаренко З.П. Волонтерство як фактор соціального та професійного становлення студентів класичного університету. *Філософсько-гуманітарні читання* / відпов. ред. О.В. Добридень. Дніпро : ДЗ «ДМА», 2015. С. 6–13.
6. Менеджмент волонтерських груп від А до Я: навчально-методичний посібник / З.П. Бондаренко та ін. ; за ред. Т.Л. Лях. Київ : Версо-04, 2012. 288 с.
7. Носенко Е.Л., Аршава І.Ф. Сучасні напрями зарубіжної психології: психологія особистості : підручник. Дніпропетровськ : ДНУ. 2010. 264 с.
8. Носенко Е.Л. Емоційна розумність як детермінанта успішної життєдіяльності людини і шляхи її операціоналізації. *Вісник ДНУ. Педагогіка і психологія*. 2000. Вип. 6. С. 3–7.
9. Словарь по социальной педагогике : учебное пособие / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. Москва : Академия, 2016. 368 с.
10. Кияниця З.П., Петрович Ж.В. Соціальна робота з уразливими сім'ями та дітьми : посібник : у 2-х ч. Ч. I. Сучасні орієнтири та ключові технології. Київ : ОБНОВА КОМПАНІ, 2017. 256 с.

Bondarenko Z., Ivanenko V. Partnership interaction of educational institutions as a determinant of social development of personality of students

Theoretical questions concerning creation of conditions for formation of the social mature personality of the student. Presented the model of formation of social maturity of the person. Emphasis on the benefits of the developmental function of the educational institution. It should be emphasized that the development of the applicant as a person, as a subject of active educational activity - the most important goal and objectives of general secondary education, and can be considered as a system-forming component. The authors of the study assume that the pedagogical definition of «development» is understood by them as a complex task that includes personal and intellectual development. It should be noted that there are significant differences between the primary and secondary socialization of the person, so the relevant issues are those related to the model of social maturity of the person, that is the model of personal and social development during education in an educational institution.

Considered the directions, forms and methods of activity of educational institutions which are partners according to the concluded agreement and mutual joint work: Faculty of Psychology and Special Education, Center of Social Initiatives and Volunteering, Psychological Service of Oles Honchar Dnipropetrovsk National University and the Dnipropetrovsk City Council Specialized Educational Institution «Specialized School № 67 of Ecological and Economic Profile».

It should be noted that among the forms of work on the formation of social maturity of the graduate are those that are actively perceived by both school students and teachers: interactive classes, educational and psychological-pedagogical training on various important topics of education and upbringing.

Considered the materials on development and introduction of new educational courses for full-fledged preparation of applicants of higher education on a specialty «Special education», «Psychology», using experience of pedagogical practice and rendering of educational services to recipients on the basis of educational institution.

Key words: *institution of general secondary education, developmental education, personal development, partnership, volunteering, special education, institution of higher education, educator, teacher, research work.*

УДК 373.016:51

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-1.13>**В. Л. Дубровський**старший викладач кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя**Л. О. Дубровська**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

ЕЛЕКТРОННІ ОСВІТНІ РЕСУРСИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Статтю присвячено пошуку ефективних електронних освітніх ресурсів, які сприятимуть формуванню інформаційної компетентності учнів початкової школи на уроках математики. Інформаційна компетентність учня постає як вміння самостійно шукати, аналізувати і відбирати необхідну інформацію, організувати, перетворювати, зберігати і передавати її за допомогою реальних об'єктів (смартфон, планшет, інший гаджет) та інформаційних технологій (аудіо- і відеозапис, електронна пошта, ЗМІ, Інтернет).

Автори розглядають підходи до визначення поняття «електронний освітній ресурс», визначають безсумнівні переваги та негативні аспекти використання електронних освітніх ресурсів у освітньому процесі.

Формуванню інформаційної компетентності у молодших школярів сприяють, на думку авторів, різні електронні освітні ресурси: Kahoot!, Matific, Educational City, DoodleMaths, Brix Learning, Istation, Unimersiv, Thrively, Prodigy Maths, Hegarty Maths, (g).

Представлено розроблену систему уроків із використанням електронних освітніх ресурсів за підручником «Математика» Н.П. Листопад для учнів 3 класу НУШ на прикладі використання освітніх платформ Kahoot! і Matific, яка сприятиме формуванню інформаційної компетентності учнів, оскільки реалізує всі важливі інформаційні процеси, як-от здатність шукати, оцінювати, використовувати і повідомляти інформацію в різних її видах і уявленнях.

Запропоновані авторами освітні електронні ресурси під час вивчення різних тем у 3 класі на уроках математики допоможуть учителеві вирішити такі дидактичні завдання, як залучення до роботи пасивних дітей; підвищення інтенсивності освітнього процесу; забезпечення освітнього процесу сучасними матеріалами; привчання школярів до самостійної роботи з різними джерелами інформації; реалізація особистісно орієнтованого і диференційованого підходів; можливість залучення учнів до дослідницької діяльності; забезпечення гнучкості освітнього процесу.

Ключові слова: електронні освітні ресурси, учні початкової школи, інформаційна компетентність.

Постановка проблеми. В умовах реформування НУШ та постійної уваги до інформаційних технологій необхідно розвивати вміння адаптуватися в інформаційному суспільстві, актуалізується проблема розвитку інформаційно-комунікативної компетентності особистості.

Процес використання сучасних комп'ютерних технологій на уроках сприяє формуванню в учнів позитивного ставлення до засобів нових інформаційних технологій, переконує в їх ефективності, підвищує якість освіти, розвиває освітню мотивацію, формує інформаційну компетентність. Сучасні електронні освітні засоби мають своєрідні форми подання матеріалу, є одним зі способів подання матеріалу спільно з традиційними підручниками.

Застосування комп'ютерних програмних засобів на уроках математики у початковій школі дозво-

ляє вчителю не тільки урізноманітнювати традиційні форми навчання, а й підвищувати мотивацію і наочність у навчанні, диференціювати роботу учнів під час виконання ними тренувальних вправ, удосконалювати моніторинг знань і умінь учнів, формувати інформаційну компетентність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дефінітивний аналіз терміна «інформаційна компетентність» дав змогу встановити, що учні широко і неоднозначно його визначають (М.М. Абакумова [1], О.Б. Зайцева [3], А.Л. Семенов [7], С.В. Трішина [8]). М.М. Абакумова вважає, що інформаційна компетенція – це вміння самостійно шукати, аналізувати і відбирати необхідну інформацію, організувати, перетворювати, зберігати і передавати її за допомогою реальних об'єктів (телевізор, магнітофон, телефон, факс, комп'ютер, принтер,

модем) та інформаційних технологій (аудіо- і відеозапис, електронна пошта, ЗМІ, Інтернет) [1].

На думку С.В. Трішиної, інформаційна компетентність – це інтегративна якість особистості, що є результатом відображення процесів відбору, засвоєння, переробки, трансформації і генерування інформації в особливий тип предметно-специфічних знань, що дозволяє виробляти, приймати, прогнозувати і реалізовувати оптимальні рішення у різних сферах діяльності [8].

За А.Л. Семеновим, інформаційна компетентність постає як поєднання теоретичних знань, практичних умінь з інноваційних технологій і певних особистісних якостей [7].

Загальний стан розвитку інформаційної компетентності школярів не можна назвати задовільним. Випускники школи відчують суттєві труднощі на перших етапах навчання у вищих навчальних закладах, а це є негативним наслідком безсистемності, нетехнологічності інформаційної освіти в закладах загальної освіти, особливо у початковій школі, де учні здобувають перший досвід. Таким чином, у педагогічній теорії і практиці склалися суперечності між необхідністю цілеспрямованого формування інформаційної компетентності особистості молодшого школяра засобами електронних освітніх ресурсів і відсутністю наукового й організаційно-методичного обґрунтування методів і способів ефективного процесу її формування.

Отже, об'єктивна необхідність розв'язання проблеми розвитку інформаційної компетентності молодших школярів зумовили вибір теми статті.

Мета статті. Головна мета нашого дослідження – розробити систему уроків математики з використанням електронних освітніх ресурсів, яка сприятиме формуванню інформаційної компетентності молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Застосування електронних ресурсів в освіті сьогодні є актуальним і необхідним завданням, спрямованим на формування інформаційної компетентності дітей на уроках математики. Використання освітніх платформ на уроках математики реалізує такі можливості, як:

- передання інформації учнями (розклад, завдання для групи);
- користування електронними освітніми ресурсами (підручники, довідники, словники);
- організація тренінгів із використанням навчальних програм, пошукових систем та Інтернет-ресурсів, колективної взаємодії учнів і викладачів, додаткових сервісів (система глобального позиціонування тощо);
- консультування;
- обмін миттєвими повідомленнями, пересилання інформації в соціальних мережах;
- спільна робота учнів над завданнями під час уроку й у позаурочній діяльності;

- організація дистанційного навчання та взаємодії з батьками;

- тестування та інші види контролю успішності учнів.

Є різні визначення поняття «електронний освітній ресурс», які відображають сутність цього поняття. Поняття «електронний освітній ресурс» науковці розглядають так:

1) навчальний матеріал, для відтворення якого використовуються електронні пристрої [2];

2) сукупність дидактичних матеріалів, представлених у цифровому вигляді [5];

3) сукупність даних в електронному вигляді, що реалізує можливості засобів інформаційних і комунікаційних технологій, яка містить інформацію, призначену для здійснення всебічної педагогічної діяльності [6].

Під час упровадження будь-якої інновації необхідно розглянути як безсумнівні переваги, так і негативні аспекти електронних освітніх ресурсів. Безперечними перевагами використання електронних ресурсів є швидкий доступ до автентичних навчальних і довідкових матеріалів у будь-який час і в будь-якому місці; постійний зворотний зв'язок з учителем і навчальним співтовариством; урахування індивідуальних особливостей школяра, діагностика проблем, індивідуальний темп навчання; підвищення мотивації учнів за рахунок використання знайомих технічних засобів і віртуального оточення; організація автономного навчання; створення персоналізованого навчального простору учня; розвиток навичок і здібностей до безперервного навчання протягом життя.

До негативних аспектів використання електронних освітніх ресурсів за допомогою мобільного навчання необхідно зарахувати труднощі, пов'язані з адміністративно-організаційним та методичним характером освітнього процесу. По-перше, складно переконати як учителів, так і адміністрацію навчальних закладів, що ця форма навчання сприяє оптимізації навчального процесу, оскільки виконання завдань проходить на пристроях (телефони, планшети), які заборонено використовувати в навчальній аудиторії.

По-друге, більшість викладачів не володіють (на відміну від учнів) відповідним рівнем ІКТ-компетенції, який дозволяв би їм упроваджувати в традиційну форму завдання на основі мобільних технологій, використовувати наявні навчальні програми для мобільних пристроїв, забезпечувати інтерактивну підтримку навчального процесу, розвивати ІКТ-компетенцію самих учнів у цій сфері.

По-третє, не досить готовими є навчальні мобільні ресурси і програми для школярів. Крім цього, можуть виникати як технічні проблеми (маленький розмір екранів і клавіш на мобільних пристроях; проблеми з доступом до Інтернету; мобільні пристрої працюють тільки від батарей;

недостатній обсяг пам'яті, доступної на мобільних пристроях; проблеми інформаційної безпеки; відсутність єдиних стандартів у зв'язку з мобільними платформами, характеристиками пристроїв; необхідність переробляти звичайний електронний контент для мобільних пристроїв; ризики, пов'язані з втратою мобільного пристрою), так і соціальні та освітні (не всі учні можуть дозволити собі придбати відповідний мобільний пристрій; проблеми, пов'язані з оцінкою результатів навчання; проблеми, пов'язані з безпекою навчального контенту; занадто швидкий розвиток мобільних технологій; некоректність педагогічної теорії для мобільного навчання; концептуальні відмінності між електронним і мобільним навчанням; проблеми, пов'язані з безпекою особистої інформації).

Зважаючи на ці труднощі і проблеми, розробка освітнього контенту для мобільного навчання має відбуватися з урахуванням таких особливостей, як поділ контенту за рівнем складності, подання контенту малими порціями, використання «легкої» графіки, аудіо та відео. Особлива увага повинна бути приділена питанням інформаційної безпеки й охорони інтелектуальної власності.

Нині є велика кількість мобільних додатків для вирішення обчислювальних завдань, які може застосовувати будь-який учитель математики на різних етапах засвоєння знань, як-от пояснення нового матеріалу, закріплення, повторення, контролю. Серед таких сервісів ми виокремлюємо: Kahoot! – створення навчальних ігор, Matific – математичні ігри для дітей, Educational City – дитячі освітні ігри та ресурси для вчителя, DoodleMaths – швидке прискорення дітей у математиці, Brix Learning – викладання математики, Istation – персоналізовані оцінки, інструкції та багато іншого, Unimersiv – віртуальна реальність в освіті, Thrively – відкрийте генія в кожній дитині, Prodigy Maths – найпривабливіша математична платформа у світі, Hegarty Maths – шкільна математика, (g) Math – інструмент, який робить вивчення математики більш сучасним.

Вищевказані платформи захоплені створенням і підтримкою кращої освітньої технології, яка орієнтована на розробку новаторських продуктів, якими будуть користуватися мільйони учителів, учнів та їх батьків, щоб зробити навчання захопливим, цікавим та ефективним, підвищуючи формування інформаційної компетентності на уроках математики в початковій школі.

Нами розроблено систему уроків із використанням електронних освітніх ресурсів, які спрямовані на формування інформаційної компетентності молодших школярів за підручником «Математика» Н.П. Листопад [4] для учнів 3 класу НУШ.

Охарактеризуємо можливості електронних освітніх ресурсів у навчально-виховному процесі на уроках математики.

Найбільш оптимальними, на нашу думку, є Matific і Kahoot!

Matific – це електронний освітній ресурс для вивчення математики дітей у віці від 4 до 11 років. Удостоєний нагород сервіс, який сприяє глибокому розумінню математичних та інформаційних концепцій, він спонукає дітей експериментувати і грати навчаючись.

Matific має власну бібліотеку приголомшливих ресурсів для навчання математики. Основною перевагою й особливістю цієї платформи є знання, які подаються у вигляді захопливих інтерактивних додатків. Вони є ідеальним доповненням для стандартних підручників і занять із математики.

Навчання, яке ґрунтується на британській навчальній програмі з математики, можна використовувати для смартфонів і планшетів.

Перевагами цього сервісу є: щотижневі оновлення, що надходять учителям і батькам про успіхи їх учнів і дітей; призначені здобувачам освіти завдання на необхідні теми, що легко інтегруються в робочий процес; учні працюють з інтерактивним контентом; простота планування початкової діяльності і завдань для вчителя; розвиток критичного мислення, вирішення проблем і зменшення тривоги щодо математики; ретельність підготовленого педагогічного контенту, який перетворює навчання у веселу подорож, сповнену відкриттів; повністю охоплюється програма тем, організованих з урахуванням конкретних прогалів та потреб школяра; практикуються конкретні навички у спеціальній тренувальній зоні; чітке визначення домашніх і класних завдань робить вивчення математики легким та цікавим для дитини; «батьківська зона» дозволяє батькам стежити за успіхами дитини в режимі реального часу з будь-якого пристрою.

Matific взаємодіє зі здобувачами освіти через захопливе освітнє середовище, дає школярам можливість опанувати програмовий матеріал в ігровій формі. Навчальний матеріал поділено на чотири категорії:

- епізоди (інтерактивні навчальні середовища, у яких учні навчаються через дію, захоплюючи до дослідження та розв'язання задач через гумор і позитивну мотивацію. Кожен епізод – це запропонований робочий план уроку для демонстрації під час уроку на різних його етапах);

- робочі аркуші (своєрідні численні адаптивні тести, що перевершують традиційні тести, зорієнтовані на заучування. Запропоновані адаптивні та інтерактивні тести, орієнтовані на розвиток логічного мислення та дій. Тести можна представити на паперовій основі й використовувати на різних етапах уроку, під час групового обговорення чи як домашнє завдання. Вони чудово підходять для ситуацій, коли доступ до Інтернету обмежений);

- текстові задачі (сприяють розвитку здібностей здобувачів освіти, вчать застосовувати свій

рівень математичних знань у реальних ситуаціях. Підібрані завдання підвищують рівень критичного мислення школярів, дають можливість учителям точно оцінювати ступінь розуміння кожного учня. Освітній електронний ресурс стимулює учнів до формулювання, моделювання й вивчення численних підходів до розв'язування задач);

– дослідження (Matific розробив віртуальні лабораторії – своєрідні інтерактивні середовища, завдяки яким учителі і школярі досліджують математичні прийоми та концепції. Лабораторії Matific не вимагають від здобувача освіти відповіді, а вони пропонують свободу дослідження у власному темпі. У поєднанні з використанням інтерактивної дошки вони стимулюють глибокі осмислені дискусії та створюють можливість для міркувань усім класом).

Ресурс доцільно використовувати під час вивчення таких тем у 3 класі: «Нумерація чисел першої сотні. Додавання і віднімання в межах сотні», «Грошові одиниці. Додавання і віднімання частинами. Задачі на знаходження невідомого від'ємника», «Дії додавання та їхні компоненти. Розв'язування задач. Годинник, час. Дії віднімання та їхні компоненти. Задачі на знаходження невідомого від'ємника». Окрім того, можна скористатися такими тестами й завданнями з математики платформи Matific: «Натуральні числа (числа в межах до 20, багатоцифрові числа, класи та розряди)», «Вимірювання (Довжина, Об'єм і ємкість, Маса та вага, Час, Гроші)» на різних етапах уроку.

Теми «Арифметичні дії та їхні компоненти. Прості задачі на додавання і віднімання. Відрізок», «Задачі на різницеve порівняння. Буквені та числові вирази. Периметр», «Дужки і порядок дій у виразах. Розв'язування задач із двома запитаннями. Периметр квадрата і прямокутника», «Назви компонентів у процесі множення. Переставний закон множення. Прості задачі на множення і ділення», «Істинні та хибні твердження. Залежність результатів додавання від зміни одного з компонентів», «Збільшення і зменшення числа в кілька разів. Прості задачі з кратним відношенням», «Знаходження невідомого множника, діленого, дільника. Перевірка ділення за допомогою дії множення. Творча робота над задачами» доцільно закріпити тестами і завданнями освітнього ресурсу Matific: Дії з цілими числами (Додавання, Віднімання, Множення, Ділення, Чотири арифметичні дії, Чотири арифметичні дії), Алгебра (Підготовка до алгебри – розв'язування задач, Алгебраїчний вираз).

Використовувати ресурс Matific можна працюючи над темами геометричного змісту в 3 класі: «Розв'язування задач за схемою. Робота з геометричними фігурами. Відрізок, кут, прямокутник», «Задачі на зведення до одиниці. Геометрична

фігура. Точка», «Коло. Радіус кола. Виділення і впорядкування даних за певною ознакою. Задачі геометричного змісту», «Обчислення виразів різними способами. Радіус кола. Діаметр кола. Розв'язування задач виразом», «Знаходження невідомих величин. Дії з іменованими числами. Розв'язування задач. Геометричне завдання». Можна скористатися такими розділами освітньої платформи Matific, як Геометрія (Положення та орієнтація, Плоскі фігури, Закономірності і числові ряди), Додаткові завдання (Геометричні головоломки).

Для вивчення «Завдань із логічним навантаженням» сервіс Matific передбачив розділ «Додаткові завдання (Логічні головоломки, Геометричні головоломки, Числові головоломки)».

Електронний освітній сервіс Matific призначений для вивчення найскладніших тем для учнів початкової школи на уроках математики: «Дробі. Знаходження частини від числа. Розв'язування задач», «Задачі на знаходження частини від числа. Задача на знаходження числа за його частиною», «Ціле, половина або одна друга. Задачі на знаходження частини від числа», «Таблиця множення числа 3. Третина або одна третя. Задачі на знаходження частини від числа», «Застосування таблиці множення і ділення на 4. Четвертина, або чверть. Час. Як правильно вживати у мовленні частини одиниць часу. Квартал», «Дробі (Поняття дробу) і Дослідження (Дробі)».

Наведемо приклад. Розглянемо гру «Посипка для піци / Візуальне представлення дробів» (Рис. 1.) електронного ресурсу Matific (<https://www.matific.com/ua/uk/home/>). Перед здобувачами освіти постає завдання зобразити дріб $5/6$. Діти самостійно *аналізують умову* (рис. 1), *шукають інформацію про те*, на скільки частин їм потрібно поділити ціле (піцу) (рис. 2), скільки частин потрібно засипати необхідним інгредієнтом (рис. 3), *зберігають* відповідь, натиснувши кнопку «Готово», і *передають* за допомогою мобільного телефона, планшета або іншого гаджета. Саме так формується інформаційна компетентність учнів.

Не менш інформативним та цікавим є освітній ресурс Kahoot – один з інструментів мотивації учнів та засіб формування інформаційної компетентності.

Kahoot – це порівняно новий сервіс для створення онлайн-вікторин, тестів і опитувань. За допомогою цієї платформи вчитель може створювати вікторини, опитування і тести із самоперевіркою, а також скористатися вже готовими роботами інших користувачів платформи.

Kahoot може використовуватися на різних етапах уроку (від пояснення нового матеріалу до контролю). Використання цього сервісу може бути засобом оригінального отримання зворотного зв'язку від учнів.



Рис. 1. Гра «Посипка для піци / Візуальне представлення дробів»

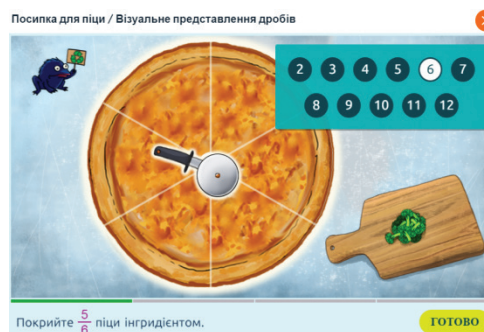


Рис. 2. Виконання гри «Посипка для піци / Візуальне представлення дробів»



Рис. 3. Результат виконання гри «Посипка для піци / Візуальне представлення дробів»

Однією з особливостей Kahoot є можливість дублювати і редагувати тести, що дозволяє вчителю заощадити багато часу. Навчитися користуватися сервісом досить легко.

Електронний освітній сервіс Kahoot представлено у різних варіантах:

1. Класичний варіант Kahoot (Classic Kahoot) – це вікторина-змагання між окремими учнями класу.

2. Командний Kahoot (Team Kahoot) – гра в командах.

3. Сліпий Kahoot (Blind Kahoot) – режим, що дозволяє вводити новий матеріал.

4. Пов'язаний Kahoot (Connected Kahoot) – це режим гри, коли беруть участь групи з різних класів або шкіл.

5. Kahoot привидів (Ghost Kahoot) дозволяє учням ще раз взяти участь в одній і тій же вікторині і позмагатися із самим собою.

6. Учень – учитель (Learners to Leaders Kahoot) – створення власного Kahoot на задану тему.

Усе, що створюється на платформі, називається «Кахут». У ці мініігри можна вставляти відео і зображення. Щоб почати гру в класі, вчителю потрібно надати групі учнів згенерований системою код, який вони потім вводять на своїх пристроях (планшет, смартфон, десктоп). У програмі Kahoot є низка цікавих можливостей, які допомагають мотивувати і захопити учнів. Коли питання з'являється на екрані, то починає грати музика

(для кожного питання різна), звук нагадує про те, що час для відповіді обмежений. Чим швидше учні відповідають на питання, тим більше балів отримують. Після завершення тесту в таблиці лідерів відображається, хто набрав найбільше балів.

Перевагами сервісу є: навчання в ігровій формі; те, що він підходить для будь-якого навчального предмета і будь-якого віку; легка і проста система зворотного зв'язку в класі.

Використання цього електронного освітнього ресурсу в навчальному процесі сприяє підвищенню ефективності самостійного здобування знань, розвитку особистості учня та підготовки учня до комфортного життя в умовах інформаційного суспільства.

Результат використання Kahoot дозволяє: налагодити зворотний зв'язок зі школярами, обіграти нові теми у формі простих питань і відповідей, закріпити знання за допомогою більш докладного тестування.

Після пояснення нової теми рекомендуємо використовувати Kahoot! як опитувальник.

Наведемо приклад. Під час вивчення теми «Таблиця множення числа 2. Парні та непарні числа. Розв'язування задач за коротким записом» у 3 класі доцільно перевірити формування понять парного і непарного числа у вигляді невеликого тесту засобами Kahoot! (рис. 4)

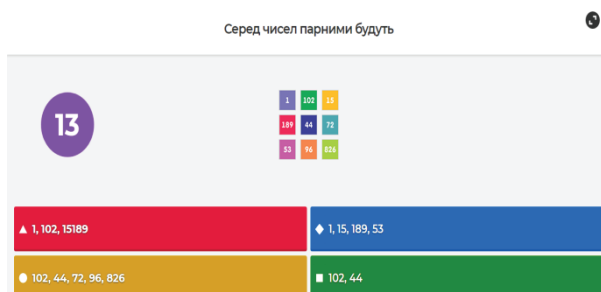


Рис. 4. Кахут «Парні і непарні числа» освітнього ресурсу Kahoot! (<https://kahoot.it/>). Запитання 1

Другим запитанням до тесту може бути «Серед чисел непарними будуть» і запропонувати ті ж числа. Третім запитанням рекомендуємо «До яких чисел належить число 0?» і варіанти відповідей «парних, непарних, ні до парних, ні до непарних, нам не відомо». Для відповіді на це питання школярі будуть змушені шукати визначення парного і непарного числа в підручнику і робити відповідні висновки.

Запропонована гра змусить школярів критично осмислити весь прослуханий матеріал. Під час тесту школярі самостійно шукають відповіді, аналізуючи і відбираючи отриману інформацію, зберігаючи і передаючи її за допомогою реаль-

них об'єктів (смартфонів або інших гаджетів) та інформаційних технологій (мережа Інтернет), підвищуючи інформаційну компетентність.

Можливості Kahoot! обмежені лише фантазією. Є величезна кількість варіантів, де можна застосувати цей освітній сервіс: під час вивчення тем, які вимагають більш глибокого пояснення і допоможуть учням закрити прогалини в знаннях за допомогою тестів; під час організації гри в режимі реального часу; під час використання його як нестандартного способу провести опитування у процесі пояснення нового матеріалу; для опитування та анкетування, щоб зібрати думку учнів, перевірити розуміння теми або оцінити психологічний стан дітей; для створення учнями власних «Кахутів» і гри всім класом – саме так поглибиться знання більшості школярів, а у пасивних дітей з'явиться інтерес до предмета; під час об'єднання дітей у команди, щоб навчити навичкам співпраці.

Висновки і пропозиції. Запропонована система уроків із використанням електронних освітніх ресурсів Kahoot! і Matific за підручником «Математика» Н.П. Листопад для 3 класу НУШ, на наш погляд, сприятиме формуванню інформаційної компетентності, оскільки дасть можливість учням розвивати навички, необхідні для життя і роботи в сучасному суспільстві; сприятиме розвитку нових форм і методів навчання, що підвищують якість освіти; створить умови для підвищення доступності освіти, що забезпечить постійну адаптацію до умов розвитку інформаційного суспільства та формування інформаційної компетентності в початковій школі на уроках математики.

Використання електронних освітніх ресурсів на уроках математики в початковій школі допоможе педагогові вирішити такі дидактичні завдання, як: залучення до роботи пасивних учнів; підвищення інтенсивності освітнього процесу; забезпечення навчального процесу сучасними матеріалами; привчання учнів до самостійної роботи з різними джерелами інформації; реалізація особистісно орієнтованого і диференційованого підходів до навчання; можливість залучення учнів до дослідницької діяльності; забезпечення гнучкості процесу навчання.

Список використаної літератури:

1. Абакумова Н.Н. Диагностика информационных компетентностей на разных уровнях образования. *Открытое и дистанционное образование*. 2007. № 1(25). С. 11–17.
2. Валуева А.А. К вопросу о классификации электронных образовательных ресурсов. *Проблемы и перспективы развития индустрии гостеприимства Калининградской области глазами молодых ученых*: Материалы научно-практической конференции молодых ученых, проведенной по результатам науч-

- но-практических семинаров студентов и магистров. Калининград, 2019. С. 102–104.
3. Зайцева О.Б. Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами инновационных технологий : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Армавир, 2002. 169 с.
 4. Листопад Н.П. Математика : підруч. для 3 кл. закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах): Частина 1. Київ : УОВЦ «Оріон», 2020. 128 с.
 5. Морозова И.В. Классификация информационных электронных образовательных ресурсов. *Вестник Марийского государственного университета*. 2012. № 9. С. 46–47.
 6. Свешникова Т.К., Катханова Ю.Ф. Электронные образовательные ресурсы в обучении цветоведению. *Современные тенденции развития системы образования*. 2019. № 2. С. 34–36.
 7. Семёнов А.Л. Роль информационных технологий в общем среднем образовании. Москва : Изд-во МИПКРО, 2010. 12 с.
 8. Тришина С.В., Хуторской А.В. Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2004. 22 июня. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09.htm>. (дата звернення 20.06.2021).

Dubrovsky V., Dubrovskaya L. Electronic educational resources as a means of forming the information competence of primary school students in mathematics lessons

The article is devoted to the search for effective electronic educational resources that will contribute to the formation of information competence of primary school students in mathematics lessons. Information competence of the student appears as the ability to independently search, analyze and select the necessary information, organize, convert, store and transmit it using real objects (smartphone, tablet, other gadget) and information technology (audio and video, e-mail, media, Internet).

The authors consider approaches to the definition of “electronic educational resource”, identify the undoubted advantages and negative aspects of the use of electronic educational resources in the educational process.

According to the authors, various electronic educational resources contribute to the formation of information competence in junior schoolchildren: Kahoot!, Matific, Educational City, DoodleMaths, Brix Learning, Istation, Unimersiv, Thrively, Prodigy Maths, Hegarty Maths, (g).

The developed system of lessons with the use of electronic educational resources according to the textbook “Mathematics” NP November for students of 3rd grade of NUS on the example of using educational platforms Kahoot! and Matific, which will contribute to the formation of information competence of students, as it implements all important information processes, such as the ability to search, evaluate, use and communicate information in its various forms and representations.

The educational electronic resources offered by the authors during the study of various topics in the 3rd grade in mathematics lessons will help the teacher to solve the following didactic tasks: involvement of passive children in work; increasing the intensity of the educational process; providing the educational process with modern materials; teaching students to work independently with different sources of information; implementation of personality-oriented and differentiated approach; the possibility of involving students in research activities; ensuring the flexibility of the educational process.

Key words: *electronic educational resources, primary school students, information competence.*

УДК 372

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-1.14>**О. В. Заїка**

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри фізико-математичної освіти та інформатики
Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Л. Ф. Сухойваненко

кандидат педагогічних наук,
асистент кафедри фізико-математичної освіти та інформатики
Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «ДЕКАРТОВІ КООРДИНАТИ НА ПЛОЩИНІ» НА ОСНОВІ КЛІПОВОГО МИСЛЕННЯ

У статті проаналізовано особливості сприйняття сучасним поколінням навчального матеріалу за допомогою образного й візуального мислення та асоціацій. Розглянуто таку психологічну особливість, як кліпове мислення, визначено його позитивний та негативний вплив на можливість учнів засвоювати навчальний матеріал. Виокремлено основні причини появи та шляхи подолання негативного впливу кліпового мислення, яке сформувалося у нового покоління для того, щоб захистити їх мозок від перенавантаження шляхом виникнення здатності швидко змінювати свою увагу. Однією з особливостей нового покоління є візуальне сприйняття інформації. З урахуванням цього у статті визначено технології навчання та обґрунтовано доцільність їх використання вчителем на уроках математики з метою підвищення успішності учня за допомогою опорних схем, конспектів, зміни діяльності дітей під час уроку. Під час викладання нового матеріалу доречно подавати його у вигляді блоку (тут стане у нагоді скрайбінг – метод, коли теоретичний матеріал супроводжується картинками), потім розкривати його суть – деталізувати; далі – закріплення матеріалу під час розв'язування задач. У статті проаналізовано одну з тем геометрії «Декартові координати на площині», яка вивчається у дев'ятому класі. У результаті аналізу навчальної програми та підручників із геометрії виокремлено основні поняття та твердження з теми, запропоновано методику вивчення цього навчального матеріалу. Наведено конкретні приклади складання схем та опорних конспектів під час вивчення теми «Декартові координати на площині». Продемонстровано те, як увесь теоретичний матеріал можна разом з учнями зібрати у чотирьох рисунках. Ці рисунки поєднують і зображення, і текст, що сприяє опануванню учнями цієї теми. Створений опорний конспект стане у нагоді, зокрема, під час підготовки учнів до складання ДПА. У статті наведено приклади оформлення розв'язування задач із теми. Доречним є їх оформлення у два стовбці, один із яких – обґрунтування, другий – саме розв'язання.

Ключові слова: математика, кліпове мислення, візуальне мислення, декартові координати, опорні конспекти, скрайбінг, асоціації.

Постановка проблеми. Сучасне молоде покоління зростає в час цифрових технологій, адже воно вже змалку добре орієнтується у різних гаджетах, уміє шукати в інтернеті різну інформацію, водночас їхній мозок звик до швидкої зміни інформації. Зараз популярним є Тік Ток. Якщо подивитися на його суть, то можна побачити, що він складається з короткометражних відеороликів, які містять кадри, що швидко змінюються (будь-то текст чи картинка). І це подобається дітям. Вони встигають побачити, прочитати і оцінити ту інформацію, яка «плетється» на них з екрану. А великі тексти лякають таких дітей. У них виникає протест, вони не хочуть читати багато. І це не є їхнім бажанням, це проблема, адже так влаштований мозок. Кліпове мислення сформувалося у нового покоління для того, щоб

захистити мозок від перенавантаження, підлаштувавшись до вміння швидко зосереджувати свою увагу. На жаль, є й негативні наслідки цього: багатозадачність негативно впливає на якість засвоєння інформації (швидко з'явилося – швидко забулося).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасне покоління легко сприймає образну інформацію. Отже, необхідно змінювати методику навчання таких дітей. Старі методи викладу матеріалу стають недоречними. І навіть використання нових інформаційних технологій не завжди може врятувати ситуацію. Поняття кліпового мислення розглядається науковцями з метою виявлення його позитивних та негативних сторін. Над цим питанням працювали М. Антипов, С. Бараннік, С. Докука, В. Єхалов, І. Романюта, А. Самойленко,

Т. Семеновських, С. Соболева, О. Фрідман, К. Фрумкін та інші.

К. Фрумкін виокремив 5 основних причин появи кліпового мислення: розвиток сучасних технологій; необхідність сприймати великий обсяг інформації; багатозадачність; прискорення ритму життя і спроби встигнути за ним; зростання діалогічності на різних рівнях соціальної системи [1]. Оскільки ми не можемо вплинути на ці причини, то потрібно впливати на їх наслідки. Одним із них є візуальне сприйняття новим поколінням навколишнього світу, що й потрібно використовувати вчителів математики під час організації навчального процесу.

Мета статті. Головна мета статті – розкрити ідею організації навчання теми «Декартові координати на площині» з урахуванням такої особливості сучасної молоді, як кліпове мислення.

Виклад основного матеріалу. Діти покоління Z сприймають світ образно. Тому під час викладання нового матеріалу доречно спочатку подавати його у вигляді блоку (тут добре працює скрайбінг – метод, коли теоретичний матеріал супроводжується картинками), потім – розкривати його суть (деталізувати), далі – закріплювати матеріал під час розв'язування задач.

Кліпове мислення губить логіку. Отже, безпосереднє завдання математики – її розвинути. Поява картинок у скрайбінгу сприяє цьому. Доречно пропонувати дітям самостійно створити свою історію, підсумовуючи вивчення цілої теми. Необхідно логічні пояснення представляти як серію коротких пояснень, проводити «червону нитку» між темами, щоб діти бачили зв'язок, а не сприймали всі теми окремо за принципом «зазубрив – склав – забув». Діти не сприймають потік одноманітної інформації, тому необхідно взяти керування зміною подання інформації у свої руки (подавати необхідний матеріал, змінюючи або стиль подання (образ, слово) або стиль роботи (розповідь, скрайбінг, тести, завдання)). Тоді подані в різних форматах факти дитиною будуть сприйматися загалом. Кліпове мислення не змінити, але його можна вдосконалити, використовуючи його позитивні сторони:

більше різних форм та методів – і багатозадачність буде на боці учня.

Діти краще сприймають образні й емоційні картинки. Тому пояснення вчителя має відбуватися через розкриття образних зв'язків. Якщо представляти найскладніші логічні послідовності через короткі повідомлення тривалістю 10 хвилин кожного заняття, то вони увійдуть у свідомість учня цілісною системою. Розглянемо плюси і мінуси кліпового мислення (табл. 1).

Оскільки психологічні особливості нового покоління пов'язані з утворенням образів, то доцільно розвивати в них візуальне мислення як творчий спосіб розв'язування завдань на основі образного моделювання. Американський психолог Р. Арнхейм наголошував, що візуальне мислення відрізняється від наочного сприйняття світу природою явища. Візуальне мислення є продуктом специфічної діяльності розуму, перекладачем із мови способу на мову розуміння, дії та зв'язку цього образу з іншими об'єктами. «Тому одне із завдань педагогів – навчити дитину мислити візуально. У цьому разі відбувається не просто сухе і безглузде заучування правил і текстів, а формування їх зв'язку з навколишньою дійсністю, одночасне співвіднесення теорії з практикою. Запам'ятовування на основі візуального мислення є ефективним прийомом тренування пам'яті та розвитку розумових і творчих здібностей дитини» [2]. Для кожного поняття, теми є своя система образів-асоціацій, які допомагають засвоїти інформацію, тому вчителів необхідно відшукати її.

На думку Д. Роема, «візуальне мислення – використання природної властивості людини бачити не лише за допомогою очей, а й подумки, що дозволяє виявити ідеї, які б в іншому випадку так і залишилися б поза увагою; швидко й інтуїтивно розвивати їх, а потім доносити до інших людей так, щоб оточення швидко розуміло й сприймало їх» [3, с. 14].

На його думку, для візуалізації необхідно лише зобразити (намалювати) важливе питання, використовуючи природні дари природи, як-от очі, руки і уява. «При цьому слід ставити собі загальні

Таблиця 1

Плюси і мінуси кліпового мислення

Плюси	Мінуси	Методи боротьби
Прискорює реакцію	Невміння аналізувати, оскільки інформація швидко змінюється	«Метод парадоксів» – пошук суперечностей сприяє розвитку логічного мислення, вчить мислити.
Захищає мозок від інформаційного перевантаження	Послаблює почуття співпереживання	Дискусії, пошук альтернативного розв'язку – розвиває вміння і бажання думати.
Розвиває багатозадачність	Падає рівень успішності і знижується коефіцієнт засвоєння знань	Метод проектів – примушує обробляти багато інформації.
	Людина стає податливою до маніпуляцій і впливу	

питання: «Хто / Що?», «Де / Коли?» і «Навіщо / Чому?» Такий малюнок для людини стає «планом евакуації» або стратегією, які дозволяють піднятися над ситуацією і швидко знайти найбільш безпечний вихід із неї або знайти короткий і успішний шлях до мети. Таким чином, людина поступово вчиться знаходити і фільтрувати інформацію, уявляти, доповнювати і пояснювати її [3].

До переваг візуального мислення Д. Роем зараховує:

1. Здатність людини бачити ситуацію загалом, не розсіюючи своєї уваги на дрібниці, «ставати над ситуацією».
2. Здатність тримати у голові багато інформації, аналізувати її, структурувати, узагальнювати.
3. Здатність бачити суть проблеми, відкидати непотрібні дані.
4. Здатність генерувати ідеї (адже слів не завжди вистачає).
5. Універсальність цього типу розумової діяльності.
6. Економність (у часі, енергетичних затрат) процесу за рахунок збільшення інтересу [2; 3].

Отже, образне й візуальне мислення (разом із логічним) має бути активним у процесі навчання і пізнання світу, оскільки використання наочних матеріалів на уроках сприяє підвищенню рівня знань. Такий метод значно полегшує роботу, концентрує увагу учнів на предметі, підтримує інтерес. Навчання перестає бути «спілим» заучуванням, а перетворюється в захопливе занурення в предмет і швидке опанування інформації.

Продемонструємо, як можна використовувати зазначені особливості для підвищення рівня опанування дітьми навчального матеріалу на прикладі теми «Декартові координати на площині».

Аналізуючи навчальну програму, підручники з геометрії для 9 класу, можна виокремити такі важливі моменти з цієї теми: координати середини відрізка, відстань між двома точками із заданими координатами, рівняння кола і прямої.

Проаналізувавши чинні підручники [4; 5; 6; 7], можна зробити такий висновок: у різних підручниках спостерігається різний підхід щодо подання матеріалу (формули або просто виводяться, або доводяться як теореми); різний набір рівнянь прямої, які даються учням; не дається визначення декартової системи координат, не пригадується і не дається означення кола як ГМТ площини; не в усіх підручниках дається формула поділу відрізка в заданому відношенні. Тому вчителю математики під час підготовки до занять у 9 класі необхідно враховувати специфіку підручника й класифікацію задач, які трапляються у завданнях ДПА, щоб озброїти своїх учнів усім необхідним матеріалом.

Ми вважаємо, що доречним є введення означення системи координат (чого нема в чинних

підручниках), запропонувавши дітям сформулювати його (підвівши їх до формулювання, використовуючи їх знання з алгебри).

Система координат – це сукупність умов, за допомогою яких можна визначити положення точки на площині або в просторі. На площині такими умовами є: наявність двох напрямлених прямих (осей координат), які перетинаються в точці O – початок координат, і масштабної одиниці. Для декартової прямокутної системи координат ці прямі перетинаються під прямим кутом, а масштабна одиниця є однаковою на кожній з осей.

Під час формулювання вчитель виконує рисунок (рис. 1.а). Потім учитель разом із класом або доводить теорему про відстань між точками, або отримує цю формулу в процесі розв'язування задачі (усе залежить від підручника, за яким учиться клас). Так, на перший рисунок накладається другий (рис. 1.б).

Потім – третє накладання, за яким маємо формулу середини відрізка (рис. 1. в). Один рисунок – три поняття (рис. 2).

У цій темі необхідно розглянути правила знаходження координат точки, яка належить певній осі або є симетричною їй, яка симетрична щодо початку координат чи певної точки (рис. 3).

Наступним етапом є введення рівняння кола. Необхідно запропонувати учням сформулювати означення кола. *Колом називається ГМТ площини рівновіддалених від фіксованої точки (центра кола) на задану відстань (радіус).*

Необхідно отримати канонічне рівняння кола, спираючись на його означення та враховуючи формулу відстані між точками. Так, отримується рівняння кола з центром у точці $O(a, b)$. Потім центр переноситься у початок координат і отримується нове рівняння. Коло можна розташовувати ще так: центр лежить на осі Oy , центр лежить на осі Ox , коло дотикається до осей координат. У результаті аналізу різних положень кола отримуємо такий конспект із теми (рис. 4). Крім того, в цій темі обов'язковим є навчання зведення загального рівняння кола до канонічного виду (тобто виділення повного квадрату).

Далі можна запропонувати задачу на встановлення відповідності між положенням кола та його канонічним рівнянням (рис. 5).

Наступним поняттям є рівняння прямої. Тут є деякі розбіжності в кількості різних рівнянь прямої, які подаються у підручниках. Уважаємо доречним давати всі види рівнянь прямої, оскільки їх легко отримати і доцільно використовувати під час розв'язування задач.

Отож, ми маємо отримати загальне рівняння прямої з кутовим коефіцієнтом, рівняння прямої, що проходить через дві задані точки. Крім того, необхідно розглянути взаємне розміщення прямих, заданих кутовим коефіцієнтом (рис. 6).

