

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах



2023 р., № 87

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;

Куліченко А. – доктор 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. Кузнецова

Дизайнер обкладинки: А. Юдашкіна

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 87. 240 с.

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»

665101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1

Телефони: +38 (095) 934-48-28, +38 (097) 723-06-08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 7623 від 22.06.2022 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 № 10 від 31 травня 2023 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 15.05.2023.

Підписано до друку 01.06.2023.

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

ЗМІСТ**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ**

<i>В. В. Алухтіна</i> СТАН РОЗРОБЛЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ В УКРАЇНІ.....	10
<i>Бао Чень</i> ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТІ ПОНЯТЬ «EVENT-МЕНЕДЖМЕНТ», «ART-МЕНЕДЖМЕНТ» У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ.....	17
<i>Я. Т. Биковський</i> ОСВІТНІ ДОСЯГНЕННЯ УЧНІВ У ПРИРОДНИЧИХ НАУКАХ, ЧИТАННІ, МАТЕМАТИЦІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ	22
<i>М. Ф. Бирка</i> ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ АЛГОРИТМІЧНОГО МИСЛЕННЯ	29
<i>Т. Б. Валійова</i> ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗВО.....	34
<i>Ю. В. Вишневська</i> ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ТА АДМІНІСТРУВАННЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ СОЦІАЛЬНОГО ДІАЛОГУ	40
<i>Н. В. Михайлюк, О. А. Драган, Мохамед Ламааши, О. Д. Баласанян</i> СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ БАНКІВСЬКОЇ СПРАВИ	46
<i>Лу Сюй, Л. Д. Зеленська</i> ОСВІТНЬО-ПІЗНАВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАНЬ ДЛЯ ДІТЕЙ	51
<i>Н. В. Михайлюк, В. А. Лук'янова, Мохамед Ламааши, О. В. Корольова</i> КОРПОРАТИВНА КУЛЬТУРА ЯК ОДИН З ВИДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ БАНКІВСЬКОЇ СПРАВИ.....	57
<i>Л. М. Сіренко</i> ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ КОМП'ЮТЕРНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ФІЗИКИ ТА АСТРОНОМІЇ.....	62
<i>Л. О. Сущенко</i> ГУМАННО РОЗВИВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК КОНЦЕПТУАЛЬНЕ ПІДҐРУНТЯ ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ.....	68

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

<i>Е. О. Божко, Ю. О. Ожинська, О. О. Яременко-Гасюк</i> ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОГО СТУПЕНЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	74
--	----

<i>Л. С. Дзина</i> КРИТЕРІАЛЬНИЙ АПАРАТ СТАНУ СФОРМОВАНOSTI ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З ФІЗИКИ В УМОВАХ ВПРОВАДЖЕННЯ STREAM-ОСВІТИ	79
<i>Т. В. Дніпровська, О. В. Кондрашова</i> СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЩОДО ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	84
<i>О. В. Петрик</i> ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УМІНЬ СТВОРЮВАТИ МЕДІАПРОДУКТИ У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ «ДОСЛІДЖУЄМО МЕДІА».....	89
<i>Н. В. Трипольська</i> НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	95
ВИЩА ШКОЛА	
<i>Т. А. Вакалюк, Д. С. Антонюк, Н. М. Лобанчикова, М. О. Медведєва, І. В. Новицька</i> МЕТОДИКА ПЕРЕПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ, ЩО ЗАДІЯНІ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ.....	100
<i>О. М. Василюк</i> СТРУКТУРА ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	105
<i>Л. М. Височан, О. П. Юденкова, Я. В. Капранов</i> ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	110
<i>С. В. Глубока</i> ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ ГЕНЕЗИСУ СУБ'ЄКТНОСТІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ У ЗВО.....	114
<i>Ж. В. Гращенкова, М. Ю. Короп, О. А. Тарасевич</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СЕРЕДНЯ ОСВІТА» (ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА) У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ	120
<i>І. М. Данилюк</i> ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НГУ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВВНЗ.....	128
<i>А. А. Дранко</i> КОНТЕКСТНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ ПІЛОТІВ ЦИВІЛЬНОЇ АВІАЦІЇ ПІД ЧАС НАЗЕМНОЇ ПІДГОТОВКИ НА ТРЕНАЖЕРАХ.....	133

<i>Н. М. Компанець</i> НЕОБХІДНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ БІОІНЖЕНЕРІВ.....	138
<i>О. А. Кривильова, О. Б. Голік</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ З ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ДО ВИКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	143
<i>Л. В. Куземко, М. І. Машковська</i> ФОРМУВАННЯ ВМІННЯ ВЧИТИСЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ В ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЯК ВИМОГА ЧАСУ.....	148
<i>І. Б. П'ятикол</i> ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ – ОСНОВНА СКЛАДОВА ДЛЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ ВИКЛАДАЧА З ІНОЗЕМНИХ МОВ В ЗВО.....	155
<i>О. О. Павлова</i> ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗВО В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОСТІ.....	161
<i>О. М. Попович</i> МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ ДО РОБОТИ В СЕНСОРНО ЗБАГАЧЕНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	167
<i>Р. В. Пристінський</i> СУТНІСТЬ, ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ НА ТАКТИЧНОМУ РІВНІ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ.....	172
<i>А. П. Савицька</i> ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ОПЕРАТОРІВ БПЛА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ.....	177
<i>Ю. Б. Семеняко, І. В. Брюховецька, Є. О. Бохонько</i> ЦИФРОВІЗАЦІЯ У ВИЩІЙ ОСВІТІ: ІНСТИТУЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ ТА НАВЧАННЯ.....	182
<i>Л. Г. Сергієнко</i> СУЧАСНІ ЕЛЕМЕНТИ МЕТОДОЛОГІЇ ВДОСКОНАЛЕННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ БЕЗ ВІДРИВУ ВІД ВИРОБНИЦТВА.....	187
<i>І. М. Смирнова, А. Г. Кононенко</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА В КОНТЕКСТІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	191
<i>А. О. Стрижаков</i> ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ДІАГНОСТИКИ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ.....	196
<i>Т. С. Твердохліб, Н. В. Громова, А. О. Денисенко</i> ПРОСВІТНИЦЬКО-ПОПУЛЯРИЗАТОРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ЯК СКЛАДНИК РЕАЛІЗАЦІЇ ПОЛІТИКИ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	202