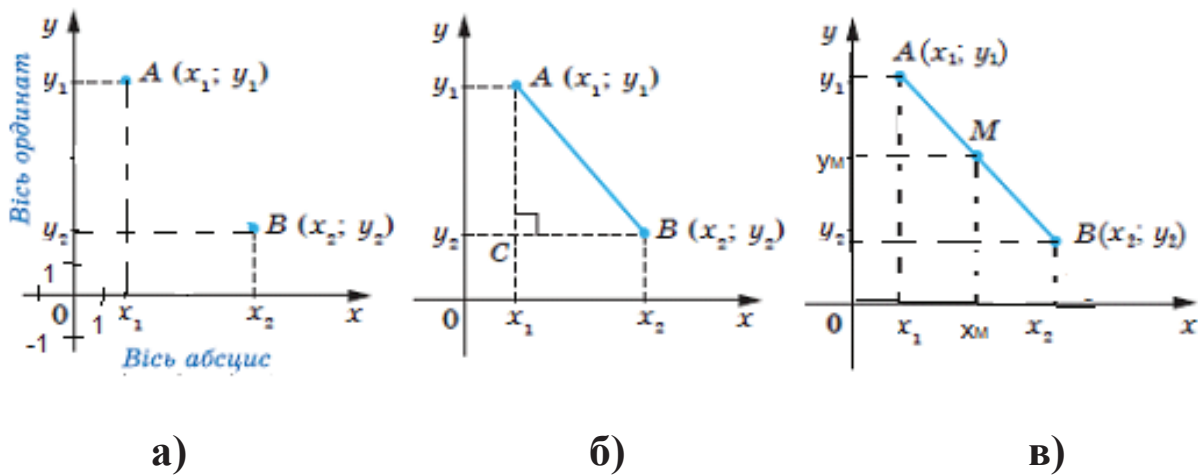


Рис. 1. Система координат

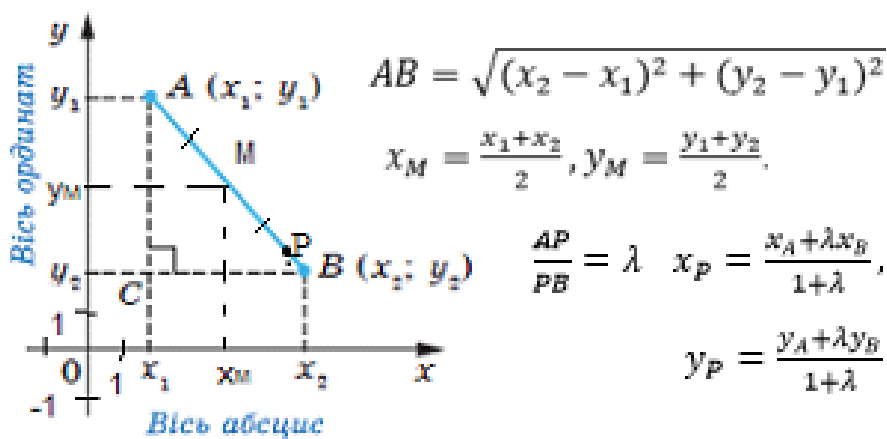


Рис. 2. Опорний конспект до першої теми

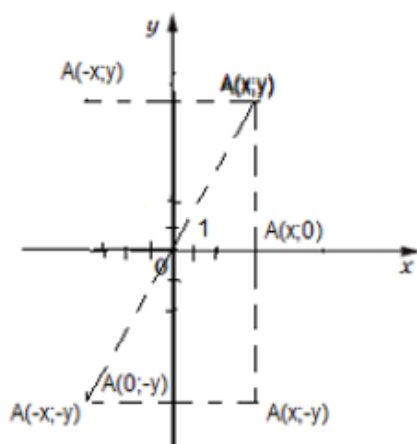
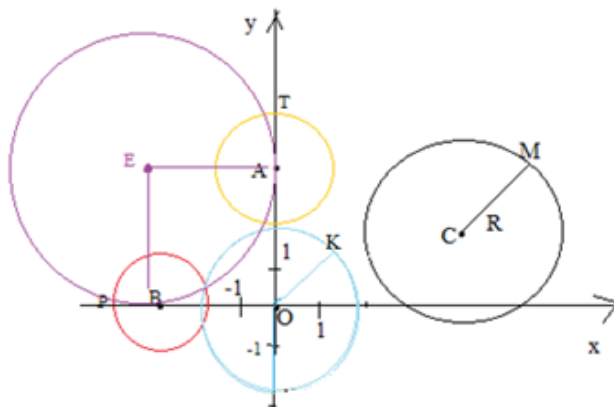


Рис. 3. Ілюстрація до координат точки

Положення точки	$A(x; y)$
На осі Ox	$A(x; 0)$
На осі Oy	$A(0; y)$
Симетрична відносно Ox	$A(x; -y)$
Симетрична відносно Oy	$A(-x; y)$
Симетрична відносно $O(0; 0)$	$A(-x; -y)$
Симетрична відносно $B(a; b)$	$A(2a-x; 2b-y)$



Колір кола	Центр	Радіус	Рівняння кола
чорний	$C(x_c, y_c)$	$CM = \sqrt{(x_M - x_c)^2 + (y_M - y_c)^2}$	$(x - x_c)^2 + (y - y_c)^2 = CM^2$
синій	$O(0, 0)$	$OK = \sqrt{(x_K)^2 + (y_K)^2}$	$x^2 + y^2 = OK^2$
червоний	$B(x_b, 0)$	$BP = x_p - x_b $	$(x - x_b)^2 + y^2 = BP^2$
жовтий	$A(0, y_a)$	$AT = y_T - y_a $	$x^2 + (y - y_a)^2 = AT^2$
фіолетовий	$E(x_e, y_e)$	$R = x_e $ або $R = y_e $	$(x - x_e)^2 + (y - y_e)^2 = x_e^2$

Рис. 4. Розташування кола та його рівняння

1. Симетрія відносно осі Ox	А. $(x+5)^2 + (y-3)^2 = 4$
2. Симетрія відносно осі Oy	Б. $(x-5)^2 + (y+3)^2 = 4$
3. Симетрія відносно прямої $y = x$	В. $(x-3)^2 + (y-5)^2 = 4$
4. Симетрія відносно початку координат	Г. $(x+3)^2 + (y+5)^2 = 4$
	Д. $(x+3)^2 + (y-5)^2 = 4$

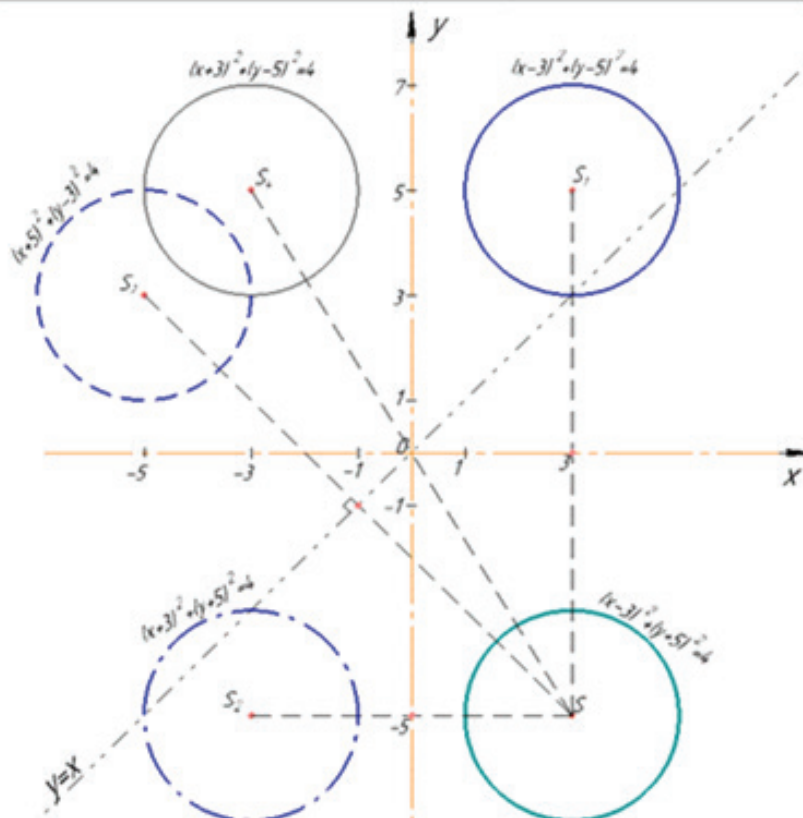
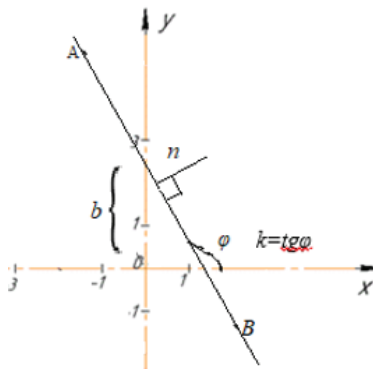


Рис. 5. Симетричні кола



Назва	Чим задається	Рівняння
Загальне	Точкою $A(x_A, y_A)$, перпендикулярною прямою $n(a, b)$	$ax+by+c=0$ $a(x-x_A)+b(y-y_A)=0$
З кутовим коефіцієнтом	Кутом нахилу прямої до додатного напрямку осі Ox : $k=tg\varphi$, відрізком, що відтинається прямою на осі Oy від початку координат: b	$y=kx+b$
З кутовим коефіцієнтом	Точкою $A(x_A, y_A)$, кутом нахилу прямої до додатного напрямку осі Ox : $k=tg\varphi$	$y=k(x-x_A)+y_A$
З кутовим коефіцієнтом	Загальним рівнянням $ax+by+c=0$ ($k = -\frac{a}{b}$)	$y = -\frac{a}{b}x - \frac{c}{b}$
Проходить через дві точки	Точками $A(x_A, y_A)$, $B(x_B, y_B)$,	$\frac{x-x_A}{x_B-x_A} = \frac{y-y_A}{y_B-y_A}$

Взаємне розміщення прямих	Вид прямої	Умова
Паралельні	$y=k_1x+b_1$	$k_1=k_2$
Перпендикулярні	$y=k_2x+b_2$	$k_1 = -\frac{1}{k_2}$

Рис. 6. Види рівнянь прямої, їх взаємне розміщення

Отже, на рисунках 2, 3, 4, 6 зосереджено теоретичний матеріал теми «Декартові координати на площині». Ці рисунки поєднують і зображення, і текст, що сприяє засвоєнню учнями цієї теми (а також може бути базою для підготовки до ДПА та ЗНО у майбутньому).

Що стосується розв'язування задач, то базові задачі доцільно оформлювати, виділяючи їх ідею та саме розв'язання. Так, у дітей формується здатність аналізувати, синтезувати та узагальнювати навчальний матеріал. Розглянемо декілька прикладів.

№ 1. Побудуйте на координатній площині множини точок, координати яких задовольняють систему нерівностей:

$$\begin{cases} y \leq x^2 - 4x + 4 \\ (x-2)^2 + y^2 \leq 1 \end{cases}$$

Розв'язання	Обґрунтування
	<p>Перша нерівність: справа – повний квадрат. Тобто нас цікавлять всі точки, для яких ордината менша, ніж парабола, яка зсунута на осі Ox на дві одиниці праворуч (тобто точки лежать усередині).</p> <p>Друга нерівність – усі точки круга з центром $(2, 0)$ і радіусом 1, які належать цьому кругу.</p>
Розв'язком системи буде круг	

№ 2. У прямокутній системі координат зображено прямокутний рівнобедрений трикутник ABC , $A(-3;5)$, $B(4;5)$ (рис. 7). Знайти координати C .

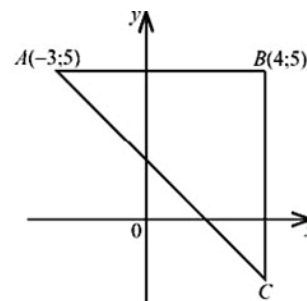


Рис. 7. Ілюстрація до № 2

Розв'язання	Обґрунтування
<p>I сп. $C(4;y)$, $y < 0$.</p> $AB = \sqrt{(4+3)^2 + (5-5)^2} = 7$; $BC = \sqrt{(4-4)^2 + (y-5)^2} = 7$; $ y-5 =7$; $y=-2$ або $y=12$. Ураховуючи, що $y < 0$, маємо $C(4;-2)$. <p>II сп. $C(4;y)$, $y < 0$ $AB= 4-(-3) =7$ $BC= yC-5$ $AB=BC$, тому $yC-5 =7$, $yC=-2$ або $yC=12$. Ураховуючи, що $y < 0$, маємо $C(4;-2)$. Відповідь: $C(4;-2)$.</p>	<p>I спосіб. У рівнобедреного трикутника бічні ребра рівні. Крім того, за умовою $AB \perp BC$. Оскільки $BC \parallel Oy$, то точки B і C мають однакові координати абсцис.</p> <p>Використаємо формулу знаходження відстані між точками</p> $d = \sqrt{(x_2 - x_1)^2 + (y_2 - y_1)^2}$ <p>і врахуємо, що $AB=BC$.</p> <p>II спосіб. У рівнобедреного трикутника бічні ребра рівні. Крім того, $AB \perp BC$. Оскільки $BC \parallel Oy$, то точки B і C мають однакові координати абсцис. Оскільки $AB \perp Oy$, то відстань $AB= xB-xA$. Оскільки $BC \perp Ox$, то відстань $BC= yC-yB$. $AB=BC$.</p>

Висновки і пропозиції. Кліпове мислення тісно пов'язане з візуальним сприйняттям людиною навколишнього світу. Отож, використання

під час занять опорних конспектів у вигляді картинок або креалізованих текстів, створених разом із дітьми, сприяє кращому засвоєнню учнями навчального матеріалу. Створення вчителем за кожної теми такого матеріалу дозволить йому легко підготувати своїх учнів до проходження ДПА.

Список використаної літератури:

1. Чим небезпечне кліпове мислення. URL: <https://learning.ua/blog/201902/chym-nebezpechne-clipove-myslennia/>
2. Що таке візуальне мислення. URL: <https://uk.ilovevaquero.com/samosovershenstvovanie/101573-chto-takoe-vizualnoe-myshlenie.html>
3. Дэн Роэм. Визуальное мышление. Как продавать свои идеи при помощи визуальных образов. \ перевод с англ. О.Медведь. Москва : Манн, Иванов, Фербер, Эксмо. 2013. 300с.
4. Бевз Г.П., Бевз В.Г., Владімірова Н.Г. Геометрія: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закладів. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2017. 272 с.
5. Бурда М.І., Тарасенкова Н.А. Геометрія: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закладів. Київ : УОВЦ «Оріон». 2017. 224 с.
6. Істер О.С. Геометрія: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закладів. Київ : Генеза, 2017. 240 с.
7. Мерзляк А.Г., Полонський В.Б., Якір М.С. Геометрія: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закладів. Харків : Гімназія, 2017. 240 с.

Zaika O., Sukhoivanenko L. Methodological features of studying the topic “Cartesian coordinates on a plane” on the basis of clip thinking

The article analyzes the peculiarities of the perception of the modern generation of educational material, in particular with the help of figurative, visual thinking, associations. Such a psychological feature as clip thinking is considered, its positive and negative impact on the ability of students to learn the material is determined. The main causes and ways to overcome the negative impact of clip thinking, which was formed in the new generation in order to protect their brains from overload, by creating the ability to quickly change their attention. One of the features of the new generation is the visual, figurative perception of information. With this in mind, the article identifies learning technologies and substantiates the feasibility of their use by teachers in mathematics lessons to improve student performance, in particular through reference schemes, notes, changes in children's activities during the lesson. When teaching new material, it is appropriate to present it in the form of a block (scribing will be useful here – when the theoretical material is accompanied by pictures), then to reveal its essence – to detail; then – consolidating the material while solving problems. The article analyzes one of the topics of geometry “Cartesian coordinates on a plane”, which is studied in the ninth grade. As a result of the analysis of the curriculum and current textbooks in geometry, the basic concepts and statements of the topic are highlighted, the method of studying this educational material is proposed. Specific examples of drawing up schemes and reference notes during the study of the topic “Cartesian coordinates on the plane” are given. It is shown how all theoretical material can be collected together with students in four pictures. These drawings combine images and text, which helps students learn this topic. The created reference synopsis will be useful in particular during the preparation of students for the STA. The article gives examples of problem solving on the topic. It is appropriate to design them in two columns, one of which is the justification, the other is the solution itself.

Key words: *mathematics, clip thinking, visual thinking, Cartesian coordinates, reference notes, scribing, associations.*

УДК 372.851:004

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-1.15>**А. Я. Клімішина**кандидат педагогічних наук,
учитель математики

Загальноосвітньої школи I–III ступенів № 1 с. Іванів Калинівського району Вінницької області

СТВОРЕННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено проблемі створення та використання електронних дидактичних ігор під час вивчення математики в закладах загальної середньої освіти. Подано перелік сучасних вебсервісів для створення електронних дидактичних ігор, представлено розробку електронної дидактичної гри «Знавці функцій» для учнів 11 класу (повторення і систематизація знань із теми «Функція» (види функцій, їх графіки та основні властивості)) за допомогою вебсервісу Wordwall (<https://wordwall.net/>).

Зазначено, що гра – це актуальна й ефективна форма навчання і виховання в системі освіти. Вона найбільш поширена як інтерактивна форма навчання, виховання і розвитку особистості у світі, оскільки розкриває такі можливості, яких не можуть надати інші традиційні й новітні форми та методи організації освітнього процесу. Проаналізовано погляди видатних педагогів (В. Сухомлинського, А. Макаренка, К. Ушинського) на феномен гри, виокремлено її ключові особливості.

Розглянуто зміст понять «дидактична гра» та «електронна дидактична гра». Наведено перелік вебсервісів для створення електронних дидактичних ігор, серед яких такі: ClassTools.net, Classcraft, LearningApps.org, MineTest, StudyStack, Wordwall. Подано основні характеристики цих вебсервісів. Крім того, в роботі представлено низку готових математичних онлайн-ігор, серед яких такі: Matific, Math10, Mathgames, Еврика!, That quiz, Math Playground.

Досвід використання електронних дидактичних ігор під час вивчення математики в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти є ефективним. Школярі із задоволенням долучаються до ігрової діяльності. Цікавість, інтерес, ігровий азарт стимулює їх навчально-пізнавальну діяльність, у результаті якої відбувається формування стійкої навчальної мотивації, прагнення до саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти, творчості. Крім того, під час проведення ігор в учнів можна цілеспрямовано розвивати критичність та гнучкість мислення, вміння аналізувати, порівнювати, класифікувати, узагальнювати, а також інтелектуальні вміння (під час розв'язування інтелектуальних задач) тощо.

Ключові слова: дидактична гра, електронна дидактична гра, вебсервіс, заклад загальної середньої освіти, освітній процес, математика.

Постановка проблеми. Пріоритетним завданням учителя будь-якого фаху є формування в учнів навчальної мотивації, яка є основою успішного засвоєння програмового матеріалу. Тому перед педагогами постає проблема того, як відшукати ефективний набір інструментів для розвитку мотивації школярів та як раціонально використати його в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО).

Проаналізувавши низку праць учених та керуючись власним педагогічним досвідом роботи в ЗЗСО, вважаємо, що одним з ефективних інструментів формування в учнів навчальної мотивації є використання ігрових технологій. Донедавна вчителі використовували ігрові технології безпосередньо в школі під час уроків або позакласної діяльності. Проте наразі, коли в ЗЗСО впроваджено елементи дистанційного навчання, стає зрозумілим, що традиційну гру потрібно адаптувати в електронну. Отож, зважаючи на це, вважаємо актуальним розглянути особливості створення та використання електронних дидактичних

ігор в освітньому процесі ЗЗСО під час вивчення математики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Гра (як різновид діяльності людини) здавна привертає увагу науковців. Дослідженням цього феномену займалися низка філософів: Г. Гегель, К. Гроос, І. Зязюн, М. Каган, Г. Спенсер та ін. Психологічні аспекти ігрової діяльності вивчали: Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Леонтьєв, Г. Люблінська та ін. Значний внесок у впровадження елементів гри в освітній процес школи здійснено такими видатними педагогами: А. Макаренком, В. Сухомлинським, К. Ушинським.

Проблема гри є актуальною і нині. Дедалі частіше науковці досліджують питання використання ігрових технологій у навчанні учнів ЗЗСО. Про це свідчить низка дисертаційних робіт: Л. Макарова «Проблемна ситуація та гра як психологічні детермінанти розвитку пам'яті і мислення молодших школярів» (2001 р.), О. Пруцакова «Формування основ екологічної культури учнів 5–8 класів засобами дидактичної гри» (2002 р.),

Г. Коробської «Дидактична гра як засіб формування загальнонавчальних умінь учнів основної школи (друга половина ХХ століття)» (2010 р.), О. Добротвор «Формування комунікативної компетентності старшокласників засобами організаційно-діяльничної гри» (2011 р.), Г. Казарова «Гра як чинник соціалізації підлітків в умовах трансформації суспільства» (2013 р.) тощо.

У кандидатській дисертації Н. Кириленко «Педагогічні умови застосування комп'ютерних дидактичних ігор у фаховій підготовці майбутніх учителів математики й інформатики» (2010 р.) проаналізовано особливості застосування комп'ютерних дидактичних ігор в освітньому процесі педагогічного закладу вищої освіти та їх роль у фаховій підготовці майбутніх учителів, окреслено підходи до класифікації комп'ютерних дидактичних ігор, з'ясовано напрями впровадження їх у освітній процес, розроблено модель застосування комп'ютерних дидактичних ігор у фаховій підготовці майбутніх учителів математики й інформатики.

Щодо проблеми впровадження електронних дидактичних ігор в освітній процес ЗЗСО, то вона досліджена ще не достатньо і потребує подальшого розв'язання.

Мета статті – розкрити особливості створення та використання електронних дидактичних ігор під час вивчення математики в ЗЗСО, подати перелік сучасних вебсервісів для створення електронних дидактичних ігор, презентувати розробку електронної дидактичної гри «Знавці функції» для учнів 11 класу (повторення і систематизація знань із теми «Функція» (види функцій, їх графіки та основні властивості)) за допомогою вебсервісу Wordwall (<https://wordwall.net/>).

Виклад основного матеріалу. Гра – це актуальна й ефективна форма навчання і виховання в системі освіти. Вона найбільш поширена як інтерактивна форма навчання, виховання і розвитку особистості у світі, оскільки розкриває такі можливості, яких не можуть надати інші традиційні й новітні форми та методи організації освітнього процесу [1, с. 118].

На винятковій ролі гри акцентував увагу видатний педагог В. Сухомлинський. Він зазначав: «Гра – це величезне світле вікно, крізь яке в духовний світ дитини вливається життєдайний потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра – це іскра, що засвічує вогник допитливості. У грі розкривається перед дітьми світ, розкриваються творчі здібності особистості. Без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку» [2, с. 95].

А. Макаренко зауважував: «У дитячому віці гра – це норма, тому дитина повинна завжди гратись, навіть тоді, коли виконує серйозну справу...» [3, с. 3]. Педагог уважав, що гра виховує колективізм, творчу спрямованість особистості, дисци-

пліну, організованість, розвиває інтелектуальні здібності, естетичні почуття [3].

Значний внесок у теорію дитячої гри здійснено К. Ушинським, який визначав гру «не як особливий світ, у якому живе дитина і який китайською стіною відокремлений від світу дорослих, а як спосіб проникнення у дійсне життя, посильний для дитини спосіб увійти у всю складність життя дорослих, яке її оточує». Педагог указував на зв'язок гри з розвитком уяви дітей та наголошував на тому, що в процесі гри «самодіяльно працює дитяча душа» [4].

Г. Лемко виокремлює такі ключові особливості гри: гра є найприроднішою і найпривабливішою діяльністю для дітей; у грі найповніше виявляються індивідуальні особливості, інтелектуальні можливості, нахили, здібності дітей; гра допомагає задовольнити дитячу допитливість, залучити дітей до активного пізнання навколишнього світу, опанувати способи пізнання зв'язків між предметами та явищами; гра є творчою діяльністю; гра сприяє гармонійному розвитку особистості; гра виявляє особисті риси людини, яка грає, як-от винахідливість, наполегливість, комунікабельність тощо; гра, хоч і відбувається в межах правил, проте створює простір для фантазії, імпровізації тощо [5].

Науковцями розроблено чимало різних класифікацій ігор. У межах нашої роботи розглянемо детальніше поняття дидактичної гри.

В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренко трактує дидактичну гру як «гру для навчання й виховання дошкільників і школярів» та зазначає, що дидактичні ігри «розвивають сенсорні (чуттєві) орієнтації дітей (на форму, розміри, колір, розташування предметів у просторі тощо), спостережливість, увагу, пам'ять, мислення, мову, вміння рахувати. Вони мають також вагоме значення для морального виховання, сприяючи розвитку цілеспрямованості, витримки, самостійності, виробляють уміння діяти згідно з певними нормами» [6, с. 89].

Н. Слюсаренко наголошує, що «дидактична гра – це ігрова форма навчання, у якій одночасно діють такі два початки, як навчальний, пізнавальний та ігровий, захопливий. Вона має свою стійку структуру, що відрізняє її від будь-якої іншої діяльності. Основними структурними компонентами дидактичної гри є ігровий задум, правила, ігрові дії, пізнавальний зміст або дидактичні завдання, обладнання, результат гри. Така гра має чітко визначену мету» [7]. Дослідниця виокремлює такі види дидактичних ігор, як інтелектуальні, пізнавальні, рухливі, гру-працю.

Під час власної педагогічної діяльності в ЗЗСО особливу увагу приділяємо інтелектуальним дидактичним іграм, які, на нашу думку, є ефективним шляхом активізації навчально-пізнаваль-

ної діяльності учнів. Під час проведення таких ігор в учнів відбувається ґрунтовне закріплення одержаних знань та вмінь, формуються навички мислення високого рівня (аналіз, синтез, оцінювання); інтелектуальні та комунікативні вміння; розвиваються такі якості: ерудованість, творчість, винахідливість, навички колективної роботи, взаємоповага, взаємодопомога, відповідальність, дисциплінованість, самостійність тощо. Суперництво, ігровий азарт розвивають у школярів рішучість та наполегливість у досягненні поставленої мети.

На базі загальноосвітньої школи I–III ступенів № 1 с. Іванів (Вінницька область) проведено низку математичних інтелектуальних ігор, серед яких такі: «Математична вікторина» (5 клас), «Гра із сірниками» (6 клас), «Знавці математики» (6 клас), «Найрозумніший» (6 клас), «Склади пазл» (7 клас), «Розкладання многочленів на множники» (7 клас), «Математичний брейн-ринг» (8 клас), «Математичний КВК» (9 клас), «Що? Де? Коли?» (10 клас), «Ерудити» (11 клас), «Хто зверху» (11 клас) тощо. Деякі розробки сценаріїв інтелектуальних ігор та приклади інтелектуальних задач представлено в журналах «Математика в школах України» [8; 9; 10; 11] та «Учительському онлайн журналі» [12].

Ураховуючи умови сьогодення, коли в освітній процес ЗЗСО впроваджено елементи дистанційного навчання, стає очевидним, що традиційну гру, яка проводилась до цього часу в школі, потрібно адаптувати в електронну, яку можна проводити в дистанційному форматі (як у синхронному, так і в асинхронному режимі).

Розглянемо детальніше зміст поняття «електронна дидактична гра», яку часто науковці отожднюють із терміном «комп'ютерна дидактична гра» та особливості створення й використання таких ігор під час вивчення математики в ЗЗСО.

Н. Кириленко тлумачить комп'ютерну дидактичну гру як «мультимедійний засіб реалізації інформаційних і комунікативних процесів, у якому створюється віртуальна модель навчальної діяльності, що посилює ефективність набуття знань за рахунок одержання функціонального задоволення, зумовленого наявністю ігрової компоненти» [13, с. 10]

Учена наголошує, що використання комп'ютерних дидактичних ігор сприяє розширенню інформаційного поля студентів; розвитку творчих здібностей; формуванню критичного, комбінаторного та образного мислення; опануванню прийомів розумової діяльності (аналізу, синтезу, аналогії, порівняння); формуванню прийомів самостійної пізнавальної та інноваційної діяльності; розвитку всіх видів мислення (наочно-дійового, наочно-образного, словесно-логічного, творчого) [13, с. 9].

Створення електронних дидактичних ігор – це складний процес, який ґрунтується на вміннях

добирати дидактичні ігри і створювати їх засобами сучасних інформаційних технологій [14, с. 27].

Наведемо в таблиці приклади деяких вебсервісів, призначених для створення електронних дидактичних ігор (табл. 1).

Окрім зазначених у таблиці вебсервісів для створення електронних дидактичних ігор, нині є низка готових математичних онлайн-ігор, серед яких такі:

- *Matific* – міжнародна мультимовна математична платформа з яскравими іграми для учнів 1–6 класів. Пробний термін користування для пересічних користувачів – 7 днів, завдяки меморандуму про співпрацю між Matific та МОН України будь-яка школа може користуватися ресурсом безкоштовно після заповнення відповідної заявки.

- *Math10* – мультимовна математична платформа, в межах якої можна зіграти в 17 онлайн-ігор різного рівня складності, також тут зібрано величезний пласт корисної інформації (теорія від елементарної до вищої математики, головоломки, тести, задачі із поясненням тощо).

- *Mathgames* – англomовний сайт із величезною добіркою математичних ігор та інтерактивних завдань різного рівня складності. На сайті зібрано велику кількість корисних матеріалів, які стануть у нагоді вчителям для проведення цікавих творчих уроків. Ресурс інтегрується з платформою Google Classroom.

- *Еврика!* – мобільний застосунок зі збіркою безкоштовних різномісних математичних задач та головоломок. На старті кожному гравцеві відкрито 9 задач. Щоб відкрити головоломки більш складного рівня, необхідно вирішити мінімум 7 перших задач. Завантажити додаток можна на Android та iOS.

- *That quiz* – мультимовна платформа з математичними завданнями з 26 тем. Після реєстрації вчитель може користуватися величезною бібліотекою готових завдань чи створювати власні, встановлюючи зручні налаштування.

- *Math Playground* – англomовний сайт із величезною добіркою математичних онлайн-ігор, значна частина яких має відкритий доступ. Усі ігри поєднані у категорії за рівнем складності та призначені для школярів від 1 до 6 класу. Ресурс інтегрується з платформою Google Classroom тощо [17].

Наведемо приклад розробленої нами електронної дидактичної гри «Знавці функції» для учнів 11 класу за допомогою вебсервісу *Wordwall* (<https://wordwall.net/>). Метою проведення гри є повторення і систематизація знань із теми «Функція» (види функцій, їх графіки та основні властивості).

Гра включала 5 конкурсів, кожний із яких проводився у вигляді цікавих інтерактивних завдань.

Перший конкурс електронної гри проведено у вигляді ігрової вікторини (використано відповідний шаблон у *Wordwall*) (рис. 1).

Види вебсервісів для створення електронних дидактичних ігор

Вебсервіс, адреса	Основні характеристики
<p>ClassTools.net (https://www.classtools.net/)</p> 	<p>Сервіс призначений для створення дидактичних ігор. Є генератор аркадних ігор (Arcade Game Generator). Можна створювати різноманітні вікторини та проводити їх у таких ігрових формах, як відповідні пари, стрільба за словами, флеш-карти, маніакальний Шахтар, стрільба з гармати тощо. Є три ігрових конструктори: «Сортування сміття»; «Пакмен»; «Збери четвірки». Ігри можна розміщувати на сайтах і блогах. Розробник: учитель історії Рассел Тарп (Тулуза, Франція, 1998 р.). Англomовний інтерфейс. Сервіс підтримує кирилицю. Реєстрація не потрібна.</p>
<p>Classcraft (https://www.classcraft.com/ru/)</p> 	<p>Основні характеристики</p> <p>Платформа для створення командної рольової онлайн-гри із сучасною графікою та великим освітнім функціоналом. Доступність використання платформи забезпечена наявністю відеоуроків із покроковими інструкціями. Є велика бібліотека готових квестів, які можна імпортувати у власний обліковий запис та редагувати. Розробники: канадські фахівці з ініціативи вчителя фізики (2013 р.). Інтерфейс можна налаштувати англійською та французькою мовами (є можливість автоматичного перекладу Google). Потрібна реєстрація.</p>
<p>LearningApps.org (https://learningapps.org/)</p> 	<p>Сервіс призначений для створення електронного дидактичного матеріалу. За допомогою LearningApps.org можна розробити інтерактивні завдання, що передбачають: знаходження відповідної пари, класифікацію, впорядкування, заповнення пропусків, установлення послідовності, онлайн-ігри тощо. Серед особливостей сервісу LearningApps.org виокремлюють такі: швидкість створення інтерактиву; можливість додавання фото- та відеоконтенту; моментальна перевірка правильності виконання завдання; можливість убудовування завдання на сайти, блоги; можливість обміну інтерактивними завданнями; наявність додаткових інструментів для спільної роботи (голосування, чат, календар, нотатки, дошка оголошень) тощо [15, с. 15]. Розробник: Центр ІТ-ресурсів (Zentrum für Bildungsinformatik) з Педагогічного коледжу Берна в партнерстві з німецькими університетами Майнца і Циттау. Простий і доступний інтерфейс (у переліку мов інтерфейсу є українська). Сервіс підтримує кирилицю. Потрібна реєстрація.</p>
<p>MineTest (https://www.minetest.net/)</p> 	<p>Освітня платформа, створена на основі відомої гри Minecraft. Принцип ігрового процесу ідентичний Minecraft. З окремих блоків у тривимірному просторі гравці спільно проводять будівництво і дослідження. Це дає можливість створювати майже будь-які споруди і змінювати ландшафт у межах спільного віртуального середовища гри. У межах гри можна:</p> <ul style="list-style-type: none"> - проводити математичні дослідження з вимірюванням довжин, площі і об'ємів; - робити розрахунки, пов'язані з проєктуванням та будівництвом; - будувати об'єкти інфраструктури міста чи села та виготовляти з блоків прилади; - створювати тематичні екскурсії віртуальним містом чи спорудою тощо [16]. <p>Розробник: Пертту Ахола (відомий як «celeron55») (2010 р.). Англomовний інтерфейс. Потрібна реєстрація. Є можливість скачування гри. Гра доступна в більшості операційних систем, зокрема у Windows, Linux, macOS і Android.</p>

Продовження таблиці 1

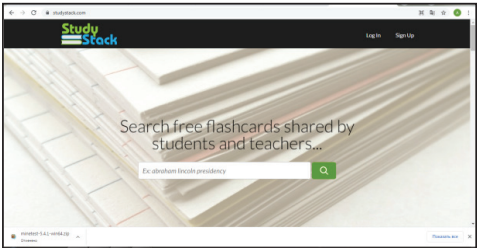
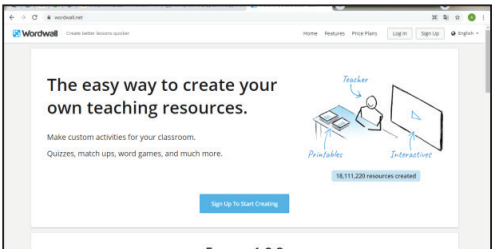
<p>StudyStack (https://www.studystack.com/)</p> 	<p>Сервіс дозволяє перетворювати завдання в цікаві ігри: ігри на відповідність, кросворди, тести, флеш-картки тощо. Є база готових завдань, зокрема з математики. Ігри можна надсилати школярам на електронну пошту, а також убудувати на власні сайти або блоги. Розроблено у 2001 р. Англомовний інтерфейс. Сервіс підтримує кирилицю. Потрібна реєстрація.</p>
<p>Wordwall (https://wordwall.net/)</p> 	<p>Сервіс дозволяє створювати різноманітні дидактичні онлайн-ігри, серед яких такі: ігрові вікторини, випадкове колесо, перевернуті плитки, погоня за лабіринтом, випадкові карти, відповідні пари, правда чи брехня, пропущене слово, пошук слова, знайти збіги тощо. Є бібліотека готових ігор, які можна редагувати згідно з власними потребами. Ігри можна розміщувати на сайтах і блогах. Розробники: англійські вчені. Англомовний інтерфейс. Потрібна реєстрація.</p>



Рис. 1. Фрагмент ігрової вікторини

Другий конкурс гри «Еккурс в історію» стосувався історичних відомостей щодо виникнення поняття «функція». Учням необхідно встановити правдивість тверджень (використано шаблон «Правильно/неправильно» у Wordwall) (рис. 2).

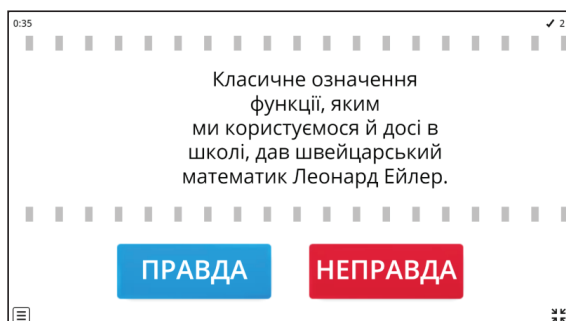


Рис. 2. Фрагмент конкурсу «Еккурс в історію»

Третій конкурс гри «Чи знаєте ви властивості функцій» передбачав виконання різних інтерактивних завдань (використано шаблони «Сортування за групами», «Відповідники», «Випадкове колесо» в Wordwall) (рис. 3).



Рис. 3. Фрагмент конкурсу «Чи знаєте ви властивості функцій»

У четвертому конкурсі гри «Вияви ерудицію» учням необхідно обрати одну із запропонованих карток та розв'язати завдання, що стосується теми «Функція» (використано шаблон «Відкрийте вікно» в Wordwall) (рис. 4).

У п'ятому конкурсі гри учні повторювали найпростіші перетворення графіків функцій за допомогою вікторини (використано відповідний шаблон у Wordwall) (рис. 5).



Рис. 4. Фрагмент конкурсу «Прояви ерудицію»

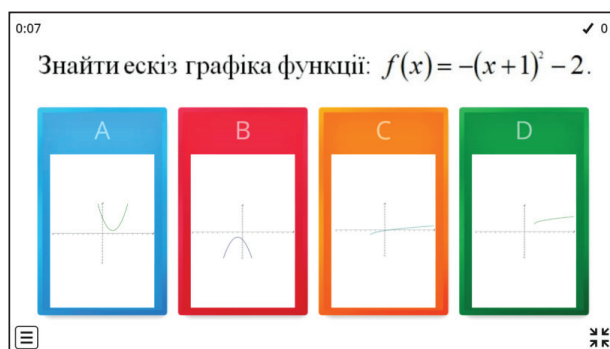


Рис. 5. Фрагмент вікторини електронної дидактичної гри «Знавці функції»

У роботі [18] нами представлено різноманітні інтерактивні завдання (онлайн-гру), розроблені за допомогою вебсервісу LearningApps.org (<https://learningapps.org/>).

Висновки і пропозиції. Таким чином, реалії сьогодення вимагають від сучасного вчителя знань та вмінь щодо створення електронних дидактичних ігор. Як свідчить досвід, використання таких ігор під час вивчення математики в освітньому процесі ЗЗСО є безперечно ефективним. Школярі із задоволенням долучаються до ігрової діяльності. Цікавість, інтерес, ігровий азарт стимулює їх навчально-пізнавальну діяльність, у результаті якої відбувається формування стійкої навчальної мотивації, прагнення до саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти, творчості. Крім того, під час проведення ігор в учнів можна цілеспрямовано розвивати критичність та гнучкість мислення, вміння аналізувати, порівнювати, класифікувати, узагальнювати, а також інтелектуальні вміння (під час розв'язування інтелектуальних задач) тощо.

Список використаної літератури:

1. Педагогічний глосарій / упоряд. В.В. Волканова. Київ : Шкільний світ, 2011. 128 с.
2. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори: у 5-ти т. Т.3. Київ : Рад. школа, 1977. 670 с.

3. Макаренко А.С. Гра. Твори: в 7 т. Київ, 1954. Т.4. С. 367–368.
4. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання Твори: в 6-ти т. Т. 4. Київ : Рад. школа, 1952. 517 с.
5. Лемко Г.І. Значення гри для виховання дитини. URL: (дата звернення: 21.06.2021)
6. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
7. Слюсаренко Н.В. Гра та її використання в процесі підготовки майбутніх учителів. *Педагогічні науки*. 2007. Вип. 44. С. 298–305.
8. Клімішина А.Я. Знавці математики. Турнір шести-класників. *Математика в школах України. Позакласна робота*. 2015. № 4. С. 20-24.
9. Клімішина А.Я., Войтовик В.А. Ерудити. Інтелектуальна гра. 11 клас. *Математика в школах України*. 2019. № 5–6. С. 54–59.
10. Клімішина А.Я. Використання математичних задач у розвитку інтелектуальної культури учнів. *Математика в школах України*. 2019. № 7–9. С. 6–13.
11. Клімішина А.Я. Використання математичних задач у розвитку інтелектуальної культури учнів (продовження). *Математика в школах України*. 2019. № 10–12. С. 15–21.
12. Клімішина А.Я. Розкладання многочленів на множники. Інтелектуальна гра для учнів 7-х класів. *Учительський онлайн-журнал*. 2015. URL: teacherjournal.in.ua
13. Кириленко Н.М. Педагогічні умови застосування комп'ютерних дидактичних ігор у фаховій підготовці майбутніх учителів математики й інформатики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2010. 23 с.
14. Васько О.О. Створення інтерактивних дидактичних ігор засобами Microsoft Office Power Point. *Фізико-математична освіта*. Суми, 2019. Вип. 3 (21). С. 25–31.
15. Чабала Т.М. Створення вправ для інтерактивного навчання з використанням технології ВЕБ 2.0. Методичні рекомендації. *Математика в школах України*. 2018. № 34–36. С. 3–35.
16. Три платформи, де вчителі можуть створити свої освітні онлайн-ігри. URL: <https://osvitoria.media/experience/try-platformy-de-vchyteli-mozhut-stvoryty-svoyi-osvitni-onlajn-igry/> (дата звернення: 21.06.2021)
17. Надзвичайна математика: огляд 22 цікавих онлайн-ресурсів. URL: <https://vseosvita.ua/news/nadzvychna-matematyka-ohliad-22-tsikavykh-onlajn-resursiv-37705.html> (дата звернення: 22.06.2021)
18. Клімішина А.Я. Використання сервісу LearningApps.org під час вивчення математики за умов дистанційного навчання в закладах загальної середньої освіти. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 25. Том 1. Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій, 2020. С. 69–74

Klimishyna A. Creation and use of electronic didactic games during study of mathematics at general secondary education institutions

The article is devoted to the problem of creation and use of electronic didactic games during study of mathematics at general secondary education institutions. Filed the list of modern web services for creation of electronic didactic games is given; presented the development of the electronic didactic game "Experts in Function" for 11th grade students (repetition and systematization of knowledge on the topic "Function") (types of functions, their graphs and basic properties) using the web service Wordwall (<https://wordwall.net/>).

It is noted that the game is a relevant and effective form of teaching and education in the education system. It is the most common as an interactive form of learning, education and personal development in the world, as it reveals opportunities that can not provide other traditional and modern forms and methods of organizing the educational process. The views of prominent teachers (V. Sukhomlynsky, A. Makarenko, K. Ushinsky) on the phenomenon of "game" are analyzed. Its key features are highlighted.

The content of the concepts "didactic game" and "electronic didactic game" is considered. The list of web services for creating electronic didactic games is given, among which: ClassTools.net; Classcraft; LearningApps.org; MineTest; StudyStack; Wordwall. The main characteristics of these web services are given. In addition, the paper presents a number of ready-made online math games, including: Matific; Math10; Mathgames; Eureka !; That quiz; Math Playground.

The experience of using electronic didactic games in the study of mathematics in the educational process at general secondary education institutions is undoubtedly effective. Students are happy to participate in play activities. Curiosity, interest, playful excitement stimulates their educational and cognitive activities, as a result of which there is the formation of sustainable learning motivation, the desire for self-development, self-improvement, self-education, creativity. In addition, during the games students can purposefully develop: critical thinking and flexibility of thinking, the ability to analyze, compare, classify, generalize; intellectual skills (when solving problems of intellectual content), etc.

Key words: *didactic game, electronic didactic game, web service, general secondary education institution, educational process, mathematics.*

ВИЩА ШКОЛА

УДК 378.14:004-057.4(045)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-1.16>

В. Є. Акмалдінова

orcid.org/0000-0002-7087-2088

старший викладач кафедри організації авіаційних перевезень
факультету транспорту, менеджменту і логістики
Національного авіаційного університету

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ТРАНСПОРТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ (НА ПОВІТРЯНОМУ ТРАНСПОРТІ) У ЗАРУБІЖНІЙ ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ

У статті здійснено аналіз тенденцій професійної підготовки майбутніх фахівців із транспортних технологій (на повітряному транспорті) у зарубіжній освітній практиці. Виокремлено події науково-технічного прогресу, які вплинули на сутнісні характеристики професійної компетентності майбутніх інженерів. Розкрито характерні риси американської авіаційної підготовки: переважання практичної підготовки над теоретичною, застосування інноваційних проблемно-орієнтованих та електронних методів навчання, тісна співпраця з роботодавцем, автономія навчальних закладів і гнучкість навчання. Зазначено, що професійна підготовка пілотів у США є гнучкою, поєднує теоретичну й практичну діяльність, використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі, що значно поліпшує якість та ефективність навчання майбутніх пілотів. З'ясовано, що заклади вищої технічної освіти у Великобританії пропонують програми бакалаврату й магістрату з авіаційної інженерії. Установлено, що зміст підготовки передбачає вивчення основ льотної практики, поглиблене вивчення спеціальних предметів. Професійна підготовка фахівців із транспортних технологій (на повітряному транспорті) у Німеччині спрямована на практичну підготовку, стажування в авіакомпаніях та інтегроване навчання.

Зазначено, що аналіз зарубіжного досвіду щодо професійної підготовки майбутніх фахівців із транспортних технологій (на повітряному транспорті) засвідчив, що її характерними особливостями є інтеграція теорії та практики, переважання дисциплін профільного спрямування в навчальних планах, акцентування на практиці та стажуванні як запоруці майбутнього працевлаштування, залучення практичних авіаційних фахівців до викладання. Установлено, що зміст професійної підготовки фахівців із транспортних технологій (на повітряному транспорті) у закладах вищої освіти країн – членів ЄС (Німеччина, Франція, Польща), США, Великобританії визначається відповідними стандартами освіти, конкретизується освітньо-професійними програмами підготовки і передбачає включення у ці програми навчальних дисциплін практико-орієнтованого спрямування. Наголошено на тому, що організація освітнього процесу у закладах вищої освіти з підготовки фахівців із транспортних технологій (на повітряному транспорті) у зазначених країнах здійснюється на основі застосування традиційної, раціоналістичної моделей та моделі розвивального навчання.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні фахівці з транспортних технологій (на повітряному транспорті), зарубіжний досвід, заклади вищої технічної освіти.

Постановка проблеми. Розвиток і модернізація вищої технічної освіти України, зокрема авіаційної галузі, висуває на перший план підготовку фахівців із транспортних технологій (на повітряному транспорті), формування у них готовності до професійної діяльності, оскільки від рівня їхньої професійної компетентності залежать розвиток інженерно-технічних, виробничих технологій, утвердження ринкових принципів господарювання. Актуальності у цьому контексті набуває вивчення досвіду США, Великобританії, країн – членів Європейського Союзу щодо підготовки кон-

курентоспроможних фахівців із транспортних технологій (на повітряному транспорті) та визначення напрямів використання такого досвіду, що позитивно впливатиме на розвиток авіаційної галузі України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні та практичні аспекти щодо професійної підготовки авіаційних фахівців відображаються у працях В. Асріяна, І. Борець, О. Бродової, Д. Гандера, Г. Герасименко, О. Задкової, О. Коваленко, О. Керницького, Г. Лещенко, Р. Макарова, Є. Мілерян, С. Мартиненко,

О. Москаленко, Т. Плачинди, Т. Тарнавської, І. Файнмана та ін. Результати дослідної діяльності вищезазначених фахівців були основоположними в розробленні концептуальних засад нашого дослідження.

Мета статті – розкрити особливості формування готовності майбутніх фахівців із транспортних технологій (на повітряному транспорті) до професійної діяльності у зарубіжних освітній практиці.