<i>В. Г. Тер-Ованес'ян</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОГО СТИЛЮ В НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ В НЕМОВНИХ ЗВО.....	208
<i>С. Є. Трегуб</i> СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ ЗРОСТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ МАГІСТРІВ-ЕРГОТЕРАПЕВТІВ.....	214
<i>І. Я. Трускавецька</i> ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ТА ОСНОВ ЗДОРОВ'Я.....	219
<i>С. І. Хмелівська</i> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА: ДОСВІД КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ.....	225
<i>М. В. Чернявська</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ЗМІСТОВНОГО НАПОВНЕННЯ ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	231
<i>Л. Г. Яновська, А. О. Яновський</i> ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРИЧНИХ ДИСЦИПЛІН ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВМІННЯ ВЧИТИСЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ.....	236

CONTENTS

THEORETICAL BASICS OF MODERN PEDAGOGY AND EDUCATION

Apukhtina V.

THE STATE OF THE DEVELOPMENT OF THE PREPARATION
OF FUTURE SPEECH THERAPISTS IN UKRAINE.....10

Bao Chen

APPROACHES TO DETERMINING THE ESSENCE OF THE CONCEPTS
OF "EVENT-MANAGEMENT", "ART- MANAGEMENT" IN THE SCIENTIFIC
AND PEDAGOGICAL DISCOURSE.....17

Bykovskiy Ya.

STUDENTS EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS IN SCIENCE, READING,
AND MATH: A COMPARATIVE ANALYSIS22

Byrka M.

PROMISING DIRECTIONS OF RESEARCH INTO THE PROBLEM
OF ALGORITHMIC THINKING.....29

Valiiova T.

THE USE OF MODERN ELECTRONIC LEARNING TECHNOLOGIES
IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT HIGHER EDUCATION
INSTITUTIONS34

Vyshnevskaya Yu.

FORMATION OF COMMUNICATION COMPETENCE OF FUTURE PUBLIC
ADMINISTRATION AND MANAGEMENT SPECIALISTS THROUGH
THE PRISM OF SOCIAL DIALOGUE.....40

Mykhailiuk N., Dragan O., Mohamed Lamaashi, Balasanyan O.

THE ESSENCE OF PROFESSIONAL CULTURE
OF THE FUTURE BACHELORS IN BANKING.....46

Lu Xu., Zelenska L.

EDUCATIONAL AND COGNITIVE POTENTIAL OF PERIODICALS
FOR CHILDREN.....51

Mykhailiuk N., Lukyanova V., Mohamed Lamaashi, Koroleva O.

CORPORATE CULTURE AS ONE OF THE TYPES OF PROFESSIONAL
CULTURE OF FUTURE BANKING BACHELORS.....57

Sirenko L.

PECULIARITIES OF THE APPLICATION OF COMPUTER MODELING
TECHNOLOGIES IN THE STUDY OF PHYSICS AND ASTRONOMY.....62

Sushchenko L.

HUMANE DEVELOPING ENVIRONMENT OF THE OUT-OF-SCHOOL
EDUCATION INSTITUTION AS A CONCEPTUAL BASIS
FOR COMPREHENSIVE DEVELOPMENT OF A PERSONALITY.....68

SCHOOL

<i>Bozhko E., Ozhynska Yu., Yaremenko-Hasiuk O.</i> LEXICAL COMPETENCE FORMATION FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS USING GAME TECHNOLOGIES.....	74
<i>Dzyna L.</i> THE CRITERION APPARATUS OF THE STATE OF INFORMATION AND DIGITAL COMPETENCE FORMATION FOR STUDENTS IN PHYSICS UNDER THE CONDITIONS OF THE IMPLEMENTATION OF STREAM-EDUCATION.....	79
<i>Dniprovskaya T., Kondrashova O.</i> MODERN APPROACHES TO THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE ENGLISH TEACHERS REGARDING THE APPLICATION OF STUDENT TEACHING METHODS IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS	84
<i>Petryk O.</i> DEVELOPING THE PRIMARY SCHOOL STUDENTS' SKILLS OF CREATING MEDIA PRODUCTS IN THE PROCESS OF IMPLEMENTING THE CONTENT LINE "EXPLORING THE MEDIA".....	89
<i>Trypolska N.</i> SCIENTIFIC AND THEORETICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN A MODERN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION.....	95

HIGH SCHOOL

<i>Vakaliuk T., Antoniuk D., Lobanchykova N., Medvedieva M., Novitska I.</i> METHODS OF RETRAINING TEACHERS INVOLVED IN THE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE CONDITIONS OF DIGITAL TRANSFORMATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS.....	100
<i>Vasilyuk O.</i> STRUCTURE OF HEALTH-PRESERVING COMPETENCE OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS.....	105
<i>Vysochan L., Yudenkova O., Kapranov Ya.</i> FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	110
<i>Hluboka S.</i> THEORETICAL APPROACHES TO UNDERSTANDING THE GENESIS OF SUBJECTIVITY IN THE PROCESS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION IN HIGHER EDUCATION.....	114
<i>Grashchenkova Zh., Korop M., Tarasevych O.</i> FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF BACHELORS OF THE SPECIALTY "SECONDARY EDUCATION" (PHYSICAL CULTURE) IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL AND PRACTICAL TRAINING.....	120