Виклад основного матеріалу. Формування готовності майбутніх магістрів із транспортних технологій (на повітряному транспорті) до професійної діяльності передбачає ознайомлення із зарубіжним досвідом підготовки авіаційних фахівців, системою авіаційної освіти країн – членів Європейського Союзу, США, Великобританії. У зв'язку з реалізацією багатьма країнами світу програм цифрової економіки актуальності набувають вивчення особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців із транспортних технологій, формування професійної компетентності суб'єкта діяльності в контексті Четвертої промислової революції, яка характеризується прискореним оновленням існуючих і появою інноваційних технологій у провідних галузях виробництва. З огляду на це, у дослідженнях учених [8] були названі події науково-технічного прогресу, які вплинули на сутнісні характеристики професійних компетенцій майбутніх інженерів і тому мають бути прийняті до уваги світовим педагогічним співтовариством. Серед таких подій виокремлено: 1) зародження технологій та інженерних розробок, які характеризуються як «наскрізні» технології цифрової економіки; 2) формування теорії управління знаннями у зв'язку з переходом світової спільноти до ресурсної економіки нового типу – економіки знань, що базується на твердженні про те, що знання як складова частина компетенцій людини можуть бути використані організаціями для придбання конкурентних переваг; 3) розроблення технологій семантичного вебу (Semantic Web), ключовим елементом яких є онтології, що реалізують інтероперабельність знань в інформаційних ресурсах, зокрема й освітніх; 4) створення моделей компетенцій, у центрі яких знаходяться суб'єкт професійної діяльності, його індивідуальна траєкторія отримання освіти та професійно-особистісного розвитку: INCOSE UK SE Competence Systems, Model of Competences of Systems Engineering MITRE, SPRDE-SE/PSE Competence Model та ін.

Розглянемо особливості професійної підготовки фахівців із транспортних технологій (на повітряному транспорті) у США. У галузі освіти та професійної підготовки авіаційних фахівців США майже 100 університетів пропонують програми авіаційного спрямування. Характерними рисами американської авіаційної підготовки є: перева-

жання практичної підготовки над теоретичною, застосування інноваційних проблемно-орієнтованих та електронних методів навчання, тісна співпраця з роботодавцями, автономія навчальних закладів, гнучкість навчання.

Зокрема, льотна школа Університету Пердью (Purdue University) – єдина школа, студенти якої під час навчання літають на літаках. На базі технологічного коледжу вишу студенти можуть отримати професію пілота, спеціалізацію з авіаційного менеджменту, авіаційної інженерії та льотних технологій.

Університет Фрейзер-Веллі (University of the Fraser Valley) пропонує популярну програму бакалаврату в бізнес-адмініструванні зі спеціалізацією в авіації. Ця програма триває чотири роки та включає у себе велику практику і стажування. Студенти, закінчивши програму, отримують ліцензії приватного та комерційного пілота, які дають їм змогу управляти різними типами літаків у різних умовах. При цьому обидві ліцензії відповідають стандартам ICAO, що дає змогу здійснювати рейси як усередині країни, так і міжнародні.

До складу Флоридського технологічного інституту (Florida Institute of Technology) входить окремий Коледж аеронавтики, який готує професіоналів для роботи в глобальній авіації. Студенти коледжу отримують можливість навчатися у сучасному льотному парку й на авіасимуляторах, отримують доступ до найкращих інформаційних ресурсів. Коледж пропонує програми бакалаврату та магістратури з підготовки пілотів, авіаційного менеджменту, контролю авіаційних перевезень, диспетчерської роботи, авіаційних операцій, планування польотів, авіаційної метеорології та ін.

Профільна підготовка фахівців із повітряного транспорту у США відбувається відповідно до програми FAA за двома формами: part 141 та part 61. Навчання за першою програмою значно суворіше, оскільки не допускає жодних відхилень від установленної методики. Теоретична та практична частини програми виконуються в повному обсязі й установленому порядку. Так, можливе збільшення навчальних годин, зменшення не допускається. Студента не допускають до іспитів, якщо школа не впевнена в якості його підготовки. Навчання за програмою part 61 займає більше часу, але вимоги до курсантів менш суворі. Немає усталеної програми навчання, школа може розробляти власні методики навчання. Навчання майбутніх фахівців із транспортних технологій (на повітряному транспорті) за програмою part 61 триваліше, ніж part 141, на 60 годин.

Зазначимо, що професійна підготовка пілотів у США є гнучкою, поєднує теоретичну й практичну діяльність, використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі, що значно поліпшує якість та ефективність навчання майбутніх пілотів [7].

У процесі професійної підготовки пілотів велике значення надається самостійній роботі студентів, оскільки ця форма навчання сприяє розвитку у них альтернативного бачення ситуації, умінню самостійно розв'язувати проблеми й виконувати завдання, раціональному та критичному мисленню.

Лекційні заняття носять проблемний характер, курсанти мають обов'язково підготуватися до лекції. Провідним напрямом розвитку практичних умінь і навичок майбутніх фахівців є безпосередня практика впродовж усього періоду навчання, паралельне проходження практики та семінару вже з першого курсу. Такий підхід до організації практики забезпечує інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь майбутніх фахівців із повітряного транспорту, обмін досвідом.

У США є популярною практика співпраці авіакомпаній із навчальними закладами для підвищення якості підготовки майбутніх фахівців. Авіакомпанія має право надавати фінансову допомогу майбутньому пілоту та працевлаштувати після закінчення навчання. Також у США функціонують національні авіаційні асоціації, які шляхом співпраці вдосконалюють підготовку майбутніх фахівців, узгоджують програму навчання та виконують спільні проекти, конкурси тощо.

Можна виокремити такі напрями використання досвіду, зокрема, професійної підготовки фахівців із транспортних технологій (на повітряному транспорті) США: співпраця державних, приватних та громадських закладів авіаційної галузі та роботодавців із навчальними закладами для працевлаштування випускників; оптимізація освітніх програм, збільшення кількості практичних занять студентів; розширення міжнародного співробітництва між освітніми установами з підготовки фахівців із транспортних технологій (на повітряному транспорті); організація кластерного підходу до професійної підготовки фахівців (об'єднання бізнес-структур, наукових та освітніх установ для спільного розвитку авіаційної галузі); створення умов для академічної та професійної мобільності фахівців із транспортних технологій.

У Великобританії беззаперечним лідером з авіаційної підготовки фахівців із транспортних технологій (на повітряному транспорті) є Новий університет Бакса (Bucks New University). Університет єдиний у країні має нагороду «Перша народна золота нагорода в авіації» (People 1st Gold Award In Aviation) за авіаційні програми (2015–2017 рр.) [10]. Професійна підготовка в університеті здійснюється за програмою «Авіаційний менеджмент та менеджмент аеропорту» (Airline and Airport Management), що триває три роки. Протягом першого року навчання студенти ознайомлюються зі структурою й роботою авіаційної індустрії, авіаційним маркетингом, управлінням персоналом,

економікою та фінансами, питаннями безпеки та охорони в авіаційній галузі. Важливий акцент – інтеграція економічних та управлінських компетенцій з авіаційною сферою. Другий рік охоплює розвиток у майбутніх фахівців управлінських та аналітичних умінь, умінь ухвалювати рішення. Студенти занурюються в роботу аеропортів та авіакомпаній, готуються до сезонної роботи в аеропорту. Третій рік передбачає виконання індивідуального проєкту, вивчення авіаційних модулів із глобалізації, підтримки роботи, комерційного аналізу та планування. Для проведення процесу навчання запрошуються лектори-експерти з авіаційної галузі.

Авіаційні програми лондонського Кінгстонського університету є одними з найкращих не лише у Великобританії, а й у всій Європі. Особливою популярністю користується університетська програма бакалаврату, яка орієнтована на навчання комерційних пілотів протягом року в приватному центрі підготовки пілотів Bournemouth Commercial Flight Training (BCFT) у Дорсеті. Заклад вищої технічної освіти також пропонує програму бакалаврату й магістрату з авіаційної інженерії, після закінчення якої студент отримує статус професійного інженера при Королівській авіаційній спільноті.

Одним із провідних університетів Німеччини, де здійснюється професійна підготовка майбутніх фахівців із транспортних технологій (на повітряному транспорті), є IUBH Університет прикладних наук (University of Applied Sciences). Заклад посідає перше місце серед популярних ЗВО завдяки статистиці працевлаштування після завершення навчання: 94% випускників знайшли роботу протягом перших трьох місяців, а після двох років роботи 80% фахівців беруть на себе управлінські функції. Такі результати вмотивовані професійним підходом до навчання, що охоплює поєднання теорії з практикою, велику кількість цікавих програм навчання, формування невеликих груп студентів, наявність досвідчених викладачів, які працюють у сфері авіації. Випускникам програми «Авіаційного менеджменту» (180 кредитів) пропонують роботу в традиційних авіакомпаніях Lufthansa та Air FranceKLM, лоукостах Ernest Airlines, хендлінгових компаніях, компаніях із виробництва й технічного обслуговування літаків. Основні методи, що використовують під час навчання, – лекції з працівниками аеропортів й авіакомпаній, кейс-стаді, проєкти, екскурсії до авіакомпаній та аеропортів [13]. Можна виокремити також специфічні методи навчання, які характерні для професійної підготовки фахівців із транспортних технологій (на повітряному транспорті) у Німеччині: про-семінари, метод інстенізації автентичних подій (фактів). Такий підхід до навчання є ефективним, оскільки він максимально наближає студентів до професійної діяльності.

Протягом навчання в університеті IUBH University of Applied Sciences студенти опановують фінанси авіакомпаній та аеропортів, авіаційне законодавство, управління авіаційними організаціями, маркетинг і продажі, бізнес-комунікацію та інформаційні технології. Варто наголосити на таких дисциплінах, як: «Управління транспортними системами і технологіями», «Авіаційна безпека», «Математичні методи оптимізації транспортних систем», «Забезпечення авіаційних перевезень», «Авіаційна економіка і політика».

Окрім того, особлива увага приділяється практичній підготовці, стажуванню в авіакомпаніях та інтегрованому навчанню. Для стажування створено спеціальний центр Career Office, який не лише допомагає знайти місце для проходження стажування, а й консулює з приводу майбутньої роботи, проводить зустрічі та неформальні події, контролює документи і надає персональні поради. Тривалість стажування – один семестр, тобто п'ять-шість місяців, протягом яких майбутній фахівець може показати себе в роботі та налагодити зв'язки з майбутнім роботодавцем. Такий центр слугує ланкою, що поєднує майбутнього фахівця та роботу, сприяючи професійній самореалізації та формуванню готовності до неї.

Міжнародний університет прикладних наук Бад-Хоннеф спеціалізується на підготовці професійних авіаційних менеджерів. Випускники університету працюють у таких відомих компаніях, як Lufthansa і Air France-KLM, а також у лоукост-компаніях, таких як Eurowings. Навчаючись англійською мовою, у закладі вищої освіти можна отримати ступінь бакалавра з авіаційного менеджменту, ступінь бакалавра і магістра з міжнародного авіаційного менеджменту.

Пріоритетними напрямками реформування системи вищої освіти у Франції, відповідно до цілей побудови європейського простору, є: 1) збільшення чисельності студентів, у тому числі іноземних; 2) створення професійно-орієнтованих програм в університетах; 3) розвиток наукових досліджень в інженерно-технічних вишах; 4) підвищення академічної мобільності; 5) збільшення доступу до вищої освіти. Слід зазначити, що відмінною рисою системи освіти у Франції є те, що спеціалізована підготовка майбутніх фахівців може здійснюватися в різних вищих професійних школах (вищих комерційних школах, вищих інженерних школах, вищих гірських школах та ін.) [12]. Окрім того, кожна школа пропонує своїм студентам велику кількість освітніх програм, які вони можуть вибрати відповідно до своїх інтересів та прагнень.

Національна школа цивільної авіації (Ecole Nationale de l'Aviation Civile) є єдиним авіаційно-орієнтованим університетом у Франції та

Європі, де пропонують широкий вибір освітніх програм і заходів, що слугують розвитку аеронавтики, зокрема сектору повітряного транспорту. В Університеті ENAC навчається 2 тис студентів на 25 різних навчальних курсах: інженер, майстер, доктор філософії, повітряний транспорт, пілот, диспетчер управління повітряним рухом та ін., 7 500 стажистів щорічно – на 400 програмах безперервної освіти, курсах підвищення кваліфікації. В університеті 10 науково-дослідних лабораторій. В ENAC навчаються іноземні студенти, стажисти з п'яти континентів світу щороку [11].

Щодо сучасних тенденцій професійної підготовки фахівців із транспортних технологій (на повітряному транспорті) у Польщі, то цікавим є досвід Університету інформаційних технологій та менеджменту (University of Information Technology and Management), що пропонує програму підготовки «Авіаційний менеджмент» (Aviation Management), яка триває шість семестрів. Ця програма проходить під патронажем авіакомпанії Deutsche Lufthansa [14]. В університеті використовують спеціальне програмне забезпечення ARCPort, яке застосовується в роботі понад 80 міжнародних аеропортів. Особливість навчального плану полягає у зосередженості першого року навчання на економіці й менеджменті, які є базою авіаційного менеджменту, а з другого року починається опанування спеціалізованих дисциплін: «Авіаційний менеджмент та політика» (Aviation Management and Policy), «Авіаційне законодавство та організації» (Aviation Law and Organizations), «Мережевий менеджмент авіакомпаній» (Airline Network Management), «Менеджмент аеропортів» (Airport Management), «Менеджмент повітряних вантажів» (Air Cargo Management), «Аеронавігація» (Air Navigation). Університет залучає фахівців-практиків авіаційного транспорту до викладання лекцій.

Університет пропонує обов'язкову практику в Лондонському аеропорту Хітроу, Брюссельському аеропорту, аеропортах Польщі (Варшава – Окенче, Катовіце – Пижовіце, Краків – Баліце, Жешува – Ясьонка), Міжнародній організації цивільної авіації, управлінні цивільної авіації Польщі, різних авіакомпаніях (Qatar Airways, Ryanair, Wizzair, LOT Polish Airlines) та інших авіаційних організаціях (Pratt&Whitney, Rzeszów S.A. MTU Aero Engines Polska BorgWarner Menzies Airport Deloitte Polska Carlson Wagonlit Travel)

Жешувська політехніка (Politechnika Rzeszowska im. Ignacego Łukasiewicza) є державним технічним університетом, який, згідно зі світовим рейтингом вищих навчальних закладів Webometrics Ranking of World Universities, займає 10-е місце серед польських технічних ВНЗ і 960-е місце серед технічних закладів у всьому

світі. Факультет машинобудування та авіації Жешувського політехнічного університету – єдиний у Польській Республіці, де з 1976 р. ведеться підготовка пілотів для цивільної авіації. Пілоти-випускники отримують диплом (MSc in Aeronautical Engineering) і ліцензію II класу (CPL).

Вища державна професійна школа в Хелмі – єдиний у Польщі навчальний заклад, який дає студентам можливість вивчати практичну авіацію. Зокрема, студенти факультету механіки та машинобудування проходять спеціальний курс навчання пілотажу при Хелмському аероклубі, після завершення якого отримують ліцензії професійних пілотів.

Аналіз зарубіжного досвіду щодо професійної підготовки майбутніх фахівців із транспортних технологій (на повітряному транспорті) засвідчує, що її характерними особливостями є інтеграція теорії та практики, переважання дисциплін профільного спрямування в навчальних планах, акцентування на практиці та стажуванні як запоруці майбутнього працевлаштування, залучення практичних авіаційних фахівців до викладання. У процесі навчання застосовують різноманітні методи, спрямовані на розвиток умінь і навичок студентів: кейс-стаді, проблемні методи, рольові ігри, лекції працівників аеропортів та авіакомпаній, метод проектів, екскурсії до авіакомпаній та аеропортів та ін. Відповідно, професійна підготовка майбутніх фахівців із транспортних технологій (на повітряному транспорті) до професійної діяльності орієнтована на потреби економіки, підприємств на внутрішньому й зовнішньому ринках, потреби суспільства.

Висновки і пропозиції. Отже, зміст професійної підготовки фахівців із транспортних технологій (на повітряному транспорті) у закладах вищої освіти країн – членів ЄС (Німеччина, Франція, Польща), США, Великобританії визначається відповідними стандартами освіти, конкретизується освітньо-професійними програмами підготовки і передбачає включення у ці програми навчальних дисциплін практико-орієнтованого спрямування. Організація освітнього процесу у закладах вищої освіти з підготовки фахівців із транспортних технологій (на повітряному транспорті) у зазначених країнах здійснюється на основі застосування традиційної, раціоналістичної моделей та моделі розвивального навчання.

Список використаної літератури:

- Андрущенко І.С., Тернопільська В.І., Якимець Д.В. Технологія навчання як засіб формування технічної компетентності майбутніх офіцерів радіоелектронного профілю. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2015. Вип. 37. С. 176–179.
- Бакуліна О.С., Тернопільська В.І. Особливості застосування освітніх технологій у формуванні мобільності студентів. *Pedagogical and psychological sciences: regularities and development trends : collective monograph*. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2020. Р. 370–385.
- Бобрицька В.І. Професійна підготовка магістрів у галузі освіти в Україні: сучасні виклики, проблеми, знахідки. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2017. Вип. 1(10). С. 20–23.
- Бобрицька В.І. Компетентнісний підхід у проектуванні науково-дослідницької роботи студентів магістратури. *Вища освіта України*. 2012. № 3. Т. 21. С. 46–54.
- Бобрицька В.І. Педагогічна технологія як процесуальний компонент навчального процесу у вищому навчальному закладі. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання*. 2013. № 23. С. 29–33.
- Дерев'янка О.В., Тернопільська В.І. Теоретичні засади формування професійної компетентності. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2011. Вип. 27. С. 523–528.
- Підлубна О.М. Особливості організації професійної підготовки пілотів цивільної авіації в льотних школах США. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2013. Vol. 3. С. 118–122.
- Тоффлер Э. Третья волна. Москва : АСТ, 2004. 256 с.
- Bakhov I., Brovko K., Ternopil'ska V., Chernukha N., Zagorodnya A. Research of motives for formation of corporate culture of students in the context of the paradigm of cognitive psychology. *Journal of Advanced Pharmacy Education and Research*. 2020. № 10(2). P. 195–202.
- Bucks New University. BA (Hons) Airline and Airport Management. URL: <https://bucks.ac.uk/courses/undergraduate/management-and-professionalstudies/airline-and-airport-management-ft>.
- IUBH University of Applied Sciences. Bachelor Aviation Management. URL: <https://www.iubh.de/en/bachelor/degree-programmes/aviation-management/>
- Hunot F. Former les nouveaux managers. Rueil – Malmaison : Editions Liaisons, 2000. 142 p.
- Ecole Nationale de l'Aviation Civile. URL: <https://www.enac.fr/fr>.
- University of Information Technology and Management. URL: <https://en.uitm.edu.eu/undergraduate-programmes/aviation-management/>.

Akmaldinova V. Specifics of future specialists' professional training in air transport technologies in foreign educational practice

The article analyzes the trends of professional training of future specialists in air transport technologies in foreign educational practice. The events of scientific and technological progress influencing the essential characteristics of the of future engineers professional competence are highlighted. The characteristic features of American aviation training are revealed: the predominance of practical training over theoretical, application of innovative problem-oriented and electronic teaching methods, close cooperation with the employer, autonomy of educational institutions and flexibility of training. It is noted that the training of pilots in the United States is flexible, it combines theoretical and practical activities, the use of computer technology in the educational process, which significantly improves the quality and efficiency of training future pilots. Higher technical education institutions in the Great Britain have been found to offer undergraduate and graduate programs in aeronautical engineering. It is established that the content of training involves the study of the basics of flight practice, in-depth study of special subjects. Professional training in transport technology (by air transport) in Germany is aimed at practical training, internships in airlines and integrated training.

It is noted that the analysis of foreign experience in the training of future specialists in air transport technologies showed that it is characterized by the integration of theory and practice, predominance of professionally-oriented subjects in the curriculum, focus on practice and internship as a guarantee of future employment, involvement of practical aviation specialists into the teaching process. It is found out that the content of professional training of future air transport technologies specialists at higher education institutions of EU member-states (Germany, France, Poland), USA and Great Britain is determined by relevant educational standards, specified by educational and professional training programs and provides for inclusion of practically-oriented educational subjects into these programs. It is emphasized that the organization of the educational process in higher education institutions training specialists in air transport technologies in the countries mentioned above is based on the use of traditional, rationalist models and the developmental education model.

Key words: professional training, future specialists in air transport technologies, foreign experience, higher technical education institutions.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ В РОЗРІЗІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ

Статтю присвячено проблемі виокремлення теоретико-методологічних засад реалізації системного підходу в розрізі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями. Установлено, що заняття фізичними вправами і спортом забезпечують значний і різноманітний вплив на організм людини. Разом із тим лише правильно організовані заняття з дотриманням основних принципів фізичного виховання під наглядом учителя фізичної культури зміцнюють здоров'я, поліпшують фізичну підготовленість підростаючого покоління, тоді як неправильна організація занять, нехтування методичними принципами, планування обсягу та інтенсивності тренувальних навантажень без урахування стану здоров'я та індивідуальних особливостей школярів можуть завдати шкоди здоров'ю, а іноді призвести до нещасних випадків чи навіть смерті учня. Для розгляду сутності системного підходу в розрізі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями здійснено детальний аналіз його семантичного ядра – категорії системи.

На основі вивчення сутності реалізації системного підходу в педагогічних дослідженнях здійснено припущення, що кожен компонент педагогічної системи володіє певним «ступенем свободи». Така гіпотеза сприяє взаємозбагаченню ланок системи шляхом доцільної творчої діяльності викладачів і студентів. Визначено, що структурними компонентами авторської системи професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями є: цільовий – відбиває ключову мету реалізації авторської системи; теоретико-методологічний – ретранслює теоретичні основи дослідження; емпірично-описовий; процесуально-діяльнісний; аналітично-оцінковий – розкриває компонентну структуру готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями; результативний – відображає досягнутий результат – сформовану готовність майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями.

Ключові слова: майбутні вчителі фізичної культури, студенти, педагогічна освіта, готовність, системний підхід, методологія, система, теорія систем.

Постановка проблеми. Нормальний ріст і розвиток дитини в шкільному віці детермінується чинниками зовнішнього середовища. Для дитини 6–17 років основним середовищем життєдіяльності є школа, де вона проводить до 70% активного часу. Це вимагає певних фізичних резервів. Відомо, що фізичні вправи стають своєрідними регуляторами, які забезпечують управління життєво необхідними процесами. Отже, фізичні вправи треба розглядати не лише як розвагу та відпочинок, а й як середовище збереження здоров'я і працездатності.

Заняття фізичними вправами і спортом забезпечують значний різноманітний вплив на організм людини. Лише правильно організовані заняття з дотриманням основних принципів фізичного виховання під наглядом учителя фізичної культури зміцнюють здоров'я, поліпшують фізичну підготовленість молоді, тоді як неправильна організа-

ція занять, нехтування методичними принципами, планування обсягу та інтенсивності тренувальних навантажень без урахування стану здоров'я та індивідуальних особливостей школярів можуть завдати шкоди здоров'ю, а іноді призвести до нещасних випадків чи навіть смерті учня. Окреслені позиції стали передумовами створення педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями. Система у педагогіці визначається як певний порядок у розташуванні і зв'язку частин чого-небудь [1, с. 25].

Методологічною основою проектування авторської системи слугує системний підхід. Системний підхід розглядається нами як загальнонаукова основа концепції дослідження, оскільки ця наукова течія забезпечує правильну постановку проблеми і задає загальний напрям руху наукового пошуку.

Теорія систем є трансдисциплінарною науковою теорією, завдяки чому виконує інтегруючу функцію в об'єднанні різних галузей знань у єдине ціле. Чим вищий ієрархічний рівень конкретної системи, тим більше інформації з різних сфер необхідно для її опису. У контексті системного підходу поняття й уявлення з різних галузей знання органічно вплітаються в єдиний змістовний простір, створюючи цілісний образ системи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Системний підхід розроблявся в методологічних роботах (А. Фурман [2], Є. Юдін [3] та ін.), педагогічних дослідженнях, що інтерпретують системний підхід до сфери освіти (А. Хуторської [4], Р. Вдовиченко [5], О. Антоненко [6], А. Вербицький [7], В. Вихрущ [8], Є. Яковлева [9], В. Ямницький [10], В. Ягупов [11] та ін.). У науковій літературі під системним підходом розуміється напрям методології наукового пізнання і соціальної практики, в основі якого лежить розгляд об'єктів як систем [12, с. 45–46].

Термін «системний підхід» філософами визначається як «напрямок методології спеціально наукового пізнання і соціальної практики, в основі якої лежить дослідження об'єктів як систем» [13, с. 312]. Так, Є. Юдін підкреслює, що системний підхід сприяє адекватній постановці проблем у конкретних науках і відпрацюванню ефективної стратегії їх вивчення. Методологічна специфіка системного підходу визначається тим, що він орієнтує дослідження на розкриття цілісності об'єкта і механізмів, що його забезпечують, на вияв різних типів зв'язку складного об'єкта і зведення їх в одне теоретичне ціле [2, с. 79]. Системний підхід, будучи загальнометодологічною основою для багатьох наукових досліджень, сприяє адекватній постановці проблем у конкретних науках і розробленню ефективних стратегій їх вивчення.

Мета статті. Метою статті є визначення теоретико-методологічних засад реалізації системного підходу в розрізі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями.

Виклад основного матеріалу.

У Філософському енциклопедичному словнику методологія розглядається як «система принципів і способів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності, а також учення про цю систему» [13, с. 365].

У педагогічній науці, підкреслює А. Рибницький [14], більш адекватним рівню теоретичного розвитку є визначення методології як учення про принципи, методи, форми і процедури пізнання та перетворення педагогічної діяльності. Означене поняття методології, на думку вченого, можна розглядати як дві групи наукового інструментарію. Перша – це комплекс засобів пізнання педагогічної

реальності, друга – технологія реалізації на практиці певної педагогічної системи [14, с. 512–513].

За своїм місцем в ієрархії рівнів методології науки системний підхід виступає як сполучна ланка між філософською методологією і методологією спеціальних наук. Філософською основою системного підходу виступає принцип системності, в основі якого лежить дослідження об'єктів як систем. Так, А. Фурманом [2] система визначається як «сукупність об'єктів, взаємодія яких зумовлює наявність нових інтегративних якостей, що не властиві її складовим частинам, компонентам» [2, с. 86]. При цьому «...зв'язок між компонентами системи настільки тісний, сутнісний, що зміна одного з них призводить до зміни інших, а часто і системи у цілому» [1, с. 99]. Системний підхід, що виник і розвинувся в дослідженнях із кібернетики, біології, фізики, філософії, усе ширше проникає в психолого-педагогічну науку. Системний підхід як узагальнений метод аналізу будь-якого педагогічного явища, що вивчається, знайшов своє відображення у роботах Ю. Веретельникової [15], Є. Захаріної [16], Г. Тітової [17] та ін.

Будь-який підхід до наукового пізнання зводиться до вивчення об'єкта в певному ракурсі. Ракурс підходу визначається його семантичним ядром, категорією, яка дає назву підходу. Як правило, застосування системного підходу до дослідження має на меті «виявлення механізму функціонування та розвитку об'єкта в його внутрішніх і зовнішніх характеристиках; у вивченні предмета дослідження як системи», тобто проявляється у вивченні предмета дослідження як системи. Для розгляду сутності системного підходу в розрізі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями зупинимось на його семантичному ядрі – категорії системи. Поняттю «система» дано чимало різноманітних визначень. Докладний перелік цих визначень наводиться, зокрема, в роботі Є. Юдіна [3].

Аналіз змістовних аспектів даного поняття дає змогу говорити про те, що робота щодо формулювання дефініцій здійснюється в напрямі наповнення цієї категорії новими ознаками, тобто шляхом ускладнення формулювань. Натомість В. Ямницький [10], вважаючи, що такий підхід до визначення понять ускладнює їх використання, визначає систему як «цілісність, яка підтримує впорядкованість і стабільність своєї і вищої цілісності, в яку вона входить як частина, за допомогою самоврядування і управління» [10, с. 145]. У розумінні А. Рибницького [14] система є об'єктом із набором елементів і зв'язків між ними та їхніми властивостями [14, с. 512]. Тоді як Є. Захаріна [16] ключовими ознаками, за допомогою яких системи можуть розглядатися як цілісні структури, називає наявність:

1) інтеграційних якостей (властивостей), тобто таких якостей, якими не володіє жоден з окремо взятих елементів, що утворюють систему;

2) складових елементів, компонентів, частин, з яких утворюється система;

3) структури, тобто певних зв'язків і відносин між частинами й елементами;

4) функціональних характеристик системи у цілому й окремих її компонентів;

5) комунікативних атрибутів системи, що виявляються у двох формах: у формі взаємодії із середовищем і у формі взаємодії із суперсистемами – системами нижчого або вищого порядку, по відношенню до яких розглянута система виступає як частина або ціле;

6) історичності, наступності, або зв'язку минулого, теперішнього і майбутнього в системі та в її компонентах [16].

Визначаючи поняття «система», дослідники розуміють під нею:

1) комплекс взаємодіючих елементів;

2) цілісну сукупність взаємопов'язаних об'єктів;

3) модель якоїсь інтеграційної властивості об'єкта, що виділяється суб'єктом, становить сукупність елементів, що знаходяться в таких взаємодіях і відносинах, які відтворюють досліджувану інтеграційну властивість;

4) взаємозалежна єдність окремих частин, що утворить нову (порівняно з кожною з частин та їх сукупністю) якість, якій притаманні певні специфічні властивості.

Оскільки предметом авторської концепції професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями «є об'єкт, що є системою», то, розділяючи точку зору Є. Юдіна, ми вважаємо концепцію дослідження системою [3, с. 145]. Відповідно, виходячи з прийнятого робочого визначення, систему професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями розглядатимемо як цілісну сукупність взаємопов'язаних об'єктів.

Для предмета нашого дослідження основний інтерес становить проєкція системних ідей на педагогічну сферу знань. Слушною вважаємо думку В. Кислого [18], котрий, вивчаючи питання можливості використання системного підходу до педагогічних і, зокрема, дидактичних досліджень, відзначає, що «правомірність його застосування в дидактичних дослідженнях беззаперечна, оскільки будь-який елемент дидактичного процесу відповідає всім вимогам складної системи і може піддаватися системному аналізу» [18, с. 8].

Аналізуючи системний підхід у педагогічних дослідженнях, слід передусім пригадати про самі педагогічні (дидактичні) системи. Нам імпонує трактування педагогічної системи П. Джуринського [19], який розуміє її як «об'єктивно існуючу сукуп-

ність соціально-педагогічних феноменів, взаємодія яких призводить до появи нових інтегративних якостей, не властивих її компонентам. Наявність внутрішніх органічних зв'язків між компонентами педагогічної системи забезпечує її цілісність і якісну визначеність» [19, с. 26]. «Внутрішні властивості педагогічної системи, – підкреслює дослідник, – характеризуються тими ж ознаками, що й інші системи: компонентний склад; структура; функції; чинники, що забезпечують її цілісність, відносну самостійність» [19, с. 28].

Педагогічні системи, орієнтовані переважно на організацію навчально-пізнавального процесу, відпрацювання найкращих способів формування навчальної інформації, знань і вмінь, можна назвати дидактичними. Будь-яка цілісна система має відповідний склад – відому кількість компонентів. Компонент як будь-яка частина системи вступає у певні відносини з іншими її частинами. «Компоненти системи у філософському розумінні, – відзначає А. Фурман, – це ті структурні одиниці, взаємодія яких зумовлює і забезпечує властиві системі якісні особливості» [2, с. 103]. Компонентами, як правило, виступають підсистеми й елементи.

Термін «елемент» означає «кінцевий», «неподільний». У філософії елемент – це межа ділення в рамках певної якості системи [13, с. 74]. Структура є впорядкуванням, організованістю системи. Отже, значущою характеристикою системи є міра впорядкування, яка в загальній формі виступає як ступінь її відхилення від стану термодинамічної рівноваги.

На думку П. Джуринського [19], компонентний аналіз повинен представляти педагогічну систему як складне динамічне утворення, що відображає основні компоненти педагогічного процесу, його системоутворюючі чинники та провідні умови функціонування. Структурний аналіз системи передбачає виявлення внутрішніх і зовнішніх зв'язків між її елементами, де зовнішні зв'язки є зв'язками досліджуваної системи з іншими системами, з навколишнім середовищем, а внутрішні зв'язки – це системоутворюючі зв'язки всередині самої системи. Аналіз психолого-педагогічної літератури, а також різних педагогічних (дидактичних) систем показує, що педагогічна (дидактична) система поєднує у собі такі основні компоненти:

1) мету навчання і виховання;

2) школярів;

3) учителів;

4) зміст навчання і виховання;

5) засоби навчання і виховання;

6) організаційні форми;

7) власне процеси навчання і виховання.

При цьому дослідники означеної проблеми вважають, що педагогічні системи повинні будуватися за певними критеріями. Вагомою є наукова

позиція Н. Кузьміної, яка вважає за необхідне висувати до педагогічних систем такі критерії:

- зв'язок і цілісність, що передбачають обмеженість дослідження виділенням істотних залежностей між об'єктними галузями;

- контактність або стабільність, основними ознаками якої є відтворюваність (моделюючий комплекс може виявлятися в різних умовах, ситуаціях і здається інваріантним за зміни низки параметрів явища);

- спостережливість, тобто необхідність пов'язувати ключові моменти теоретичної моделі з реальними ефектами, які можна фіксувати у певній галузі досліджуваних об'єктів;

- огляд, тобто необхідність вносити в модель за можливості мінімальну або принаймні доступну кількість параметрів.

Таким чином, основними характеристиками будь-якої педагогічної (дидактичної) системи є доцільність, наявність структурних компонентів, певних зв'язків і відносин між ними, взаємозв'язок і взаємодія з навколишнім середовищем, функціонування системи як цілісної єдності, динамічність, ієрархічність і впорядкування.

З усього різноманіття визначень найбільш відповідним ідеям загальної теорії систем вважаємо визначення педагогічної системи як упорядкованої сукупності взаємопов'язаних компонентів (цілей, змісту, методів, засобів і організаційних форм навчання, виховання і розвитку учнів), що характеризують у найбільш загальному, інваріантному (для різних підсистем освіти) вигляді всі складники власне педагогічної діяльності. Таке визначення достатньою мірою співвідноситься з ключовими особливостями процесу професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями, що дає змогу ідентифікувати її як педагогічну систему, що володіє специфічним змістом і відповідними основними ознаками педагогічної системи:

- її сукупність елементів відмежована від навколишнього середовища;

- елементи взаємопов'язані, взаємодіють між собою та існують окремо лише завдяки існуванню цілого;

- властивості сукупності у цілому не зводяться до суми властивостей її складових елементів і не виводяться з них;

- існують системоутворюючі чинники, що забезпечують перераховані вище властивості.

Таким чином, процес професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями доцільно розглядати як педагогічну систему.

Висновки і пропозиції. Вивчення теоретико-методологічних засад застосування ідей системного підходу під час професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до

організації індивідуальної роботи з учнями дало змогу виокремити складники авторської системи означеного процесу. Базуючись на наукових позиціях багатьох авторів, апелюючи до необхідності дотримання вимог інтегративності, функціональності, відкритості, цілісності, структурованості експериментальних систем, конкретизовано структурні компоненти системи професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями, кожен з яких відбиває її динамічність, інтегральні властивості цілого та характеризується наявністю стійких, повторюваних причинно-наслідкових зв'язків (закономірностей).

Водночас кожен компонент педагогічної системи володіє певним «ступенем свободи», що сприяє взаємозбагаченню ланок системи шляхом доцільної творчої діяльності викладачів і студентів. Отже, розроблена система вважатиметься відкритою і нелінійною, що самоорганізовується шляхом систематичного обміну інформацією між суб'єктами освітнього процесу (викладачами і студентами). Структурними компонентами авторської системи професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями визначено:

- *цільовий* – відбиває ключові мету реалізації авторської системи – забезпечення формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями;

- *теоретико-методологічний* – ретранслює теоретичні основи дослідження (концептуальні підходи до пояснення сутності феномену готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями; нормативно-правове регулювання процесу збереження здоров'я учнівської молоді України; методологічні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями; сукупність загальнопедагогічних та специфічних закономірностей, принципів методологічного знання про досліджуване явище й є результатом концептуального узагальнення основ філософії, педагогіки, психології;

- *емпірично-описовий*, який передбачає визначення і характеристику структури і змісту професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями;

- *процесуально-діяльнісний* – характеризує практичний складник організації процесу професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями, що відбувалася протягом низки послідовних етапів (мотиваційно-діагностичного, змістовно-проектувального, організаційно-діяльнісного) шляхом використання розробленого навчально-методичного забезпечення;

- *аналітично-оцінковий* – розкриває компонентну структуру готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями, яка ретранслює критерії, показники та рівні її сформованості (високий, достатній, задовільний, низький);

- *результативний* – відображає досягнутий результат – сформовану готовність майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями.

Список використаної літератури:

1. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 366 с.
2. Фурман А.В. Методологічне обґрунтування багаторівневості парадигмальних досліджень у соціальній психології. *Психологія і суспільство*. 2012. № 4. С. 78–125.
3. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки. Москва : Наука, 1978. 391 с.
4. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика : научное издание. Москва : УНЦ ДО, 2005. 148 с.
5. Вдовиченко Р. Теоретичні аспекти проблеми формування системи ціннісних орієнтацій студентської молоді. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2017. № 4(59). С. 125–129.
6. Антоненко О.В. Формування готовності майбутніх учителів фізичного виховання до роботи сучасній загальноосвітній школі. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2006. № 10. С. 79–81.
7. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования. *Высшее образование в России*. 2010. № 5. С. 32–37.
8. Вихруц В.О. Методологія та методика наукового дослідження. Тернопіль : ТАЙП, 2015. 243 с.
9. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. Москва : ВЛАДОС, 2006. 239 с.
10. Ямницький В.М. Психологія життєтворчої активності особистості : монографія. Одеса : Каркасов М.П., 2004. 361 с.
11. Ягупов В.В. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2002. 560 с.
12. Теоретические основы системного анализа / под общ. ред. В.И. Новосельцева. Москва : Майор, 2006. 592 с.
13. Философский энциклопедический словарь. Москва : ИНФРА, 2001. 576 с.
14. Рибницький А.В., Нестеров О.С. Формування здорового способу життя студентів ВНЗ на заняттях фізичного виховання засобами фізкультурно-оздоровчих технологій. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 51(104). С. 511–517.
15. Веретельнікова Ю.А., Недорубко С.А., Павленко О.Є. Педагогічні інновації у фізичному вихованні студентів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 51(104). С. 419–427.
16. Захаріна Є.А. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту до рекреаційно-оздоровчої діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2018. Вип. 58–59(111–112). С. 344–349.
17. Тітова Г. Зміст методики підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування спортивних лідерських якостей в учнів основної школи. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2017. № 4(59). С. 523–528.
18. Кислий В.М. Методологія та організація наукових досліджень : конспект лекцій. Суми : СумДУ, 2009. 111 с.
19. Джурицький П.Б. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної професійної діяльності : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2013. 43 с.

Aliksieiev O. Theoretical and methodological principles of implementation of the system approach in the context of professional training of future physical culture teachers for organizing of individual work with pupils

The article deals with the problem of defining the theoretical and methodological foundations of the system approach in terms of professional training of future physical culture teachers for organizing individual work with pupils. It has been stated that taking up physical exercises and sports provide a significant and diverse impact on the human body. At the same time, only properly organized classes with following the basic principles of physical education under the supervision of a physical culture teacher strengthen health and improve the physical fitness of younger generation. Whereas improper organization of classes, neglect of methodological principles, planning the amount and intensity of training loads without taking into account the state of health and individual characteristics of pupils can damage health and sometimes lead to accidents or even death of a pupil. To consider the essence of system approach in terms of professional training of future physical culture teachers for organizing of individual work with pupils, a detailed analysis of its semantic core - the category of the system has been carried out.

On the basis of studying the essence of a systematic approach in pedagogical research implementation, the assumption that each component of the pedagogical system has a certain "degree of freedom" has been made. This hypothesis contributes to the mutual enrichment of the system through appropriate creative activities of teachers and students. It has been determined that the structural components of the author's system of professional training of future physical culture teachers for organizing individual work with pupils are: target component- reflects the key objectives of the author's system implementation; theoretical and methodological component - relays the theoretical foundations of studying; empirical and descriptive component; procedural and activity component; analytical and evaluative component - reveals the component structure of the readiness of future physical culture teachers for organizing of individual work with pupils; effective component reflects the achieved result - the formed readiness of future teachers of physical culture for organizing of individual work with pupils.

Key words: *future physical culture teachers, students, pedagogical education, readiness, system approach, methodology, system, theory system.*

УДК 378.018.43:[159.9:331.548]

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-1.18>

О. П. Аматыєва

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології
Донбаського державного педагогічного університету

М. О. Демченко

доктор філософії,
методист навчально-методичного відділу
Донбаського державного педагогічного університету

СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ДИСТАНЦІЙНОГО КУРСУ З НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ» ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ПЕРШОГО (БАКАЛАВРСЬКОГО) РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 053 – ПСИХОЛОГІЯ (ОСВІТНЯ ПРОГРАМА – ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ)

Статтю присвячено актуальній темі сучасної вищої освіти – використанню електронних освітніх ресурсів в освітньому процесі закладу вищої освіти. Наведено переваги впровадження електронних освітніх ресурсів в освіту. Проаналізовано дослідження за проблемами використання електронних освітніх ресурсів в освітньому процесі закладів вищої освіти. Виділено проблеми, які вирішуються здобувачами вищої освіти та викладачами в дистанційному навчанні. Показано, що ефективність дистанційного навчання визначається використанням педагогічних технологій, які лежать в основі дистанційних курсів, і дає реальну можливість отримати освіту або поліпшити свої знання з певної навчальної дисципліни. Особливу увагу спрямовано на аналіз навчальної платформи Moodle, розглянуто переваги використання платформи Moodle в освітньому процесі закладу вищої освіти, серед яких: можливість використовувати не лише підручники та посібники, а й додаткові ресурси (статті сторонніх сайтів, презентації тощо); можливість працювати з платформою з різних місць, використовуючи домашній комп'ютер, ноутбук, планшет чи смартфон; самостійний вибір часу та темпу навчання; можливість повернутися до будь-якої теми й ознайомитися з теоретичним матеріалом повторно; отримання консультацію викладача в будь-який час (особисті повідомлення, коментарі до завдань).

Проаналізовано етапи проектування дистанційного курсу: аналіз, проектування, розвиток, виконання, оцінка.

Наукову роботу присвячено пошуку ефективних та цікавих способів залучення здобувачів вищої освіти до дистанційного навчання. Розглянуто структуру та зміст дистанційного курсу з навчальної дисципліни «Основи профорієнтаційної роботи» для підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 053 «Психологія» (освітня програма «Практична психологія»). Наведено перелік основних тем для вивчення дисципліни «Основи профорієнтаційної роботи», приклади основних завдань для засвоєння навчального матеріалу та поточного контролю, а також завдання для самостійної роботи.

Ключові слова: дистанційне навчання, дистанційний курс, дистанційна освіта, профорієнтаційна робота, здобувачі.

Постановка проблеми. Сучасному періоду розвитку суспільства притаманні значні соціально-економічні зміни, пов'язані з комплексним застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій у різні сфери життєдіяльності особистості.

Упровадження електронних освітніх ресурсів в освіту дає змогу осучаснити процес підготовки майбутніх фахівців галузі психології, а саме: можливість доступу до електронних освітніх ресурсів у будь-який час у будь-якому місці, здійснення якісно нового рівня взаємодії учасників освітнього процесу, перехід від пасивного навчання до самоосвіти (активного навчання). Окрім того, викори-

стання електронних освітніх ресурсів дає змогу самостійно вибирати темп навчання, повернутися до попередніх тем, зберегти й переглянути електронне листування з викладачем.

Водночас виникає проблема недостатньої комп'ютерної грамотності фахівців, зокрема використання електронних освітніх ресурсів під час організації освітнього процесу з дітьми у взаємодії з батьками вихованців, а також у процесі організації психологічної роботи з педагогічними кадрами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В Україні виконано низку дисертаційних досліджень стосовно проблем використання елек-

тронних освітніх ресурсів в освітньому процесі закладів вищої освіти: С. Дяченко «Підготовка майбутніх вихователів до формування основ комп'ютерної грамотності старших дошкільників» (2009 р.); К. Віттенберг «Підготовка майбутніх вихователів засобами інформаційно-комунікаційних технологій до навчання дітей іноземних мов» (2010 р.); Г. Стеценко «Методика використання освітніх вебресурсів у процесі підготовки майбутніх учителів інформатики» (2010 р.); І. Пліш «Використання інформаційно-комунікаційних технологій управління якістю освіти в загальноосвітніх навчальних закладах» (2012 р.); С. Денисенко «Психолого-педагогічні засади проектування мультимедійного контенту електронних освітніх ресурсів для вищого навчального закладу» (2013 р.); Л. Гаврилова «Система формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій» (2015 р.); О. Ясько «Формування комунікативної культури майбутніх учителів іноземних мов засобами ресурсу Інтернет» (2017 р.); С. Петренко «Формування ІКТ-компетентності майбутніх учителів математики у процесі фахової підготовки» (2018 р.); О. Удовиченко «Підготовка майбутніх учителів інформатики до професійної освіти засобами електронних освітніх ресурсів» (2018 р.); О. Черних «Соціально-педагогічний супровід безпечної поведінки дітей в Інтернеті» (2018 р.).

Мета статті – розглянути структуру та зміст курсу дистанційного навчання з дисципліни «Основи профорієнтаційної роботи» для підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 053 «Психологія» (освітня програма «Практична психологія»).

Виклад основного матеріалу. У законі України «Про освіту» дистанційну форму навчання потрактовано як індивідуалізований процес здобуття освіти, який відбувається переважно за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу в спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [2].