<i>Daniluk I.</i> PEDAGOGICAL TECHNOLOGY FOR THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE FUTURE OFFICERS OF NGU IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGH SCHOOL	128
<i>Dranko A.</i> CONTEXTUAL APPROACH IN EDUCATION FUTURE PILOTS OF CIVIL AVIATION ON AVIATION TRAINERS.....	133
<i>Kompanets N.</i> THE NEED FOR THE APPLICATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TRAINING BIOENGINEERS.....	138
<i>Kryvylova O., Holik O.</i> PREPARING FUTURE DOCTORS OF PHILOSOPHY IN VOCATIONAL EDUCATION FOR TEACHING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	143
<i>Kuzemko L., Mashkovska M.</i> FORMATION OF SKILL FOR LIFELONG LEARNING IN STUDENTS AS A REQUIREMENT OF TIME.....	148
<i>Piatykov I.</i> INFORMATION COMPETENCE IS THE MAIN COMPONENT FOR THE PROFESSIONAL QUALITIES' DEVELOPMENT OF A TEACHER OF FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	155
<i>Pavlova O.</i> APPROACHES TO TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING.....	161
<i>Popovych O.</i> THE MODEL OF PEDAGOGICAL SYSTEM OF TRAINING FUTURE EDUCATORS OF CHILDREN OF EARLY AGE TO WORK IN SENSORY ENRICHED ENVIRONMENT	167
<i>Prystinskiy R.</i> THE ESSENCE, CONTENT AND STRUCTURE OF THE METHODOLOGICAL COMPETENCE OF THE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE AT THE TACTICAL LEVEL OF MILITARY EDUCATION.....	172
<i>Savytska A.</i> INTERACTIVE METHODS APPLICATION IN TEACHING ENGLISH FOR PROFESSIONAL PURPOSES TO TRAINEE UAV OPERATORS.....	177
<i>Semeniako Yu., Briukhovetska I., Bokhonko Ye.</i> DIGITALISATION IN HIGHER EDUCATION: REFLECTING INSTITUTIONAL APPROACHES TO TEACHING AND LEARNING.....	182
<i>Sergienko L.</i> MODERN ELEMENTS OF THE METHODOLOGY OF IMPROVING HIGHER EDUCATION WITHOUT SEPARATION FROM PRODUCTION.....	187
<i>Smyrnova I., Kononenko A.</i> PECULIARITIES OF LEGAL CULTURE OF A TEACHER IN THE CONTEXT OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION.....	191

<i>Stryzhakov A.</i> PECULIARITIES OF DIAGNOSTIC METHODS FOR THE INTENSIFICATION OF SOCIALIZATION OF THE FUTURE SPECIALIST PERSONALITY	196
<i>Tverdokhlib T., Hromova N., Denysenko A.</i> EDUCATIONAL AND POPULARISATION ACTIVITIES OF TEACHERS AS A COMPONENT OF THE IMPLEMENTATION OF ACADEMIC INTEGRITY POLICY IN PEDAGOGICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE.....	202
<i>Ter-Ovanesian V.</i> THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE COMMUNICATIVE STYLE IMPLEMENTATION IN TEACHING ENGLISH TO THE STUDENTS IN NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	208
<i>Tregub S.</i> A SYSTEM OF EXERCISES FOR THE PROFESSIONAL COMMUNICATION'S GROWTH OF MASTER'S ERGOTHERAPISTS.....	214
<i>Truskavetska I.</i> FORMATION OF ENVIRONMENTAL AWARENESS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF BIOLOGY AND FUNDAMENTALS OF HEALTH.....	219
<i>Khmelivska S.</i> PROFESSIONAL TRAINING OF THE TEACHER-PHILOLOGY: EXPERIENCE OF THE COUNTRIES OF THE EUROPEAN UNION.....	225
<i>Cherniavska M.</i> PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR THE MEANINGFUL FILLING OF LEISURE ACTIVITIES OF PRESCHOOL CHILDREN.....	231
<i>Yanovska L., Yanovskyi A.</i> FORMATION OF FUTURE TEACHERS OF HISTORICAL DISCIPLINES OF PROFESSIONAL COMPETENCE AND THE ABILITY TO LEARN THROUGHOUT LIFE.....	236

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 378.093.5.011.3-051:37-056.264(477)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.87.1>**В. В. Апухтіна**викладач кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти
Запорізького національного університету

СТАН РОЗРОБЛЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ В УКРАЇНІ

У статті досліджується підготовка майбутніх логопедів в Україні рівні бакалаврського та магістерських рівнів. Описані фактори впливу на стан розвитку спеціальної освіти в Україні та актуальності підготовки фахівців-логопедів, серед яких соціальний, політичний, демографічний, культурний, економічний. Охарактеризовані нормативно-правова база забезпечення вищої освіти логопедів в Україні та документи, що визначають пріоритетні напрямки внутрішньої державної політики щодо розвитку освітніх процесів. Розглянуті різні аспекти, включаючи популярність спеціальності «Логопедія» серед абітурієнтів та потребу у фахівцях зі спеціальної освіти. Встановлено потребу у практичній орієнтації у підготовці логопедів із зазначення вагомості організації навчальних та виробничих практик у відповідних закладах. Проаналізовано стан закладів вищої освіти, які надають підготовку за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» зі спеціалізацією Логопедія під час вступної компанії 2022 року. Визначено сутність освітніх кваліфікацій «логопед», «вчитель-логопед» та «асистент вчителя-логопеда». Звернено увагу на сфери працевлаштування випускників освітніх програм за спеціальністю 016 Спеціальна освіта, логопедія. Наголошено на важливості розвитку педагогічної освіти, зокрема на інтеграції у європейський та світовий простір, покращенні управління освітою, доступності педагогічної вищої освіти та професійному розвитку спеціально-педагогічних працівників. Обговорено міжнародні ініціативи, такі як підхід TUNING та проєкт NetQues, спрямовані на уніфікацію підготовки педагогів і покращення якості освіти. Підкреслено важливість компетентного підходу, залучення стейкхолдерів, міждисциплінарного підходу та використання сучасних технологій у підготовці логопедів. Сформульовані рекомендації щодо організації підготовки майбутніх логопедів в Україні. Подальше опрацювання теми педагогічної освіти та підготовки педагогічних працівників є надважливим для досягнення високих стандартів якості освіти. Врахування світових тенденцій, суспільних запитів та рекомендацій міжнародних організацій дозволить уніфікувати підходи до підготовки логопедів, сприятиме вдосконаленню освітніх програм, а також забезпечить оптимальне використання сучасних принципів реформування освіти.

Ключові слова: підготовка логопедів, майбутні логопеди, спеціальна освіта, готовність, логопед, вчитель-логопед, асистент вчителя-логопеда, тенденції розвитку освіти.

Постановка проблеми. При розгляді багатofакторного контексту розвитку суспільства України, неодмінно постає питання забезпечення потреб та вирішення спектру проблем населення у короткотривалій довготривалій перспективі. Наразі важливими питаннями українського суспільства неодмінно є освіта, охорона здоров'я, соціальний захист. Даний контекст набув ще більшого ускладнення через події останніх років. Пандемія коронавірусної інфекції COVID-19, самоізоляція та карантинні заходи, дистанційна форма навчання та наслідки цих явищ мали вплив на різноманітні аспекти якості життя українського населення. Воєнні події, що пов'язані агресією Росії, спричинили цілу низку наслідків, з якими доводиться працювати в режимі кризової ситуації – людські втрати та травматизації, вимушена внутрішня та зовнішня міграція населення,

зниження рівня добробуту населення та хронічний стрес.

Описані зовнішні фактори впливу неодмінно накладаються на внутрішню ситуацію розвитку суспільства України, ускладнюють та примножують її прояви. Серед зазначених ситуацій обов'язково фігурує демографічна. За статистичними даними Міністерства охорони здоров'я [1, с. 147] розподіл дітей з інвалідністю віком до 18 років за причинами інвалідності дещо знизився у загальній кількості: 2010 рік – 165,100 дітей, 2019 рік – 163,900 дітей. Однак, за окремими показниками спостерігається збільшення випадків інвалідності за наступними причинами: уроджені аномалії та деформації і хромосомні аномалії; розлади психіки та поведінки; хвороби ендокринної системи, розлади харчування, порушення обміну речовин. У свою чергу за даними Державної служби ста-

тики України та Державної наукової установи «Інститут освітньої аналітики» в закладах загальної середньої освіти на початок 2020/21 навчального року в інклюзивних класах здобували освіту 25 078 осіб з особливими освітніми потребами (далі – ООП), у спеціальних класах – 5 844 особи з ООП. Отже, ланка інклюзивної освіти щороку зростає.

Пріоритетний напрямок внутрішньої державної політики щодо дитиноцентризму та загальної гуманістичної спрямованості інноваційних освітніх процесів відображено у Концепції Державної соціальної програми «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» на період до 2021 року, проєкті Національної стратегії розвитку інклюзивної освіти на 2020–2030 роки та довготривалій реформі Нова українська школа. Згідно з Концепцією передбачається впровадження європейських стандартів і напрямів до забезпечення прав дітей, визначених Стратегією Ради Європи з прав дитини (2016–2021) Після обрання Україною шляху євроінтеграції, значущими напрямками розвитку сучасної освіти є забезпечення рівних прав на освіту для всіх. Модель сучасної української освіти передбачає перехід з медичної до соціальної моделі сприйняття особи з ООП. У проєкті Національної стратегії розвитку інклюзивної освіти планується перебудова інклюзивного освітнього середовища у бік сприяння комунікативній та соціальній компетентності дітей, розвитку гнучких навичок (soft skills). Даний напрямок паралельно підтримується у рамках реформи Нова українська школа, згідно якої передбачено підвищити рівень теоретичної та методологічної освіченості педагогічних працівників щодо роботи з учнями та дошкільниками з ООП.

З огляду на поширеність кількості дітей з ООП, зокрема, дітей з порушеннями мовлення, дане питання заслуговує більш детального вивчення. Тому постає необхідність розгляду причин виникнення різних станів порушення мовленнєвого розвитку з одного боку, а з іншого – які наслідки матиме дефіцит мовних на мовленнєвих навичок осіб різного віку.

Мовлення та мова – одночасно є і засобом результатом соціального впливу. Розвиток та формування мовлення можливе лише у ситуації безпосереднього спілкування у середовищі. «У мовленні реалізуються всі багатства мови, всі її виражальні можливості. Водночас мова збагачується через мовлення» [2, с. 263]. Загалом зв'язок між мовленням, мовою та соціальним контекстом є складним і динамічним, у якому кожен із цих факторів впливає на інші та піддається їхньому впливу. Також когнітивний розвиток дітей значною мірою визначається взаємодією з більш обізнаними іншими людьми, а мовленнєвий розвиток

дітей тісно пов'язаний із їхнім соціальним і культурним контекстом (Л.С. Виготський, М.І. Лісіна, Н.В. Манько, І.В. Мартиненко, М.К. Шеремет та ін.).

Функція логопеда включає формування комунікативної та мовної компетентності, розвиток словесно-логічного мислення та інтеграцію людини в соціокультурне середовище. Ці відомості є основою для розуміння актуальності та важливості корекційно-розвивальної роботи логопедів з клієнтами різного віку та з різними особливостями розвитку. Тому підтримка підготовки логопедів для вирішення широкого спектру корекційних завдань з дітьми та дорослими має бути одним із пріоритетів внутрішньої політики України. Університети зобов'язані забезпечити належний рівень освіти для підготовки кваліфікованих фахівців, що відповідають вимогам сучасного соціального середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розглянемо нормативно-правове забезпечення вищої освіти логопедів в Україні. Серед основних законотворчих документів нормування підготовки фахівців-логопедів є: Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Наказ «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський освітній простір», Стандарт вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта галузі знань 01 Освіта/Педагогіка для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти для другого (магістерського) рівня вищої освіти, Наказ Міністерства освіти і науки України від 17 вересня 2019 року за № 1202 «Про затвердження Переліку спеціалізацій підготовки здобувачів вищої освіти ступенів бакалавра та магістра за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта».