Дистанційне навчання неможливе без відповідного програмного забезпечення. Сьогодні в закладах освіти України використовуються різні системи дистанційного навчання (умовно безкоштовні, платні).

Навчальна платформа Moodle – це безкоштовна система. Вона не потребує жодного платного програмного забезпечення, орієнтована, насамперед, на організацію взаємодії між викладачем та учнями, хоча й уможлиблює організацію традиційних дистанційних курсів, а також підтримку очного навчання.

На дистанційній платформі Moodle студенти отримують: доступ до навчальних та додаткових

матеріалів, засобів для спілкування й тестування; можливість переглядати результати проходження дистанційного курсу чи тесту; можливість спілкування з викладачем через особисті повідомлення, форум, чат; можливість завантаження файлів із виконаними завданнями; можливість використання нагадувань про події на курсі.

Викладачі мають можливість: розробляти й упроваджувати авторські дистанційні курси; розміщувати навчальні матеріали, а також відео-, аудіо- й презентаційні матеріали; додавати різноманітні елементи курсу; використовувати різні типи тестів; автоматично формувати тести; додавати різноманітні плагіни до курсу, що дає змогу викладачу використовувати різноманітні сторонні програмні засоби для дистанційного навчання.

У навчальній платформі Moodle використовують такі ресурси й види діяльності: «База даних», «Вибір», «Вікі», «Глосарій», «Завдання», «Зовнішній засіб», «Обстеження», «Семинар», «Тест», «Урок», «Форум», «Чат», «Книга», «Напис», «Папка», «Сторінка», «Файл».

Окрім того, платформа Moodle містить IMS – контент-пакет, що дає змогу завантажувати zip-архіви і додавати їх до курсу як ресурси, а також URL-модуль, що дає можливість викладачеві забезпечити вебпосилання як ресурс курсу. URL-адреси можуть бути додані до будь-якого іншого ресурсу або виду діяльності через текстовий редактор [1; 3–5; 7].

Отже, створено велику кількість систем для організації дистанційного навчання в освітніх закладах (загальноосвітні заклади, ліцеї, коледжі, технікуми, заклади вищої освіти). Рівень систем дистанційного навчання постійно підвищується, що дає змогу вдосконалювати освітній процес.

Уважаємо, що Moodle – найбільш поширена й досконала платформа для дистанційного навчання, бо безкоштовна, не потребує додаткового програмного забезпечення, має простий і зрозумілий інтерфейс, велику кількість модулів (видів діяльності).

Перевагами платформи Moodle, на нашу думку, є:

- можливість створювати та зберігати навчальні матеріали, що дає змогу витратити менше часу на пошук інформації для вивчення тієї чи тієї теми, курсу;

- можливість використовувати не лише електронні підручники, посібники у вигляді тексту, а й інші ресурси, наприклад статті сторонніх сайтів, презентації, відеоролики (у вигляді гіперпосилань);

- можливість працювати з платформою з різних місць: робочого чи домашнього комп'ютера, дистанційно чи в освітньому закладі;

- можливість оперування засобами платформи людям із будь-якою освітою, різного віку, різних

фізичних можливостей (з особливими потребами) та різним рівнем володіння комп'ютером (від базового);

– навчання може здійснюватися як у режимі реального часу (онлайн-лекції, семінари, вебінари), так і асинхронно (слухач самостійно вибирає час та темп навчання);

– слухачі мають можливість обговорювати конкретну тему, ситуацію, проблему як із викладачем (особисті повідомлення, коментарі до самостійних чи практичних завдань), так і між собою (форум, чат);

– система передбачає автоматичне розповсюдження повідомлення між учасниками курсу чи групи;

– Moodle дає змогу контролювати активність кожного слухача (студента);

– слухач (студент) має можливість у будь-який час переглянути журнал оцінок, зауваження від викладача;

– викладач залежно від успішності слухачів (студентів) може коригувати послідовність подання матеріалів, надавати додаткові завдання для більш успішного засвоєння теми, курсу.

Розроблення дистанційного курсу з дисципліни «Основи профорієнтаційної роботи» відбувалася згідно із запропонованими В. Биковим, В. Кухаренко, Ю. Сиротенко, О. Рибалко, Ю. Богачковим етапами проектування дистанційного курсу [6]:

– аналіз: аналізується діяльність, формуються завдання, характеризується цільова група, визначається мета навчання;

– проектування: визначається послідовність навчання, здійснюється добір методів навчання, розробляється схема навчання;

– розвиток: відповідно до схеми навчання відбувається генеза дистанційного курсу (план занять, наповнення вправами й матеріалами, поточний та підсумковий контроль);

– виконання: студенти групи проходять дистанційне навчання;

– оцінка: поточне й підсумкове оцінювання (поточне оцінювання – після кожної теми курсу, підсумкове – після опрацювання всього курсу).

Платформою дистанційного курсу «Основи профорієнтаційної роботи» для студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 «Психологія» став сайт дистанційного навчання ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», розташований у середовищі Moodle за адресою: <http://ddpu.edu.ua:9090/moodle/login/index.php>.

Програма дистанційного курсу повністю відповідає робочій програмі вивчення дисципліни «Основи профорієнтаційної роботи» (053 «Психологія»). У процесі вивчення дисципліни виокремлено теми:

Тема 1. Життєві цілі і плани. Дилема життєвого шляху.

Тема 2. Професійне самовизначення особистості.

Тема 3. Розвиток професійно зумовлених деструкцій особистості.

Тема 4. Психологічні передумови вибору школярами професії.

Тема 5–6. Класифікація професій за типами, класами, відділами та групами. Професійна придатність та професіоналізм.

Тема 7. Професійна орієнтація в системі підготовки школярів до професійної діяльності.

Тема 8. Форми та методи професійної орієнтації учнів.

Тема 9. Методи діагностування професійно важливих властивостей та якостей школяра.

Тема 10. Основні групи активізувальних профорієнтаційних методів.

Тема 11. Зміст професійної орієнтації школярів у процесі трудової підготовки.

Тема 12. Професійне консультування в системі профорієнтації.

Тема 13. Участь державних центрів зайнятості у професійному самовизначенні й працевлаштуванні населення.

У ході вивчення кожної з означених тем дисципліни підготовлено такі форми роботи: практичні заняття, самостійна робота, питання та завдання для самоконтролю, а також підсумкове тестування з теми, яку вивчали студенти.

У планах практичних занять визначено тему, мету вивчення, обсяг навчального часу, хід заняття тощо. Хід практичного заняття має два блоки завдань: у першому блоці окреслено коло теоретичних питань, котрі здобувач має самостійно засвоїти і дати стислі відповіді; другий блок містить завдання практичного спрямування. Зупинимось більш детально на тематиці практичних занять та завдань для здобувачів вищої освіти.

Практичне заняття 1–2. Професійне самовизначення особистості.

Завдання для студентів:

I. Дати відповідь на основні запитання.

II. Основні завдання для засвоєння навчального матеріалу та поточного контролю.

1. Використовуючи періодичні видання «Психолог», «Практична психологія та соціальна робота», «Дошкільне виховання», скласти добірку статей за темою «Професійне самовизначення особистості».

2. Скласти порівняльний аналіз професійного самовизначення особистості на різних стадіях становлення особистості.

Практичне заняття 3–4. Класифікація професій за типами, класами, відділами та групами. Професійна придатність та професіоналізм.

Завдання для студентів:

I. Дати відповідь на основні запитання.

II. Основні завдання для засвоєння навчального матеріалу та поточного контролю.

1. За допомогою сучасних джерел інформації підготувати фотоповідомлення про сучасні професії, представлені на ринку праці.

2. Підготувати формули 4–5 сучасних професій.

3. Підготувати 3–4 професіограми сучасних професій.

4. Підготувати презентацію однієї професії (за вибором здобувача).

Практичне заняття 5–6. Форми та методи професійної орієнтації учнів.

Завдання для студентів:

I. Дати відповідь на основні запитання.

II. Основні завдання для засвоєння навчального матеріалу та поточного контролю.

1. Підготувати конспекти профорієнтаційних бесід та консультацій з урахуванням вікових особливостей молодших школярів, підлітків та старшокласників (п'ять конспектів).

2. Підготувати декілька заходів профорієнтаційної роботи у школі.

3. Дібрати приклади профорієнтаційних ігор (дві-три гри).

Практичне заняття 7–8. Методи діагностування професійно важливих властивостей та якостей школяра.

Завдання для студентів:

I. Дати відповідь на основні запитання.

II. Основні завдання для засвоєння навчального матеріалу та поточного контролю.

1. Скласти банк методик діагностування професійно важливих властивостей та якостей школяра.

2. Підготувати для обговорення, аналізу та фрагментарного використання одну з методик: «Квадрат інтересів», «Професійна спрямованість», «Карта інтересів».

Практичне заняття 9–10. Основні групи активізувальних профорієнтаційних методів.

Завдання для студентів:

I. Дати відповідь на основні запитання.

II. Основні завдання для засвоєння навчального матеріалу та поточного контролю.

1. Дібрати три-чотири профорієнтаційні гри.

Практичне заняття 11–12. Професійне консультування в системі профорієнтації.

Завдання для студентів:

I. Дати відповідь на основні запитання.

II. Основні завдання для засвоєння навчального матеріалу та поточного контролю.

1. Підготувати програму роботи, спрямовану на надання допомоги особам, які переживають:

– кризу професійного становлення;

– труднощі у професійному спілкуванні та співробітництві;

– конфлікти.

2. Підготувати програму роботи, спрямовану на надання допомоги особам, які частково втралили працездатність.

Практичне заняття 13–14. Участь державних центрів зайнятості у професійному самовизначенні й працевлаштуванні населення.

Завдання для студентів:

I. Дати відповідь на основні запитання.

II. Основні завдання для засвоєння навчального матеріалу та поточного контролю.

1. Скласти план проведення екскурсії до Державної служби зайнятості для дітей середнього та старшого шкільного віку.

2. Підготувати резюме для працевлаштування за будь-якою спеціальністю (за вибором здобувача).

Такі завдання мають професійне спрямування (спеціальність 012 «Дошкільна освіта»), сприяють активізації професійних знань, навчають установлювати міжпредметні зв'язки. Частина практичних завдань мала творчий характер, була спрямована на особистісну оцінку історичних подій національної історії, усвідомлене ставлення до неї.

Значна кількість практичних занять має практичні завдання, які дають змогу не лише закріпити теоретичні знання здобувачів, а й вправляти їх у вміння підготовлювати презентації Microsoft PowerPoint за темою на вибір здобувача.

Завдання для самостійної роботи.

Самостійна робота 1. Підготуйте наочний матеріал (буклет, рекламну брошуру тощо) для проведення профорієнтаційної роботи за спеціальностями: «Вихователь дітей дошкільного віку», «Практичний психолог», «Соціальний працівник».

Самостійна робота 2. Підготуйте картотеку сучасних професій із 15–20 найменувань (у вигляді презентації).

Самостійна робота 3. Підготуйте творчий проєкт за темою «Дитина у світі професій» (можна вибрати одну професію та розробити проєкт для дошкільників).

Після вивчення кожної теми були подані питання та завдання для самоконтролю, які давали змогу перевірити знання здобувачів після вивчення матеріалів, логіку побудови, усвідомлене засвоєння.

Питання для контролю використовувалися з метою перевірки знань здобувачів. Вони були змістовними або структурними. Використані запитання відповідали системі вимог, а саме: чітко формулюванні, взаємопов'язані, у сукупності вичерпували зміст теми, яку вивчали здобувачі, логічно, послідовно висвітлювали великі теми, а також окремі деталі.

Наприкінці вивчення дисципліни було проведено підсумкове тестування з дисципліни «Основи профорієнтаційної роботи». Під час формування

тестових завдань використовували питання на відповідність, множинний вибір, правильно/неправильно, вбудовані відповіді (пропущені слова).

Висновки і пропозиції. Отже, використання дистанційного курсу для вивчення дисципліни «Основи профорієнтаційної роботи» дало змогу забезпечити якість підготовки здобувачів вищої освіти зі спеціальності 053 «Психологія» (освітня програма «Практична психологія»), сприяти розвитку самостійного мислення, пошуку креативних шляхів вирішення поставлених завдань. Здобувачі мали можливість доступу до навчальних матеріалів, які знаходяться в електронному середовищі, у будь-який зручний для них час. Кожен здобувач мав можливість індивідуально вибирати темп, ритм і обсяг навчального матеріалу, необхідний для засвоєння (особистісно-орієнтований підхід). Також здобувачі перетворилися з пасивних споживачів на активних учасників освітнього процесу, підвищилися їхні самостійність і відповідальність за результати своєї діяльності. Це сприяє впевненому формуванню професійної компетентності майбутніх фахівців.

Список використаної літератури:

1. Демченко М.О. Використання платформи Moodle у професійній підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Scientific discussion (Praha, Czech Republic)*. 2018. Vol. 1. № 19. P. 24–28.
2. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 20.03.2018).
3. Глазова В.В., Кайдан Н.В. Методичні рекомендації «Організація дистанційного навчання у системі MOODLE» для викладачів вищих навчальних закладів. Слов'янськ : Видавництво Б.І. Маторіна, 2015. 55 с.
4. Осадча К.П., Осадчий В.В. Організаційні проблеми впровадження систем управління курсами у процес професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій. URL: <http://2013.moodleoot.in.ua/course/view.php?id=24&lang=ru> (дата звернення: 21.03.2018).
5. Система дистанційного навчання студентів MOODLE. URL: <http://ddpu.edu.ua:9090/moodle/> (дата звернення: 21.03.2018).
6. Технологія створення дистанційного курсу : навчальний посібник / В.Ю. Биков та ін. ; за ред. В.Ю. Бикова та В.М. Кухаренко. Київ : Міленіум, 2008. 324 с.
7. Фоменко Н.А., Скрипник М.І., Фатхутдінова О.В. Правова педагогіка : навчальний посібник. Херсон : Олді-Плюс, 2015. 326 с.

Amatieva O., Demchenko M. Structure and contents distance courses in discipline «Fundamentals vocational work» to prepare the applicants first (bachelor's) level of higher education in the specialty 053 – Psychology (educational program – Applied Psychology)

The article is devoted to the topical issue of modern higher education – the use of electronic educational resources in the educational process of higher education. The article presents the advantages of introducing electronic educational resources in education. The research on the problems of using electronic educational resources in the educational process of higher education institutions is analyzed. The problems that are solved by higher education seekers and teachers in distance learning are highlighted. It is shown that the effectiveness of distance learning is determined by the use of pedagogical technologies that underlie distance learning courses, and gives a real opportunity to get an education or improve their knowledge in a particular discipline. Particular attention is paid to the analysis of the Moodle learning platform, the advantages of using the Moodle platform in the educational process of higher education, including: the ability to use not only textbooks and manuals, but also additional resources (articles from third-party sites, presentations, etc.); the ability to work with the platform from different places, using a home computer, laptop, tablet or smartphone; independent choice of time and pace of study; opportunity to return to any topic and get acquainted with the theoretical material again; receiving a teacher's consultation at any time (personal messages, comments on assignments). The stages of designing a distance course are analyzed: analysis, design, development, implementation, evaluation. The scientific work is devoted to the search for effective and interesting ways to attract higher education students to distance learning. The structure and content of the distance course in the discipline «Fundamentals vocational work» for the preparation of applicants for the first (bachelor's) level of higher education in the specialty 053 Psychology (educational program – Practical Psychology). The list of the basic subjects for studying of discipline «Fundamentals vocational work», examples of the basic tasks for mastering of a training material and current control, and also tasks for independent work is resulted.

Key words: distance learning, distance course, distance education, career guidance work, applicants.

УДК 378.22:004]:005.336.2-028.45
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-1.19>

В. В. Бабкін

аспірант кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи
Університету імені Альфреда Нобеля

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ КОМП'ЮТЕРНИХ НАУК

У статті виділено педагогічні умови формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук: формування мотивації до інформаційно-аналітичної діяльності як чинник професійного становлення та кар'єрного зростання майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук; збагачення змісту навчальних дисциплін інформацією, спрямованою на опанування студентами системи знань про сутність інформаційно-аналітичної діяльності та набуття ними вмінь і навичок щодо її практичної реалізації; урізноманітнення процесу професійної підготовки студентів засобами проєктних методів навчання.

Запропоновано рекомендації щодо підвищення мотивації студентів до формування інформаційно-аналітичної компетентності як запоруки відповідної діяльності. Здійснено оновлення змісту навчальних дисциплін («Вступ до фаху», «Іноземна мова», «Інформатика», «Основи програмування», «Мережеві технології та безпека (кібербезпека)», «Основи психології та педагогіки», «Соціологія») темами з інформаційно-аналітичної компетентності у діяльності фахівців комп'ютерних наук. Розроблено дисципліну за вибором «Інформаційно-аналітичні системи та технології». Виділено її мету та розподіл годин на різні види навчальної діяльності.

Виділено особливості застосування проєктного методу навчання. Подано етапи реалізації проєктних методів навчання. Указано, що робота зі студентами над проєктом здійснюється з використанням різних форм навчання: лекція, практичне (лабораторне) заняття, консультація, самостійна робота, позааудиторні заходи. Представлено етапи реалізації педагогічних умов: мотиваційний, практичний, рефлексивний. Метою першого етапу є формування у майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук усвідомлення значущості інформаційно-аналітичної компетентності, мотивації, зацікавленості до її формування. Мета другого етапу – формування системи знань, умінь і навичок, що сприяють реалізації інформаційно-аналітичної діяльності бакалаврів комп'ютерних наук. На третьому етапі ставимо за мету аналіз рівня сформованості інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук.

Ключові слова: педагогічні умови, інформаційно-аналітична компетентність, бакалавр комп'ютерних наук, процес професійної підготовки, університетська освіта.

Постановка проблеми. Інформаційно-аналітична компетентність відображає готовність і здатність фахівця застосовувати інформаційно-аналітичні знання, вміння, навички в процесі роботи з інформацією різних видів і форм подання, а також здатність оцінювати, зберігати, аналізувати інформацію з метою отримання якісно нового знання для прийняття відповідальних рішень, у тому числі в умовах невизначеності. Особливої вагомості така компетентність набуває для бакалаврів комп'ютерних наук, які діють в умовах постійного оновлення інформаційних технологій, модернізації програмного забезпечення інформаційних систем та комп'ютерної техніки. Сформованість інформаційно-аналітичної компетентності є запорукою вірної оцінки проблемної ситуації, бачення її у перспективі, що уможливило прийняття оптимального рішення. Тому важливою проблемою залишається така реалізація процесу фахової підготовки студентів, що враховує фор-

мування у них інформаційно-аналітичної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових розвідках установлено вагомість інформаційно-аналітичної (аналітичної) компетентності для реалізації успішної діяльності фахівців. Так, В. Жигір зазначив, що аналітична діяльність менеджера освіти – це пізнавальна діяльність, що дає змогу проникнути в сутність різноманітних, часто суперечливих процесів і явищ, виявити в них причиннонаслідкові зв'язки, чинники прискорення і гальмування розвитку [1]. В. Соколов з'ясував теоретичні аспекти модернізації парадигми аналітичної компетентності фахівців-управлінців у сфері національної безпеки [2]. В. Іщенко розробила педагогічні умови формування аналітичної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності [3]. Ю. Штика встановив, що аналітична компетентність фахівця передбачає

логічну культуру мислення: навички аналізу ідей, використання методів раціонального мислення та аргументації [4]. Проведене в попередній статті [5] теоретичне вивчення проблеми формування інформаційно-аналітичної компетентності та результати діагностики студентів спеціальності «Комп'ютерні науки» [6] визначили необхідність обґрунтування педагогічних умов, які б забезпечили ефективність цього процесу та його кінцевого результату. Значущість аналітичної діяльності для майбутніх ІТ-фахівців розкривається також у дослідженні В. Прошкіна [7].

Успішні приклади використання педагогічних умов для формування інформаційно-аналітичної компетентності студентів різних спеціальностей знаходимо в низці досліджень таких учених, як С. Марченков (курсанти військового інституту), С. Масліч (агенти з організації туризму у професійно-технічних закладах освіти), Л. Карасьова (фахівці сектору безпеки), Л. Петренко (керівники професійно-технічних закладів освіти), Є. Лодатко (офіцери запасу). Разом із тим проблему формування інформаційно-аналітичної компетентності студентів спеціальності «Комп'ютерні науки» висвітлено недостатньо.

Мета статті – обґрунтувати та розробити педагогічні умови формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук.

Виклад основного матеріалу. Для реалізації мети дослідження нами проведено експертне оцінювання різних педагогічних умов, спрямованих на формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук. Експертами виступили 16 викладачів різних ЗВО України. У результаті опитування та власного педагогічного досвіду презентуємо педагогічні умови формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук: формування мотивації до інформаційно-аналітичної діяльності як чинник професійного становлення та кар'єрного зростання майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук; збагачення змісту навчальних дисциплін інформацією, спрямованою на опанування студентами системи знань про сутність інформаційно-аналітичної діяльності та набуття ними вмінь і навичок щодо її практичної реалізації; урізноманітнення процесу професійної підготовки студентів засобами проектних методів навчання.

Перейдемо до обґрунтування **першої педагогічної умови** процесу формування інформаційно-аналітичної компетентності студентів.

Одним із важливих завдань викладачів є забезпечення позитивної мотивації студентів. Вона розкривається через інтерес майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук до навчальної діяльності, досягнення успіху в університетській підго-

товці, ставлення до майбутньої діяльності в галузі ІТ як особистісної та соціальної цінності, удосконалення власних компетентностей, зокрема інформаційно-аналітичної, для професійного зростання.

Узявши до уваги результати досліджень [8–10], запропонуємо рекомендації щодо підвищення мотивації студентів до формування інформаційно-аналітичної компетентності як запоруки відповідної діяльності:

- ретельне ознайомлення з майбутньою професійною діяльністю в галузі інформаційних технологій та її суспільною значущістю, місцем інформаційно-аналітичної діяльності в роботі фахівця з комп'ютерних наук, із сучасними вимогами, що висуваються до компетентностей бакалаврів і магістрів комп'ютерних наук;

- створення уявлень про успішного професіонала з інформаційних технологій, який має високий рівень сформованості інформаційно-аналітичної компетентності;

- розвиток професійної самооцінки майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук;

- формування ціннісних орієнтацій – усвідомлення значущості інформаційно-аналітичної компетентності тощо.

Варто здійснювати формування професійного інтересу майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук до інформаційно-аналітичної діяльності за допомогою таких напрямів:

- ознайомлення студентів І курсу із сучасними здобутками інформаційних технологій, місцем інформаційно-аналітичної діяльності в роботі фахівця ІТ, вагомістю інформаційно-аналітичної компетентності для успішної реалізації в професії тощо;

- створення на практичних та лекційних заняттях узагальнених образів фахівців галузі ІТ як основи для навчального та професійного становлення, пошуку шляхів до самореалізації у майбутній професії.

Результатом використання першої педагогічної умови є зацікавленість студентів в інформаційно-аналітичній діяльності, готовність вирішувати професійно значущі завдання, що забезпечують становлення особистості бакалавра комп'ютерних наук.

Обґрунтуємо **другу педагогічну умову** – збагачення змісту навчальних дисциплін інформацією, спрямованою на опанування студентами системи знань про сутність інформаційно-аналітичної діяльності та набуття ними вмінь і навичок щодо її практичної реалізації.

Важливим завданням теоретичного компонента професійної підготовки є озброєння студентів сучасною педагогічною теорією на високому рівні систематизації та узагальнення, що передбачає такі знання: специфіка інформаційно-ана-

літичної діяльності фахівців комп'ютерних наук; способи, методи, підходи та технології реалізації інформаційно-аналітичної діяльності; орієнтація в сучасних цифрових технологіях, розуміння ролі та перспектив розвитку інформаційно-аналітичної діяльності; знання базових понять, пов'язаних з інформацією, інформаційними процесами, технічними та програмними засобами реалізації інформаційних процесів в інформаційно-аналітичній діяльності; розуміння технологій застосування засобів ІКТ в інформаційно-аналітичній діяльності тощо.

Із метою оновлення змісту навчання ми виходили з того, що досягти бажаних результатів можна завдяки декільком дисциплінам. Підставою для вибору дисциплін стали проведені бесіди з науково-педагогічними працівниками, які викладають для студентів спеціальності «Комп'ютерні науки». Отже, нами вибрано такі дисципліни з обов'язкової компоненти освітньо-професійної програми: «Вступ до фаху», «Іноземна мова», «Інформатика», «Основи програмування», «Мережеві технології та безпека (кібербезпека)» (табл. 1).

Оновлення змісту навчальних дисциплін здійснено відповідно до ОПП Університету імені Альфреда Нобеля [11] і передбачає модернізацію теоретичної інформації та практичне застосування умінь з інформаційно-аналітичної діяльності на практиці.

Вагоме значення ми відводимо розробленій нами **дисципліні за вибором** «Інформаційно-

аналітичні системи та технології». Мета дисципліни:

- забезпечити майбутніх фахівців з інформаційних технологій теоретичними знаннями та практичними навичками, необхідними для створення та використання сучасних інформаційних технологій і систем у контексті самонавчання та постійного професійного самовдосконалення;

- готувати майбутніх фахівців до автоматизованого вирішення прикладних завдань, створення новітніх конкурентоспроможних інформаційних технологій і систем;

- готувати майбутніх фахівців до інформаційного забезпечення реальних процесів щодо впровадження, адаптації, інтеграції проєктних рішень щодо створення, супроводу та експлуатації сучасних інформаційних систем.

Програма дисципліни розрахована на 90 годин, із них: лекційні заняття – 14 годин, практичні заняття – 14 годин, модульні контрольні роботи – 4 години, самостійна робота – 58 годин.

Не менш важливою є **третьою педагогічною умовою** – урізноманітнення процесу професійної підготовки студентів засобами проєктних методів навчання.

Відповідно до ідеї Є. Полат, метод проєктів – спосіб досягнення навчальної мети за допомогою опрацювання проблеми, що завершується реальним практичним результатом, оформленим у певний спосіб [12]. Доволі часто також метод проєктів сприймають як сукупність прийомів або дій і роблять акцент більше на особистісному ста-

Таблиця 1

Оновлення змісту навчальних дисциплін темами щодо інформаційно-аналітичної компетентності у діяльності фахівців комп'ютерних наук

Навчальна дисципліна	Сутність оновлення навчальної дисципліни
Вступ до фаху	Роль інформаційно-аналітичної діяльності в галузі інформаційних технологій Інформаційно-аналітична компетентність як запорука ефективної діяльності сучасного фахівця ІТ Основні тренди інформаційно-аналітичної діяльності
Іноземна мова	Інформаційно-аналітична діяльність фахівців ІТ у зарубіжних країнах Джерела інформації: класифікація, умови застосування Критерії оцінювання інформації Базові аналітичні методики Контент-аналіз документів
Інформатика	Теоретичні основи організації інформаційно-аналітичної діяльності фахівців ІТ Глобальні інформаційні процеси Програмне забезпечення реалізації інформаційно-аналітичної діяльності Принципи та методи прогнозу інформаційних подій та процесів Інформаційний простір як об'єкт дослідження: суть, структура та зміст
Основи програмування	Інформаційна діяльність і аналітика в побудові блок-схем Аналітичні данні під час роботи з масивами Робота з динамічною пам'яттю: інформаційно-аналітичний контекст Роль функції в процедурному програмуванні: інформаційно-аналітичне забезпечення
Мережеві технології та безпека (кібербезпека)	Сучасні технології аналітики в кібербезпеці Інформаційно-аналітичні системи безпеки Аналітичні аспекти авторизації та її механізми Модель безпеки комп'ютерних мереж. Історико-аналітичний огляд TCP

новленні студентів, а не на практичному результаті. Останнім часом у літературі використовують термін Project Based Learning (метод навчальних проєктів) як інтегративний навчальний проєкт. Передбачається, що студенти здійснюють вибір із запропонованих життєвих або професійних ситуацій (тем), планують та коригують план дослідження, виявляють готовність відкрито висловлювати та відстоювати власні думки, аргументувати їх, учитися слухати та чути партнера, визнавати право кожного на власний погляд, навчитися представляти результат індивідуального чи колективного дослідження (за Н. Морзе [13]).

Метод проєктів є одним з ефективних методів практико-орієнтованої технології навчання, дає змогу поєднувати теоретичні знання та їх практичне застосування для вирішення конкретних проблем. Проєктна діяльність дає змогу студентам проявити здібності, пов'язані з аналітичною діяльністю. Це підвищує відповідальність, самооцінку, впевненість у собі, посилює мотивацію на досягнення успіху, розвиває увагу, уявлення, пам'ять, підвищує рівень міжособистісної комунікації тощо.

Зазначимо, що проєктний метод навчання відрізняється від інших: студенти вчать самостійно визначати мету, шляхи її досягнення, здійснювати пошук, відбір, узагальнення, аналіз та аналітику інформації. При цьому викладач виступає як консультант, фасилітатор або тренер.

Вагомою метою проєктних методів навчання у процесі вирішення проблем, пов'язаних із практичною діяльністю, є формування у студентів умінь працювати з інформацією (пошук джерел, технологія роботи з інформацією), навичок проведення досліджень, презентації отриманих результатів, умінь ділового спілкування у групі.

Виділимо етапи реалізації проєктних методів навчання. I етап – підготовчий. Відбувається пошук проблемного поля дослідження, вибір теми та її конкретизація. II етап – пошуковий. Здійснюється уточнення проблемного поля та теми проєкту, її конкретизація, аналіз та аналітика, постановка мети проєкту. III етап – аналітичний. Відбувається аналіз наявної інформації, пошук оптимального способу досягнення мети проєкту, аналіз альтернативних рішень, побудова алгоритму діяльності, складання плану реалізації проєкту. IV етап – практичний. Реалізується виконання проєкту, здійснюється контроль якості, корекція (за необхідності) змісту проєкту. V етап – презентаційний. Відбувається підготовка презентаційних матеріалів. Вивчаються можливості використання результатів проєкту. Окреслюються перспективи подальших наукових пошуків.

Реалізація педагогічних умов здійснюється за трьома етапами: мотиваційним, практичним, рефлексивним. Метою першого етапу є форму-

вання у майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук усвідомлення значущості інформаційно-аналітичної компетентності, мотивації, зацікавленості до її формування. Мета другого етапу – формування системи знань, умінь і навичок, що сприяють реалізації інформаційно-аналітичної діяльності бакалаврів комп'ютерних наук. На третьому етапі ставимо за мету аналіз рівня сформованості інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук.

Висновки і пропозиції. Розроблено та обґрунтовано педагогічні умови формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук: формування мотивації до інформаційно-аналітичної діяльності як чинника професійного становлення та кар'єрного зростання майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук; збагачення змісту навчальних дисциплін інформацією, спрямованою на опанування студентами системи знань про сутність інформаційно-аналітичної діяльності та набуття ними вмінь і навичок щодо її практичної реалізації; урізноманітнення процесу професійної підготовки студентів засобами проєктних методів навчання.

До перспективних напрямів дослідницьких пошуків відносимо реалізацію розроблених педагогічних умов в університетській підготовці студентів.

Список використаної літератури:

1. Жигір В. Значення аналітичної компетентності у професійній діяльності менеджера освіти. *Молодь і ринок*. 2014. № 6. С. 22–26.
2. Соколов В.А. Теоретичні аспекти модернізації парадигми аналітичної компетентності фахівців-управлінців у сфері національної безпеки України. *Інвестиції: практика та досвід*. 2016. № 18. С. 117–121.
3. Іщенко В.С. Педагогічні умови формування аналітичної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності. *Народна освіта*. 2017. Вип. 3. С. 27–33.
4. Штика Ю.М. Особливості формування аналітичної компетентності у студентів економічних спеціальностей. *Фізико-математична освіта*. 2019. Вип. 1. С. 210–214.
5. Бабкін В.В. Структура інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2020. № 1. С. 130–138.
6. Бабкін В.В. Аналіз вихідного рівня сформованості інформаційно-аналітичної компетентності студентів спеціальності «Комп'ютерні науки». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. Вип. 71. С. 24–28.

7. Shamonina V., Semenikhina O., Proshkin V., Lebid O., Kharchenko S., Lytvyn O. Using the Proteus virtual environment to train future IT professionals. *Proceedings of the 2nd International Workshop on Augmented Reality in Education (AREdu 2019)*. 2019. P. 24–36.
8. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. Санкт-Петербург : Речь, 2001. 240 с.
9. Образцов П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения. Орел : Орловский ГТУ, 2000. 145 с.
10. Гиннэ С.В. Об аналитических умениях бакалавра технического профиля подготовки. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2013. № 12–3(19). С. 11–13.
11. Освітньо-професійна програма «Комп'ютерні науки» першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 122 «Комп'ютерні науки» галузі знань 12 «Інформаційні технології Університету імені Альфреда Нобеля». URL: https://duan.edu.ua/images/Study_progs/UA/комп'ютерні_науку/22257.pdf (дата звернення: 18.05.2021).
12. Полат Е.С. Метод проектов. Иностранные языки в школе. 2000. № 2–3. С. 37–45.
13. Інноваційні педагогічні методи в цифрову епоху : навчальний посібник / О.В. Дзябенко та ін. Київ : Рута, 2021. 320 с.

Babkin V. Pedagogical conditions for the formation of information-analytical competence of future bachelors of computer science

The article presents an expert evaluation results of various pedagogical conditions aimed at forming information and analytical competence of computer science future bachelors. The pedagogical conditions of information-analytical competence formation of computer sciences future bachelors are allocated: formation of motivation to information-analytical activity as a factor of professional building and career growth of future bachelors of computer sciences; enrichment of academic disciplines content with information aimed at students mastering the system of knowledge about the essence of information-analytical activities and their acquisition of skills and abilities for its practical implementation; diversification of students' professional training process using project teaching methods.

Recommendations for increasing the motivation of students to form information and analytical competence as a guarantee of relevant activities are proposed. Updated the content of academic disciplines ("Introduction to the profession", "Foreign language", "Informatics", "Fundamentals of programming", "Network technologies and security (cybersecurity)", "Fundamentals of psychology and pedagogy", "Sociology") with topics on information -analytical competence in the activities of computer science specialists. The elective discipline developed "Information and analytical systems and technologies". Its purpose and division of hours into different types of educational activities are highlighted.

Features of application of the project method of training are allocated. The stages of realization of project teaching methods are given. Phase I is preparatory. The search for the problem field of research, the choice of topic, and its specification is taking place. Stage II is a search. The problem field and the topic of the project are being clarified, its concretization and analysis are being specified, the goal of the project is being set. Stage III is analytical. There is an analysis of available information, finding the best way to achieve the project goal, analyzing alternative solutions, building an algorithm, drawing up a project implementation plan. Stages of realization of pedagogical conditions are presented: motivational, practical, reflexive.

Key words: *pedagogical conditions, information-analytical competence, bachelor of computer science, the process of professional training, university education.*

О. О. Балануцакандидат економічних наук,
Надзвичайний і Повноважний Посол України в Державі Кувейт

РОЗВИТОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ МАЙБУТНІХ ДИПЛОМАТІВ

У статті охарактеризовано етапи розвитку міжкультурної комунікації майбутнього дипломата. З'ясовано, що міжнародна комунікація передбачає міжкультурну комунікацію, тому важливим є формування функціональних умінь розуміти погляди і думки представників іншої культури, коригувати свою поведінку, долати конфлікти в процесі комунікації, визнавати право на існування різних цінностей, норм поведінки. Акцентовано, що прийняття культурних відмінностей відбувається на чотирьох рівнях: існування культурних відмінностей не усвідомлюється людиною; інша культура починає усвідомлюватися, зростає міжкультурна чуйність: людина почуває себе членом більше ніж однієї культури; міжкультурна чуйність продовжує зростати, формується новий тип особистості, яка свідо добирає й інтегрує елементи різних культур.

Установлено, що процес підготовки майбутнього дипломата, спрямований на створення умов для професійної самореалізації за допомогою міжнародної комунікації, спирається на розуміння тієї чи тієї мови не лише як засобу отримання інформації, а й як провідного елемента культури. Оскільки формування комунікативної культури особистості виходить за межі її раціональних складників, необхідно звернутися до її латентних виявів. Через приховані, часто не представлені зовні вияви особистісного ставлення людини до чого-небудь як цінності можна вплинути на зовнішні боки іншомовної комунікативної діяльності майбутнього дипломата.

У дослідженні наголошується, що у процесі формування міжкультурної комунікації важливо знайти найбільш адекватне поєднання всіх елементів: норм, цінностей, знань, умінь. Охарактеризовані етапи (ірраціональний, діяльнісний і раціональний) відображають специфіку феномена міжкультурної комунікації у цілому і дають змогу відобразити логіку її становлення в процесі підготовки майбутніх дипломатів.

Ключові слова: комунікація, міжнародна комунікація, міжкультурна комунікація, майбутній дипломат.

Постановка проблеми. Розвиток світового співтовариства в перші десятиліття XXI ст. характеризується швидким розширенням міжнародних зв'язків у всіх сферах життєдіяльності людства, активізацією міграційних процесів, зростанням ролі професійної підготовки фахівців у сфері міжнародних відносин як одного із найважливіших чинників поступу сучасного суспільства. Зазначимо, що вихід незалежної України на арену світової політики, її долучення до процесів глобального економічного, політичного та культурного розвитку співпали зі значними змінами в міжнародній системі. Міждержавні контакти значно інтенсифікувалися і набули нових вимірів. Порівняно з попередньою біполярною епохою виникли нові вузли протиріч, що призвело до змін ліній протистоянь і формування політичних союзів (не завжди юридично і структурно оформлених) доволі несподіваної конфігурації. Сучасний суспільний розвиток, у тому числі міжнародне життя, відзначається безпрецедентним динамізмом, надзвичайною складністю і багатовимірністю. Учасники світової політики дедалі частіше опиняються перед досі невідомими викликами, які необхідно адекватно оцінити і на які треба дати ефективну відповідь.

Зрозуміло, що це вимагає високого професіоналізму дипломатів і всіх, хто працює у сфері міжнародних взаємин. Відповідно, має підвищуватися й рівень професійної підготовки таких фахівців [5, с. 4].

Реалізація комплексу завдань, визначених Національною доктриною розвитку освіти, потребує всебічного вивчення процесів функціонування систем вищої освіти, що здійснювали професійну підготовку фахівців із міжнародних відносин в Україні на різних етапах історичного розвитку.

Підготовку сучасного фахівця міжнародного профілю неможливо здійснити без цілої низки нових напрямів, таких як вивчення психології лідерства, конфліктології, етики професійного спілкування. Зокрема, психологічна підготовка, вироблення здібностей слухати співрозмовника і спостерігати за загальною ситуацією, опанувати методи ділового спілкування і здатність використовувати особливості місцевої ділової культури країни перебування мають велике значення для досягнення успішних і результативних підсумків переговорів.

Професійна підготовка фахівця-міжнародника, особливо майбутнього дипломата, до тривалого

перебування в чужій країні, де він проходить процес адаптації і відчуває вплив іншої культури, також робить актуальними проблеми акультурації («процесу взаємодії культур, у ході якого відбувається їх зміна, засвоєння ними нових елементів, утворення принципово нового культурного синтезу») [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Окремі аспекти проблеми формування міжкультурної комунікації розкриваються у працях В. Краєвського [1], Л. Куликової [2], Є. Макеєва [4], М. Мальського [5], Ю. Мороз [5], Є. Пассова [6], О. Романовської [7], Т.О. Хоменка [8] та ін. Однак зауважимо, що на сучасному етапі питання розвитку міжкультурної комунікації майбутнього дипломата не набуло широкого висвітлення в наукових дослідженнях. Це зумовлює нове бачення цілей професійної підготовки майбутніх дипломатів, зміну її статусу, посилення її ролі у системі професійної освіти.

Мета статті – охарактеризувати етапи розвитку міжкультурної комунікації майбутнього дипломата.

Виклад основного матеріалу. Міжнародна комунікація завжди передбачає міжкультурну комунікацію, тому підготовка майбутніх дипломатів повинна бути спрямована на опанування знань лінгвокультурних особливостей країн, вироблення функціональних умінь розуміти погляди і думки представників іншої культури, коригувати свою поведінку, долати міжкультурні комунікаційні бар'єри й уникати міжкультурних конфліктів, визнавати право на існування різних цінностей, норм поведінки [5, с. 266].

С. Тер-Мінасова вважає, що основними умовами ефективної міжкультурної комунікації є адекватне взаєморозуміння, діалог культур, терпимість і повага до культури партнерів по комунікації. Ці поняття повинні прищепитися майбутнім дипломатам у процесі професійної підготовки.

Отже, під час відбору змісту професійної освіти фахівців міжнародного профілю, складання робочих навчальних планів і програм необхідно брати до уваги регламентованість професії відповідними нормативно-правовими документами та особливостями професійної діяльності, пов'язаної з інформаційно-аналітичною та організаційно-комунікаційною діяльністю, зокрема з готовністю до міжкультурної комунікації.

До сучасних вимог, що висуваються до майбутніх дипломатів, можна віднести не лише компетенцію міжкультурної комунікації, а й стресостійкість у кризових ситуаціях, здатність працювати в команді, наявність високого рівня толерантності. Міжкультурна комунікація трактується як взаємодія між представниками різних культурних, а також субкультурних груп, у процесі якої виявляються чужорідність партнерів по комуні-

кації, що впливає на результат комунікативної взаємодії [2].

Важливим для розгляду проблеми міжкультурної взаємодії є поняття «діалог культур», запропоноване М. Бахтіним, який розглядає культуру як безперервний діалог різномірних культурних феноменів і зазначає, що тільки із взаєморозумінням культур можливе глибинне розуміння універсальних і самообґрунтування кожного з культурних світів.

Зокрема, вироблення здібностей слухати співрозмовника, оцінювати загальну ситуацію, опанувати методи ділового спілкування, здатність використовувати особливості місцевої ділової культури країни перебування мають велике значення для досягнення успішних і результативних підсумків переговорів.

Тому звернемося до концепції М. Беннетта, одного з найбільш визнаних фахівців у галузі міжкультурної комунікації. У його розумінні усвідомлення культурних відмінностей відбувається на чотирьох рівнях:

- існування культурних відмінностей не усвідомлюється людиною;
- інша культура починає усвідомлюватися як один із можливих поглядів на світ, починає зростати міжкультурна чуйність: людина почуває себе причетною до декількох культур; міжкультурна чуйність зростає, тобто визнається існування декількох різних поглядів на світ;
- формується новий тип особистості, яка свідомо добирає й інтегрує елементи різних культур [9].

В основу теорії М. Беннетта покладене чуттєве сприйняття і тлумачення культурних відмінностей за двома підходами: етноцентристським та етнорелятивістським. Суть етноцентристського підходу – заперечення: ізоляція і сепаратизм як засіб збереження заперечення; захист сприйняття культурних відмінностей як загрози і протистояння їй за допомогою наклепу, зверхності; мінімізація: культурні відмінності визнаються і не оцінюються негативно. Основою ж етнорелятивістського підходу є припущення, що поведінку людини можна зрозуміти лише відповідно до конкретної ситуації, що стандарти культурної поведінки відсутні. Суть підходу – визнання: культурні відмінності сприймаються як об'єктивна необхідність; адаптація: усвідомлення, що культура – не сталий процес, а процес, де людина може тимчасово поводитися відповідно до вимог іншої культури, не відчуваючи загрози цінностям своєї власної культури; інтеграція: цілковите пристосування до іншої культури, яка сприймається як своя. Отже, М. Беннетт бачить розв'язання проблеми підготовки до життя в іншомовній культурі і до міжкультурної взаємодії у розвитку міжкультурної чуйності особистості. Цей процес надзвичайно складний, оскільки

пов'язаний із необхідністю пристосовуватися до навколишнього середовища. Окрім того, не можна виключити, що результатом цього процесу може бути і втрата ідентичності із власною культурою, і відсутність ідентифікації з іншою культурою. Міркування у цьому напрямі вказують на неоднозначність моделі М. Беннетта [8, с. 59].

В основу формування міжкультурної комунікації покладено ідеї В. Нікітіна про організаційні типи сучасної культури. З опорою на викладені автором три способи сприйняття культури (через міф і ритуал на примітивному рівні розвитку культури, через зразок і алгоритм – на корпоративно-ремісничому і через знання – на професійному) виділено три етапи: ірраціональний, діяльнісний і раціональний.

Перший етап (ірраціональний) передбачає роботу із цінностями. Цінності іншомовної комунікативної культури багато в чому схожі із цінностями рідної культури, що дає змогу провести паралель між ними, спираючись на досвід здобувачів. Оскільки раціонально осмислити таке складне поняття, як цінності, досить складно, слід виходити з більш глибоких пластів культури, таких як міфи і ритуали. Вони виступають основним способом засвоєння і застосування цінностей іншомовної й рідної комунікативних культур. Часто саме в комунікативних ритуалах найбільш яскраво виявляється ставлення, яке дає змогу судити про ступінь інкультурації людини.

Прийняття як необхідного елемента іншомовної комунікативної підготовки майбутніх дипломатів цінностей, переданих за допомогою міфу і ритуалу, безпосередньо впливає на підбір методів організації освітнього процесу. Серед найважливіших і найбільш істотних із них ми пропонуємо виокремити такі: участь у ритуальній комунікативній імпровізації, заснованій на традиціях комунікативної культури Європи й Азії, обговорення комунікативних традицій із позиції ціннісної значущості ритуалів спілкування в різних культурах, підбір лексичних, граматичних і стилістичних одиниць іншомовного комунікативного ритуалу, адекватних одиницям рідної мови, встановлення подібності і відмінності через аналіз етимології стійких мовних формул вітання, звертання, подяки, прощання тощо.

На першому етапі через демонстрацію ситуацій спілкування рідною та іноземною мовами в аудіозаписі можна разом із майбутніми дипломатами виокремити спільні моменти комунікативної поведінки незалежно від національних і професійних особливостей комунікації. Це дасть змогу задуматися про те, що спілкування певною мірою визначає ритуал. Організація етимологічного гуртка, де кожен учасник є дослідником, дасть змогу стимулювати інтерес до навчання.

Оскільки ціннісне ставлення до явища або поняття передбачає певні емоційні оцінки, важ-

ливо дати майбутнім фахівцям-міжнародникам можливість інтерпретувати не лише інформацію, а й емоції. У теоретичній моделі іншомовної комунікативної культури майбутніх дипломатів цей аспект розглядається в межах невербальних засобів комунікації. Невербальна комунікація, що має свої специфічні особливості в країнах із різними культурними традиціями, почасти безпосередньо пов'язана з комунікативними ритуалами, оскільки саме в них вона найбільш широко застосовується (жести привітання, прощання, вираження подяки, згоди та незгоди). Необхідність включення цього аспекту в професійну підготовку майбутніх дипломатів визначається тим, що жести мають більш універсальний характер, аніж слова.

Перший етап передбачає також отримання майбутніми фахівцями-міжнародниками уявлення про власну комунікативну культуру за допомогою індивідуальної роботи (бесіди) та групової роботи (дискусії, створення групової карти комунікативних цінностей і завдань). Якщо запропонувати учасникам освітнього процесу завдання, де вони повинні уявити собі ідеального співрозмовника і порівняти себе з ним, це послужить стимулом для рефлексивної діяльності. Знання про власну комунікативну культуру (цінності, установки, принципи) необхідні як початкова стадія становлення міжкультурної комунікативної готовності. Однією з важливих умов формування міжкультурної комунікації є створення персонального портфолію, де перша частина являє собою досье, що включає кілька розділів: «мої досягнення», «я у світі людей», «погляд на себе і майбутнє» [7, с. 71].

Другий етап формування міжкультурної комунікації – діяльнісний. Основною його характеристикою є спрямованість на розкриття етичних, мовних, етнічних норм рідної та іншомовної комунікативних культур і формування комунікативних умінь майбутнього дипломата. Провідним способом відтворення на даному етапі слугують зразок (еталон) та алгоритм. Проміжним продуктом виступають уміння, які становлять основу теоретичної моделі міжкультурної комунікації: правильно й адекватно сприймати, створювати, зберігати інформацію, відповідність комунікативної поведінки ситуації мовним нормам, етикетним нормам іншомовної культури.

Запропонована позиція співзвучна з теорією формування культури у цілому (від примітивного ступеня, де провідним є ірраціональний ритуал, до корпоративно-ремісничого, де провідним є зразок, покроковий алгоритм діяльності фахівця). Методи і прийоми роботи на другому етапі необхідно добирати так, щоб не порушувати логічну послідовність. Серед найбільш значущих зазначимо такі: перегляд і аналіз відео- і аудіозаписів зі зразками міжкультурної комунікації дипломата, ознайомлення з прикладами письмової міжнарод-

ної комунікативної діяльності дипломата, оцінка артефактів міжнародної комунікативної культури на основі аналізу комунікативної діяльності, складання комунікативного кодексу хорошого співрозмовника.

Ознайомлення з етичними та етнічними нормами комунікативної культури базується на загальних принципах взаємоповаги, емпатії, взаєморозуміння, а також спирається на універсальні вимоги до професійної комунікації: кооперація, ввічливість тощо. Дані норми декларуються через приклади комунікативних ситуацій як у безпосередньому спілкуванні між членами групи, так і у відеозаписах. Необхідно демонструвати такі зразки комунікативної поведінки, де найбільш удало дотримані зазначені принципи. Причому важливо, щоб були змодельовані ситуації як рідною, так і іноземною мовою. Зразок іншомовної комунікативної поведінки може бути поданий також у формі творчих робіт відомих дипломатів. Листування відомих фахівців міжнародної сфери слугуватиме предметом обговорення й аналізу в ході фронтальної роботи. На цьому етапі доцільно запропонувати критерії оцінки міжнародної комунікації за професійним спрямуванням діяльності: точність, логічність, послідовність, аргументованість. Метод аналізу професійної сензитивності дає змогу розвивати чуйність сприйняття мовних і немовних компонентів із позиції розуміння цінностей іншої культури.

Однак просто продемонструвати зразок недостатньо, важливо, щоб цей приклад став особистісно значущим для майбутнього фахівця як еталон розвитку міжнародної комунікативної культури дипломата. На вирішення цього завдання спрямований цикл індивідуальних завдань, що передбачає складання власних комунікативних правил, їх презентацію й обговорення.

Порівняння етичних і мовних норм різних комунікативних культур, яке сприяє більш осмисленому їх сприйняттю, відбувається в ході імпровізованого телемосту, де одна частина здобувачів виступає у ролі іноземців, а інша представляє власну країну. Зразком у цьому разі може слугувати попередньо складений майбутніми дипломатами «набір гарного співрозмовника», що включає необхідні ритуальні комунікативні дії, основний спектр фраз для вираження позитивної та негативної оцінки власних дій і поведінки інших комунікаторів.

Наступний крок – тренування основних способів міжнародної комунікативної діяльності. Цей процес здійснюється під час підготовки і безпосередньої участі у навчальній конференції, організованій у межах професійних інтересів майбутніх дипломатів. Отримавши завдання, підготувати певний виступ, учасники самостійно складають його відповідно до норм мови і мов-

лення. Завдання слухачів – підготовка запитань, висвітлення власного бачення даної проблеми. На попередньому етапі доцільно ознайомити майбутніх дипломатів із темами виступів, а також разом із ними скласти функціонально-смыслову таблицю, яка відобразить основні комунікативні завдання і цілі навчальної конференції.

На третьому (раціональному) етапі формування міжнародної комунікативної культури майбутнього дипломата провідними є знання характеру перебігу комунікативної ситуації (умов, форм, цілей); партнера по спілкуванню як представника мультикультурної спільноти. Ці знання на цьому етапі є професійно спрямованими, що зумовлено завданнями освітнього процесу, орієнтованого на формування міжнародної комунікативної готовності майбутнього дипломата. Моделювання ситуацій спілкування обмежене умовами, формами і цілями комунікації, а інформація про співрозмовника представлена у формі його професійних здобутків і досягнень у сфері міжнародних відносин [7, с. 71–72].

Висновки і пропозиції. Установлено, що процес підготовки майбутнього дипломата, спрямований на створення умов для професійної самореалізації за допомогою міжнародної комунікації, спирається на розуміння тієї чи тієї мови не лише як засобу отримання інформації, а й як провідного елемента культури. Оскільки формування комунікативної культури особистості виходить за межі її раціональних складників, необхідно звернутися до її латентних виявів. Через приховані, часто не представлені зовні вияви особистісного ставлення людини до чого-небудь як цінності можна вплинути на зовнішні сторони іншомовної комунікативної діяльності майбутнього дипломата. У процесі формування міжкультурної комунікації важливо знайти найбільш адекватне поєднання всіх елементів: норм, цінностей, знань, умінь. Охарактеризовані етапи (ірраціональний, діяльнісний і раціональний) відображають специфіку феномена міжкультурної комунікації у цілому і дають змогу відобразити логіку її становлення в процесі підготовки майбутніх дипломатів.

Список використаної літератури:

1. Краевский В.В. Диалог культур и партнёрство цивилизаций. *VIII Международные Лихачёвские чтения*, 22–23 мая 2008 г. Санкт-Петербург : СПб ГУП, 2008. С. 404–406.
2. Куликова Л.В. Межкультурная коммуникация. *Эффективное речевое общение (базовые компетенции)* : словарь-справочник / под ред. А.П. Сковородникова. Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2014. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_24548726_26120736.pdf.

3. Культурология. XX век. Энциклопедия : в 2-х т. Т. 1 / гл. ред. С.Я. Левит. Санкт-Петербург : Алетейя, 1998. 447 с.
 4. Макеева Е.А. Реализация условий формирования межкультурной компетенции в системе образовательного процесса. *Вестник Казанского технологического университета*. 2011. № 4. С. 266–270.
 5. Мальський М., Мороз Ю. Підготовка фахівців міжнародників в умовах трансформації міжнародної системи. *Вісник Львівського університету. Серія «Міжнародні відносини»*. 2012. Вип. 30. С. 3–8.
 6. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур. Минск : Лексис, 2003. 184 с.
 7. Романовская О.Т. Формирование иноязычной коммуникативной культуры будущих исследователей. *Педагогика*. 2008. № 3. С. 67–72.
 8. Хоменко О. Іншомовна підготовка як невід'ємний складник вищої освіти в умовах глобалізації та інформатизації суспільства. *Вища освіта України*. 2012. № 2. С. 55–61.
 9. Bennett M. Beyond tolerance: Intercultural communication in a multicultural society. *Matters*. 6 (2) and 6 (3). 1996.
-

Balanutsa O. Development of intercultural communication of future diplomats

The article describes the stages of development of intercultural communication of the future diplomat.

It was found that international communication involves intercultural communication, so it is especially important to develop functional skills to understand the views and opinions of other cultures, correct their behavior, overcome conflicts in the communication process, recognize the right to different values, norms of behavior. Awareness of cultural differences occurs on four levels: the existence of differences is not perceived by man; foreign culture begins to be perceived as one of the possible views of the world, intercultural sensitivity begins to grow: a person feels like a member of more than one culture; intercultural sensitivity is growing, that is, the existence of several different worldviews is recognized; a new type of personality is formed, which consciously selects and integrates elements of different cultures.

It is established that the process of training a future diplomat, aimed at creating conditions for professional self-realization through international communication, is based on understanding a language not only as a means of obtaining information, but also as a defining element of culture. Since the formation of the communicative culture of the individual goes beyond its rational components, it is necessary to turn to its latent manifestations. Through hidden, often unrepresented manifestations of a person's personal attitude to something as a value, it is possible to influence the external aspects of foreign language communication activities of the future diplomat.

V. Nikitin's ideas about organizational types of modern culture formed the basis of the formation of intercultural communication. Based on the author's three ways of perceiving culture (through myth and ritual at the primitive level of cultural development, through the sample and recipe in the corporate craft and through professional knowledge), three stages were identified: irrational, activity and rational.

The study emphasizes that in the process of forming intercultural communication it is important to find the most adequate combination of all elements: norms, values, knowledge, skills. The described stages (irrational, activity and rational) reflect the specifics of the phenomenon of intercultural communication in general and allow to reflect the logic of its formation in the process of training future diplomats.

Key words: *communication, international communication, intercultural communication, future diplomat.*

УДК 378.147+811.111.7

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-1.21>**О. В. Бешлей**кандидат філологічних наук,
доцент кафедри англійської мови
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича**З. Р. Батринчук**кандидат філологічних наук,
асистент кафедри англійської мови
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

РОЗВИТОК НАВИЧОК ВІЗУАЛЬНОЇ ГРАМОТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗВО ЧЕРЕЗ ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМОДАЛЬНИХ ТЕКСТІВ

Статтю присвячено висвітленню ефективності використання стратегій візуальної грамотності для розвитку навичок критичного мислення та мовленнєвої компетентності студентів ЗВО засобами мультимодальних текстів. Відзначено, що візуальна грамотність та мультимодальність широко представлені з погляду методики викладання іноземної мови у сучасних зарубіжних дослідженнях. Сучасний аналіз навчального процесу та численних досліджень підтвердив, що одним із найефективніших способів формування візуальної грамотності у процесі вивчення іноземної мови слугують мультимодальні тексти як інструмент удосконалення навичок критичного мислення студентів у процесі логічного опрацювання візуального матеріалу та за допомогою постановки низки змістовних запитань, які сприяють цілісній інтерпретації зображень та розкривають задум автора. При цьому зазначено, що особлива увага викладачів повинна бути спрямована на підготовку запитань відкритого типу. Зважаючи на фрагментарність та «кліпове» мислення сучасних студентів, слід здійснювати якісний добір мультимодальних текстів для фасилітації навчального процесу. У такий спосіб забезпечується проблемний підхід до навчання іноземної мови, що сприяє розвитку навичок візуальної грамотності, критичного мислення і, як результат, іншомовної комунікативної компетентності студентів. Доведено, що візуальна грамотність є важливим компонентом «мультимодальної комунікативної компетентності», а не лише допоміжним чи супровідним засобом у навчальній практиці. Дослідження спрямоване на викладачів ЗВО і є закликом інтегрувати візуальну грамотність у контекст викладання англійської мови. Окреслено перспективи переосмислення візуальних практик у методиці викладання іноземних мов. У результаті дослідження створено спеціальний курс для студентів факультету іноземних мов Чернівецького національного університету «Основи візуальної грамотності». Курс спрямований на ознайомлення студентів-філологів з основними принципами оцінки та інтерпретації мультимодальних матеріалів для формування основних засад візуальної грамотності.

Ключові слова: навчання англійської мови у ЗВО, мультимодальність, візуалізація, критичне мислення, інтерпретація зображень, компетентнісний підхід, освітні стандарти.

Постановка проблеми. Сьогодні вчені, художники, новатори, викладачі та політики на власному прикладі доводять, що спілкування за допомогою візуальних ресурсів є життєво важливим елементом життя, роботи та навчання у сучасному суспільстві [1; 2], тому вміння критично спостерігати та інтерпретувати зображення має велике значення для розуміння, оцінки та отримання інформації, переданої через візуальний матеріал, тексти і повідомлення.

Сучасні студенти народилися, навчаються і творять в епоху соціальних мереж, цифрових технологій та сенсорних екранів – у середовищі, насиченому візуальним контентом. Їхні практики спілкування опосередковуються візуально, включаючи створення та обмін фото та відео, відеочат, а також візуальну мову емотиконів, GIF-файлів та мемів. Однак як тільки студенти потрапляють до

університетських аудиторій, вони повертаються ніби на десятки років назад – у майже повністю текстовий світ. Такий контекст може спричинити відчуження від матеріалу та змісту курсу, який не підходить під модель мислення сучасної молоді. Як наслідок, студентство хоча, як правило, технологічно підковане, часто візуально неписьменне. Вони не знають, як інтерпретувати й оцінювати зображення та як використовувати їх для ефективного спілкування [3; 4]. Цей факт ставить перед викладачами значні виклики, які часто сприймають компетентність студентів у створенні зображень та (критичному) оцінюванні як належне.

Зображення будують контекст, сприяють *мультисенсорному навчанню* та «реактивують цільову мову» [2]. Зважаючи на загальноприйнятту думку, що візуальний супровід полегшує сприйняття навчального матеріалу, у нашій роботі ми маємо

на меті дослідити, як зображення використовуються у навчальних посібниках, призначених для вивчення англійської мови у ЗВО, а також запропонувати ефективну стратегію їх опрацювання на занятті. Насамперед відзначимо, що більшість зображень (фотографій та малюнків) у навчальних посібниках використовується лише як декорація. Без сумніву, досвідчені викладачі все ж використовують зображення з метою викликати інтерес студентів, заохочуючи їх розповісти про малюнок чи фото та про те, як воно може стосуватися їхнього власного життя. Однак останнім часом спостерігається тенденція до більш критичного та креативного використання зображень у навчальних посібниках, наприклад у *Keynote, Outcomes, Life* (видавець – *National Geographic Learning*), що є позитивним розвитком і свідчить про більш обдумане використання зображень у вивченні англійської мови зокрема. Сучасні методологічні розвідки у світлі візуальної грамотності як компонента навчання іноземної мови розглядають функцію зображень у класі як їх використання у вигляді наочності, що спрямоване на вдосконалення практики мовленнєвих навичок або пошук використання граматичних та лексичних конструкцій. У рамках нашої розвідки ми прагнемо дослідити перспективи використання мультимодальних текстів для формування стратегій візуальної грамотності з метою поліпшення навичок критичного мислення та комунікативної компетентності студентів факультету іноземних мов Чернівецького національного університету і, таким чином, розкрити потенціал мультифункціональної та революційної педагогіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед численних зарубіжних робіт у сфері візуальної грамотності привертають увагу широкомасштабні дослідження, присвячені важливості розвитку різних видів грамотності: медіаграмотності [5; 6], мультимодальної грамотності [7], цифрової грамотності [8; 9] і навіть грамотності у соціальних мережах [10]. Ураховуючи те, що зображення вже стали мовою нашої щоденної комунікації, особливо серед молодого покоління, декілька праць досліджують переваги застосування стратегій візуальної грамотності як інтегральної частини навчальних курсів, так і окремого елемента навчальної програми у рамках викладання різних дисциплін в університеті [11].

С. Стоукс розглядає існуючі стилі навчання та їх зв'язок із візуальними матеріалами, наводить результати вдосконалення візуалізації за допомогою сучасних онлайн-ресурсів. Також автор висуває концепцію візуальної грамотності, яка визначається як здатність не лише інтерпретувати зображення, а й створювати їх для передачі ідей і концепцій [12]. Візуальна грамотність пов'язана з пізнавальним процесом і використовується з

метою поліпшення науково-дослідницької компетентності студентів, а теоретичний процес візуалізації представлений трьома етапами: *інтерналізацією, концептуалізацією й експортуванням візуальних моделей* [11].

Ознайомлення з наведеними роботами зарубіжних науковців у сфері візуальної грамотності показує, що основний акцент досліджень робиться на психолого-фізіологічних аспектах візуального сприйняття. Звертаючись до вітчизняних праць, зауважимо, що досить невелика кількість робіт присвячена соціокультурним і дидактичним аспектам розвитку навичок візуальної грамотності. Слід визнати, що опрацювання проблем графічної, візуальної та інших типів грамотності, а також розроблення ефективних стратегій їх розвитку є актуальними для вітчизняної системи як загальної, так і професійної освіти.

Мета статті. У нашому дослідженні ставимо за мету представити візуальну грамотність як невід'ємний компонент навчання іноземної мови у сучасній вищій школі, особливо в контексті дистанційної освітньої моделі. Інтеграція стратегій візуальної грамотності та роботи над мультимодальними текстами відповідає сучасним *компетентнісному та холістичному* підходам до навчання студентів ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні у сфері освіти завданням кожного викладача є вчасно реагувати на зміни тенденцій у суспільстві. Сучасне «візуальне покоління» студентів сприймає світ по-іншому, що вимагає міждисциплінарних підходів до подачі та обробки інформації, не стільки навички запам'ятовування, скільки глибокого аналізу різних медіаресурсів. Перш ніж перейти до аналізу можливих стратегій розвитку візуальної грамотності на основі роботи з мультимодальними текстами, розглянемо основні поняття та принципи, якими будемо оперувати надалі. Р. Вайлман визначає візуальну грамотність як «здатність читати, інтерпретувати та розуміти інформацію, представлену у зображеннях». Із візуальною грамотністю асоціюється візуальне мислення, яке характеризується як «здатність перетворювати інформацію всіх типів на зображення, графіку чи форми, які допомагають передавати інформацію візуально» [13, с. 114].

Візуальна грамотність як мультидисциплінарна концепція була започаткована Дж. Дібісом у 1966 р. Визначаючи роль візуальної грамотності, він розмежував типи навчального процесу, які сприяють розвитку «візуально грамотних» особистостей: характер навчального процесу повинен давати змогу студенту знаходити взаємозв'язок між власним досвідом і тим, що зображено; сприяти вибору тих візуальних явищ з оточуючого середовища, які є важливими; спонукати сту-

дента практикувати висловлювати ідеї візуально [14, с. 962].

С. Федоренко вивчає візуальну грамотність як «здатність аналізувати, створювати і використовувати візуальну реальність із метою розвитку критичного мислення, навичок ефективної комунікації і конструктивного прийняття рішень» [15, с. 98].

М. Ожеріну визначає п'ять взаємопов'язаних аспектів сучасного розуміння візуальної грамотності як мультимодальної категорії: візуальне спілкування (*visual communication*), візуальна мова (*visual language*), візуальне сприйняття (*visual perception*), візуальне мислення (*visual thinking*), візуальне навчання (*visual learning*) [16].

В освітньому середовищі візуальна грамотність як невід'ємна частина загальної культури особистості може бути інтегрована у навчальний процес через опрацювання методів, засобів і стратегій відображення і читання інформації, її збереження, передачі, перетворення і використання у навчальній діяльності.

Важливо при цьому спонукати студентів вирішувати творчі завдання з елементами проєктної діяльності, створюючи власні концепції відображення візуальної реальності з використанням мультимодальних засобів [17]. Окреслені стандарти вважаємо вихідним пунктом нашого дослідження, оскільки вони зосереджені на вміннях, які повинні бути у середовищі вищої освіти.

Говорячи про сучасні ефективні освітні практики, навчання візуальної грамотності вимагає від студентів та викладачів спільної *візуальної метамови* [18; 19] (загальної, спеціалізованої термінології), що описує значення. Доступ до візуальної метамови дасть змогу студентам і викладачам ідентифікувати візуальний семіотичний вибір, а також точно і послідовно аналізувати зміст мультимодальних текстів, їх імовірне культурне і соціальне підґрунтя, імплікатури, авторські інтенції, цілі візуального дизайну, альтернативні моделі зображення, рівень спрямованості на аудиторію тощо.

Говорячи про мультимодальні тексти, слід зазначити, що вони давно інтегровані в процес вивчення іноземної мови. Залежно від рівня мовної підготовки студента можуть відрізнятися структура, насичення, типи вправ. Мультимодальність – це властивість тексту, у структурі якого крім вербальних засобів (текст, напис) використано невербальні (іконічні). Класичний мультимодальний текст складається із двох компонентів: вербальної та невербальної (візуальної) частин. Г. Крес вважає мультимодальними явищами за умов взаємодії вербальних текстів та зображень, відео, елементів паралінгвістики, жестів, а також особливостей розмірів та кольору шрифтів [20]. У нашій розвідці фокусуємося на класичній та найбільш уживаній формі мультимодального тексту із вза-

ємодією вербальних (текстових) компонентів та невербальних (зображувальних). Зазвичай мультимодальні тексти використовують у ролі засобів аудіальної чи візуально-аудіальної наочності. Залежно від їхнього впливу мультимодальні тексти поділяються на візуальні, аудіальні й аудіовізуальні [21, с. 1322].

У XXI ст. характерною особливістю мислення сучасної молоді є «кліпове мислення»: фрагментарність сприйняття, нездатність до тривалого зосередження уваги на одному об'єкті, довготривалого відслідковування розвитку подій. Тож для успішного засвоєння навчального матеріалу студент, якому притаманний такий чи схожий тип мислення, потребує дискретної подачі основного матеріалу у скомпресованій формі, але, за можливості, в образному вигляді з новими яскравими стимулами, які в змозі привернути увагу до об'єкта вивчення та втримати її. Тож за таких умов мультимодальні тексти можна успішно застосовувати для фасилітації засвоєння навчального матеріалу [22].

В. Сенцова виокремила основні вимоги до мультимодальних текстів, які б виконували дидактичну функцію. В аспекті вивчення іноземної мови мультимодальні тексти:

- 1) повинні бути співвіднесені із цілями та завданнями навчання;
- 2) здатні забезпечувати розвиток комунікативної компетенції;
- 3) у мультимодальних текстах мовний матеріал повинен бути інтегрований у вербальному компоненті;
- 4) повинні відповідати рівню володіння іноземною мовою;
- 5) повинні бути інформативними та змістовими, комунікативними й автентичними та вмійувати типові ситуації мовного спілкування;
- 6) мають урахувувати вікові і професійні інтереси учнів, їхні фонові знання;
- 7) повинні володіти актуальною інформацією;
- 8) вербальні та невербальні компоненти мають бути зрозумілі та цілком доступні для сприйняття;
- 9) мають бути високоякісними;
- 10) відповідати основним характеристикам гетерогенного тексту (обов'язкова наявність вербального та невербального компонентів) [23, с. 171–172].

Досліджуючи мультимодальні тексти сучасних видань *National Geographic Learning (Keynote; Outcomes, Life)*, що мають на меті розвивати комунікативні навички студентів, керуємося принципом жанрово-структурного аналізу Ю. Чонг [24, с. 164]. Отже, помічаємо (рис. 1), що ввідна комунікативна вправа до блоку супроводжується мультимодальним текстом, де центром візуального впливу є ситуативне зображення. Вербальні компоненти зазвичай

представлені заголовком блоку. Присутня також контекстуальна взаємодія вербального компонента (білий шрифт заголовку та експліцитної інформації), натомість номер блоку позначено червоним кольором, що свідчить про відокремленість вербальної інформації. Примітною є взаємодія акцентної вербальної інформації та зображення, яке часто імпліцитне. Трапляється також указівна, експліцитна вербальна інформація-підсилення щодо фактичного змісту зображення (місце/автор/подія/персонаж). Така комбінаторика покликана активізувати та тригерувати критичне мислення студента із залученням системи його лінгвокультурних знань.

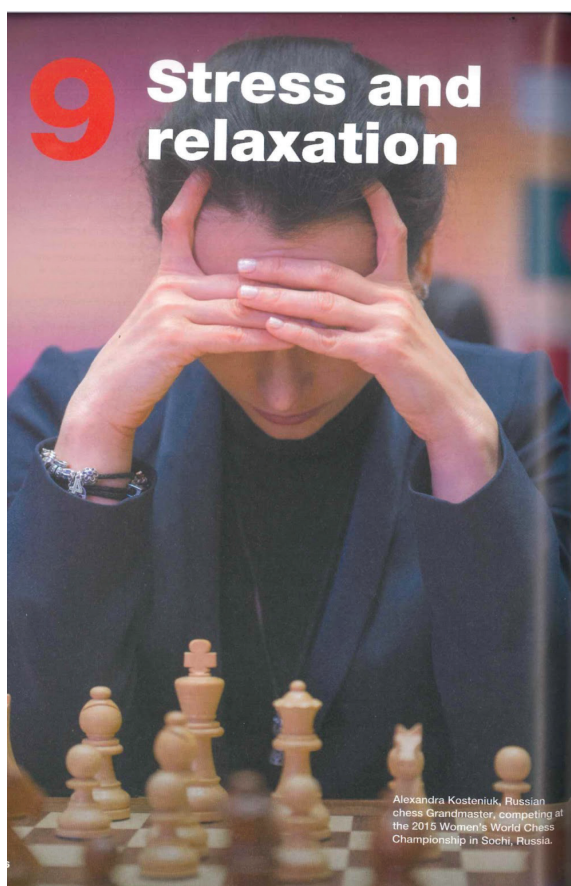


Рис. 1. Увідний мультимодальний текст блоку 9
(*Keynote Advanced Students' Book; National Geographic/ELT*)

Оскільки головною метою таких завдань та матеріалів є розвиток комунікативних навичок студентів, активізація критичного мислення, пропонуємо добірку питань під час роботи з матеріалом такого типу на заняттях зі студентами:

Звідки це зображення? (сторінка з книги чи вебсайту; кліп із фільму; художня робота, плакат, реклама)? Яка його мета? На кого розраховане зображення? Яка головна ідея? Що ви думаєте про це? Чому? Які почуття викликає

зображення? Що є незрозумілим із зображення? Що воно вам нагадує?

Які зв'язки ви можете зробити з іншими джерелами інформації / з власним досвідом? Як ви думаєте, як цей текст позиціонує глядача / читача? Що може бракувати на цьому зображенні? Чому іміджмейкер вирішив показати це зображення таким чином? Як ще це можна його відтворити? Чи матиме це інший ефект на читача?

Зауважимо, що важливо націлювати студентів на розширене представлення власної думки, вказуючи на причини і докази, обґрунтовуючи твердження і, безперечно, використовуючи відповідну метамову для аналізу візуального дизайну. Завдяки такій стратегії навчання візуальної грамотності можна охопити різні рівні інтерпретації зображення, що є основою для подальших дискусій і, власне, розвитку навичок критичного мислення.

Як бачимо, візуальне розуміння вимагає цілеспрямованого, ретельно послідовного підходу для розвитку аналітичного мислення та семіотично обґрунтованих навичок спостереження. Детальний аналіз того, яке значення мають візуальні тексти, можна сформулювати приблизно на трьох рівнях:

- *буквальному* (пошук інформації у тексті);
- *інтерпретативному* (пильний аналіз тексту та його контекстуалізація);
- *оцінному* (узагальнення і синтез буквальної та інтерпретаційної інформації з метою креативного застосування отриманих знань до вже відомих контекстів).

У такій новій парадигмі грамотності викладачам потрібно пройти відповідне навчання у сфері візуальної компетентності та засобів масової інформації. Переконані, що для розширення можливостей викладачів в епоху мультимодального спілкування та забезпечення кращої співпраці зі студентами «цифрового покоління» аспекти візуальної грамотності повинні бути включені в навчальний план курсів підготовки вчителів до та під час їхньої професійної практики.

Висновки і пропозиції. Зважаючи на мультимодальний характер сучасного спілкування, освітня система повинна переосмислити конструювання комунікативної компетентності студентів. Підходячи до зображень не просто як допоміжного засобу, а скоріше як до важливого компонента досвіду спілкування іноземною мовою, ми допомагаємо студентам уповільнити темп сприйняття інформації й відобразити власні ідеї критично і творчо. Такий підхід до навчання забезпечує розширення спектру навичок ХХІ ст., які сьогодні необхідні для створення свідомого суспільства з чіткою громадянською позицією та світоглядом.

Запропонована стаття аргументує користь педагогіки міждисциплінарного підходу до викладання англійської мови, де візуальна грамотність лежить в основі процесів осмислення, автономії студентів та соціальних змін загалом. Упровадження нових практик у освіті грамотності – це справжній виклик, тому їх слід інтегрувати систематично і послідовно. Однак для якісної візуальної освіти потрібні також кваліфіковані та візуально грамотні викладачі.

Перспективу подальших досліджень у цьому напрямі вбачаємо у розробленні практичного курсу *English through Visual Literacy and Multimodality* у рамках викладання англійської мови для студентів-філологів II курсу факультету іноземних мов Чернівецького національного університету.

Список використаної літератури:

- Chin C. Comparing, contrasting and synergizing Visual Thinking Strategies (VTS) and aesthetic education strategies in practice. *International Journal of Education Through Art*. 2017. Vol. 13. P. 61–75. DOI: 10.1386/eta.13.1.61_1.
- Keddie J. Visual Literacy in ELT. *Teaching English (British Council)*. 2014. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/jamie-keddie-visual-literacy-elt-0> (дата звернення: 24.06.2021).
- Brumberger E. Visual literacy and the digital native: an examination of the millennial learner. *Journal of Visual Literacy*. 2011. Vol. 30. P. 19–46. DOI:10.1080/23796529.2011.11674683.
- Emanuel R., Baker K., Challons-Lipton S. Images every American should know: developing the 'cultural image literacy assessment-USA'. *Journal of Visual Literacy*. Vol. 35. P. 215–236. DOI:10.1080/1051144X.2016.1278089.
- Buckingham D. Digital media literacies: rethinking media education in the age of the internet. *Research in Comparative and International Education*. 2007. Vol. 2. P. 43–55. DOI:10.2304/rcie.2007.2.1.43.
- Reyna J., Hanham, J., Meier, P. A framework for digital media literacies for teaching and learning in higher education. *E-Learning and Digital Media*. 2018. Vol. 15. P. 176–190. DOI:10.1177/2042753018784952.
- Serafini F. Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy. New York, NY: Teachers College Press. 2014. 208 p.
- Ferrari A. Digital competence in practice: an analysis of frameworks. Seville: Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies. 2012. URL: <https://ifap.ru/library/book522.pdf> (дата звернення: 24.06.2021).
- Hobbs R. Create to Learn: Introduction to Digital Literacy. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. 2017. 304 p.
- Rheingold H. Attention, and other 21st-century social media literacies. *EDUCAUSE Review*. 2010. Vol. 45. P. 14–24. URL: <https://er.educause.edu/media/files/article-downloads/erm1050.pdf> (дата звернення: 24.06.2021).
- Kędra J. & Źakevičiūtė R. Visual literacy practices in higher education: what, why and how? *Journal of Visual Literacy*. 2019. Vol 38:1–2, 1–7. DOI: 10.1080/1051144X.2019.1580438.
- Stokes S. Visual literacy in teaching and learning: a literature perspective. *Electronic Journal for the integration of Technology in Education*. 2002. Vol. 1(1): P. 10–19.
- Wileman R. Visual communicating. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications. 1993. P. 114.
- Debes J. Audiovisual Instruction. *Some Foundations for Visual Literacy*. 1968. Vol. 13. P. 961–964.
- Федоренко С. Грамотність як комплексний педагогічний феномен у вищій освіті США. *Вища освіта України*. 2014. № 3. С. 97–102.
- Argerinou, Maria D., Pettersson R. Toward a Cohesive Theory of Visual Literacy. *Journal of Visual Literacy*. 2011. Vol. 30:2. P. 1–19. DOI: 10.1080/23796529.2011.11674687.
- Масімова Л.Г. Візуальна грамотність в системі медіаосвіти. *Ученые записки Таврического национального университета им. В.Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации»*. 2013. Т. 26(65). № 3. URL: [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3025/1/L_Masimova_VGSM_T26%20\(65\)%20_3_UZ_TNUV.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3025/1/L_Masimova_VGSM_T26%20(65)%20_3_UZ_TNUV.pdf) (дата звернення: 24.06.2021).
- Kress G. Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication. London ; New York : Routledge. 2010. 212 p.
- O'Brien A. Creating Multimodal Texts. *Resources for literacy teachers*. 2017. URL: <https://creatingmultimodaltxts.com/> (дата звернення: 24.06.2021).
- Kress G., Van Leeuwen T. Reading images: the grammar of visual design (2nd ed.). London: Routledge. 2006. 312 p.
- Shanahan L.E., McVee, M.B., Bailey N.M. Multimodality in action: New literacies as more than activity in middle and high school classrooms. *Computational linguistics: Concepts, methodologies, tools, and applications*. 2014. Vol. I. pp. 1315–1333. DOI:10.4018/978-1-4666-6042-7.ch064.
- Фрумкин К.Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста. *Топос*. 2010. № 9. URL: <http://www.topos.ru/article/7371> (дата звернення: 24.06.2021).
- Сенцова В.А. Использование лингводидактического потенциала поликодовых текстов

при обучении итальянских учащихся русской грамматике. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. 2017. № 8. С. 170–172.

24. Cheong Y. The construal of ideational meaning in print advertisements. *Multimodal Discourse Analysis: Systemic-Functional Perspectives* / ed. by K. O'Halloran. 2004. P. 163–195.

Beshlei O., Batrynychuk Z. Promoting university students' visual literacy through multimodal texts

The article deals with the effectiveness of the use of visual literacy strategies for the development of critical thinking skills and speech competence of university students by means of multimodal texts. It has been noted that visual literacy and multimodality are widely represented in modern foreign studies in terms of methods of teaching a foreign language. Analysis of the educational process and numerous studies has confirmed that one of the most effective ways to form visual literacy in the process of learning a foreign language are multimodal texts as a tool to improve students' critical thinking skills in the process of logical processing of visual material and by asking a number of meaningful questions that contribute to comprehensive interpretation of images and reveal the author's intention. It is noted that special attention of teachers should be focused on the preparation of open-ended questions. Given the fragmentary nature of "clip" thinking of modern students, it is necessary to make a high-quality selection of multimodal texts to facilitate the learning process. In this way, a problem-based approach to foreign language learning is provided, which accordingly contributes to the development of skills of visual literacy, critical thinking and, as a result, students' foreign language communicative competence. It has been proved that visual literacy is an important component of "multimodal communicative competence", and not only an auxiliary or accompanying tool in educational practice. The aim of the study is to encourage university instructors to integrate visual literacy in the context of English language teaching. Prospects for rethinking visual practices in the methodology of teaching foreign languages have been outlined. As a result of the research, a special course was created for students of the Faculty of Foreign Languages of Chernivtsi National University "Fundamentals of Visual Literacy". The course is aimed at acquainting students of the Faculty of Philology with the basic principles of evaluation and interpretation of multimodal materials for the formation of visual literacy.

Key words: *English language teaching in universities, multimodality, visualization, critical thinking, image interpretation, competence approach, educational standards.*

УДК 378.018.4 : 37

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-1.22>**В. Д. Будак**

orcid.org/0000-0003-2698-6333

доктор технічних наук, професор,

академік Національної академії педагогічних наук України,

ректор

Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

С. Г. Заскалета

orcid.org/0000-0001-5384-5806

доктор педагогічних наук,

професор кафедри англійської мови і літератури

Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

ОРГАНІЗАЦІЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВИКЛАДАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглядається проблема організації самостійної пізнавальної діяльності студентів педагогічних спеціальностей на основі змішаного навчання (ЗН). Запропоновано модель змішаного навчання. Зазначається актуальність даного підходу до навчання, оскільки він дає змогу скористатися гнучкістю та зручністю дистанційного навчання та перевагами традиційних форм навчання.

Розглянуто термінологічний апарат проблеми, що досліджується. Визначено основні ознаки змішаного навчання, а саме: ЗН – це цілеспрямований процес здобуття знань, умінь та навичок у рамках певних навчальних дисциплін, частина якого реалізується у віддаленому режимі; під час вивчення навчальної дисципліни використовуються ІКТ та ТЗО (ПК, мобільні телефони, планшети, проектори тощо); ІКТ використовуються не лише для зберігання і доставки навчального матеріалу, а й для реалізації контрольних заходів, організації навчальної взаємодії (консультацій, обговорення); має місце самоконтроль студента за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання.

Функціонування мультимедійної системи навчання забезпечується електронною навчальною онлайн-платформою Moodle, за допомогою якої створюються інформаційне середовище та умови для активного вивчення дисциплін.

У результаті теоретичного аналізу окремих аспектів змішаної форми навчання відкриваються аспекти, що залишилися поза дослідженнями. Сюди входить методологічний потенціал організації самостійної пізнавальної діяльності студентів педагогічних спеціальностей.

У результаті дослідження визначено три основні компоненти змішаної моделі навчання, що використовується у сучасному освітньому середовищі:

- очне навчання (віч-на-віч) – це традиційний формат викладача-студента;
- самостійне навчання (передбачає самостійну роботу студентів);
- онлайн-навчання (спільне навчання онлайн) (робота студентів та викладачів в Інтернеті).

Ключові слова: змішане навчання, дистанційне навчання, самостійна пізнавальна діяльність, організація.

Постановка проблеми. Сьогодні у відповідь на виклики, які постають перед освітою (розвиток ІТ-технологій, використання їх у навчальному процесі, впровадження дистанційної форми навчання, активізація самостійної пізнавальної діяльності студентів), освітня спільнота вирішує проблему організації такого навчання, яке відповідало б на ці виклики.

Упровадження сучасних технологій у навчання створює нові можливості для реалізації цього завдання, активізує самостійну пізнавальну діяльність студентів, забезпечує якість вищої освіти. Ось чому одним із перспективних напрямів розвитку вищої освіти вважається змішане навчання (ЗН).

Використання технологій змішаного навчання – це нова організація навчального процесу, яка порушила багато питань викладачів та адміністрації вищих навчальних закладів, а саме:

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

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідженню проблеми змішаного навчання в системі освіти присвячено праці таких авторів, як К. Бугайчук [1]. О. Коротун, О. Кривонос [2], В. Кухаренко, С. Березенська, А. Фандєєва [3] О. Кузменко [4]. До питань змішаного навчання зверталися також Eric Werth, Ed.D., Lori Werth, Ph.D., Eric Kellerer, Ed.D. [5], Ali Alammary, Judy Sheard, Angela Carbone [6] та ін.

Проте теорія застосування змішаного навчання у ЗВО потребує подальших досліджень. Ось чому існує потреба у пошуку нових шляхів розвитку педагогічної освіти, які можуть допомогти адаптувати навчальний процес до сучасних викликів. Сюди входить запровадження змішаного навчання, яке допоможе активізувати самостійну пізнавальну діяльність студентів, які навчаються на педагогічних спеціальностях.

Мета статті. Головною метою роботи є аналіз поглядів на сутність змішаного навчання та його завдань у навчальному процесі вищих навчальних закладів, а також визначення перспектив його застосування у практиці ЗВО.

Дослідження було проведене у 2020–2021 рр. Розглянуто відповідні методи дослідження: теоретичний аналіз нормативних документів, психолого-педагогічної та методичної літератури, які узагальнюють сучасні інноваційні інтегровані методичні підходи до розвитку змішаного навчання.

Виклад основного матеріалу. Змішане навчання (в англійській літературі – *blended* або *hybrid learning*) є інтеграцією онлайн-навчання з традиційним навчанням в аудиторії. Таке комбіноване навчання передбачає використання двох або більше різних методів навчання, таких як чергування очних занять з онлайн-навчанням.

Термінологія. Для більш чіткого розуміння потенціалу цього методу розглянемо термінологічну диференціацію.

Іноземні експерти розглядають змішане навчання як:

- набір технологій та традиційного навчання в аудиторії, заснований на гнучкому підході, який ураховує переваги навчальних та контрольних завдань у мережі, що може значно поліпшити якість навчання, одночасно зменшуючи вартість навчального простору (В. Tomlinson, С. Whittaker, 2013);

- сукупність навчальних процесів, що забезпечуються особистими комунікаційними та програмними технологіями в межах єдиного навчального простору (Е.А. Vanados, 2006);

- курс навчання, що поєднує особисте спілкування та використання технологій (Е.А. Stracke, 2010; Р. Sharma, В. Barrett, 2007).

К. Бугайчук виділяє такі ознаки змішаного навчання [1]:

- змішане навчання відноситься до формального навчання в рамках діяльності освітніх установ;

- це цілеспрямований процес здобуття знань, умінь та навичок у рамках певних навчальних дисциплін, частина якого реалізується у віддаленому режимі;

- під час вивчення навчальної дисципліни використовуються ІКТ та ТЗО (ПК, мобільні телефони, планшети, проєктори тощо);

- ІКТ використовуються не лише для зберігання і доставки навчального матеріалу, а й для реалізації контрольних заходів, організації навчальної взаємодії (консультацій, обговорення);

- має місце контроль учня (студента) над часом, місцем, маршрутами та темпом навчання.

О. Коротун та О. Кривонос визначають інформаційно-комунікаційно-технологічну компетентність (ІКТ-компетентність) як підтвержену здатність особистості використовувати на практиці інформаційно-комунікаційні технології. Під ІКТ-компетентністю вчителя дослідники розуміють здатність використовувати ІКТ для здійснення інформаційної діяльності в професійній сфері, а саме [2]:

- організовувати інформаційну взаємодію між учасниками навчального процесу й інтерактивним засобом, що функціонує на базі засобів ІКТ;

- здійснювати навчальну діяльність із використанням засобів ІКТ для конкретного навчального предмету;

- здійснювати інформаційну діяльність зі збору, обробки, передачі, збереження електронного ресурсу;

- оцінювати і реалізовувати можливості електронних видань освітнього призначення;

- створювати і використовувати психолого-педагогічні діагностичні методики контролю й оцінки рівня знань учнів, їх просування у навчанні.

Колектив харківських учених (В. Кухаренко, С. Березенська, А. Фандєєва та ін.) серед тенденцій розвитку вищої освіти виділяють поширення змішаного навчання у ЗВО. Вони визначають *макротренди* (поява нових умінь і компетенцій, демографічні зміни, глобалізація), *мезотренди* (популярність неформального навчання, реформа освіти, формальне й неформальне навчання перетікають одне в інше) та *мікротренди* (визнання неформального навчання, тенденція до надання різного за рівнем складності навчального контексту для представників різних поколінь; прояв уваги щодо розвитку компетенцій; зростання кількості представників покоління Y у складі трудових ресурсів і відповідні зміни як в академічному, так і в корпоративному навчанні; нерівномірне використання технологій у процесі навчання представниками різних поколінь) [3].

О. Кузьменко [4] підкреслює, що методика змішаного навчання не виключає корисних методів та принципів традиційної системи навчання, а, навпаки, удосконалює та доповнює її можливості.

На думку А. Фандеєвої, змішаний підхід до навчання є однією з найбільш актуальних освітніх технологій сьогодення, оскільки він дає змогу скористатися гнучкістю і зручністю дистанційного курсу та перевагами традиційного навчання [5].

Зарубіжні дослідники Eric Werth, Ed.D., Lori Werth, Ph.D., Eric Kellerer, Ed.D., досліджуючи проблему впровадження змішаного навчання, визначили, що викладачі, які мають досвід змішаного навчання, виявили його користь, оскільки ЗН дає змогу студентам самостійно організувати навчання, засобами ЗН надаються ресурси студентам, які пропустили заняття, забезпечує зворотний зв'язок та диференційоване навчання. Викладачі зазначили, що використання змішаного навчання мотивує їх бути відкритими до інновацій, допомагає у моніторингу навчання студентів [7].

Ali Alammary, Judy Sheard, Angela Carbone у своєму дослідженні виділяють три різних рівня щодо організації змішаного навчання [8]: ЗН із низьким, середнім і високим ступенями впливу. Ця класифікація складена відповідно до потенціалу зміни існуючої навчальної програми та досвіду навчання студентів. Головна порада викладачам полягає у тому, що, тим, хто не має досвіду організації змішаного навчання, слід починати з незначного впливу. Ті, хто вже має певний досвід, можуть перейти до середнього впливу. А ті, хто має достатньо впевненості, знань та досвіду у змішаному навчанні, можуть спробувати третій рівень.

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

Під час застосування змішаного навчання відбуваються такі зміни:

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

Змішане навчання, з одного боку, дає змогу найбільш ефективно організувати час викладача та студента, а з іншого – робить процес навчання більш цікавим. Змішане навчання – це не лише поєднання певних формальних засобів навчання

(робота в аудиторії, вивчення та повторення матеріалу) з неформальним (обговорення важливих аспектів навчального матеріалу за допомогою електронної пошти, Інтернет-платформ та онлайн-конференцій), а й поєднання різних інструментів презентації навчального матеріалу (денна, дистанційна та самостійне навчання).

Із метою успішної організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів педагогічних спеціальностей за змішаною формою навчання була організована мультимедійна система електронного навчання. Ця система може працювати в режимі реального часу, характеризується високим рівнем інтерактивності, містить величезну кількість індивідуальних та групових завдань. Функціонування цієї системи забезпечується електронною платформою Moodle [6] (навчальна онлайн-платформа), за допомогою якої можна створити багате інформаційне середовище та умови для активного вивчення дисциплін. Платформа Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище) призначена для об'єднання педагогів, адміністраторів і студентів в одну надійну, безпечну та інтегровану систему для створення персоналізованого навчального середовища. Ця платформа містить велику кількість різноманітних навчальних елементів (так званих модулів), які забезпечують діалог та співпрацю між викладачем та студентами. За допомогою платформи викладач може вибирати будь-який із модулів, розміщувати його на сайті, редагувати, оновлювати, використовувати для інформування, навчання та оцінювання студентів. Платформа дає змогу використовувати в межах навчальної дисципліни форуми, слідкувати за активністю студентів, містить зручний для користування електронний журнал оцінок.