Питання підготовки фахівців у галузі корекційної педагогіки були об'єктом вивчення багатьох вчених. Ряд науковців досліджували різні аспекти професійної підготовки спеціальних педагогів, логопедів: О.М. Гопіченко, О.В. Мартинчук, Г.М. Мицик, Н.Г. Пахомова, Ю.В. Пінчук, О.М. Потапенко, Л.О. Прядко, Н.В. Савінова, В.М. Синьов, Л.Л. Стахова, В.В. Тарасун, Л.О. Федорович, Л.А. Черніченко, О.Е. Шевченко, М.К. Шеремет та інші. Розглянемо детальніше особливості підходів до підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» спеціалізацією Логопедія.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є виявити та дослідити особливості та підготовки майбутніх логопедів в Україні у сучасній освітній теорії та практиці.

Виклад основного матеріалу. Першими науковими та науково-педагогічними інституціями, що започаткували професійну підготовку

фахівців-логопедів в Україні, були Науково-дослідний інститут (НДІ) педагогіки УРСР та дефектологічні факультети Київського державного педагогічного інституту ім. О.М. Горького (сучасний Український державний університет імені Михайла Драгоманова), Слов'янського державного педагогічного інституту [3, с. 443].

На час вступної компанії 2022 року за даними Вступ.ОСВІТА.UA [4] нараховується 147 навчальних закладів, що здійснюють навчання за освітньою програмою 016 Спеціальна освіта. Згідно з наказом Міністерства освіти і науки України від 17 вересня 2019 року № 1202 «Про затвердження Переліку спеціалізацій підготовки здобувачів вищої освіти ступенів бакалавра та магістра за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта», за якими здійснюється формування та розміщення державного замовлення» визначені наступні спеціалізації: 016.01 – логопедія, 016.02 – олігофренопедагогіка, 016.03 – ортопедагогіка, 016.04 – сурдопедагогіка, 016.05 – тифлопедагогіка. У таблиці 1 відображений стан забезпечення закладами вищої освіти, що здійснюють підготовку здобувачів за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» за спеціалізацією Логопедія в Україні під час вступної компанії 2022 року.

Як бачимо, за освітньою програмою 016.01 Логопедія першого (бакалаврського) рівня здійснюють підготовку 21 заклад вищої освіти України, і 11 – другого (магістерського) рівня. Також, підготовка фахівців-логопедів в Україні часто відбувається у межах подвійної кваліфікації психолого-педагогічного напрямку. Це підкреслює тісну взаємодію різних наук, у межах яких вивчаються загальні та специфічні закономірності розвитку, та важливість для спеціаліста розуміти у системному значенні факторів у розвитку людини, її мовлення, а також, мати можливість застосовувати дані знання під час здійснення корекційно-роз-

вивальної, просвітницької, профілактичної та виховної діяльності. Особливо із ускладненням контингенту клієнтів логопедів, потребою тісної співпраці з членами сім'ї, членами міждисциплінарних груп та розвитком комунікативних навичок існує відчутна потреба комплексного супроводу осіб з порушеннями мовлення.

Також заклади вищої освіти пропонують навчання на освітньо-професійних програмах поєданого профілю, наприклад, освітня програма «Дошкільна освіта. Логопедія» за спеціальністю «Дошкільна освіта». Передбачено, що випускник по завершенню навчання за даною освітньою програмою отримає кваліфікацію бакалавра дошкільної освіти. А допис у назві «Логопедія», у свою чергу, відображається у придатності до працевлаштування на наступні посади за Національним Класифікатором України «Класифікатор професій» ДК 003 2010: 3331 Асистент вчителя-логопеда, 3330 Вихователь дітей з ТПМ.

Після втрати чинності наказу № 1202 був затверджений наказ МОН № 1006 від 11.11.2022 року «Деякі питання розміщення державного (регіонального) замовлення, поєднання спеціальностей (предметних спеціальностей), спеціалізацій та присвоєння професійних кваліфікацій педагогічних працівників закладами фахової передвищої, вищої освіти». Наказ № 1006 містить перелік предметних спеціальностей спеціальності 016 Спеціальна освіта, за якими здійснюється розміщення державного (регіонального) замовлення: 016.01 – логопедія, 016.02 – олігофренопедагогіка, 016.03 – ортопедагогіка, 016.04 – сурдопедагогіка, 016.05 – тифлопедагогіка. А також наведений перелік спеціальностей (предметних спеціальностей, спеціалізацій), що поєднуються з додатковими спеціальностями (предметними спеціальностями, спеціалізаціями) та професійних кваліфікацій педагогічних працівників, що

Таблиця 1

Стан забезпечення закладами вищої освіти, що здійснюють підготовку здобувачів за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» за спеціалізацією Логопедія в Україні під час вступної компанії 2022 року

Рівень освіти	Кваліфікація по завершенню освітньої програми	Заклад освіти (кількість)
Рівень бакалаврський	бакалавр зі спеціальної освіти за спеціалізацією «Логопедія»	17
	Спеціальна освіта. Логопедія. Спеціальна психологія	1
	Спеціальна освіта (олігофренопедагогіка і логопедія)	1
	Асистент вчителя-логопеда, бакалавр із спеціальної освіти	1
	Бакалавр спеціальної освіти (Логопедія). Вчитель-логопед. Асистент вчителя спеціальної освіти.	1
	Асистент вихователя закладу дошкільної освіти	
Рівень магістерський	магістр зі спеціальної освіти за спеціалізацією «Логопедія»	8
	Спеціальна освіта. Логопедія. Спеціальна психологія	1
	магістр зі спеціальної освіти за спеціальністю Логопедія. Вчитель-логопед.	1
	магістр ОП «Логопедія» Магістр спеціальної освіти (логопедія); 2340 вчитель-логопед;	1
	магістр ОП «Мовленнєва терапія» Магістр спеціальної освіти (логопедія); 2340 Вчитель-логопед (освітніх закладів та закладів із інклюзивною формою навчання)	

присвоюються здобувачам фахової передвищої, вищої освіти за спеціальностями галузі знань 01 Освіта/Педагогіка. Цей перелік спеціальностей та професійних кваліфікацій для основної спеціальності 016 Спеціальна освіта описаний для першого бакалаврського та другого магістерського рівнів освіти. Серед нововведень передбачається значне урізноманітнення та розширення підготовки фахівців спеціальної освіти за рахунок додаткових спеціалізацій та спеціальностей, таких як: 012 Дошкільна освіта, 013 Початкова освіта, 014.09 Середня освіта (Інформатика), 014.11 Середня освіта (Фізична культура), 014.12 Середня освіта (Образотворче мистецтво), 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво), 016 Спеціальна освіта, 024 Хореографія, 053 Психологія, 231 Соціальна робота. Отже, найближчим часом будуть з'являтися втілення у освітніх практиках підготовки сучасних фахівців-логопедів даних законотворчих основ, що створить більше можливостей для спеціалізації та розвитку педагогічних працівників у різних галузях освіти.

Звернемо увагу на сфери працевлаштування випускників освітніх програм за спеціальністю 016 Спеціальна освіта, зокрема логопедів. Сфера працевлаштування майбутніх випускників – заклади дошкільної освіти, загальної середньої освіти, спеціальні навчально-виховні заклади, інклюзивно-ресурсні центри, реабілітаційні та навчально-реабілітаційні центри, позашкільні заклади усіх форм власності та сфер управління. Згідно з чинною редакцією Національного класифікатора України: Класифікатор професій ДК 003:2010 із змінами № 8, затвердженими наказом Міністерства економічного розвитку № 259 від 15.02.2019 р. бакалавр спеціальної освіти (логопедія) може обіймати такі посади: клас 333 «Фахівці в галузі спеціалізованої (особливої) освіти» та клас 334 «Інші фахівці в галузі освіти»: 3330 – Асистент вчителя-логопеда, 3229 – Логопед. Магістр спеціальної освіти (логопедія) може обіймати такі посади: код ЗКППТР 25161, 2340 – Вчитель-логопед, ЗКППТР 23169, 3229 – Логопед. Згідно з Міжнародною стандартною класифікацією професій-2008 International Standard Classification of Occupations 2008 (ISCO-08) бакалавр спеціальної освіти може обіймати наступні посади: 2352 Special Needs Teachers.

Виходячи з зазначеного з'являється необхідність визначення сутності освітніх кваліфікацій. Посада «вчитель-логопед» складає групу «професіонали», кваліфікаційною вимогою є вища освіта другого рівня за ступенем магістра та спеціальністю відповідної галузі знань. Посада «асистент вчителя-логопеда (соціальне обслуговування)» входить до групи «фахівці», вимагає початкового рівня вищої освіти за ступенем молодшого бакалавра відповідної галузі знань. За визначенням

Ю.В. Рібцун та М.К. Шеремет, логопед – фахівець із вищою спеціальною освітою, що проводить роботу з попередження, діагностики, подолання порушень усного та писемного мовлення у осіб різного віку. Логопеди працюють у закладах освіти, охорони здоров'я, соціального забезпечення [5 с. 28].

Як зазначає Г.М. Мицик [6, с. 28] у порівняльному аналізі наведених визначень слід розглядати логопеда як корекційного педагога, який займається усуненням порушень мовлення як у дітей, так і дорослих. Тоді як вчитель-логопед працює виключно з дитячою аудиторією і серед основних напрямів його діяльності є навчальна, корекційно-розвиткова, компенсаційна, реабілітаційна робота з дітьми, які мають мовленнєві порушення

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» від 01 липня 2014 року № 1556-VII заклад вищої освіти на підставі відповідної освітньої програми розробляє навчальний план, що визначає перелік та обсяг освітніх компонентів у кредитах ЄКТС, їх логічну послідовність, форми організації освітнього процесу, види та обсяг навчальних занять, графік навчального процесу, форми поточного і підсумкового контролю, що забезпечують досягнення здобувачем відповідного ступеня вищої освіти програмних результатів навчання.

Обсяг освітньої програми бакалавра спеціальності 016 Спеціальна освіта на базі повної загальної середньої освіти – 240 кредитів ЄКТС [7, с. 6]. Обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття другого (магістерського) рівня становить 90 кредитів ЄКТС для освітньо-професійної програми, та 120 кредитів ЄКТС – для освітньо-наукової програми [8, с. 6]. Обмеження за формою навчання відсутні, передбачаються наступні варіанти форм та їх поєднання: інституційна (очна (денна, вечірня; заочна, дистанційна, мережева, дуальна).

Вищезазначені умови мають забезпечити готовність майбутніх логопедів, здобувачів до професійної діяльності. Відповідно до визначення поняття «готовність» З.П. Ленів як складного синтезу взаємопов'язаних структурних компонентів [9, с. 59], у системі підготовки фахівців-логопедів до професійної діяльності значна увага приділяється практичному компоненту готовності. Ю. Максимів та С. Чупахіна стверджують, що комплексна готовність до педагогічної діяльності складає базу професійної компетентності педагога. Водночас готовність та компетентність разом утворюють професійну майстерність фахівця [10, с. 75]. Практичний компонент готовності відображений у Стандартах вимогами до мінімального обсягу кредитів ЄКТС, призначених для практики. 10% обсягу освітньої програми для здобуття ступеня бакалавр спеціальності 016 Спеціальна освіта, що становить 24 кредитів ЄКТС [7, с. 6]. Для здобуття ступеня магістр передбачені варіанти:

для освітньо-професійної програми – 90 кредитів ЄКТС (мінімальний обсяг кредитів ЄКТС, призначених для практики, включно з магістерським дослідженням має становити не менше 30 кредитів ЄКТС); для освітньо-наукової програми – 120 кредитів ЄКТС, з них обсяг дослідницької (наукової) компоненти обов'язково становить не менше 30%, у тому числі не менш 8 кредитів ЄКТС має бути передбачено для практики [8, с. 6].