Особлива увага в роботі на цій платформі приділяється організації самостійної роботи студентів. Студентам пропонуються завдання для самостійної роботи, ресурси для виконання роботи (література, електронні ресурси, відеофільми з теми, закріплюються необхідні для роботи файли). Під час виконання роботи студенти мають можливість спілкуватися на форумі один з одним, а також отримувати консультацію викладача.

Серед переваг змішаного навчання можна виділити такі:

- широкий вибір якісних курсів;
- гнучкість у плануванні самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- залучення найкращих викладачів до навчального процесу.

Висновки і пропозиції. Аналіз поглядів на сутність змішаного навчання та його завдань у навчальному процесі вищих навчальних закладів свідчить про те, що організація змішаного нав-

чання в умовах викладання педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти є складною, багатогранною проблемою.

Упровадження у навчальний процес технології змішаного навчання активізує самостійну пізнавальну діяльність студентів, а також забезпечує якість вищої освіти. Отже, змішане навчання є одним із перспективних напрямів розвитку вищої освіти в Україні.

Перспективним напрямом ЗН під час викладання дисциплін педагогічного профілю є інтеграція онлайн-навчання з традиційним навчанням.

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

Організація дистанційного навчання передбачає використання електронних платформ.

Оцінювання студентів та контроль над їхньою навчально-пізнавальною діяльністю відбувається за рахунок як безпосереднього спілкування студентів із викладачем, так і за допомогою використання електронних технологій, що суттєво прискорює процес перевірки завдань для самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів.

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

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

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

діяльність. Перевага такої моделі – гнучкість розкладу та розподілу навантажень.

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

Список використаної літератури:

1. Бугайчук К. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Т. 54. № 4.
2. Коротун О., Кривонос О. Змішане навчання як основа формування ІКТ-компетентності вчителя. *Наукові записки*. Вип. 8(11).
3. Теорія та практика змішаного навчання: монографія/В.М. Кухаренко та ін.; за ред. В.М. Кухаренка. Харків: Міськдрук, НТУ «ХПІ», 2016. 284 с.
4. Кузменко О. Змішане навчання як інноваційна форма організації навчального процесу в школі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія «Педагогіка»*. 2017. № 3. URL: <http://nzp.tnpu.edu.ua/article/view/120142>.
5. Фандеєва А.Є. Змішане навчання як технологія змін і трансформації. *Народна освіта*. 2017. № 2(32).
6. Moodle. URL: <https://moodle.org>.
7. Eric Werth, Ed.D., Lori Werth, Ph.D., Eric Kellerer, Ed.D. Transforming K-12 Rural Education through Blended Learning: Barriers and Promising Practices. *Northwest Nazarene University Doceo Center for Innovation in Teaching and Learning*. URL: <https://files.eric.ed.gov>.
8. Ali Alammary, Judy Sheard, Angela Carbone. Blended learning in higher education: Three different design approaches. *Australasian Journal of Educational Technology*. 2014. № 30(4). URL: <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/693>.

Budak V., Zaskaleta S. Organization of blended learning in the teaching of pedagogical disciplines in higher education institutions

The articles consider the problem of organizing independent cognitive activity of students of pedagogical specialties on the basis of blended learning (BL). A model of blended learning is proposed. The relevance of this approach to learning is determined, as it can take advantage of flexible and convenient distance learning and the benefits of traditional forms of learning.

The terminology of the researched problems is considered. The main features of blended learning are identified, namely: BL is a purposeful process of acquiring knowledge, change and navigation within certain academic disciplines, part of which is implemented remotely; information and communication technologies and technical training tools (PCs, mobile phones, tablets, projectors, etc.) are used during the study of the discipline; ICT is used only for storage and delivery of ICTs are not only used for storage and delivery of educational software, but for the implementation of control measures, organization of educational interactions (consultations, discussions); is a place of student self-control during, place, routes and pace of study.

The functioning of the multimedia learning system is provided by the electronic learning online platform "Moodle", by creating an information environment and conditions for active study of the discipline.

As a result of the theoretical analysis of some aspects of the mixed form of training the aspects which have remained out of researches open. This includes the methodological potential of the organization of independent cognitive activity of students of pedagogical specialties.

The study identified three main components of the changed model of learning that are used in today's educational environment:

- primary education (face to face) is a traditional format of a teacher-student;*
- independent learning (provides independent learning of students);*
- online learning (online collaborative learning) (work of students and teachers in the Internet).*

Key words: *blended learning, distance learning, independent cognitive activity, organization.*

О. І. Васильченко

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування
Запорізького національного університету

ГЕНДЕРНО-ЧУТЛИВЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Статтю присвячено аналізу та визначенню ефективних форм та методів педагогічної діяльності, які сприяють розвитку гендерно-чутливого спілкування майбутніх фахівців під час занять з іноземної мови. Установлено, що навчальна дисципліна «Іноземна мова» має потенціал щодо вирішення поставленого завдання завдяки великій кількості автентичного навчального матеріалу, можливостям використання крос-культурного аналізу, гендерного аналізу.

Студенти університету, спираючись на свій досвід, культурні та гендерні особливості, а також на властиву студентському віку потребу у спілкуванні та бажання самореалізації можуть будувати гендерну культуру, яка може не завжди ґрунтуватися на ідеї гендерної рівності. Проблема щодо розвитку вмінь гендерно-чутливого спілкування, яке є компонентом гендерної культури студентської молоді, зумовлена запитом суспільства на підготовку фахівців нової формації, які мають не лише професійні знання та навички, а й спроможні бути успішними під час міжособистісного спілкування, дотримуючись принципу паритетності.

З'ясовано, що головною перешкодою ефективному міжособистісному спілкуванню майбутніх фахівців є гендерні упередження та стереотипи щодо ролі чоловіка і жінки в різних сферах суспільства, адже вони позбавляють юнаків і дівчат свідомого вибору своєї поведінки під час конкретних життєвих ситуацій, а також заважають їм орієнтуватися на прояви власної унікальної гендерної ідентичності, яка дає змогу виконувати різноманітні соціальні ролі.

Для вирішення поставленого завдання було визначено основні напрями педагогічної діяльності:

- демонстрація студентам того факту, що особистість одночасно може виконувати різні соціальні ролі, що є запорукою успішної соціальної адаптації майбутніх фахівців у подальшій життєдіяльності;

- формування навичок позитивної комунікативної установки, уміння розрізняти прояви насильства, агресії у мові;

- ознайомлення студентів із можливими ризиками під час комунікації у соціальних мережах.

Установлено, що гендерно-чутливе спілкування студентів університету передбачає орієнтацію на діалогічність, співпрацю, уникнення гендерних упереджень та стереотипів щодо ролі чоловіка і жінки.

Серед найбільш ефективних методів та форм розвитку гендерно-чутливого спілкування студентів університету виявилися тренінгові форми, які націлені на розвиток навичок творчої сумісної діяльності юнаків і дівчат, уміння працювати в команді, а також розвиток навичок рефлексії, самоаналізу.

Ключові слова: гендерно-чутливе спілкування, гендерна культура, гендерні упередження, гендерні стереотипи, студенти.

Постановка проблеми. Сучасні трансформаційні процеси, які відбуваються у різних сферах суспільства, а також виклик, який постав перед системою вищої освіти у вигляді пандемії коронавірусу, примусили університетське середовище шукати нові ефективні форми та методи підготовки майбутніх фахівців в умовах дистанційної освіти. Зазначені процеси окреслили низку питань підготовки фахівців, серед яких, окрім ефективних онлайн-технологій викладання, актуалізується, на нашу думку, питання збереження в нових умовах міжособистісних взаємовідносин між викладачем та студентом, студентом та студентом, а також розвитку вмінь особистості студента бути ефективним під час спілкування не лише у майбутній професійній сфері, а й в особистому житті.

Отже, на сучасному етапі суспільство потребує фахівців нового покоління, які здатні бути

компетентними у професійній сфері, проявляти творчість під час прийняття рішень, працювати в команді, залучаючи представників різної статі, проявляти чутливість, уникати гендерних упереджень та стереотипів під час спілкування.

Таким чином, актуалізується, на нашу думку, питання щодо засвоєння студентами університету навичок гендерно-чутливого спілкування, яке засноване на ідеї гендерної рівності, паритетності та дає змогу майбутнім фахівцям бути продуктивними в різних сферах життєдіяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання щодо запровадження гендерного підходу, гендерного компоненту в систему вищої школи розкривається у працях О. Болотської, С. Гришак, Т. Дороніної, Н. Кічук, В. Кравець, О. Луценко, Л. Міщик, Ю. Стребкової, О. Цокур та ін.

П. Терзі під час дослідження проблеми формування гендерної культури студентів технічних спеціальностей визначив спілкування найважливішим чинником становлення гендерної ідентичності студентів [4].

У контексті нашого дослідження цікавими видаються ідеї використання гендерного аспекту для аналізу психологічних особливостей юнаків та дівчат під час їх спілкування. Так, М. Палуді [3], В. Кравець [1], М. Кіммель [2] зауважують, що мова жінки під час спостереження виявляється непереконливою порівняно з чоловічою. Жіночий стиль спілкування характеризують як емоційний. Із метою опису власного життя жінки більше використовують емоційне забарвлення, роблячи наголос на інтонації, деталях, тоді як чоловіки передають свої емоції словами. Жінки у своєму спілкуванні намагаються встановити взаємовідносини, натомість чоловіки намагаються отримати статус.

Разом із тим аналіз гендерних особливостей спілкування чоловіків і жінок засвідчив, що відмінності у стилі спілкування зумовлені здебільшого навколишнім середовищем особистості та обставинами, в яких вона опинилася [2]. Детальний аналіз питання щодо впливу гендеру на стиль спілкування та їх зв'язок запропоновано зарубіжним науковцем Баденом Єунсоном [5].

Проаналізувавши наукові праці, ми дійшли висновку, що, незважаючи на достатню кількість досліджень з імплементації гендерної освіти, гендерного підходу до системи вищої освіти, головним бар'єром, який заважає ефективному міжособистісному спілкуванню, а також особистісній самореалізації майбутніх фахівців, залишаються гендерні упередження та стереотипи щодо ролі чоловіка і жінки в різних сферах суспільства, адже вони позбавляють юнаків і дівчат свідомого вибору своєї поведінки під час конкретних життєвих ситуацій, а також заважають їм орієнтуватися на прояви власної унікальної гендерної ідентичності, яка дає змогу виконувати різноманітні соціальні ролі та сприяє успішній соціальній адаптації, самореалізації не лише у майбутній професійній сфері, але й у особистому житті.

Студенти університету, спираючись на свій досвід, культурні та гендерні особливості, а також на властиву студентському віку потребу в спілкуванні та бажанні самореалізації, можуть будувати гендерну культуру, яка може не завжди ґрунтуватися на ідеї гендерної рівності.

Мета статті. Метою статті є визначення ефективних форм та методів педагогічної діяльності, які сприяють розвитку гендерно-чутливого спілкування майбутніх фахівців під час занять з іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Мова – це не просто система знаків, символів, а й засіб пере-

дачі та збереження традицій, культурних норм щодо моделей поведінки чоловіка і жінки від одного покоління до іншого. Мова вказує на того, хто домінує у суспільстві.

Навчальна дисципліна «Іноземна мова» має потенціал у вирішенні поставленого нами завдання завдяки великій кількості автентичного навчального матеріалу, можливостям застосування крос-культурного аналізу, гендерного аналізу.

Отже, нами було окреслено головні напрями, яких ми дотримувалися під час розвитку вмінь гендерно-чутливого спілкування студентів університету.

Першим завданням було визначено необхідність усвідомлення студентами того факту, що особистість одночасно може проявляти і «чоловічі», і «жіночі» якості, виконувати різні соціальні ролі. У цьому контексті студентам пропонувалося ознайомитися та обговорити англомовні тексти, в яких чоловіки та жінки виконували не притаманні їхній статі ролі. Під час обговорення студенти прогнозували, з якими труднощами можуть стикатися ці жінки і чоловіки. Так, у цьому напрямі продуктивним методом стали рольові ігри, під час яких юнаки та дівчата повинні були помінятися ролями у конкретній ситуації та проаналізувати, як змінюються їхня поведінка, вербальне та невербальне спілкування, а також відповісти, чому відбуваються ці зміни. Заохочення студентів до обговорення різного досвіду чоловіків і жінок сприяло, на нашу думку, розвитку навичок рефлексії, самоаналізу у студентів.

У цьому контексті актуальним виявилось виконання юнаками та дівчатами індивідуально-дослідного завдання, яке передбачало дослідження біографій державних діячів, науковців з акцентуванням уваги не лише на їхніх досягненнях у професійній сфері, а й на їхній діяльності у громадській, сімейній сферах. Особлива увага також приділялася використанню англомовних форм займенника, іменника, наприклад використання *he or she*, *або they*, *sportsperson* тощо.

Таким чином, студенти мали можливість усвідомити існування «неписаних правил» щодо до поведінки чоловіка і жінки в культурі суспільства, гендерних стереотипів та упереджень, які знаходять своє відображення не лише у міжособистісних відносинах, а й у мові.

Для визначення комунікативної установки нами було запропоновано студентам відповісти на низку запитань. Опитування показало, що більшість студентів має агресивну комунікативну установку.

Таким чином, наступним напрямом стало формування у майбутніх фахівців упевненості в соціальній і особистісній значущості розуміння неконфліктних способів розв'язання конфліктів у

майбутній діяльності; формування у студентів університету вмінь та навичок позитивної, неагресивної комунікативної установки для подальшого застосування на роботі, у громадській діяльності, сім'ї; вироблення у студентів гендерної чутливості, вмінь та навичок розрізняти прояви насильства, сексизму, агресії у мові та уникати їх.

У межах цього завдання успішним стало використання елементів тренінгу (робота в групі, «мозковий» штурм), які дають змогу встановлювати правила під час спілкування, наприклад не перебивати співрозмовника, працювати в команді задля пошуку рішення. Усе це сприяло, на нашу думку, усвідомленню студентами того факту, що найбільш ефективною є сумісна творча діяльність представників обох статей, адже під час міжособистісного спілкування відбувається поєднання різних проявів гендерних характеристик представників різної статі задля вирішення поставленого завдання.

Програвання ділових ігор спонукало студентську молодь шукати шляхи вирішення конфліктних ситуацій у міжособистісних стосунках, уникаючи гендерних упереджень та стереотипів. Головним чинником у цьому напрямі стала орієнтація на співробітництво, під яким ми розуміємо позитивну комунікативну установку, прояв поваги до думки іншого, уміння вислуховувати, діалогічність, утримання від агресії під час спілкування.

Перехід університетів до дистанційної форми навчання зумовив наступний напрям – онлайн-спілкування, яке сьогодні вимагає особливого аналізу та дискусії. Сучасні студенти університету широко використовують онлайн-спілкування у соціальних мережах, що дає їм змогу не використовувати вербальні засоби зв'язку, уникати безпосереднього контакту під час комунікації. Водночас онлайн-комунікація студентської молоді актуалізує загрозу дискримінаційних практик (кібернасильство) та ймовірності комп'ютерної адикції.

У межах цього напрямку важливим стало ознайомлення студентів із можливими ризиками під час комунікації у соціальних мережах. Студентам було запропоновано обговорити правила Інтернет-етикету, поділитися власним досвідом щодо випадків непорозуміння, агресії під час комунікації та знайти шляхи вирішення цих ситуацій.

Гендерно-чутливе спілкування у цьому контексті полягало також у дотриманні паритетних відносин між усіма представниками навчального процесу, прояві поваги, урахуванні індивідуальних гендерних характеристик, адже дистанційні форми навчання, а саме комунікативні види завдання, під час яких необхідно висловлювати свою точку зору в режимі відеоконференції, можуть виявитися достатньо важкими

для студентів, якщо в них недостатньо розвинуті навички публічного виступу. У цьому контексті ефективним виявився метод проєктів, під час якого студенти вибирали тему, розподіляли обов'язки та демонстрували презентації. Під час виконання завдання головною вимогою було залучення у підготовку проєкту всіх учасників.

Зважаючи на закріплені в культурі суспільства гендерні стереотипи та упередження щодо «жіночого» та «чоловічого» стилю спілкування, важливим стало обговорення питання проявів агресивності під час онлайн-спілкування не лише між представниками різної статі, а й між представниками однієї статі, що спонукало студентів до розуміння, що не існує суто «жіночого» або «чоловічого» стилю спілкування, але існує питання, хто домінує, у кого влада під час конкретної ситуації. У цьому контексті особливої важливості набуває роль викладачів, які забезпечують рівноправну участь студентів у виконанні завдань, заохочують до обговорення, орієнтуючись на унікальні гендерні характеристики юнаків і дівчат.

Із метою забезпечення самостійної роботи студентів нами було розроблено навчальний посібник з англійської мови для поглибленого аналізу гендерної проблематики. Даний посібник містить автентичні тексти з розробленими до них вправами з метою ознайомлення студентів із сутністю гендерної культури, особливостями гендерно-чутливого спілкування обговорення ролі і місця особистості у суспільстві, цінностей культури, перспектив подальшого розвитку гендерного паритету в суспільстві.

Тексти посібника будувалися за принципом *case-study*, тобто містять ситуації гендерного змісту (із проблем профілактики насильства, дискримінації жінок, гендерної нерівності).

Висновки і пропозиції. Отже, гендерно-чутливе спілкування як компонент гендерної культури студентів університету відповідає сучасним вимогам системи вищої освіти щодо формування фахівців нової формації, які здатні вирішувати поставлені перед ними завдання, використовуючи не лише професійні знання та навички, а й знання щодо механізму творення гендерних стереотипів та упереджень щодо ролі чоловіка і жінки в культурі суспільства та шляхів їх уникнення.

Під час навчальної діяльності увага приділялася розвитку навичок позитивного діалогічного спілкування з орієнтацією на співпрацю, уникнення гендерних упереджень та стереотипів, повагу до проявів різної гендерної ідентичності та розкриття власних гендерних характеристик задля ефективної міжособистісної взаємодії у майбутній професійній діяльності.

Ми переконані, що усвідомлення власних гендерних характеристик допоможе студентам правильно оцінити свої можливості, вибрати власні оптимальні стратегії взаємодії з оточуючими та дасть їм змогу бути «різними».

Найбільш ефективними методами з розвитку гендерно-чутливого спілкування студентів університету виявилися тренінгові форми роботи, які націлені на розвиток навичок творчої сумісної діяльності юнаків і дівчат, уміння працювати в команді, а також розвиток навичок рефлексії, самоаналізу.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у більш глибокому аналізі впливу онлайн-технологій на спілкування студентської молоді, пошуку ефективних методів розкриття гендерних характеристик студентів в умовах дистанційної освіти задля їх самореалізації не лише у майбутній професійній діяльності, а й у інших сферах життєдіяльності людини.

Список використаної літератури:

1. Кравець В.П. Гендерна педагогіка : навчальний посібник. Тернопіль : Джура, 2003. 416 с.
2. Кімел М.С. Гендероване суспільство / пер. з англ. Київ : Сфера, 2003. 490 с.
3. Палуди М. Психологія жінчини (Секрети жінчин в психології). Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 384 с.
4. Терзі П.П. Формування гендерної культури студентів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» ; Кіровоградський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Винниченка. Кіровоград, 2007. 21 с.
5. Baden Eunson. Gender and Communication. Communicating in the 21st Century, 4th edition Wiley. URL: https://www.researchgate.net/publication/340682460_Gender_and_Communication.

Vasylichenko O. Gender sensitive communication as means for formation of university students' gender culture

The article is devoted to the analysis and definition of effective forms and methods of pedagogical activity that promote the development of gender-sensitive communication of future professionals at the foreign language lessons. It is established that the discipline "Foreign Language" has the potential to solve the problem due to the large number of authentic teaching/learning material, the possibility of using cross-cultural analysis, gender analysis.

University students are characterized by the needs for communication and the desire for self-realization and having their own experience of facing gender stereotypes and gender bias can form gender culture based on gender inequality,

The problem of developing gender-sensitive communication skills, which is a component of the gender culture of student youth, responds to society's demand for training new professionals who not only have professional knowledge and skills, but also are able to be successful in interpersonal communication.

It was found that the main obstacle to effective interpersonal communication of future professionals are gender prejudices and stereotypes about the role of men and women in various spheres of society, because they deprive young men and women of conscious choice of behavior in real life situations and prevent them from demonstration of their own unique gender identity, which allows personality to perform a variety of social roles.

To solve this problem, the main directions of pedagogical activity were identified:

- demonstration to students of the fact that a person can simultaneously perform various social roles, which is the key to successful social adaptation of future professionals in later life;

- formation of skills of positive communicative attitude, ability to distinguish manifestations of violence, aggression in language;

- students' awareness of possible risks during communication in social networks.

It was determined that gender-sensitive communication of university students focuses on dialogue, cooperation, avoidance of gender bias and stereotypes about the role of men and women.

Among the most effective methods and forms for the development of gender-sensitive communication of university students were training forms aimed at developing skills of creative cooperation of boys and girls, their teamwork, as well as the development of students' skills of reflection, self-analysis.

Key words: *gender-sensitive communication, gender culture, gender bias, gender stereotypes, student.*

О. Г. Галашова

старший викладач кафедри іноземних мов
Одеського національного економічного університету

З. А. Георгієвська

викладач кафедри іноземних мов
Одеського національного економічного університету

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ЕКОНОМІКИ В ПРОЦЕСІ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розкрито поняття емоційного інтелекту, подано детальний аналіз наукових праць відомих зарубіжних та вітчизняних учених, що присвятили свої наукові розробки дослідженню цієї тематики. Автори розглядають емоційний інтелект як необхідний складник професійної компетентності майбутніх фахівців з економіки та досліджують методи розвитку емоційного інтелекту в студентів економічного університету на практичних заняттях з іноземної мови. Використовується власний досвід застосування методик проблемного навчання для розвитку свідомого співпереживання емоційному стану іншої людини без втрати відчуття походження цього переживання, або емпатії, яка, на думку авторів, є необхідним складником емоційного інтелекту, вміння слухати і чути співрозмовника, вироблення звички прислухатися до свого внутрішнього емоційного стану, що сприяє розвитку вміння розуміти свої емоції та причини їх виникнення і, як наслідок, емоції іншої людини і їх причини. Під час вирішення проблемних кейсів студенти набувають навичок усвідомлювати свої та чужі емоції і свідомо керувати своїм емоційним станом та емоційним станом іншої людини для ухвалення управлінських рішень, що є важливим складником професійної підготовки представника будь-якої економічної спеціальності. Виховне завдання викладача автори статті вбачають у тому, щоб учити студентів на прикладі кейсів, які розглядаються, відслідковувати свій емоційний стан та емоційний стан іншої людини та виробляти у студентів навички свідомого керування емоційним станом (як власним, так й іншої людини) задля пом'якшення ситуації, в якій емоції набувають певного рівня напруження, як-от конфлікт, та покращення емоційної атмосфери в колективі загалом. На думку авторів, застосування методів проблемного навчання дає значну кількість можливостей для набуття навичок емпатії, без якої емоційний інтелект не є можливим.

Ключові слова: емоційний інтелект, емоція, емпатія, проблемне навчання, іноземна мова, комунікація, управління емоціями.

Постановка проблеми. Професійна підготовка спеціалістів у навчальних закладах вищої освіти є все більш сфокусованою на формуванні комунікативних навичок та вмінь фахівців будь-якої сфери діяльності. Успішність усної та писемної комунікації зумовлює ефективність налагодження стосунків, що становить основу взаємовигідного вирішення визначених питань. Першою та головною реакцією співрозмовників на ідеї та поведінку партнерів зі спілкування є емоція як природний вияв власного світогляду та особистого ставлення до ситуації. Зовнішні та внутрішні емоції схвалення, згоди, ентузіазму сприятимуть успішності взаєморозуміння. Емоції незгоди, критицизму, незадоволення, які відбиваються на вербальній та невербальній комунікації, спричинюють бар'єри у спілкуванні, гальмують та часто блокують процес налагодження контактів. Отже, виникає необхідність усвідомленого й розумного ставлення до власних емоцій та емоцій співроз-

мовника. Здатність виявляти причини виникнення емоцій, уміння управляти емоціями та впливати на процес комунікації визначається як емоційний інтелект. Доцільність досліджень у сфері формування емоційного інтелекту фахівців із вищою освітою зумовлюється прагненням суспільства до збалансованих міжособистісних та професійних відносин та досягнення ефективних результатів на основі взаємоповаги та співробітництва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наявність різних підходів до визначення емоційного інтелекту свідчить про багатогранність цього феномену.

Так, у дослідженнях Дж. Мейєра, П. Селовея поняття емоційного інтелекту розглянуто з точки зору усвідомлення змісту емоцій. Отже, емоційний інтелект – це тип соціального інтелекту, коли виявляється здатність контролювати, відслідковувати власні емоції та емоції інших людей, розрізняти їх і використовувати цю інформацію для спрямування

процесу мислення та управління діями [13, с. 433]. У моделі емоційного інтелекту, запропонованій Дж. Мейером, П. Селовеєм, Д. Карузо, визначається низка компонентів, що акцентують здатність до пізнання та аналізу емоцій: 1) сприймати та визначати емоції; 2) викликати та контролювати певну емоцію; 3) інтерпретувати значення емоцій, аналізувати причини їх виникнення; 4) знижувати інтенсивність негативних емоцій, управляти емоціями та контролювати емоційні стани [12, с. 775].

Структура емоційного інтелекту Д. Гоулмена вирізняється поєднанням когнітивних здібностей, зазначених Дж. Мейером, П. Селовеєм та Д. Карузо, з індивідуальними властивостями особистості: наполегливістю, здатністю входити в емоційні стани, що сприяють досягненню успіху. Важливими особистісними характеристиками, виокремленими Д. Гоулменом, є здатність вступати в міжособистісні відносини з іншими людьми, бути чутливим до їхніх емоцій [10, с. 31]. Отже, йдеться про емпатію, яка трактується як суб'єктивне сприйняття іншої людини, вміння поставити себе на її місце, проникнути в її внутрішній світ, зрозуміти її переживання, думки, почуття. [8, с. 100].

Як уважають Л.П. Журавльова та М.М. Шпак, емоційний інтелект є складним психічним утворенням, яке має і когнітивну, і емоційну, і особистісну природу, а емпатія є одним з основних механізмів розвитку емоційного інтелекту [4].

Значущість емпатії визначено також у дослідженні Ю.В. Бреус, де емоційний інтелект розглянуто залежно від психологічного здоров'я. Поняття емоційного здоров'я є прийняттям власних почуттів та почуттів іншої людини, зняттям заборон на вираження почуттів та визнанням права на почуття [2, с. 8–9].

М.М. Бикова розглядає емоційний інтелект лише у сукупності зі звичним нам рівнем IQ і вважає EQ невід'ємною частиною одне одного [3, с. 24].

Роль емоційного інтелекту в ухваленні управлінських рішень у системі менеджменту (за Л.І. Чернобай) доцільно розглянути з точки зору порівняння понять властивостей розуму та емоційної культури. На відміну від М.М. Бикової автор вважає, що часто EQ має більш вагомий вплив на результативність діяльності, успішність і досягнення поставленої мети, ніж IQ. За висновком Л.І. Чернобай, не завжди можна ототожнювати поняття «розумний» та «успішний» [9, с. 229].

Наукові доробки зарубіжних і вітчизняних дослідників дозволяють дійти такого висновку: незважаючи на певні розбіжності у підходах до визначення емоційного інтелекту, всі вчені визначають необхідність усвідомленого аналізу емоцій та управління емоційними станами як запоруку успішності у сфері стосунків та професійного розвитку.

Специфіка повсякденних особистих та професійних ситуацій указує на дієвість емоційного інтелекту в різноманітних умовах людської діяльності.

За висновком Дж. Сегал, М. Сміт, Л. Робінсон, Дж. Шубін, емоційний інтелект впливає на результати в школі чи на роботі (може допомогти вам керувати та мотивувати інших), фізичне здоров'я (може допомогти знімати стрес), психічне здоров'я (допомагає запобігати депресії), стосунки (ви краще можете висловити свої почуття та зрозуміти, як відрізнити друга від ворога, виміряти інтерес до вас іншої людини, збалансувати свою нервову систему за допомогою соціальної взаємодії) [14].

Отже, аспект впливовості спонукає до пошуку шляхів формування та розвитку емоційного інтелекту в представників різних вікових груп та професій.

Необхідність розвитку емоційного інтелекту студентів-психологів (за Г.А. Кошонько) зумовлена тим, що у фахівця має бути добре розвита здатність до рефлексії як результату здатності розуміти власні емоції в процесі професійної діяльності, виявляти внутрішньоособистісні та міжособистісні суперечності, шукати шляхи їх усунення, вибудовувати концепції професійного розвитку та стратегії її реалізації [6, с. 348].

Емоційний інтелект, на думку І.Ф. Андрійко, можна і потрібно розвивати у процесі навчання, при цьому навчання іноземної мови набуває особливого значення. Так, нас зацікавив метод «шести капелюхів», який допомагає розвивати здатність студентів до асоціативного мислення іноземною мовою, вчить їх більш ефективно керувати своїми думками і почуттями, що сприяє розвитку емпатії, яка є основним складником емоційного інтелекту [1, с. 112].

Спонування студентів до діалогічного іншомовного мовлення, як зазначено О.В. Іщенко, привчає їх не лише урахувувати граматичні та стилістичні особливості мови, а й досягати загальних комунікативних цілей, учитися спілкуванню через розуміння власних емоцій та емоцій інших людей, формує вміння «дозувати» ці емоції через вияв емоційного інтелекту, що передбачає емпатію та емоційну саморегуляцію [5, с. 85].

Ми поділяємо точки зору І.Ф. Андрійко і О.В. Іщенко щодо ефективності використання інтерактивних технологій навчання іноземної мови для формування емоційного інтелекту студентів. Уважаємо, що специфіка предмета «Іноземна мова», яка передбачає засвоєння студентами правил і норм іншої мови і водночас дає уявлення про менталітет і культуру народу, мову якого вивчають, визначає особливі психоемоційні можливості до розвитку емпатії та усвідомлення емоцій співрозмовника.

Утім зауважимо, що (за результатами наших досліджень) проблема формування емоційного

інтелекту під час навчання іноземної мови здобувачів вищої освіти ще перебуває в стані розвитку. Це стосується й професійної підготовки майбутніх фахівців з економіки.

Варто зазначити, що характерною особливістю професійної діяльності у сфері економіки є діяльність в умовах складності зовнішнього середовища ділового підприємства, пов'язана з тиском урядових постанов, що досить часто змінюються, необхідністю перегляду договорів із партнерами, непередбаченою поведінкою споживачів та викликами конкурентів. Успішність діяльності компанії за таких умов залежить від стресостійкості управління та штату компанії, здатності працівників до проведення досліджень, складання вигідних угод із національними та зарубіжними партнерами. Отже, опанування іноземної мови та емоційний інтелект можна розглянути як взаємопов'язані властивості майбутніх фахівців з економіки. Ці висновки дозволяють визначити мету нашого дослідження.

Мета статті – проаналізувати можливості формування емоційного інтелекту студентів у процесі застосування методик проблемного навчання іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Проблемне навчання визначається як форма навчання, під час якої процес пізнання тих, хто навчається, наближається до пошукової, дослідницької діяльності [11, с. 1], тому важливо організувати такі педагогічні умови, щоб під час навчання студенти максимально відчували специфіку майбутньої професійної діяльності. Необхідно визначити низку завдань та використовувати методи, що спонукають до вирішення проблем міжособистісних стосунків, проведення переговорів, розв'язання конфліктів. Такими методами проблемного навчання, як відомо, є круглий стіл, рольова гра, метод проектів, розв'язання кейсу, дискусія. Під час виконання конкретного практичного навчального завдання студенти відчують виклик конкретної професійно спрямованої ситуації, вчать виявляти особистісні властивості, як-от критичне мислення, вміння працювати в команді, емоційний інтелект.

Розглянемо деякі аспекти формування емоційного інтелекту на заняттях з іноземної мови в Одеському національному економічному університеті. На заняттях ми активно впроваджуємо метод кейсів. Під кейсами мається на увазі розгляд певної ситуації професійного характеру з використанням економічного та психологічного складників. Студентам пропонується вивчити попередню інформацію про компанію та ситуацію, яка розглядається, подану іноземною мовою. Після детального вивчення попередньої інформації викладач ініціює дискусію з метою обговорення цієї ситуації і пошуку можливих способів її вирішення. Як свідчить наш досвід, на етапі вивчення попередньої інформації студенти виявляють низький ступінь

зацікавленості, а ентузіазм на цьому етапі іноді повністю відсутній. Але під час ініціювання дискусії інтерес зростає, з'являється бажання висловити власну думку щодо поданої в кейсі ситуації. Вимога зробити це іноземною мовою змушує активно використовувати професійну лексику, що вивчається у цьому розділі, активує вміння грамотно будувати речення іноземною мовою, використовувати потрібні граматичні конструкції та кліше, притаманні темі, що вивчається.

Як експеримент викладач ставить свідомо провокаційні питання, метою яких є виклик емоційної реакції студентів. Після таких запитань дискусія активізується, значно збільшується зацікавленість та бажання висловитися. Іноді спостерігаються навіть випадки особистих суперечок між студентами. Так, під час вивчення кейсу з теми «Building relationship» у групі 3 курсу спеціальності «Міжнародна економіка» виникло емоційне напруження (навіть суперечки) між студентами щодо причин відмови менеджера-чоловіка співробітнику-жінці в посаді. Думки розділилися приблизно порівну між учасниками обговорювання. Заслуговує на увагу той факт, що точки зору поділилися за гендерною ознакою, тобто жіноча половина групи підтримувала співробітнику-жінку, висловлюючи припущення про особисті причини менеджера для відмови, студентки припускали дискримінацію за гендерною ознакою або можливу відмову жінки у романтичних стосунках цьому менеджеру, тоді як чоловіча частина групи була на боці менеджера, не вбачаючи в діях менеджера гендерного складника, щодо чого висловлювались припущення про некомпетентність жінки або, можливо, менеджер мав на увазі іншу кандидатуру на цю посаду. Під час обговорювання спостерігалися зауваження з обох боків, які згодом почали носити персональний характер, що свідчить про те, що молоді люди, перебуваючи у стані емоційного підйому або напруження, не могли аналізувати свій емоційний стан та емоції інших учасників дискусії. У цій ситуації викладач, розуміючи невпевнений емоційний стан студентів, визнав за необхідне запропонувати студентам висловити свої думки письмово у вигляді есе, в якому вони мали змогу обґрунтувати свою точку зору та навести аргументи «за» і «проти». Це дало можливість юнакам та дівчатам прислухатися до свого внутрішнього стану, проаналізувати власні почуття та почуття інших студентів і знайти причини їх виникнення. Після цього студенти зачитували свої есе, ділилися своїми думками, завдяки чому вчилися чути опонента, прислухатися до його аргументів, розуміти його емоційний стан. Такий прийом сприяє розвитку одного з основних складників емоційного інтелекту – емпатії, коли студенти набувають звички признавати право на існування іншої точки зору, яка може не збігатися з їхньою, розуміти іншу людину та її емоційний стан, тобто

розуміти свої емоції та знаходити шляхи усвідомленого управління своїми та чужими емоціями, направляючи їх у позитивне русло.

Виходячи з вищеописаного конкретного прикладу, ми можемо дійти висновку, що емоційний інтелект є важливим складником у будь-якій професії, особливо якщо вона пов'язана з роботою з іншими людьми. Отож, уміння розуміти свій емоційний стан та іншої людини, а також певні навички управління своїм емоційним станом та емоціями інших людей у проблемній ситуації допомагають зберегти продуктивність у компанії, а також підтримувати доброзичливі відносини у колективі, що є вкрай важливим для, наприклад, менеджерів як представників керівництва на будь-якому рівні. З іншого боку, емоційний складник під час навчання значно підвищує особисту зацікавленість здобувачів вищої освіти, що сприяє зосередженню на висловлюваній думці в більшому ступені, ніж на аналізуванні побудування фрази, чим переводить звичку грамотно будувати речення на рівень підсвідомості, що сприяє розвитку навичок вільного говоріння іноземною мовою.

Висновки і пропозиції. Отже, наш практичний досвід підтверджує ефективність формування емоційного інтелекту студентів у процесі навчання іноземної мови. І завдання викладача, на нашу думку, полягає у тому, щоб не тільки самому розуміти емоційний стан студентів та керувати емоціями під час використання на заняттях методу проблемного навчання, а і вчити студентів самостійно усвідомлювати свої емоції і емоційний стан інших людей, цілеспрямовано коригувати емоційні стани, перероблюючи енергію емоцій у позитивне русло, підвищуючи свої професійні якості та доброзичливу атмосферу навколо себе загалом.

Напрямом подальших розвідок можна визначити дослідження розвитку емоційного інтелекту студентів у процесі співпраці в «малих групах» співробітництва.

Список використаної літератури:

1. Андрійко І.Ф. Розвиток емоційного інтелекту на заняттях з іноземної мови // *Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов*: матеріали VII Міжн. наук.-практ. конференції, м. Ніжин (27–28 вересня 2019 р.). Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2019. С. 110–112. URL: <http://lib.ndu.edu.ua/dspace/handle/123456789/1199>.
2. Бреус Ю. Эмоциональный интеллект как личностный ресурс профессионального становления представителей социномических профессий. *SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference. Rezekne, 2014. V. I. p. 65–74*
3. Бикова М.М. Розвиток емоційної культури особистості в процесі самовизначення. Актуальні проблеми управління якістю освіти: теорія, історія, інноваційні технології : монографія / за загальною редакцією професора А.А. Сбруєвої. С. 27. URL: <https://www.empatia.pro/emotsijnyj-intelekt-i-shlyahy-jogo-rozvy/>
4. Журавльова Л.П., Шпак М.М. Емпатія як психологічний механізм розвитку міжособистісного емоційного інтелекту. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III(25), Issue: 49, 2015 URL: <http://eprints.zu.edu.ua/file>
5. Іщенко О.В. Діалогічне мовлення як засіб розвитку емоційного інтелекту при вивченні іноземних мов у вищих навчальних закладах. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологія»*. Острог Вид-во НаУОА, 2018. Вип. 2(70), червень. С. 84–86.
6. Кошонько Г.А. Розвиток емоційного інтелекту студентів-психологів. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер.: Педагогічні та психологічні науки*. 2013. № 4. С. 341–350. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnarv_ppn_2013_4_36.
7. Наконечна О.В. Структура емоційного інтелекту соціальних педагогів та соціальних працівників. *Молодий вчений*. 2017. № 6 (46). С. 260–263.
8. Психологічний словник / авт.-уклад. В.В. Синявський, О.П. Сергєєнкова; за ред. Н.А. Побірченко. 2007. 336 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf
9. Чернобай Л.І., Широн Ю.О. Емоційний інтелект в системі менеджменту. *Бізнес-Інформ, фахове видання. Категорія Б БІЗНЕСІНФОРМ* № 5. 2019. с. 229
10. Гоулмен. Д. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе ЭИ / Пер.с англ. Д. Гоулмен, Р. Бояцис, Э. Макки. Москва : Альпина Бизнес Букс, 2005. 301с.
11. Характеристика основных активных методов обучения. URL: <http://www.zelgo.ru/mpibos-527-1.html>
12. Mayer J. D., Di Paolo M., Salovey P. Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli : a component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*. 1990. Vol. 54. No. 3,4. Pp. 772–781. DOI: <https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674037>
13. Mayer J. D., Salovey P. The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*. 1993. Vol. 17 (4). Pp. 433–442. DOI: [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)
14. Segal J., Smith M., Robinson L., Shubin J. . Improving Emotional Intelligence (EQ) DOI: <https://www.helpguide.org/articles/mental-health/emotional-intelligence-eq.htm>

Halashova O., Heorhievskia Z. Formation of emotional intelligence of future experts in economics in the process of problem - based foreign language learning

The article reveals the concept of emotional intelligence, presents a detailed analysis of scientific works of famous foreign and Ukrainian scientists who have dedicated their research to the study of the topic. The authors of the article share the point of view of such well-known foreign experts on emotional intelligence as J. Meyer, P. Seloway, D. Caruso, D. Goleman, and the opinion of the authors of the article coincides with the point of view of such domestic experts on emotional intelligence as I.F. Andriyko, O.V. Ishchenko and others. The authors consider emotional intelligence as a necessary component of professional competence of future economists and explore methods of developing emotional intelligence in students of the University of Economics in practical foreign language classes. The authors' own experience of applying problem-based learning techniques is used to develop in students skills of conscious compassion for the emotional state of another person without losing a sense of origin of this experience, or empathy, making a habit to listen and hear the interlocutor, listen to their inner emotional state, which in turn promotes the development of the ability to understand their emotions and the reasons for their occurrence, and, as a consequence, the emotions of another person and their causes. When solving problem cases, students acquire the skills to be aware of their own and others' emotions, understand the emotional state of another person, and consciously manage the emotional state for making management decisions, which is an important component of professional training of any economic specialty. The authors of the article see the teacher's educational task in teaching students to monitor their emotional state and the emotional state of another person on the example of the cases under consideration, and to develop students' skills of conscious management of emotional state, both their own and another person's emotions. in order to alleviate the situation in which emotions acquire a certain level of tension, such as conflict, and improve the emotional atmosphere in the team as a whole. According to the authors, the use of problem-based learning methods provides a significant number of opportunities to acquire empathy skills, without which emotional intelligence is impossible.

Key words: *emotional intelligence, emotion, empathy, problem-based learning, foreign language, communication, emotion management.*

УДК 37.037:796.01:159

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-1.25>**Б. М. Кіндзер**

кандидат наук із фізичного виховання і спорту, доцент,
доцент кафедри фехтування, боксу та національних одноборств
Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського

Даріуш Скальські

доктор педагогічних наук, кандидат наук з фізичної культури, професор,
професор кафедри спорту (секція водних видів спорту)
факультету фізичної культури
Академії фізичного виховання і спорту імені Єнджея Снядецького

А. А. Дяченко

кандидат наук із фізичного виховання і спорту, доцент,
завідувач кафедри теорії і методики фізичного виховання
факультету фізичного виховання і спорту
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Марек Грачик

кандидат наук фізичної культури, магістр психології, доцент,
доцент кафедри психології
Гданського університету фізичного виховання та спорту

О. О. Желновач

старший викладач кафедри вогневої підготовки
Національної академії Національної гвардії України

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ПРОГРАМИ ПСИХІЧНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ, ЯКІ СПЕЦІАЛІЗУЮТЬСЯ В БОРОТЬБІ САМБО

Перспективи реалізації індивідуального рухового потенціалу під час участі одноборців на змаганнях різних рангів, а також у системі їх багаторічної підготовки (навчально-тренувальному процесі) визначається відповідним рівнем сформованості психічної саморегуляції – провідного компонента психологічної підготовки спортсменів, які спеціалізуються в одноборствах й інших видах спорту. У системі багаторічної підготовки одноборців існує низка негативних факторів психологічної небезпеки індивіда: передзмагальна лихоманка, апатія, страх, агресивність, тривожність тощо. Зазначені вище негативізми сприяють: деформації особистості; розвитку психологічної дезорієнтованості; прогресуванню процесів неадекватності психологічної небезпеки. Важливим є той факт, що окремі одноборці (представники інших видів спорту) високої кваліфікації в екстремальних умовах змагальної (зборової) діяльності не можуть керувати власними негативними емоціями, що призводить до зниження результативності змагальної діяльності. У зазначених обставинах особистий тренер та психолог повинні забезпечити всебічну психологічну підтримку одноборця та команди загалом.

Головною метою дослідження є апробація експериментальної програми психічної саморегуляції здобувачів вищої освіти, які спеціалізуються в боротьбі самбо. Під час дослідно-аналітичної роботи використано такі методи на емпіричному та теоретичному рівнях дослідження, як абстрагування, аналіз і синтез, індукція і дедукція, моделювання, математично-статистичні (кореляційного аналізу, факторного аналізу, тощо), власний досвід організації системи багаторічної підготовки одноборців різної спортивної кваліфікації (вікових груп).

У результаті емпіричного дослідження членами науково-дослідної групи, а також провідними тренерами апробовано експериментальну програму психічної саморегуляції здобувачів вищої освіти, які спеціалізуються в боротьбі самбо (на прикладі курсантів, членів збірної команди Харківського національного університету внутрішніх справ). Позитивний ефект від упровадження в систему багаторічної підготовки (річний цикл) одноборців досліджуваної категорії зазначеної вище експериментальної програми психічної саморегуляції полягає у: сформованості практичних навичок психологічної підготовки самбістів на різних етапах багаторічної підготовки; розвитку та вдосконаленні теоретичних знань і практичних навичок у використанні специфічних психологічних знань у повсякденній спортивній діяльності; сформованості практичних навичок використання ефективних та прикладних засобів

(методів) психічної саморегуляції в боротьбі самбо; сформованості вміння керувати особистою поведінкою та психофізичними станами товаришів у команді в екстремальних умовах змагальної діяльності (зборової підготовки); розвитку та вдосконаленні уміння планувати та моделювати необхідні рекомендації з подолання несприятливого психічного (психофізіологічного) стану на різних етапах багаторічної підготовки самбістів; сформованості стійких навичок регуляції та саморегуляції під час перебування у несприятливих психологічних станах на різних етапах багаторічної підготовки. Перспективи подальших досліджень в обраному напрямі наукової розвідки передбачають визначення ефективності технічних засобів навчання на етапі безпосередньої підготовки до змагань.

Ключові слова: багаторічна підготовка, боротьба самбо, здобувачі вищої освіти, психологічна підготовка, річний цикл, саморегуляція.

Постановка проблеми. Нині спостерігається зацікавлення різних груп населення до занять боротьбою самбо. Боротьба самбо є синтезом багатьох видів одноборств, живою матерією, яка за своїм змістом, філософією та сутнісними характеристиками забезпечує всебічний розвиток індивіда. Варто також зауважити, що значна частка спортсменів, які спеціалізуються в боротьбі самбо, припадає саме на здобувачів вищої освіти (студентів) різних закладів вищої освіти. Крім цього, боротьба самбо прийнята на озброєння різних інституцій сектору безпеки й оборони України як службово-прикладний вид спорту, а також як ефективний засіб (система) формування готовності військовослужбовців (правоохоронців) до виконання завдань за призначенням.

Цікавим також є той факт, що Міжнародна федерація самбо 30 листопада 2018 року під час засідання виконкому Міжнародного олімпійського комітету в м. Токіо (Японія) отримала тимчасове визнання як олімпійський вид спорту [1] (відповідно до пункту 25 Олімпійської Хартії [2]). Крім цього, 10 червня 2021 року виконком Міжнародного олімпійського комітету (далі – МОК) прийняв рішення рекомендувати міжнародну федерацію самбо для отримання постійного визнання МОК. Вищезазначене питання планується розглянути на найближчій сесії МОК, яка відбудеться 20–21 липня 2021 року в м. Токіо, Японія.

Відповідно до вищевикладеного прослідковується актуальність побудови раціональної системи багаторічної підготовки одноборців, яка у свій змістовий складник має включати й психологічну підготовку спортсменів, яка є рушійною силою для досягнення ними високих показників на змаганнях різних рангів. Перспективи реалізації індивідуального рухового потенціалу під час участі одноборців на змаганнях різних рангів, а також у системі їх багаторічної підготовки (навчально-тренувальному процесі) визначається відповідним рівнем сформованості психічної саморегуляції – провідного компонента системи психологічної підготовки спортсменів, які спеціалізуються в одноборствах й інших видах спорту.

У системі багаторічної підготовки одноборців існує низка негативних факторів психологічної небезпеки індивіда: передзмагальна лихоманка, апатія, страх, агресивність, тривожність тощо.

Зазначені вище негативізми сприяють деформації особистості, розвитку психологічної дезорієнтованості, прогресуванню процесів неадекватності психологічної небезпеки. Важливим є той факт, що окремі одноборці (представники інших видів спорту) високої кваліфікації в екстремальних умовах змагальної (зборової) діяльності не можуть керувати власними негативними емоціями, що призводить до зниження результативності змагальної діяльності. У зазначених обставинах особистий тренер та психолог повинні забезпечити всебічну психологічну підтримку одноборця та команди загалом. Вищезазначене підкреслює актуальність обраного напрямку наукової розвідки та практичний її складник.

Дослідження виконано відповідно до планів науково-дослідних робіт кафедри фехтування, боксу та національних одноборств Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського разом із кафедрою тактичної та спеціальної фізичної підготовки факультету № 2 Харківського національного університету внутрішніх справ (2020–2021 рр.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-методичної та спеціальної літератури в обраному напрямі наукової розвідки дозволив визначити низку вчених: І. Василенка [3], С. Лазоренка, М. Чхайла [4], І. Полякова, Р. Мелещенка [5] та інших фахівців (К. Ананченка, С. Пакуліна, М. Осадця, О. Хацаюка, В. Штиха), які у своїх працях висвітлили актуальні питання організації системи психологічного забезпечення студентів (спортсменів), які спеціалізуються в одноборствах.

У результаті подальшої дослідно-аналітичної роботи нашу увагу привернули наукові праці О. Хацаюка, К. Ананченка, О. Хуртенко, С. Дмитренко, Н. Бойченко [6], Н. Височіної, А. Дяченко, А. Антонюк, С. Власка, В. Байдали [7], О. Хацаюка, Б. Кіндзера, С. Карасевича, В. Склярєнка, В. Оленченка [8] та інших учених і практиків (А. Алексєєва, Г. Арзютова, С. Кіприча, В. Саєнка, Р. Троня), у яких окреслені основні напрями побудови багаторічної підготовки одноборців.

Цікавими за своїм змістом та сутнісними характеристиками є роботи В. Платонова [9], А. Литвиненка [10], І. Кузнецової [11] та інших

фахівців (А. Михайленка, Д. Рудмана, Г. Туманяна, М. Хасанова, Є. Чумакова), у яких розкрито методологію побудови ефективних педагогічних методик (технологій), моделей та педагогічних умов, які забезпечують готовність спортсменів одноборців до змагальної діяльності.

Ураховуючи результати аналізу науково-методичної та спеціальної літератури (моніторингу Інтернет-ресурсів) встановлено, що питанням використання прикладних програм психічної саморегуляції спортсменів (здобувачів вищої освіти), які спеціалізуються в одноборствах, зокрема в боротьбі самбо, присвячено недостатню кількість науково-методичних праць, що потребує подальших наукових розвідок та підкреслює актуальність і практичний складник обраного напрямку дослідження.

Мета статті. Головною метою дослідження є апробація експериментальної програми психічної саморегуляції здобувачів вищої освіти, які спеціалізуються в боротьбі самбо (на прикладі курсантів, членів збірної команди Харківського національного університету внутрішніх справ із боротьби самбо).

Для досягнення мети дослідження заплановано вирішити такі завдання:

- провести аналіз науково-методичної та спеціальної літератури у напрямі організації системи психологічного забезпечення студентів, які спеціалізуються в одноборствах;
- здійснити аналіз спеціальної науково-методичної літератури у напрямі побудови багаторічної підготовки одноборців;
- визначити ефективні педагогічні методики (технології), моделі, та педагогічні умови, які забезпечують готовність спортсменів до змагальної діяльності.

Під час дослідно-аналітичної роботи були використані такі методи на емпіричному та теоретичному рівнях дослідження, як абстрагування, аналіз і синтез, індукція і дедукція, моделювання, математично-статистичні (кореляційного аналізу, факторного аналізу тощо), власний досвід організації системи багаторічної підготовки одноборців різних рівнів та вікових груп.

Виклад основного матеріалу. Емпіричне дослідження організовано у три етапи (січень 2020 р. – червень 2021 р.). Упродовж першого етапу (січень – травень 2020 р.) створено науково-дослідну групу, до якої увійшли провідні учені та практики (Б. Кіндзер, Д. Скальські, А. Дяченко, М. Грачик, О. Желновач, Н. Партико, О. Хуртенко, К. Березяк, О. Пришва, О. Нестеров), а також здійснено аналіз науково-методичної та спеціальної літератури (моніторинг Інтернет-ресурсів) в обраному напрямі дослідження. Нами встановлено, що серед атлетів, які спеціалізуються в одноборствах, переважає значна кількість осіб

із недостатнім рівнем розвитку самоконтролю та саморегуляції в емоційній сфері, що незадовільно впливає на ефективність навчально-тренувального процесу та змагальну діяльність одноборців.

Відповідно до результатів аналізу науково-методичних та спеціальних джерел установлено, що наявні нині програми психічної саморегуляції (Л. Майдокіна, О. Кудашкіна [12] та інших спортивних психологів (В. Воронова, В. Клименка, О. Хуртенко)) не є повністю збалансованими та ефективними, що потребує відповідної адаптації до реалій та вимог сьогодення, а також специфіки одноборств (боротьби самбо). Варто також зауважити, що вищезазначеними ученими і практиками не враховані провідні чинники, які впливають на якісну та ефективну побудову системи багаторічної підготовки здобувачів вищої освіти, які спеціалізуються в боротьбі самбо (спортивний та бойовий розділи).

Ураховуючи вищевикладене, актуальним та своєчасним є розроблення сучасної та уніфікованої програми психічної саморегуляції досліджуваних одноборців (борців самбо). Відповідно до плану емпіричного дослідження (другий етап, травень 2020 р. – січень 2021 р.) членами НДГ розроблено програму психічної саморегуляції здобувачів вищої освіти, які спеціалізуються в боротьбі самбо (спортивний та бойовий розділ, табл. 1).

Під час третього етапу дослідження (січень – червень 2021 р.) нами організовано апробацію вищезазначеної експериментальної програми (табл. 1) у природних умовах навчально-тренувального процесу самбістів (річний цикл підготовки). У педагогічному експерименті взяли участь здобувачі вищої освіти (курсанти), члени збірної команди Харківського національного університету внутрішніх справ (далі – ХНУВС) з боротьби самбо (n=16 чол.), середній вік досліджуваних – 19,9 років. Педагогічний експеримент організовано відповідно до заздалегідь розробленого плану, який (крім основного напрямку дослідження) передбачав дотримання етичних норм та вимог заходів попередження травматизму під час навчально-тренувальних занять (навчально-тренувальних зборів) із боротьби самбо в системі їх багаторічної підготовки (річний цикл).

Варто також зауважити, що у дослідженні (практичний блок) взяли участь провідні тренери Національної поліції України (заслужений тренер України О. Хацаюк та Є. Лозовий, ХНУВС). Досліджуваних курсантів розподілено на контрольну (Кг, n=8 ос.) та експериментальну (Ег, n=8 ос.) груп. До початку педагогічного експерименту досліджувані одноборці (курсанти) Кг та Ег за рівнем сформованості навичок психічної саморегуляції в системі їх багаторічної підготовки достовірно не відрізнялися ($P \geq 0,05$).

Таблиця 1

Програма психічної саморегуляції здобувачів вищої освіти, які спеціалізуються в боротьбі самбо (річний цикл підготовки)

№ з/п	Зміст тренувальних завдань	Тривалість заняття (хв)	Кількість тренувальних занять (заг. час тренувальних занять (у хв.))	Рекомендовані методики та психотехніки (основні напрями змістового наповнення тренувальних занять)
I. Підготовчий період				
1.1. Загальнопідготовчий етап				
1.	Формування позитивного та діяльнісного ставлення до розвитку та самовдосконалення навичок саморегуляції у різних умовах багаторічної підготовки однокоріє	30	7 (210)	Визначення вираженості самоконтролю в емоційній сфері, діяльності та поведінки (за Г. Нікіфоровою, В. Васильєвою, С. Фірсовою). <i>Визначення типів стилів психічної саморегуляції самбістів (за В. Моросановою): гармонічний стиль саморегуляції, акцентуальний стиль саморегуляції. Навчання самбістів навичкам психічної саморегуляції має передбачати такі підходи: кваліфікаційний, спеціалізований, змагальний, інформаційно-інтелектуальний, діяльнісний, виковий (за В. Моросановою). Визначення здібностей самбістів до розвитку та вдосконалення навичок саморегуляції (за В. Смоленцевою). Акцентований розвиток індивідуально-психологічних особливостей самбістів, розвиток психічних функцій, усвідомлення однокоріє та їх тренерами важливості психорегуляції в системі багаторічної підготовки, створення сприятливих умов для формування навичок саморегуляції (психорегуляції) (за В. Смоленцевою).</i>
2.	Розвиток та вдосконалення психічних функцій, які лежать в основі забезпечення саморегуляції самбістів	30	5 (150)	Вивчення самбістами та їх тренерами (штатних психологів збірних команд засобів саморегуляції: психологічних (психотехнік), фізичних (масаж, гідротермічні процедури, спеціальні фізичні вправи з арсеналу спортивного та бойового розділів боротьби самбо), педагогічних засобів (бесіда, лекція). Використання методу ідеомоторного тренування А. Алексєєва.
1.2. Спеціально-підготовчий етап				
3.	Розвиток навичок психологічної стійкості самбістів до впливу збиєвальних факторів навчально-тренувальної (змагальної) діяльності	30	2 (60)	Використання засобів аутогенного тренування за методикою І. Шульця. Використання техніки ментального тренінгу Ларса-Еріка Унестала. Використання ментальних карт.
4.	Навчання самбістів навичкам самоконтролю та саморегуляції психічних станів	30	2 (60)	Використання методу візуалізації К. Саймонтона та С. Метьюз-Саймонтона. Використання методики десенсібілізації психотравм за допомогою рухів очей Ф. Шапіро.
Всього за підготовчий період			16 (480)	---
II. Змагальний етап				
5.	Навчання самбістів управління власною свідомістю, спрямованої на досягнення максимального спортивного результату	30	4 (120)	Використання дихальних вправ для зняття (мінімізації) змагального стресу. Використання дихальних карт «Санчін» (за Б. Кіндзером).
6.	Підвищення емоційної стійкості самбістів	30	2 (60)	Використання психорегульовальної методики Л. Персивалля. Використання психорегульовальної методики А. Алексєєва. Використання методики нервово-м'язової релаксації Е. Джекобсона. Використання відротермічних процедур.
Всього за змагальний етап			6 (180)	---
III. Перехідний етап				
7.	Відновлення (стабілізація) психічного та психологічного рівнів самбістів	30	5 (150)	Використання психорегульовальної методики А. Алексєєва. Використання методики десенсібілізації психотравм за допомогою рухів очей Ф. Шапіро. Використання засобів саморегуляції: психологічних (психотехнік), фізичних (масаж, спеціальних фізичних вправ із арсеналу спортивного та бойового розділів боротьби самбо, командні рухливі ігри, спортивні ігри: футбол, мініфутбол, регбол, гандбол), педагогічних засобів (бесіда, лекція). Використання відротермічних процедур (ЛФК, фізіотерапевтичні процедури, масаж, кріотерапія). Гіпнотехніки з установкою на відновлення психологічного рівня однокоріє.
Всього за перехідний етап			5 (150)	---
Всього за річний цикл (I-III етапи)			27 (810)	---
Авторська розробка: Б. Кіндзер, Н. Партико, О. Хуртенко, К. Березяк, О. Пришва, О. Нестеров [13]				

Упродовж педагогічного експерименту досліджували одноборці Кг під час навчально-тренувальних занять (навчально-тренувальних зборів) використовували чинну нормативно-правову базу [14; 15], а також методичні рекомендації (комплекс методичного забезпечення) з організації системи багаторічної підготовки самбістів (цілеспрямований вплив на групи не здійснювався). Курсанти Ег додатково використовували вищезазначену програму (табл. 1), що сприяло формуванню у них стійких теоретичних навичок та практичних умінь (професійних компетентностей) у напрямі забезпечення психічної саморегуляції.

Варто також зауважити, що значна увага в роботі із самбістами Ег вищезазначеними тренерами приділялася тренінговим заняттям. Така форма психологічного (всесічного) забезпечення навчально-тренувального процесу досліджуваних одноборців дозволила членам НДГ та тренерському штабу реалізувати індивідуальний підхід під час розвитку в них навичок психічної саморегуляції, відпрацювати індивідуальний стиль (систему) саморегулювання та одночасно вирішити завдання самопізнання (саморозвитку).

Наприкінці дослідження проаналізовано динаміку сформованості навичок психічної саморегуляції у досліджуваних курсантів (борців самбо). Отримані за допомогою методів математичної статистики, а також прикладних психологічних методик (програм) результати дозволили членам НДГ визначити рівень ефективності розробленої експериментальної програми психічної саморегуляції здобувачів вищої освіти, які спеціалізуються в боротьбі самбо у річному циклі їх багаторічної

підготовки. Отримані наприкінці педагогічного експерименту результати показали наявність позитивних змін рівня психічної саморегуляції досліджуваних курсантів Ег, які відбулися завдяки вищезазначеній програмі (табл. 1) та відповідного річного навчально-тренувального плану. Слід також зауважити, що рівень та динаміка позитивних зрушень у Кг та Ег суттєво відрізняються (результати наведено в табл. 2).

Таким чином, результати педагогічного експерименту свідчать про те, що серед одноборців Ег підвищився відсоток курсантів із високим та середнім рівнем самоконтролю в емоційній сфері, а також діяльності та поведінці. Варто зауважити, що у незначній частині досліджуваних самбістів Ег визначено низький рівень розвитку психічної саморегуляції. Статистична оцінка значущості отриманих змін оцінювалася за допомогою U-критерію Манна Уїтні [16]. Крім цього, для оцінки значущості відмінностей отриманих результатів членами НДГ проведена статистична перевірка змін рівня розвитку психічної саморегуляції самбістів Кг та Ег на початку та наприкінці педагогічного експерименту.

Цілеспрямоване та поетапне формування навичок психічної саморегуляції у досліджуваних курсантів Ег сприяло підвищенню їх спортивних показників на змаганнях різних рангів. Так, представники Ег на чемпіонаті МВС України серед закладів освіти зі специфічними умовами навчання посіли перше загальнокомандне місце, що свідчить про достатній рівень техніко-тактичної підготовленості та високий рівень сформованості індивідуального рівня психічної саморегуляції.

Таблиця 2

Динаміка показників рівня сформованості психічної саморегуляції, прояву самоконтролю в емоційній сфері, професійній діяльності та поведінки у досліджуваних самбістів (Кг, Ег) упродовж педагогічного експерименту

Рівні сформованості психічної саморегуляції	Кг до експерим.	Ег до експерим.	Кг проміжн. контроль	Ег проміжн. контроль	Кг напр. експерим.	Ег напр. експерим.
1. Психічна саморегуляція поведінки						
високий	17,3±1,4	17,3±1,4	21,2±1,7	24,1±1,7	27,9±2,1	28,4±2,1
середній	23,1±1,5	23,1±1,5	44,6±1,9	57,3±1,9	66,8±2,2	67,3±2,2
низький	59,6±1,4	59,6±1,4	34,2±1,8	18,6±1,8	5,3±2,1	4,3±2,1
2. Рівень вияву самоконтролю в емоційній сфері						
високий	18,3±1,3	18,3±1,3	21,6±1,6	26,4±1,6	21,9±1,8	29,3±1,8
середній	74,9±1,2	74,9±1,2	71,3±1,5	67,2±1,5	71,2±1,9	66,6±1,9
низький	6,8±1,5	6,8±1,5	7,1±1,9	6,4±1,9	6,9±2,1	4,1±2,1
3. Рівень вияву самоконтролю у професійній спортивній діяльності						
високий	16,3±1,1	16,3±1,1	17,3±1,3	19,6±1,3	21,4±1,5	26,9±1,5
середній	28,4±1,3	28,4±1,3	32,1±1,5	36,5±1,5	39,5±1,8	71,3±1,8
низький	55,3±0,9	55,3±0,9	50,6±1,1	43,9±1,1	39,1±1,3	1,8±1,3
4. Рівень вияву самоконтролю в поведінці						
високий	21,3±1,1	21,3±1,1	22,7±1,3	24,8±1,3	26,6±1,4	27,5±1,4
середній	29,4±0,9	29,4±0,9	31,3±1,2	39,5±1,2	36,3±1,5	49,3±1,6
низький	49,3±0,9	49,3±0,9	46±1,0	35,7±1,0	37,1±1,3	23,2±1,3

Під час порівняння показників до та після використання запропонованої членами НДГ програми (табл. 1) встановлено, що результати, отримані наприкінці педагогічного експерименту в досліджуваних групах, зросли щодо вихідних та проміжних показників, ці відмінності є достовірними (Ег, $P \leq 0,05$).

Висновки і пропозиції. У результаті емпіричного дослідження членами науково-дослідної групи, а також провідними тренерами апробовано експериментальну програму психічної саморегуляції здобувачів вищої освіти, які спеціалізуються в боротьбі самбо (на прикладі курсантів, членів збірної команди ХНУВС з боротьби самбо).

Позитивний ефект від упровадження у систему багаторічної підготовки (річний цикл) одноборців досліджуваної категорії зазначеної вище експериментальної програми психічної саморегуляції полягає у: сформованості практичних навичок психологічної підготовки самбістів на різних етапах багаторічної підготовки; розвитку та вдосконаленні теоретичних знань і практичних навичок у використанні специфічних психологічних знань у повсякденній спортивній діяльності; сформованості практичних навичок використання ефективних та прикладних засобів (методів) психічної саморегуляції в боротьбі самбо; сформованості вміння керувати особою поведінкою та психофізичними станами товаришів у команді в екстремальних умовах змагальної діяльності (зборової підготовки); розвитку та вдосконаленні вміння планувати та моделювати необхідні рекомендації з подолання несприятливого психічного (психофізіологічного) стану на різних етапах багаторічної підготовки самбістів; сформованості стійких навичок регуляції та саморегуляції під час перебування у несприятливих психологічних станах на різних етапах багаторічної підготовки.

Членами науково-дослідної групи рекомендується впровадити отримані результати у систему багаторічної підготовки одноборців. Перспективи подальших досліджень в обраному напрямі наукової розвідки передбачають визначення ефективності технічних засобів навчання на етапі безпосередньої підготовки до змагань.

Список використаної літератури:

1. Исполком МОК рекомендует ФИАС для получения постоянного признания (Международная федерация самбо). URL: <https://Sambo.sport/ru/news/-ispolkom-mok-rekomenduet-fias-dlya-polucheniya-postoyannogo-priznaniya/> (дата звернення: 23.06.2021).
2. Олімпійська Хартія (International Olympic Committee, Lausanne, Switzerland). URL: <https://file:///C:/Users/User/Downloads/Олімпійська%20хар-тія.pdf> (дата звернення: 23.06.2021).

3. Василенко І.С. Методи та прийоми саморегуляції психоемоційних станів студентів-спортсменів. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2013. Вип. 14 (1). С. 41–47.
4. Лазоренко С.А., Чхайло М.Б. Психоемоційна підготовка одноборців у спорті вищих досягнень. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. Вип. 1 (55). С. 248–256.
5. Поляков І.О., Мелещенко Р.Г. Вплив психологічних установок на процес вольової поведінки на змаганнях зі спортивних одноборств. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2016. Вип. 20. С. 215–223.
6. Хацаук О.В., Ананченко К.В., Хуртенко О.В., Дмитренко С.М., Бойченко Н.В. Дослідження технічного арсеналу бійців ММА високої кваліфікації. *Єдиноборства*. 2020. № 3 (17). С. 92–105.
7. Височіна Н.Л., Дяченко А.А., Антонюк А.Е., Власко С.В., Байдала В.Р. Формування професійних компетентностей у самбістів високої кваліфікації з використанням засобів суміжного тренінгу. *Інноваційна педагогіка*. 2020. № 26. С. 37–41.
8. Хацаук О.В., Кіндзер Б.М., Карасевич С.А., Склярєнко В.П., Оленченко В.В. Програма фізичної терапії одноборців-ветеранів після лікування коронавірусної хвороби (Covid-19). *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 74 (Т. 1). С. 162–167.
9. Платонов В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и практические приложения: учебн. пособ. Киев : Олимпийская литература, 2004. С. 441–454.
10. Литвиненко А. Співвідношення тренувальних засобів загальної та спеціальної спрямованості в річному циклі спортивної підготовки кваліфікованих хортингістів. *Теорія і методика хортингу*. 2015. Вип. 3. С. 205–210.
11. Кузнецова І.Ю. Модель реалізації педагогічних умов формування готовності майбутніх тренерів зі східних одноборств до професійної діяльності у дитячо-юнацьких спортивних школах. *Virtus Scientific Journal*. 2018. № 29. С. 42–46.
12. Майдокина Л.Г., Кудашкина О.В. Содержание направлений психолого-педагогического сопровождения развития саморегуляции субъекта спортивной деятельности. *Гуманитарные науки и образование*. 2013. № 2. С. 52–56.
13. Кіндзер Б.М., Партико Н.В., Березяк К.М., Пришва О.Б., Нестеров О.С. Програма психічної саморегуляції одноборців. *Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт, серія № 15)*. 2021. № 6 (137). С. 66–71.
14. Михайленко А.В., Наухатко О.К., Виноградов В.В., Кучеренко А.С. Навчальна

- програма для студентів НТУ «ХПІ», учнів фахових коледжів, ліцеїв, технікумів та спеціалізованих класів, які входять до комплексу НТУ «ХПІ», а також для груп з самбо СК «Політехнік» (інших закладів вищої освіти): навч. програм. Харків : НТУ «ХПІ», 2009. 120 с.
15. Про затвердження Положення про школу вищої спортивної майстерності (Наказ ММСУ від 17.07.2015 № 2581). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0936-15#Text> (дата звернення: 23.06.2021).
16. Критерій Уілкінсона Манна-Уїтні. URL: http://www.machinelearnin-g.ru/wiki/index.php?title=Критерий_Уилкоксона-Манна-Уитни (дата звернення: 23.06.2021).

Kindzer B., Skalski D., Diachenko A., Graczyk M., Zhelnovach O. The results of experimental testing of the program of Mental Self-regulation of students of Higher Education Institutions engaged in Sambo wrestling

Prospects for the realization of individual motor potential with the participation of athletes engaged in Martial Arts in competitions of various ranks, as well as in the System of their long-term training (Educational and training process) is determined by the appropriate level of formation of Mental Self-regulation – a leading component of the System of psychological training of athletes who specialize in Martial Arts and other sports. In the System of long-term training of athletes engaged in Martial Arts, there are a number of negative factors of psychological danger of the individual: pre-competitive fever, apathy, fear, aggression, anxiety and more. The above negativisms contribute to: deformation of personality; development of psychological disorientation; progression of the processes of inadequacy of psychological danger. It is important that some highly qualified wrestlers (representatives of other sports) in extreme conditions of competitive (team) activities are not able to control their own negative emotions, which reduces the effectiveness of competitive activities. In these circumstances, the personal trainer and psychologist must provide comprehensive psychological support to the teammate and the team as a whole.

The main purpose of the study is to test the Experimental Program of Mental Self-regulation of Higher Education students who specialize in the fight against Sambo. During the research and analytical work, the following methods were used at the empirical and theoretical levels of research: abstraction, analysis and synthesis, induction and deduction, modeling, mathematical and statistical (correlation analysis, factor analysis, etc.), own experience in organizing a System of long-term training. sports qualifications (age groups).

As a result of empirical research, members of the research group, as well as leading trainers tested an Experimental Program of Mental Self-regulation of Higher Education students specializing in Sambo (on the example of cadets, members of the team of Kharkiv National University of Internal Affairs). The positive effect of the introduction into the System of long-term training (annual cycle) of wrestlers of the studied category of the above Experimental Program of Mental Self-regulation is: formation of practical skills of psychological training of Sambo wrestlers at different stages of long-term training; development and improvement of theoretical knowledge and practical skills in the use of specific psychological knowledge in everyday sports activities; formation of practical skills of using effective and applied means (methods) of Mental Self-regulation in Sambo wrestling; the formation of the ability to manage the personal behavior and psychophysical states of teammates in extreme conditions of competitive activity (team training); development and improvement of the ability to plan and model the necessary recommendations for overcoming an unfavorable Mental (psychophysiological) state at different stages of long-term training of Sambo wrestlers; formation of stable skills of regulation and Self-regulation during being in unfavorable psychological states at different stages of long-term training. Prospects for further research in the chosen direction of scientific research include determining the effectiveness of technical means of training at the stage of direct preparation for competitions.

Key words: long-term training, Sambo wrestling, Higher Education, psychological training, annual cycle, Self-regulation.

М. М. Козяр

доктор педагогічних наук, професор,
заслужений працівник освіти України,
член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України,
професор кафедри практичної психології та педагогіки
Львівського університету безпеки життєдіяльності

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДРУЧНИКА З ЕКСТРЕМАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті обґрунтовано теоретичні основи інтегративного підручника з екстремальної професійної педагогіки для підготовки фахівців із надзвичайних ситуацій. Доведена актуальність проблеми розробки інтегративного підручника з екстремальної професійної педагогіки як базової дисципліни для майбутніх фахівців із надзвичайних ситуацій, оскільки заклади відповідного профілю послуговуються переважно підручниками екстремальної психології та екстремальної психопедагогіки, що не відповідає запитам саме педагогічної науки. Встановлено суперечливі підходи до терміна «екстремальна педагогіка», оскільки її часто розуміють як педагогіку поведінки викладача чи учителя в екстремальних ситуаціях. Тому ми акцентуємо на тому, що уточнення терміна «екстремальна професійна педагогіка» окреслює новий напрям педагогічної науки, що забезпечує професійну підготовку фахівців з екстремальних ситуацій. Означений термін еживається й описується вперше. Визначено основні підходи до створення інтегративного підручника (інтегративний, структурний, системний, діяльнісний, проблемний, інформаційний, гуманістичний та особистісно орієнтований). Обґрунтовано теоретичні засади розробки інтегративного підручника з екстремальної професійної педагогіки для закладів вищої освіти: концептуально інтегративний підручник становить динамічну систему, що має складні структуру й причинно-наслідкові зв'язки між складниками і становить процес і результат цілеспрямованої науково-методичної діяльності. Такий підручник слугує найповнішим джерелом інформації з екстремальної професійної педагогіки і вміщує весь програмний матеріал. Ключовими функціями інтегративного підручника є інформаційна, розвивальна, комунікативна, мотиваційна, орієнтаційна, систематизувальна, формувальна, трансформаційна, виховна, управлінська, організаційна, самонавчання, функція контролю, інструктивна тощо. Варіативність інтегративного підручника передбачає враховування реальної нерівності початкової підготовки, здібностей, інтелектуального потенціалу та пізнавальних інтересів курсантів та студентів. Підручник з екстремальної професійної педагогіки характерний певними особливостями й функціями, однак основне його функціональне призначення – сформувати у студентів навички і вміння, які студенти мають здобути завдяки екстремальній педагогіці як основному об'єкту вивчення.

Ключові слова: професійна педагогіка, екстремальна підготовка, екстремальна професійна педагогіка, підручник, концепція, інтеграція, інтегративний підручник, заклад вищої освіти, теоретичні основи.

Постановка проблеми. Нині надзвичайно актуальна проблема розробки інтегративного підручника екстремальної професійної педагогіки як базової дисципліни для майбутніх спеціалістів цивільного захисту. Адже заклади переважно послуговуються підручниками екстремальної психології, екстремальної психопедагогіки, що не відповідає вимогам та запитам педагогічної науки, теперішнім уявленням щодо професійно-педагогічної підготовки, а це не найкраще позначається на якості підготовки фахівців. У педагогічному параметрі фахова підготовка до діяльності за екстремальних умов слугує професійно-екстремальним педагогічним процесом, що інтегрує навчання, виховання й розвиток. Водночас фахову підготовку до діяльності та окреслених умов розглядають як цілісну педагогічну систему з низкою взаємопов'язаних за метою, завданнями й змістом підсистем.

Для фахової діяльності спеціалістів із надзвичайних ситуацій притаманне стале високе робоче екстремальне навантаження, а саме: фізичне, розумове, психофізіологічне і психічне. У такому робочому екстремальному навантаженні виокремлюють змістові, інформаційні, організаційні та оперативно-дієві елементи як стресогенні чинники для фахівців із НС, які іноді спричинюють потужні психологічні реакції, що позначаються на зміні поведінки та алгоритмі діяльності. Фахівці зазвичай здійснюють професійно-екстремальну діяльність у середовищі з певною сукупністю психотравмувальних факторів і небезпеки для життя як власне фахівця, так і довколишніх. Її труднощі й небезпечність показує рівень екстремальності. Екстремальністю вважають рівень загрози всіх чинників надзвичайної ситуації життю фахівця. З огляду на це й для організації діяльності фахів-

ців та їхньої фахової підготовки до діяльності за екстремальних умов надзвичайні ситуації варто умовно поділити на п'ять категорій залежно від їхньої можливої небезпеки для життя.

Вивчення екстремальної професійної педагогіки – комплексний процес, що вимагає від студента володіти різними видами та рівнями знань, тому зміст навчальних матеріалів має бути збалансованим, відтворювати складність завдання, водночас забезпечуючи його засвоєння. Основна стадія підготовки підручника – вироблення та усвідомлення його чіткої наукової концепції, найефективнішої та найдоцільнішої його структури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У дослідженні ми ґрунтувалися на наукових працях з організації навчального матеріалу в підручнику екстремальної педагогіки [1], питаннях інтеграції в освітньому процесі [2; 3] та ін. Структурний метод у формуванні змісту інтегративного підручника для вищої школи розглядала І. Ключковська [4]. Концептуальні засади підручника педагогіки вищої школи у ЗВО непедагогічного профілю активно досліджено у працях В. Ортинського та Ю. Козловського [5; 2]. Екстремально-професійну підготовку до діяльності в надзвичайних ситуаціях розглядав автор [6]. Однак проблема статусу екстремальної професійної педагогіки та відповідного підручника до сих пір залишається недослідженою.

Мета статті. Головною метою статті є визначення теоретичних основ розробки інтегративного підручника з екстремальної професійної педагогіки для студентів закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Концепція з точними і зваженими відповідями щодо специфіки підручника дає змогу не лише прогнозувати його якість, а й ефективно виконувати наступні етапи процесу створення і вдосконалення навчального видання, перевіряючи й послуговуючись ним на практиці. Вкрай важлива наявність єдиної концепції для створення підручника поряд із навчальними і методичними посібниками.

Підручник слугує соціально-історичною категорією, позаяк зміст освіти визначає певний соціально-історичний етап розвитку суспільства. Підручник є навчальною книгою з доступним поданням змісту конкретного курсу навчання. У виданні визначено види й методи діяльності студентів, спрямовані на досягнення мети й виконання навчальних завдань, а також узгоджені з вимогами програми для студентів заданого курсу. Утворюючи складник навчально-методичного комплексу, сучасний підручник, якщо в нього правильна методична побудова змісту у співвідношенні його складників (текст, ілюстрації, методичний апарат тощо) стає новою системною властивістю, формуючи систему. Підручник як засіб керування навчальною діяльністю студен-

тів і спрямовувальний інструмент роботи викладача якнайповніше відтворює ключові концептуальні принципи прийнятої системи навчання, ґрунтуючись на апробованих у практиці закладу вищої освіти методологічних засадах, забезпечує цілеспрямоване й водночас гнучке керування навчальним процесом.

Інтегративний підручник із-поміж основних видів навчальних засобів – книга із систематично викладеними основами знань з екстремальної професійної педагогіки на новітньому рівні науково-технічних досягнень, що враховує зв'язки його змісту з іншими навчальними предметами, ґрунтуючись на інтегративних підходах до навчання. Окрім того, інтегративний підручник також трактує як інформаційну, полімодальну й полікультурну модель сучасної системи освіти [3]. Основне завдання інтегративного підручника – систематизувати знання суміжних наук, корелюючи здобутки наук та культурних явищ.

Екстремальна підготовка продовжує спеціальну й фахово-психологічну підготовку, а також орієнтована на гарантування безпеки за екстремальних умов. Теперішнє життя і трудова діяльність людей – з кожним днем дедалі екстремальніші, зі складними проблемами і труднощами. Надзвичайно небезпечною для людини є робота у важких, екстремальних, надзвичайних умовах. Позаяк через брак спеціальної (екстремальної) підготовленості до них не уникнути психологічних навантажень (стрес, психічне напруження, зрив психічної діяльності), негативних емоцій і станів (тривога, страх, боязнь, нерішучість, паніка, істерика, заціпеніння тощо), які зазвичай дуже погіршують якість навіть професійних дій.

Загальновідомо, що екстремальність є об'єктивно-суб'єктивним феноменом. Абсолютно однакову обстановку одна людина може сприймати як нестерпну, друга – як складну, третя – як нормальну, четверта – як легку. Спостерігаються часті випадки й уявних екстремальних ситуацій («у страху очі великі»). Ключова роль тут відводиться особистісній екстремально-психологічній підготовленості: що менше особа підготовлена, то важче саме їй. Люди з належною підготовкою за екстремальних ситуацій навіть відчувають внутрішні піднесення, азарт, зібраність, а отже, покращують ефективність власних дій.

Екстремальна підготовка охоплює екстремальну підготовленість загалом (усвідомлення власне екстремальності, її впливу на людину, потреби й методи особистісної підготовки), спеціальну екстремальну підготовленість (до чітко визначених екстремальних ситуацій і дій), екстремальну вихованість (готовність до ймовірних труднощів, упевненість у собі, витримку, стійкість, оптимізм навіть за тимчасових невдач), екстремальну навченість (відповідні знання, навички,

вміння і натренованість у виконанні звичайних дій за екстремальних умов), екстремальну розвиненість (риса, талант).

Враховуючи «психологічні труднощі і структуру екстремальної підготовленості, розроблена і апробована зараз особлива педагогічна система екстремальної підготовки (спеціальні педагогічні принципи екстремальної підготовки, що відповідають їм організація, методика, забезпечення), що знайшла віддзеркалення в новому напрямі педагогіки, – екстремальній психопедагогіці» [7, с. 347]. Варто наголосити на максимальній практичності методики такої підготовки, адже відбувається наочне моделювання умов на заняттях, у край наближених до екстремальних, щоб учні мали змогу побачити, відчути, пережити події, максимально схожі з реальними екстремальними ситуаціями.

Основна складова частина підручника з екстремальної професійної педагогіки – методи діяльності, що дають змогу сформувати у студентів практичні навички та вміння в різних сферах мовлення, передусім засобами системи вправ як основними засобами досягнення бажаного.

Параметри підручника – це його зміст і структура, внутрішня й зовнішня. Зміст навчання за внутрішньою структурою – вирішальний чинник керування процесом засвоєння, зміцнення та поглиблення знань студентів, важливий для пояснення питань контролю за здобутими знаннями відносно підручників.

Зміст підручника екстремальної професійної педагогіки утворюють такі види інформації:

Структура слугує будовою і внутрішньою формою організації системи як єдності стійких взаємозв'язків та їхніх законів поміж її елементами. З іншого боку, структура є способом стійких поєднань та взаємовпливу елементів таких цілісних систем [8, с. 16]. Становлячи нерозривну внутрішню цілісність, зміст і структура все-таки не тотожні, адже один і той самий зміст може входити до різних структур, а може бути й зовсім безструктурним або утворювати лише зовнішню структуру систему, яку визначають винятково зовнішні ознаки (це буває зрідка).

Логічна структура навчального матеріалу слугує системою внутрішніх зв'язків поміж поняттями та судженнями, які входять до аналізованої частки навчального матеріалу [8, с. 22–23]. Такий підхід зумовлений системно-структурним методом і дозволяє моделювання структури підручника засобами метамови. Внутрішня структура підручника складається з прагматичних характеристик прямої педагогічної комунікації. Сюди можна зарахувати концепцію, яка визначається ієрархією мети, завдань та принципів реалізації навчального процесу.

Зовнішньою структурою підручників слугують специфіка матеріальних носіїв та одиниці

змістовного матеріалу, їхні комбінація й взаєморозміщення відповідно до рубрикації, зовнішньої організації занять, зовнішні зв'язки з іншими складниками навчально-методичного забезпечення, періодичне оновлення параметрів підручника, яке забезпечує гнучкість його методичної моделі, відкритість зовнішньої структури тощо.

Посібник керуючого типу, окрім відповідного структурованого змісту навчального матеріалу, містить довідкову інформацію, доповнений контрольними завданнями для перевірки засвоєння знань і вмінь, методичними рекомендаціями для опрацювання тексту навчального матеріалу тощо [9].

Навчально-методичний комплекс слугує системою дидактичних засобів навчання з конкретної дисципліни (за провідної ролі підручника), створеної для якнайповнішого виконання сформульованих програмою з цієї дисципліни виховних і освітніх завдань, і вміщує, крім навчальної складової частини, комплекс тематично схожих посібників для вчителя. Основа інтегрованого комп'ютерного підручника – поєднання функцій різних навчальних видань (посібник, популярна навчальна література, навчальний словник, збірник задач та вправ тощо), органічно взаємопов'язаних і спрямованих на виконання загальних та спеціальних освітніх завдань.

Система підручника діє в реальній сфері навчального процесу і становить його підсистему. Для дослідження великих систем вводять категорію «інтегральний вплив» – однотипний вплив певного керуючого апарату на всі чи бодай на деякі елементи великої системи, аби зменшити її ентропію. Створення й функціонування інтегративного підручника неможливі без інтегральних впливів, адже власне механізми інтегрального керування уможливають цілеспрямовану діяльність із перероблення інформації. Інтегративний підручник з екстремальної професійної педагогіки – підручник керуючого типу, що ґрунтується на психологічних засадах приблизної діяльності.

Концептуально інтегративний підручник становить динамічну систему, що має складні структуру й причинно-наслідкові зв'язки поміж складовими. Така система – процес і результат цілеспрямованої науково-методичної діяльності. З одного боку, це підсистема загальнішої системи (навчального процесу), а з іншого – вона вміщує менш загальні системи (структурні складники підручника).

Для того, аби забезпечити особистісно орієнтоване навчання, активізувати процес розвитку творчого хисту, умінь та навичок застосування здобутих студентами знань для виконання нетрадиційних завдань, необхідно періодично оновлювати зміст освіти, диференціюючи й інтегруючи знання. Це посилює проблему покращання й

структурування змісту підручника. Підручник має слугувати найповнішим джерелом інформації з екстремальної професійної педагогіки і вмещувати весь програмний матеріал.

Відповідно до професійного спрямування інтегративного підручника, теорія й методика фахової освіти в контексті вивчення в закладах вищої освіти конкретних навчальних дисциплін тісно пов'язані з методами навчання екстремальної професійної педагогіки на базі загальнонаукової парадигми. Професійна складова частина у викладанні екстремальної професійної педагогіки завжди посідала чільне місце в освітніх програмах. Фахово спрямоване навчання є складним динамічним процесом взаємозв'язку мети, змісту, методів, форм навчання, діяльності викладача зі студентом тощо. Воно ґрунтується на концепції особистісно-дієвого підходу щодо розвитку пізнавальної активності студента, пов'язаної з вибраним фахом. Фахове спрямування збільшує мотивацію вивчення екстремальної професійної педагогіки та вдосконалює якість підготовки фахівців.

Основними принципами фахової підготовки спеціалістів до діяльності в екстремальних умовах слугують: принципи фахово-екстремального спрямування; індивідуалізації, диференціації та колективної інтеграції; принцип теоретично-практичного зв'язку фахово-екстремальної діяльності; цілісності змістової та процесуальної складників фахово-екстремальної підготовки; принципи доступності, систематичності, неперервності, наступності; принцип надійності; гуманістичного спрямування; психолого-педагогічної цілісності, цілісності екстремального навчання, виховання, розвитку й формування; фахового самовдосконалення; принцип оптимізму; стійкості та впевненості; зворотного зв'язку.

Універсальний принцип у розробці інтегративного підручника – ідея про «ядро» й «оболонку» підручника, коли видання утворюють дві нерівні за обсягом, сутністю та технічним виконанням частини (основна – стабільна, ядро, та менша, рухома, яку можна виймати з книги й замінювати, – оболонка). Необхідно також реалізовувати принцип наступності для підручників на різних навчальних рівнях, передусім між загальноосвітніми та вищими закладами.

Мету й зміст навчання за напрямками узгоджують, розширюючи диференціацію й інтеграцію знань, особистісно орієнтований розвиток та індивідуалізацію навчання, активізуючи процес формування творчого хисту студентів, умінь і навичок застосування здобутих знань для виконання нетипових проблемних завдань.

Взаємозв'язком складників інтегративного підручника передбачено вертикальний та горизонтальний зрізи. Вертикальний зріз показує під-

ручник як систему, основна самостійна одиниця якої – підручник, з притаманними йому типологічними й індивідуальними ознаками. Зазначена система складається з низки підсистем: структури, складників підручника тощо. Горизонтальний зріз підручника як системи виявляє, що її утворюють різні види (вправи з їхніми класифікаціями, тексти тощо).

Висновки і пропозиції. У підручнику з екстремальної професійної педагогіки цілісно відображено систему фахової підготовки до діяльності за екстремальних умов. Вона слугує взаємозумовленим і взаємозалежним послідовно-паралельним поєднанням за завданнями, змістом і цілями як окремих видів підготовки, так і належної підготовки фахівців із НС, умов, організаційних форм, методів, прийомів, педагогічних технологій і засобів, аби сформувані в них навички професійно-екстремальних дій до діяльності в надзвичайних ситуаціях. Структурно методичну систему підготовки фахівців із надзвичайних ситуацій утворює низка комплексів: сукупність цілей, змісту, методик, зв'язків. Підручник з екстремальної професійної педагогіки характерний певними особливостями й функціями. Основне його функціональне призначення – сформувати у студентів навички і вміння, які вони мають здобути завдяки екстремальній педагогіці як основному об'єкту вивчення. Підручник є відображенням фундаментальних основ дисципліни, а для багатоваріантного вивчення тієї чи іншої теми створені навчальні посібники.

Подальші дослідження в цьому напрямі мають на меті виявити практичні умови реалізації теоретичних положень у закладах вищої технічної освіти.

Список використаної літератури:

1. Столяренко А.М. Екстремальная психопедагогика. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 607 с.
2. Козловський Ю.М. Професійна інтеграція в системі наук про освіту. *Педагогічний альманах* : збірник наук. праць / редкол. В.В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. Вип. 34. С. 108–113.
3. Харитонов В.А. Інтегральний підручник. *Педагогіка і психологія*. 1996. № 1. С. 29–38.
4. Ключковська І.М. Структурний метод у формуванні змісту інтегративного підручника для вищої школи. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2005. № 4. С. 42–50.
5. Ортинський В.Л., Козловський Ю.М. Концептуальні засади підручника педагогіки вищої школи у ВНЗ непедагогічного профілю. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. академія. Херсон : Вид-во УІПА, 2015. № 48–49. С. 8–15.

6. Козяр М.М. Екстремально-професійна підготовка до діяльності у надзвичайних ситуаціях. Львів : Сполом, 2004. 376 с.
 7. Столяренко А.М. Общая педагогика. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2006. 479 с.
 8. Сохор А.М. Логическая структура учебного материала. Москва : Педагогика, 1974. 192 с.
 9. Махмутова І.В. та ін. Досвід створення навчального посібника керуючого типу з основ загальної психології. *Медична освіта*. 2003. №2. С. 147–151.
-

Koziar M. Theoretical fundamentals of the integrative manual on extreme professional pedagogy

The article substantiates theoretical fundamentals of the integrative manual on extreme professional pedagogy for training emergency situation specialists. The article confirms timeliness of the problem of development of the integrative manual on extreme professional pedagogy as a basic discipline for future emergency situation professionals, because that kind of institutions mostly use manuals on extreme psychology and extreme psycho-pedagogy, which do not meet the requirements of the pedagogical science. The research identifies contradictories of the approaches to the notion of «extreme pedagogy», because it is often interpreted as the pedagogy of teacher's behavior in extreme situations. Therefore, the authors emphasize that specification of the concept of «extreme professional pedagogy» outlines a new direction of the pedagogical science, securing professional training of the emergency situation specialists. The defined notion is used and described for the first time. The work defines main approaches to creation of an integrative manual (integrative, structured, system, effective, problematic, informative, humanistic and student-focused). The research outlines theoretical fundamentals on composing an integrative manual on extreme professional pedagogy for higher education establishments. The conceptually integrative manual is a dynamic system, which has a complex structure and the cause and effect relations between the components and describes a process and result of the purposeful scientific and methodic activity. Such manual serves as the most complete source of information on extreme professional pedagogy and contains full materials on the course. The key functions of the integrative manual include information, development, communication, motivation, focus, systematization, formation, transformation, education, management, organization, self-education, control, instruction, etc. Variants of the integrative manual consider the actual inequality of elementary training, skills, intellectual potential and comprehensive interests of students. The manual on extreme professional pedagogy has some specific peculiarities and functions, whereas its main intention is to develop knowledge and skills, which should be mastered by students due to the extreme pedagogy as the main object of study.