Для організації професійної підготовки здобувачів вищої освіти І.О. Григор'єва, І.В. Макаренко, Т.В. Махукова пропонують проводити практику трьома ланками логопедичної діяльності: логопедична практика в закладах дошкільної освіти в групах для дітей з тяжкими порушеннями мовлення; логопедична практика в освітніх установах в групах для дітей шкільного віку з порушеннями усного та писемного мовлення; логопедична практика в закладах охорони здоров'я [11, с. 79].

Також, при аналізі вступної компанії 2022 року слід відмітити високий попит з боку абітурієнтів на вступ на спеціальність 016 Спеціальна освіта, зокрема на спеціалізацію Логопедія. Цей високий попит може бути через уявлення про престиж професії та уявлення про те, що на ринку праці існує потреба у фахівцях зі спеціальної освіти.

Економічні та політичні труднощі українського суспільства останніх років стимулюють освітню галузь, як агента соціального прогресу, до тактичної та стратегічної трансформації. Для побудови векторів майбутнього розвитку педагогічної освіти також необхідно зважати на ряд супутніх характеристик: цифровізація та технологізація сфер послуг, вимога до конкурентоспроможності освітян, демократизація та глобалізація освіти тощо. Відповідно Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки М.М. Чернов, Л.М. Конопляник, Ю.Ю. Пришупа відзначають найбільш важливі вектори вищої педагогічної освіти в Україні: інтеграція у європейський і світовий простір з урахуванням національних інтересів; покращення системи управління освітою та забезпечення автономії педагогічним ЗВО; забезпечення відкритості та доступності педагогічної вищої освіти; забезпечення професійного розвитку науково-педагогічних працівників; розвиток системи безперервної освіти та навчання протягом усього життя; запровадження нових форм освіти (дуальної, змішаної, дистанційної); інформатизація та діджиталізація освіти; запровадження інноваційних технологій [12].

У проекті Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні (Наказ Міністерства освіти і науки України від 16 липня 2018 р. № 776) передбачено вдосконалення системи педагогічної освіти для підготовки педагогічних працівників та становлення і розвитку сучасних альтернативних моделей безперервного професійного та особи-

стісного розвитку педагогів на 2017–2029 роки. У концепції особлива увага приділяється темі обізнаності педагогів у питаннях особливостей психофізичного розвитку та їх підготовки до роботи з особами з особливими освітніми потребами за спеціальними методиками. Зазначено, що підготовка педагогічного працівника має відповідати суспільним запитам, сформульованим у професійних стандартах та стандартах освіти, враховувати світові тенденції та рекомендації впливових міжнародних організацій щодо підготовки педагогів.

Вагомою міжнародною ініціативою у підвищенні якості став підхід TUNING, пов'язаний зі зміною концепції університетських навчальних програм, метою якого стало надання можливість кожному університету самостійно адаптувати зміст та організацію навчального процесу. Заснований на цій базі проєкт NetQues для порівняння та аналізу щодо стандарту логопедичної освіти в європейських країнах. Метою проєкту було вивчення та обмін досвідом між країнами Європи задля уніфікації підготовки логопедів та підвищення якості освіти за підходами Tuning та Болонського процесу. У результаті звіту проєкту були визначені спільні підходи, що характеризують найбільш ефективні та успішні моделі якісної підготовки логопедів в закладах-учасниках проєкту, серед яких визначено [13, с. 62] :

- компетентнісний підхід як нова парадигма вищої освіти;
- залучення групи стейкхолдерів задля визначення обов'язкових та бажаних якостей майбутніх спеціалістів;
- запровадження міждисциплінарного підходу;
- збалансоване співвідношення наукових та практичних дисциплін в навчальних планах;
- опора на останні дослідження, новітні підходи в діагностиці, корекції, організації роботи логопедів, актуальний стан суспільного та культурного рівня;
- використання сучасних технічних досягнень та комунікативних технологій.

Отже, цей проєкт сприяє уніфікації підготовки логопедів та підвищенню якості освіти шляхом встановлення спільних підходів. Серед таких підходів виокремлено компетентнісний підхід, залучення стейкхолдерів, міждисциплінарний підхід, збалансоване співвідношення наукових та практичних дисциплін, опору на останні дослідження та використання сучасних технологій. Ці підходи сприяють покращенню підготовки логопедів та адаптації до сучасних вимог суспільства.

Висновки і пропозиції. Загальний контекст дослідження свідчить про значимі зміни і трансформації в галузі педагогічної освіти в Україні. Попит на спеціальності, зокрема на логопедію, зростає, що може бути пов'язано з уявленням про

престижність професії та потребою у фахівцях зі спеціальної освіти.

Стратегії розвитку вищої освіти в Україні передбачають впровадження інноваційних підходів, таких як інтеграція у європейський простір, покращення системи управління освітою, забезпечення доступності вищої освіти та професійного розвитку педагогічних працівників. Також враховується вплив міжнародних організацій та світових тенденцій у підготовці педагогів.

Проєкт TUNING і ініціатива NetQues сприяють уніфікації підготовки логопедів у Європі та підвищенню якості освіти. Вони пропонують компетентнісний підхід, залучення стейкхолдерів, міждисциплінарний підхід, збалансоване співвідношення наукових та практичних дисциплін, опору на останні дослідження та використання сучасних технологій. Цей підхід активно впроваджується в освіти логопедів України та ще потребує опрацювання та реалізації у найбільш доречних проявах, у поєднанні та урівноваженні наявного вітчизняного досвіду, актуальних запитів суспільства та вимог якості освіти.

Усі ці зміни та ініціативи спрямовані на покращення підготовки педагогічних працівників, враховуючи суспільні потреби, професійні стандарти та міжнародні рекомендації. Вони сприяють адаптації до сучасних вимог суспільства, розвитку педагогічної освіти і підвищенню якості навчання та діагностики у сфері логопедії. Загалом, ці зміни в педагогічній освіті сприяють розвитку компетентних працівників, здатних ефективно працювати з особами з особливими освітніми потребами та відповідати сучасним вимогам у сфері логопедії.