Key words: professional pedagogy, extreme training, extreme professional pedagogy, manual, concept, integration, integrative manual, higher education establishment, theoretical fundamentals.

UDC 811.11.13

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-1.27>**I. V. Kolyada**Lecturer at Foreign Languages Department
National University of Pharmacy**S. V. Zhurkina**Lecturer at Foreign Languages Department
National University of Pharmacy

SPECIFICATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

The concept of "teaching method" is considered as a synthesis of teaching and learning approaches that meet the modern requirements for teaching methods in higher education and allow the most complete implementation of the goals and objectives of the course. Fundamentally methodical systems differ from each other not by the description of technological processes, but by their orientation, the rule of the education system.

The study of foreign languages in modern society has become an integral part of the professional training of specialists of a wide variety of profiles, and the successful solution of professional growth issues and the expansion of contacts with foreign partners largely depend on the quality of their language training. Consequently, the higher educational establishments are designed to provide a certain level of foreign language skills, which could allow everyone to continue the study independently. The success of training largely depends on the methodology of a foreign language teacher, on his ability to use various modern methods in the context of solving specific educational tasks.

When preparing a programme in the language of the specialty, it is necessary to take into account motivational factors, one of which is the choice of adequate teaching methods, which can really depend on specific learning conditions and objectives. At the center of learning is the student as a subject of educational activity, which involves taking into account the interests, needs and motives of students in determining the purpose of classes and ways of organizing learning. The activity nature of learning is the organization of the educational process aimed at setting and solving a specific educational objective. The point is that the objectives of learning are language activities such as listening, speaking, reading and writing. Language classes are focused on learning how to communicate fluently and use language to exchange ideas. Particular attention is paid to supporting the need to assimilate professionally relevant and cultural information. The organization of the educational process must meet the following requirements: the use of exercises that reproduce the most important for students learning situations; parallel mastering of grammatical structures and their functions in language; the teacher's role in class is a communicator. Finally, regarding the choice of methods we have to point out that the main focus is to be on the communicative method while teaching foreign languages in higher educational establishments. Experience has shown that new methods reduce workload, teach teamwork, develop thinking, evaluate and respect different points of view, develop communication skills, motivation, help students create a strategy of self-oriented learning. In the future, we will need different models and teaching methodologies. Teachers should not underestimate the development of new technologies that improve the quality of teaching and education in general, such as the Internet, multimedia, tablets, telephones etc.

Key words: *teaching methodologies, teaching methods, language competence, the development of new technologies, communicative skills, teacher's role.*

Formulation of the problem. First of all we have to admit that the term "method" means a way to achieve a goal, organized in a certain way activities, which is aimed at achieving the goal. Teaching methods are the basis of the course programme, they determine the choice of types of work and are a way of interconnected activities of teachers and students, aimed at solving learning problems. As this study concerns the teaching of the language of the specialty, the development of the course must take into account the specific requirements for the teaching of professionally-oriented communication in the language being studied. These requirements and recommendations should take into account the

current state of methodological developments. It is known that traditional textbooks in a special language assume that students must be able to read and understand some professionally oriented literature. In reality, it all comes down to the submission of written translations, summary processing of texts in writing and the ability to lead a discussion on a particular topic of a particular specialty. That is why lexical and grammatical material is carefully (on the principle of minimization) selected, and the main purpose of training is the formation of a professional worldview.

Analysis of recent research and publications. The problem of teaching methods has been studied

in the methodological literature for many decades, and numerous studies by scientists (L. Tekuchev, A. Shchukin, G. Kitaygorodskaya, etc.) have been devoted to it.

For instance, as for I. Bim method is “the main structural and functional component of the activities of teachers and students, the way and method of achieving a certain goal in teaching and learning” [1, pp. 19–40].

The methodological literature has been often stated that the principles, methods and recommendations that are valid to the conditions of a particular experiment or specific learning conditions may not always give the expected results in case of changing even individual components of learning.

Nowadays, the method, which is widely used, is a communicative method, the foundations of which were laid by different psychologists such as S. Rubinstein, A. Leontiev, I. Winter. The list of the main concepts, methods and principles are systematized in the modern methodological literature [2, pp. 400–425].

The purpose of the article is to analyze the changes and highlight the ideas of the complex of some components of modern educational programme that will be a favorable base to teach the language of the specialty.

Presenting the main material. Just to start we have to say that to make the definition of teaching foreign language methods as complete as possible and to cover all its aspects, it is advisable to formulate it as follows: methods of teaching foreign languages explores all interdependencies of subjects and objects of teaching and language acquisition in the course of joint interaction, which is aimed at obtaining certain learning outcomes. Methodical researches are carried out for the purpose of revealing and developing the possibilities and means of optimization and intensification of educational process for achievement of the best of possible for certain conditions results according to the purposes of training formulated proceeding from the social order and those possibilities which provide its conditions. The subject of methods of teaching foreign languages as a science (i.e. an abstract system of objects of scientific research, studying which, the science formulates certain conclusions and builds its constructs to implement the latter results in the teaching practice) is not the process of learning a foreign language, as sometimes claimed, because this process is object of research in methodological science, which is clear from the above. The subject of the methodology is the generalization of all possible models of interaction of all phenomena, processes, connections and relations of the sphere of reality, which is connected with the teaching of foreign languages [3, pp. 51–192].

Modern requirements for language courses in the specialty are based on the communicative-activity

method and take into account the professional orientation of the institution of higher education. Specialty language courses usually include two stages: 1) basic foreign language course; 2) introduction to the specialty (the purpose may be, for example, preparation for listening, recording a lecture in a non-native language or the formation of certain intellectual skills).

Teaching a language considering professional orientation is based on such principles as: a) an interest in language learning, which focuses the attention of students and provides a firm memorization; b) understanding the ultimate goal of learning and the desire to achieve it; c) attention and associative connections; d) positive emotions in the teaching process; e) multiple repetition, which provides the formation of language skills and abilities; f) different types of memory; g) reliance on mental activity, cognitive needs of listeners, which is a source of motivation to learn the language.

Using of problem situations in the methodology of language teaching has recently been organized in a special direction, which is called the problem approach. The concept of approach is broader than the concept of method. The methodological literature states that the approach is a certain system of relationship between a method and content, in which all decisions about the content are based on the evidence of the learner.

The effectiveness of professional activities is directly related to the ability to work with fixed information and the ability to make interpersonal communication. The selected set of skills and abilities, which is defined in this article as professional communicative competence, is correlated with the following communicative skills of reading and speaking [5, pp. 67–155].

The ability to read in the framework of professionally oriented work includes the following working techniques: 1) definition of reading goals, choice of search orientation; 2) separation of semantic information blocks; 3) identification of information sources available in the document, by their origin, meaning, content, etc.; 4) fixation of information retrieval; 5) compiling a short summary. The selected working methods are correlated with the following stages of work during reading: a) determination of authorship, interests and positions defended by authors; b) finding out the reasons for the appearance of the document and its purposes; c) structuring the information.

Communicative ability to speak correlates with the techniques used in interpersonal communication and includes: 1) establishing contact based on the assessment of one's own position, the position of the interlocutor and the meaning of the conversation; 2) fixing the position of the addressee of the conversation (covers the motivation to transfer information, its separation, establishing a connection with the subject and objectives of the conversation, its suffi-

ciency and plausibility, reliability); 3) formulation and substantiation of own position; 4) opposition (questions, additions, elements of controversy, influence on the argumentation of the addressee of the conversation, i.e. addition of the interlocutor or denial to him); 5) reaching a general conclusion.

Thus, the communicative abilities to read and to speak are filled with specific content, which correlates with the methodological tasks of teaching reading in the course of the specialty language.

As a result of consideration of modern requirements to the quality of education, the components that determine the innovative approach have been identified. There are such components as: a) differentiation of students according to the level of preparedness; b) student's participation (based on his motivations and requests) in the design of goals and in determining the final results; c) variability of methods that activate the mental activity of students; d) organization of the educational space itself (classes in small groups, in a circle, etc.); e) evaluation of the results of the student's educational activities, taking into account his real capabilities and the initial level of knowledge.

Taking into account that in modern conditions of teaching the language of the specialty motivational resources are decisive, it is necessary to mention issues related to the study of the main motives. It is known that one of the sources of formation of high motivation in language learning as a non-core discipline can be the establishment of direct links between educational activities specific to a particular institution of higher education, and educational work to acquire knowledge and skills in language classes. Thus, taking into account the special abilities of students, which are focused on in a particular higher educational establishment, can be the basis for the formation of the main motive.

The communicative-activity method has been scrutinized to be the most adequate to the set goals and objectives, as it perfectly meets the requirements for the content and organization of language learning, which the course in the language of the specialty must meet within the study.

Conclusions and prospects for further research. Thus, to solve today's problems in teaching English, the language must be considered as the main one with active interaction with each other around the world. When using traditional teaching methods, the maximum part of the study time is spent on exercises and translations, working with grammar structures and pronunciation, which takes most of the time. These methods were mainly aimed at acquiring basic language skills, such as reading and writing, and not enough time for speaking and listening, so students did not have enough conversational practice in their studies. In an era of competition, where most students are trying to master and pass different inter-

national exams, mastering good listening and speaking skills becomes an absolute necessity. In addition, it is not always possible or appropriate to apply the same methodology to all students who have different learning goals, conditions and needs. There are several points that can be included in the teaching approach to maximize student training opportunities. Firstly, it is important to encourage students to discuss the material in small groups, and discuss this material with the entire audience. Secondly, we have to prepare a series of questions related to the material for students to listen to so that there is something to discuss. Thirdly, it is essential to introduce the use of a foreign language in the audience (communicate only in a foreign language). By integrating the above concept and classrooms with an innovative approach, as shown above, the teacher can successfully conduct English classes of any level of complexity and format. The use of information and communication technologies (ICTs) has led to many innovations in the field of teaching, which has dramatically changed the old paradigm of teaching and learning.

Thus, in the modern methods of teaching languages, all of the above components are not only successfully used, but also become traditional. That is why, when discussing the problem of learning the language of the specialty, we are talking about non-language higher educational establishments, i.e. a special group of future professionals for whom the language is not the subject of professional activity and can only be considered as the means of communication (a tool whose use may be limited to training sessions). This circumstance, on the other hand, can be effectively used in compiling a special course programme in the language of the specialty, because language is inherent, like no other subject, the phenomenon of meaninglessness: it is studied as the means of communication, carried out through the use of those knowledge and forms of work that are considered appropriate for a particular course.

It has been also shown that the choice of methods of communication and forms of work with the text in the language of the specialty should primarily take into account a set of requirements for the level of professional communicative competence (native language), which must be achieved by students - non-speakers in general university training. Taking into account interdisciplinary links and the fact that some communicative skills and abilities formed on the material of the native language can be transferred to a non-native language learners, it requires a careful selection of general communication skills and abilities that will form the basis of the methodological course. It has been found out that special attention in solving methodological problems should be paid to the formation of language activities types, which are determined in the space of interdisciplinary coordination.

References:

1. Bim T.L. Methods of teaching foreign languages as a science and problems of school textbooks: the experience of system-structural description. Moscow: Enlightenment, 1977. pp. 19–40.
2. History of the Ukrainian high school and pedagogy: educational manual. Edited by Lyubara O. Kyiv: Knowledge, 2003. 450 p.
3. Kushnir A.M. Foreign language pedagogy. School technologies. Scientific and practical journal for school technologist. Moscow: Enlightenment, 1997. pp. 51–192.
4. Bönsch M., Kaiser A. Basiswissen Pädagogik Band I: Unterrichtsmethoden – kreativ und vielfältig. Hohengehren, 2002.
5. Davison Ch. Information Technology and Innovation in Language Education. Hong Kong : Hong Kong University Press, 2005. 304 p.
6. Lado R. Linguistics across Cultures. Applied Linguistics for Language Teaching with a Foreword by Ch. C. Fries. The University by Michigan Press, 1957.- 279 p.
7. Spencer Ken. Educational Technology – An Unstoppable Force: a selective review of research into the effectiveness of educational media. Educational Technology&Society. 1999. № 2 (4). 34–40 pp. Perkins H. P. The Impersonal Oxford // Association of American Colleges Bulletin 16, May 1930. p. 47.

Коляда І. В., Журкіна С. В. Специфікація методів викладання іноземних мов у закладах вищої освіти

У статті поняття «метод навчання» розглядається як синтез викладання та навчання, що відповідає сучасним вимогам до методів викладання у вищій школі і дозволяє найбільш повно реалізувати цілі та завдання курсу. Принципово методичні системи відрізняються одна від одної не описом технологічних процесів, а їх спрямованістю, правилом системи освіти.

Вивчення іноземних мов у сучасному суспільстві стає невід'ємним складником професійної підготовки фахівців різного профілю, від якості їх мовної підготовки багато в чому залежить успішне вирішення питань професійного зростання і розширення контактів із зарубіжними партнерами.

Отже, вищі навчальні заклади покликані забезпечити певний рівень володіння іноземною мовою, який міг би дозволити продовжити його вивчення самостійно. Успіх навчання багато в чому залежить від методики роботи викладача іноземної мови, від його вміння користуватися різними сучасними методами в контексті вирішення конкретних освітніх завдань.

Процес навчання іноземним мовам можна охарактеризувати як комплексний і багатоаспектний, тому вважаємо неможливим сформулювати уявлення про особливості його функціонування на базі однієї науки. Теоретичну основу навчання іноземним мовам становлять дані таких наук, як методика навчання іноземним мовам, лінгвістика, педагогіка, дидактика, психологія та психолінгвістика. У статті визначено термін «методика навчання» і проаналізовано його значення. Будь-який метод інноваційного навчання не є постійним або універсальним. Він не може замінити традиційні методологію, а радше підтримує її. Однак нові методи сприяють кращій адаптації студентів у нашому соціальному середовищі, що швидко перетворюється. Досвід показав, що нові методи знижують робоче навантаження, вчать працювати в команді, розвивати мислення, оцінювати і шанувати різні точки зору, розвивають комунікативні навички, мотивацію, допомагають студентів створити стратегію самонаправленості навчання. У майбутньому освіта потребуватиме різних моделей і методологій навчання. Викладачі не повинні недооцінювати розвиток нових технологій, що впливають на поліпшення якості навчання і освіти загалом, як-от інтернет, мультимедійні засоби, планшети, телефони та телебачення.

***Ключові слова:** методології викладання, методи навчання, мовна компетентність, розробка нових технологій навчання, комунікативні навички, роль викладача.*

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-1.28>**Н. Ю. Корольова**старший викладач кафедри фізичного виховання
Української інженерно-педагогічної академії

ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ РУХОВИХ ДІЙ У КУРСІ ДИСЦИПЛІНИ «ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ»

У статті зазначено, що нині питання здоров'я населення є важливим показником успіху соціальної політики будь-якої держави світу. Особливо це стосується вікової категорії 17–25 років, що припадає на більш активну частину населення – молодь. Проблема збереження здоров'я молоді в сучасних умовах розглядається в аспекті специфіки її професійного самовизначення, життя та професійного розвитку, особистісно-професійного становлення, життєвої самореалізації тощо.

Констатовано, що навчання рухів займає центральне місце в навчально-тренувальному процесі та є специфічною стороною спортивного тренування. Зазначено, що основа навчання тут – це спільна діяльність педагога і студента, яка спрямована на озброєння системою знань, рухових умінь і навичок, виховання рухових, вольових і моральних якостей особистості.

Запропоновано в процесі навчання окремих рухових дій розрізняти три специфічні за дидактичними завданнями та особливостями етапи: початкове розучування техніки дії (оволодіння основою техніки) – навчання рухових умінь; поглиблене розучування техніки (деталізація техніки) – вдосконалення вміння і частковий перехід до формування навички; вдосконалення дії (стабілізація) – зміцнення навички і формування умінь використовувати дію в різних умовах.

Констатовано, що загальна структура навчання не має розглядатися як стандартна схема. Вона конкретизується і модифікується на практиці залежно від спрямованості фізичного виховання і особливостей техніки досліджуваної дії. Теорія і практика навчання рухів систематично вдосконалюються завдяки розширенню знань у різних областях науки. Мінімальний же перелік рухових дій, які мають засвоїти студенти, визначений навчальною програмою дисципліни.

Зазначено, що успіх вирішення завдань навчання залежить від певних психолого-педагогічних умов: вибір оптимального обсягу, необхідного для розучування рухів; оптимальне співвідношення кількості рухів; правильна систематизація рухів усередині кожної класифікаційної групи на основі педагогічних принципів навчання (від простого до складного, від легкого до важкого, від відомого до невідомого, від загального до часткового); вибір раціональної системи розучування рухових дій тощо.

Ключові слова: студенти, фізичне виховання, рухові дії, етапи навчання рухових дій, психолого-педагогічні умови навчання студентів рухових дій.

Постановка проблеми. Нині питання здоров'я населення є важливим показником успіху соціальної політики будь-якої держави світу. Особливо це стосується вікової категорії 17–25 років, що припадає на більш активну частину населення – молодь [1].

Проблема збереження здоров'я молоді в сучасних умовах розглядається в аспекті специфіки її професійного самовизначення, життя та професійного розвитку, особистісно-професійного становлення, життєвої самореалізації тощо. Тому і система вищої освіти України вагомим чином відводить фізичному вихованню молоді у ЗВО.

В умовах складного соціально-економічного становища в країні, пандемії коронавірусу, активного використання мобільних пристроїв, об'єктивного зниження рухової активності фізична культура дедалі частіше вважається провідним чинником прищеплення громадянам корисних рухових навичок.

Науковці зазначають, що фізичне виховання у ЗВО – це спільна діяльність педагога і студента, спрямована на їх озброєння системою знань,

рухових умінь і навичок, на виховання їх рухових, вольових і моральних якостей [2]. Навчання ж рухів займає центральне місце в навчально-тренувальному процесі та є нині специфічною стороною спортивного тренування.

Аналіз наукових джерел показав, що є кілька поширених та визнаних систем навчання рухових дій, що активно використовуються на практиці [3]. Утім і нині у ЗВО виникає достатньо проблем, що пов'язані з помилками в організації навчання рухових дій, недостатнім врахуванням викладачами психолого-педагогічних умов організації цього процесу, неефективним використанням усього методичного арсеналу для навчання, виховання та розвитку студентів.

Усе це вимагає вивчення проблем навчання студентів дисципліни «Фізичне виховання», визначення та опису змістового наповнення етапів навчання рухових дій та формулювання психолого-педагогічних умов забезпечення цього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури показав, що вагома

частина досліджень стосується формування потреби в молоді в систематичних заняттях фізичними вправами (М. Віленський, Г. Іванова), запобігання негативного впливу різноманітних умов на здоров'я та фізичний стан студентів (Т. Круцевич, М. Курочкіна), вивчення фізичного стану студентів (О. Дрозд, О. Малімон), формування позитивного ставлення до занять фізичною культурою (Л. Волков, О. Смакула), формування мотивації до зміцнення здоров'я засобами фізичного виховання (Т. Круцевич), формування паритету освіченості та здоров'я (С. Серіков) тощо.

Водночас, незважаючи на такий широкий спектр досліджень, виявлено обмаль досліджень, які б стосувались проблем та дидактичних аспектів навчання студентів рухових дій у курсі дисципліни «Фізичне виховання», визначення психолого-педагогічних умов забезпечення цього процесу.

Метою статті є розгляд дидактичних аспектів навчання студентів рухових дій у курсі дисципліни «Фізичне виховання», визначення та опис змістовного наповнення етапів навчання окремих рухових дій та формулювання психолого-педагогічних умов досягнення успіху в навчально-виховному процесі ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Науковці виділяють два основних види рухових функцій: підтримка положення (поза) тіла і власне рух [4]. Відокремити один вид від іншого в повсякденній руховій активності людини досить складно, оскільки рух без одночасного утримання пози є так само неможливим, як і утримання пози без руху.

Рухова діяльність вважається специфічним видом діяльності, яка полягає в реалізації системи рухових дій, що забезпечують взаємодію суб'єкта з навколишнім середовищем. Наслідком такої взаємодії є розвиток психомоторних функцій і психіки індивіда загалом. Опанування і вдосконалення прийомів організації, побудови рухової діяльності та управління нею здійснюються в онтогенезі на базі актуалізації філогенетичних утворень шляхом формування адекватного ставлення до ситуації, що виникла, та вибору оптимального способу її вирішення з урахуванням можливостей суб'єкта, смислової структури та задачі дії [5].

Здатність правильно управляти діями, зосереджуючи увагу на способах виконання, називається руховим умінням [6]. Рухова дія, що здійснюється автоматично та не вимагає спеціально спрямованої уваги, називається руховою навичкою. Отже, рухові уміння і навички – це способи управління руховими діями. Однак ці поняття є різними. Уміння, на відміну від навички, ще не звільняє людину від контролю своїх дій. Тому здатність правильно керувати процесом, зосереджуючи увагу на способах його виконання, називається руховим умінням. Рухову ж дію, виконання якої здійснюються автоматично, тобто не вимагає спеціально

спрямованої на неї уваги, називають руховою навичкою. Вона являє собою форму рухових дій, що вироблена відповідно до механізму умовного рефлексу в результаті відповідних систематичних вправ. Рухова навичка буде найбільш ефективною з погляду досягнення мети (у праці, спорті, мистецтві і т.д.), якщо вона буде сформована з оптимальним діапазоном. Це забезпечить її найкращу адаптацію до умов діяльності і стійкість її результатів під час виконання різних рухів.

Рухові навички в спортивній діяльності та в житті відіграють дуже важливе значення. Вони дають змогу людині вирішувати одночасно кілька складних завдань, зосередитися на головному у своїх діях.

Автоматичними можуть бути не тільки технічні способи виконання дії, але і сама дія, якщо вона включається в систему ще більш складних дій – у безпосередню діяльність. Наприклад, щоб ефективно застосовувати знання і навички в грі, потрібно вміти спостерігати, орієнтуватися, розгадувати наміри супротивника, швидко знаходити нові рішення тощо. Характерним для інтелектуальних умінь, що застосовуються в спорті, є їх безпосереднє вбудовування в конкретну практичну діяльність. Тільки в процесі практичної рухової активності, в жорстких умовах часу потрібні інтелектуальні вміння, що і формуються, і перевіряються. Навчити студентів рухових дій означає вдосконалювати їх техніку виконання, добиватися міцності засвоєння і гнучкості пристосування організму до змінних умов.

У сучасній системі фізичного виховання прийнята науково обґрунтована структура процесу навчання, що відображає особливості стадій формування рухових умінь і навичок. Так, у процесі тренування людини різні органи і системи піддаються вдосконаленню, налагоджується їх чітка та постійна взаємодія [7].

У процесі формування рухових дій може проявлятися позитивне і негативне перенесення навичок [8]. Позитивне перенесення – це взаємодія навичок, коли раніше сформована навичка сприяє, полегшує і прискорює процес становлення нового досвіду. Негативне ж перенесення – це коли наявна навичка ускладнює утворення нової рухової навички. Закономірності перенесення рухових навичок слід враховувати у процесі визначення послідовності освоєння техніки різноманітних рухів, особливо в таких видах спорту, як легка атлетика, гімнастика, акробатика тощо.

У процесі навчання окремих рухових дій пропонуємо розрізняти три специфічні за дидактичними завданнями та особливостями етапи. Кожному етапу має відповідати певна стадія формування рухової дії:

1) початкове розучування техніки дії (оволодіння основою техніки) – навчання рухових умінь;

2) поглиблене розучування техніки (деталізація техніки) – удосконалення вміння і частковий перехід до навички;

3) удосконалення дії (стабілізація) – зміцнення навички і формування умінь використовувати дію в різних умовах.

Стисло надамо характеристику першого етапу як етапу початкового розучування рухів, якому відповідає стадія виникнення рухового вміння, яке студенти опановують у загальних рисах.

Загальним дидактичним завданням на цьому етапі навчання є оволодіння основою техніки рухової дії. Внаслідок цього студенти набувають здатності самостійно виконувати рухи в загальній, порівняно простій формі. Часткові педагогічні та методичні завдання навчання на цьому етапі зумовлюються закономірностями формування такого початкового вміння.

Основна мета тут – це навчити основ техніки рухової дії, домогтися виконання його в приблизній формі [9]. Для цього слід вирішити такі завдання:

- створити загальне уявлення про рухові дії;
- навчити частин (елементів) техніки здійснення цієї дії;
- сформулювати загальний ритм рухового акту;
- попередити або навіть усунути неправильні рухи і можливе спотворення техніки дії.

На окремому навчально-тренувальному занятті, у зв'язку зі швидкою стомлюваністю на першому етапі значне навантаження давати недоцільно. Однак тривалі перерви в заняттях на першому етапі значно затримують процес навчання. Це пов'язано зі швидким згасанням нових, ще не стійких рухових рефлексів.

Якщо студенти засвоїли усі компоненти техніки і розуміють, що і як треба робити, володіють достатньою для цього координацією рухів, тоді основа техніки рухової дії відтворюється при перших же спробах виконання. У таких випадках на цьому і завершується перший етап навчання.

Такий короткий етап первісного розучування руху нерідко має місце тоді, коли рухові дії порівняно прості за структурою і засновані на природних рухах. З перших спроб, наприклад, можуть бути відтворені в основних рисах такі дії, як стрибок у довжину з місця в легкій атлетиці, удар ногою по м'ячу під час гри в футбол, укол шпагою у фехтуванні тощо.

На другому етапі здійснюється деталізоване розучування техніки рухової дії відповідно до особливостей стадії уточнення рухового вміння і його часткового переходу в навичку, що вимагає закріплення. Мета навчання тут досягається шляхом детального засвоєння техніки на основі розучуваної рухової дії, що вже сформована на першому етапі навчання [10].

Провідним методом цього етапу є метод цілісного виконання вправ. У разі потреби деталіза-

ції окремих фаз або частин рухової дії доцільно використовувати покроковий метод, але на цьому етапі його застосування може бути обмеженим.

Також може використовуватися змагальний метод з метою кращого виконання самої техніки дії. Вербальний вплив тут полягає в розборі і аналізі викладачем якості виконання рухової дії, а також поясненні студентам покрокових демонстраційних дій перед виконанням завдання. Під час реалізації наочного методу можна застосовувати малюнки, схеми, фото, відео тощо. З-поміж практичних методів провідним методом пропонуємо вважати цілісне виконання рухової дії, що виступає інтегрованим системним методом навчання студентів на практиці.

Другий етап також характеризується засвоєнням зростаючого числа рухів, що вже виконуються автоматично. На цьому етапі в разі поліпшення якості виконання дії загалом можливі тимчасові погіршення. Основна дидактична задача на цьому етапі – довести виконання рухової дії до необхідної чіткості щодо всіх характеристик відповідної техніки.

Цей етап змістовно і функціонально закінчується в той момент, коли студент навчився правильно виконувати основну схему руху і деталі техніки в цілісному русі з фіксацією уваги.

Необхідно зазначити, що в умовах масового навчання в плані загальної фізичної підготовки здійснюються в основному перший і лише частково другий етапи навчання. Подальше вдосконалення техніки рухів відбувається вже у процесі самостійної практики. У спеціалізованих напрямках фізичного виховання (спортивне тренування), як правило, мають місце всі три етапи.

Третій етап – це етап досягнення майстерності в оволодінні технікою дії (стадія закріплення і подальшого вдосконалення рухової навички).

Головне завдання на цьому етапі – забезпечити можливість застосування сформованої рухової дії з максимальною ефективністю в будь-яких умовах, де це необхідно. Характер занять на цьому етапі залежить від особливостей використання рухової навички. Так, у видах спорту, де результат визначається мистецтвом оволодіння технікою дії (гімнастика, стрибки у воду, фігурне катання на ковзанах і т.п.), навчання на цьому етапі спрямовано в основному на зміцнення навички, забезпечення варіативності її прояву в різних умовах.

Головним на цьому етапі буде велика кількість повторень цієї дії спочатку окремо, а потім у різних комбінаціях. Можна використовувати також змагальний і ігровий методи, що стимулюють майстерність виконання дії студентами. У видах рухової діяльності, яка характеризується найбільш мінливими умовами застосування рухових навичок (спортивні ігри), етап вдосконалення майстерності відбувається в особливо тісному зв'язку

з процесом спортивно-тактичної підготовки. Цей етап може тривати дуже довго, особливо в процесі тренування висококваліфікованих спортсменів.

Загальна структура навчання тут не має розглядатися як стандартна стала схема. Вона конкретизується і модифікується на практиці залежно від спрямованості фізичного виховання і особливостей техніки досліджуваної дії.

Теорія і практика навчання рухів систематично удосконалюються завдяки розширенню знань у різних областях науки. Мінімальний же перелік рухових дій, які мають засвоїти студенти, визначений робочою навчальною програмою з дисципліни «Фізичне виховання».

Успіх вирішення цих завдань, на нашу думку, залежить від певних психолого-педагогічних умов: вибір оптимального обсягу, необхідного для розуміння рухів; оптимальне співвідношення кількості рухів; правильна систематизація рухів усередині кожної класифікаційної групи на основі педагогічних принципів навчання (від простого до складного, від легкого до важкого, від відомого до невідомого, від загального до часткового і т.д.); вибір раціональної системи розуміння рухових дій тощо.

Проведена робота дала змогу виокремити три варіанти послідовності вирішення поставлених перед науково-педагогічними працівниками завдань:

– до розуміння нового руху не приступають, поки студенти повністю не засвоять правильність рухів;

– розуміння нового руху починають, як тільки студенти оволодіють основним механізмом техніки попереднього руху;

– до вивчення нового руху приступають, як тільки попередній рух буде доведено до рівня рухового уміння, а потім багаторазово і періодично повертаються до його повторного здійснення.

Висновки і пропозиції. Таким чином, розглянуто дидактичні аспекти навчання студентів рухових дій у курсі дисципліни «Фізичне виховання», визначено та описано змістове наповнення етапів

навчання окремих рухових дій та сформульовано психолого-педагогічні умови забезпечення цього процесу.

У перспективі планується розробка методики навчання студентів рухових дій у ЗВО під час викладення дисципліни «Фізичне виховання».

Список використаної літератури:

1. Куртова Г.Ю. Здоровий спосіб життя як пріоритетна цінність виховання сучасних дітей та молоді. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*. 2008. Вип. 55. С. 168–170.
2. Сіренко Р. Фізичний стан як критерій якості процесу фізичного виховання студентів. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*. 2014. Вип. 5. С. 140–144.
3. Худолій О.М. Оптимізація та управління процесу навчання руховим діям на уроках з футболу в 9 класах / О.М. Худолій, Л.С. Щипка. *Теорія та методика фізичного виховання*. 2011. № 6. С. 42–44.
4. Фурманов А.Г. Професійно-прикладна фізическая підготовка. Минск : Тесей, 2013. С. 152–169.
5. Кокун О.М. Психофізіологія. Київ : Центр навч. літератури, 2006. 184 с.
6. Козіброцький С. Оцінювання навчальних досягнень студентів на заняттях із фізичного виховання. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2019. № 1. С. 18–21
7. Линець М.М. Основи методики розвитку рухових якостей. Львів : Штабар, 1997. 207 с.
8. Круцевич Т.Ю. Теорія і методика фізичного виховання / за ред. Т.Ю. Круцевич. Київ : Олімпійська література, 2008. Т. 1. 391 с.
9. Курамшин Ю.Ф. Засоби фізичного виховання. *Теорія і методика фізичного виховання методика фізичного виховання*. Київ, 2018. 138 с.
10. Сергієнко Л.П. Тестування рухових здібностей школярів. Київ : Вид-во «Олімп. літ-ра», 2017. 439 с.

Korolyova N. Didactic aspects of students 'training in motor actions in the course of the discipline "Physical education"

The article states that today the issue of public health is an important indicator of the success of social policy of any country in the world. This is especially true of the 17–25 age group, which is the more active part of the population – young people. The problem of preserving the health of young people in modern conditions is considered in terms of the specifics of their professional self-determination, life and professional development, personal and professional development, life self-realization, etc. It is stated that movement training occupies a central place in the training process and is a specific aspect of sports training. It is noted that the basis of education here is a joint activity of teacher and student, which is aimed at equipping students with a system of knowledge, motor skills and abilities, to educate their motor, volitional and moral qualities. It is proposed to distinguish three stages specific to didactic tasks and features in the process of learning individual motor actions: initial learning of action technique (mastering the basics of technique) – learning motor skills; in-depth learning of technique (detailing of technique) – improvement of skill and partial transition to skill; action improvement (stabilization) – strengthening the skill and formation of skills to use the action in different conditions. It is stated that the general structure of education should not be considered as a standard scheme.

It is specified and modified in practice depending on the direction of physical education and the peculiarities of the technique of the studied action. The theory and practice of movement training are systematically improved through the expansion of knowledge in various fields of science.

The minimum list of motor actions that students must learn is determined by the curriculum of the discipline. It is noted that the success of solving learning problems here depends on the following psychological and pedagogical conditions: the choice of the optimal amount needed to learn movements; optimal ratio between the number of movements; correct systematization of movements within each classification group on the basis of pedagogical principles of training: from simple to difficult, from easy to difficult, from known to unknown, from general to partial; choice of a rational system of learning motor actions, etc.

Key words: *students, physical education, motor actions, stages of learning motor actions, psychological and pedagogical conditions of learning motor actions.*

Б. В. Кукса

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування
Національного університету харчових технологій

СТРУКТУРА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛОМОВНОМУ ДІЛОВОМУ СПІЛКУВАННІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИЗМУ

Статтю присвячено досить актуальному питанню в методиці навчання іноземних мов – міжкультурній діловій компетентності майбутніх фахівців галузі туризму. Автор статті визначає сутність поняття «міжкультурна ділова компетентність» майбутніх фахівців галузі туризму. Автор зазначає, що ділова іншомовна комунікативна компетентність майбутнього фахівця туризму є складним інтегративним цілим, яке забезпечує компетентне професійне спілкування мовою спеціальності в умовах міжкультурної комунікації. Описавши кореляцію міжкультурної компетентності і комунікативної англомовної компетентності, яка входить до ділової компетентності, визначаємо структуру міжкультурної ділової компетентності. Слід додати, що не виділяємо ділову компетенцію як окремий компонент, а розглядаємо як інтегральне ціле ділову комунікативну компетентність, оскільки майбутні фахівці галузі туризму не вивчають фахову дисципліну іноземною мовою, а формують готовність до застосування мовних знань, навичок і мовленнєвих умінь у ситуаціях професійного міжкультурного спілкування, тобто змістове наповнення міжкультурної ділової комунікативної компетентності майбутнього фахівця туризму реалізується через використання текстів професійного характеру, створення професійно орієнтованих ситуацій у навчальному процесі.

Аналіз різних варіантів компонентного складу ділової комунікативної компетенції дав нам змогу визначити оптимальну структуру міжкультурної ділової компетентності майбутніх фахівців галузі туризму, в кожному компоненті якої присутній міжкультурний аспект: 1) мовна і мовленнєва компетентність із міжкультурним аспектом; 2) логіко-інформаційна компетентність із міжкультурним аспектом; 3) міжкультурна соціально-психологічна компетентність.

Ключові слова: майбутні фахівці галузі туризму, міжкультурна іншомовна ділова компетентність, компоненти ділової компетентності, мовна і мовленнєва компетентність із міжкультурним аспектом, логіко-інформаційна компетентність із міжкультурним аспектом, міжкультурна соціально-психологічна компетентність.

Постановка проблеми. Однією з актуальних проблем у роботах багатьох дослідників у методиці викладання іноземних мов стала проблема компетентностей, а також визначення їх місця, ролі і шляхів формування у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців галузі туризму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений нами аналіз спеціальної літератури показав, що проблемою міжкультурної ділової компетентності займалася низка учених (А.П. Садохин, І. С. Соловьева, С. В.В. Сафонова, D.K. Deardorff, Г.В. Елізарова, Є.П. Желтова, Kramsch, R. L. Wiseman, E. Taylor, A.E. Fantini, А.Н. Утехіна).

Незважаючи на наявність досліджень, присвячених питанню міжкультурного іншомовного усного і писемного ділового спілкування, проблема структури міжкультурного ділового англомовного спілкування майбутніх фахівців туризму залишається невирішеною.

Мета статті. Головною метою цієї статті є розглянути сутність поняття міжкультурного англо-

мовного спілкування в продуктивних видах мовленнєвої діяльності майбутніх фахівців галузі туризму та його компоненти.

Виклад основного матеріалу. Згідно з метою дослідження наше завдання полягає у формуванні міжкультурної англомовної компетентності в діловому спілкуванні майбутніх фахівців туризму. Аналіз методичних досліджень щодо формування міжкультурної ділової англомовної компетентності у майбутніх фахівців різних спеціальностей (Г.В. Елізарова, М.Г. Євдокімова, С.Є. Цветкова, Н.Н. Васильєва, Т.В. Парфьонова) дав нам змогу визначити сутність міжкультурної ділової компетентності майбутніх фахівців туризму. Таким чином, *міжкультурна ділова компетентність майбутніх фахівців туризму* є інтегральною якістю суб'єкта туристичної діяльності, яка передбачає наявність знань про культуру носіїв мови у професійно орієнтованих ситуаціях, навичок використання в мовленні професійного тезаурусу і умінь щодо міжкультурного спілкування, які забезпечують ефективну взаємо-

дію в умовах міжкультурної ділової комунікації з представниками інших країн.

Перш ніж визначити структуру міжкультурної іншомовної ділової компетентності майбутнього фахівця туризму, варто зазначити, що вслід за В.Ф. Тенішевою розглядаємо комунікативну компетентність як інтегральний компонент ділової компетентності, наголошуючи на залежності успішності професійної діяльності від рівня іншомовної комунікативної компетентності спеціалістів, тобто ділова іншомовна комунікативна компетентність майбутнього фахівця туризму є складним інтегративним цілим, яке забезпечує компетентне професійне спілкування мовою спеціальності в умовах міжкультурної комунікації [6]. Це твердження дає нам підстави, описавши кореляцію міжкультурної компетентності і комунікативної англійської компетентності, яка входить до ділової компетентності, визначити структуру міжкультурної ділової компетентності. Деякі учені вважають, що іншомовна комунікативна компетентність і міжкультурна компетентність взаємодоповнюють одна одну. Зокрема, М. Байрам виділяє міжкультурну компетентність поряд із лінгвістичною, соціолінгвістичною і дискурсивною компетентностями, які лежать в основі іншомовної комунікативної компетентності, інтегруючись із міжкультурною компетентністю, утворюють міжкультурну комунікативну компетентність [7, с. 70–73]. Н.Д. Гальскова також розглядає іншомовну комунікативну компетентність і міжкультурну компетентність як «інтегральне ціле» [2, с. 97].

Також існує думка, що міжкультурна компетентність ширша за англійську комунікативну компетентність і містить останню в своїй структурі, а не навпаки (А.П. Садохин, І.С. Солов'єва, С. Kramsch, R.L. Wiseman, E. Taylor).

Низка учених вважає, що міжкультурна компетентність є структурним елементом іншомовної комунікативної компетентності (В.В. Сафонова, D.K. Deardorff, Г.В. Елізарова, Є.П. Желтова, А.Е. Fantini, А.Н. Утехіна), зокрема ділової комунікативної компетентності. Зокрема, Г.В. Елізарова виділяє міжкультурний аспект у кожному компоненті іншомовної комунікативної компетентності. Вчена зазначає, що міжкультурна комунікативна компетенція збігається з іншомовною комунікативною компетентністю в комунікативному вимірі, але відрізняється від останньої додатковими компонентами, які базуються на врахуванні проєкції культури на сферу спілкування. Ця частина міжкультурної компетентності пов'язана з психологічними особливостями міжкультурного спілкування (бажання і здатність сприймати іншого, здатність керувати станом тривожності, невизначеності, емпатії, рефлексії [3, с. 218], що є особливо важливим для здійснення ефективної міжкультурної комунікації у професійній діяльності майбутніми фахівцями туризму.

Серед усіх представлених вище поглядів на проблему співвідношення міжкультурної компетентності та іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців галузі туризму найбільш цілісною вважаємо останню, оскільки виділення окремо психологічного компонента у структурі міжкультурної комунікативної компетентності є найбільш доцільним для нашому дослідженню, також не заперечуємо ролі іншомовної ділової комунікативної компетентності, без сформованості якої неможливе ефективне міжкультурне спілкування в галузі туризму. Таким чином, описавши структурні компоненти ділової комунікативної компетентності, в кожному компоненті якої присутній міжкультурний аспект, ми визначимо компоненти міжкультурної ділової комунікативної компетентності.

Нині іншомовна ділова комунікативна компетентність дедалі більше привертає увагу сучасних дослідників. Але, незважаючи на велику кількість наукових праць, немає одностайності щодо її компонентного складу. Зокрема, Кіржнер до складу іншомовної ділової комунікативної компетентності майбутнього зараховує такі компоненти: лінгвістичний; професійний; соціокультурний; психологічний; прагматичний [4, с. 16]. Так, В.Ф. Аітова включає лінгвістичну, соціолінгвістичну і прагматичну компетенції до складу іншомовної професійної комунікативної компетентності студентів [1, с. 16–17]. З.І. Конновою описано лінгвістичну, тематичну, соціокультурну, компенсаторну, навчальну компетенції як складові елементи іншомовної ділової комунікативної компетентності [5, с. 135].

Якщо говорити про професійну компетенцію як складник іншомовної комунікативної компетентності студентів ВНЗ, то вона, на нашу думку, формується шляхом ознайомлення студентів із фаховими текстами, спілкування з носіями мови, ознайомлення з останніми науковими досягненнями в тій чи іншій галузі науки країни, мова якої вивчається, розширення загальної ерудиції, що вкрай важливо для педагога.

Слід зазначити, що ми не виділяємо ділову компетенцію як окремий компонент, а розглядаємо як інтегральне ціле ділову комунікативну компетентність, оскільки ми не вивчаємо фахову дисципліну іноземною мовою, а формуємо готовність до застосування мовних знань, навичок і мовленевих умінь у ситуації професійного міжкультурного спілкування, тобто змістове наповнення міжкультурної ділової комунікативної компетентності майбутнього фахівця туризму реалізується через використання текстів професійного характеру, створення професійно-орієнтованих ситуацій у навчальному процесі.

Аналіз різних варіантів компонентного складу ділової комунікативної компетенції дав нам змогу

визначити оптимальну структуру міжкультурної ділової компетентності майбутніх фахівців галузі туризму, в кожному компоненті якої присутній міжкультурний аспект. Отже, виділяємо такі компоненти міжкультурної ділової компетентності майбутніх фахівців галузі туризму: 1) мовна і мовленнєва компетентність із міжкультурним аспектом; 2) логіко-інформаційна компетентність із міжкультурним аспектом; 3) міжкультурна соціально-психологічна компетентність.

Висновки і пропозиції. Отже, у цій статті було визначено сутність поняття міжкультурного англійського спілкування у продуктивних видах мовленнєвої діяльності майбутніх фахівців галузі туризму та його компоненти. Наступне наше завдання полягає в розробці системи вправ і завдань для формування міжкультурної англійської компетентності в діловому спілкуванні майбутніх фахівців туризму.

Список використаної літератури:

1. Аитов В.Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов : автореф. дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.02. Санкт-Петербург, 2007. 48 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак-тов ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Академия, 2004. 336 с.
3. Елизарова Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению : дис. ... д-ра пед. наук. Санкт-Петербург, 2001. 371 с.
4. Кіржнер С.Е. Навчання майбутніх юристів усного професійно спрямованого англійського монологічного мовлення з використанням автентичної відеофонограми : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2009. 263 с.
5. Коннова З.И. Развитие профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08. Калуга, 2003. 355 с.
6. Тенищева В.Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции : автореф. дис. ... д. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Москва, 2008. 44 с. URL: <http://nauka-pedagogika.com/viewer/243345/a#?page=12>.
7. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence Multilingual Matters (Series), 1997. 124 p.

Kuksa B. The structure of intercultural competence in business English speaking of the future professionals of tourism

The article is devoted to a very important issue in the methodology of teaching foreign languages – intercultural business competence of future professionals in the field of tourism. The author of the article defines the essence of the concept of intercultural business competence of future specialists in the field of tourism. The author notes that the business foreign language communicative competence of the future tourism specialist is a complex integrative whole, which provides competent professional communication in the language of the specialty in the context of intercultural communication. Describing the correlation between intercultural competence and communicative English competence, which is part of business competence, the structure of intercultural business competence was determined. It should be added that the author does not single out business competence as a separate component, but considers business communication competence as an integral whole, as future tourism professionals do not study a professional discipline in a foreign language, but form readiness to apply language knowledge, skills and speech skills in a professional situation of intercultural communication, the content of intercultural business communicative competence of the future tourism specialist is realized through the use of texts of a professional nature, the creation of professionally-oriented situations in the educational process.

The analysis of different variants of the component composition of business communicative competence allowed us to determine the optimal structure of intercultural business competence of future tourism professionals, in each component of which there is an intercultural aspect: 1) language and speech competence with intercultural aspect; 2) logical-informational competence with intercultural aspect; 3) intercultural socio-psychological competence.

Key words: *future specialists in the field of tourism, intercultural foreign language business competence, components of business competence, language and speech competence with intercultural aspect, logical-informational competence with intercultural aspect, intercultural socio-psychological competence.*