Згідно окресленої інформації вважаємо за доцільне висунути наступні рекомендації щодо організації підготовки майбутніх логопедів в Україні:

1. Розширити програми підготовки логопедів, щоб вони мали можливість отримати більше практичного досвіду та ознайомитися з сучасними методиками діагностики, корекції та організації роботи з порушеннями мовлення різного ґенезу

2. Посилити співпрацю з міжнародними організаціями та іншими країнами, щоб обмінюватися досвідом та передовими практиками в підготовці логопедів. Це допоможе покращити якість освіти, адаптувати її до світових стандартів і впровадити передові технології та методики.

3. Залучити стейкхолдерів до процесу формування профільних якостей майбутніх логопедів. Їхні внески та рекомендації допоможуть визначити необхідні компетенції та підготувати фахівців, які зможуть ефективно працювати з клієнтами з мовленнєвими порушеннями.

4. Підтримувати міждисциплінарний підхід у педагогічній підготовці логопедів, забезпечуючи включення різних наукових та практичних дисциплін у навчальні плани. Це дозволить студентам

отримати широкий спектр знань та навичок, необхідних для успішної роботи в мультидисциплінарному середовищі.

5. Продовжувати активне використання новітніх досягнень та сучасних технологій у логопедичній освіті. Застосування комунікативних технологій, інтерактивних програм та онлайн-ресурсів може значно полегшити процес навчання та сприяти більш ефективному розвитку здобувачів спеціальності 016 «Спеціальна освіта» спеціалізації Логопедія.

6. Забезпечити збалансоване співвідношення між науковими та практичними дисциплінами у навчальних програмах. Це дозволить студентам засвоїти необхідну теоретичну базу та одночасно набути практичних навичок, які будуть корисні під час роботи з пацієнтами.

7. Запровадити систему постійного професійного розвитку для логопедів, що включатиме оновлення знань та навичок у відповідності до сучасних вимог та технологій. Це допоможе забезпечити високий рівень кваліфікації фахівців-логопедів та підтримувати їх удосконалення у професійній сфері.

8. Підтримувати ініціативи, такі як проєкт TUNING, які спрямовані на уніфікацію підготовки логопедів та впровадження сучасних підходів у навчальні програми. Це сприятиме створенню спільних стандартів та забезпечить високу якість освіти в галузі логопедії.

9. Зберігати вітчизняні здобутки та спрямовувати зусилля на збереження культурних надбань української системи освіти та поліпшення міжнародної співпраці.

Продовження досліджень і практична реалізація запропонованих підходів дозволять забезпечити педагогічну освіту, яка відповідає вимогам сучасного суспільства і сприяє ефективному розвитку майбутніх фахівців-логопедів. Постійне оновлення і вдосконалення системи підготовки спеціальних педагогів, логопедів є ключовим фактором для забезпечення якості освіти та забезпечення майбутнього суспільного добробуту.

Список використаної літератури:

1. Діти, жінки та сім'я в Україні: статистичний збірник. URL: https://ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2020/zb/09/DJS_2019_pdf.pdf
2. Люлька Л. А., Редзюк І. В. Мовна комунікація як спосіб існування мови разом з мовленням. *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії*. 2014. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/197238338.pdf>
3. Гладуш В. А. Розвиток теорії логопедії в Україні: історичний аспект. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 3. С. 442–450.

4. Вступ. ОСВІТА.UA. URL: <https://vstup.osvita.ua/>
5. Рібцун Ю. В. Понятійно-термінологічний словник. Логопедія. Логопсихологія : довідкове видання Київ : ІСПП, 2022. URL: <http://surl.li/ekdjq>
6. Мицик Г. М. Формування готовності майбутніх вчителів-логопедів до професійної діяльності в сільській місцевості : дис. ... к. пед. н. : 13.00.04 / Запорізький національний університет. Запоріжжя, 2019. 288 с.
7. Стандарт вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України 16.06.2020 р. № 799. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/016-Spets.osvita-bakalavr.28.07.pdf>
8. «Стандарт вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» для другого (магістерського) рівня вищої освіти затверджений Наказом Міністерства освіти і науки України № 28 від 05 січня 2021 року. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/01/12/016-spetsialna-osvita_mahistr_30.03.doc
9. Ленів З. Формування професійної готовності фахівця до роботи в інклюзивному освітньому просторі початкової школи. *Обрії*. 2018. № 2(47). С. 57–61.
10. Максимів Ю., Чупахіна С. Особливості становлення особистісно-професійних якостей майбутніх вчителів-логопедів. *Освітній простір України*. 2018. № 13. С. 66–76.
11. Григор'єва І. О., Макаренко І. В., Махукова Т. В. Організація логопедичної практики в системі підготовки конкурентоздатних фахівців у галузі спеціальної освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. 2020. № 5(336). С. 77–87.
12. Чернов М. М., Конопляник Л. М., Пришупа Ю. Ю. Педагогічна вища освіта України 2022–2026 рр.: вектори розвитку. *Академічні візії*. Вип. 15. 2023. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/110>
13. Апукхіна В. Тенденції вітчизняного та зарубіжного розвитку освіти логопедів. *Педагогіка вищої школи: досвід і тенденції розвитку : Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції (5 листопада 2020 року, м. Запоріжжя)*. Запоріжжя : Запорізький національний університет. 2020. С. 61–63.

Apukhtina V. The state of the development of the preparation of future speech therapists in Ukraine

The article examines the training of future speech therapists in Ukraine at the bachelor's and master's levels. The factors affecting the state of development of special education in Ukraine and the relevance of training speech therapists are described, including social, political, demographic, cultural, and economic factors. The regulatory and legal framework for providing higher education of speech therapists in Ukraine and documents defining the priority directions of internal state policy regarding the development of educational processes are characterized. Various aspects are considered, including the popularity of the "Speech Therapy" specialty among applicants and the need for specialists in special education. The need for practical orientation in the training of speech therapists has been established, indicating the importance of the organization of educational and production practices in the relevant institutions. The state of institutions of higher education that provide training in specialty 016 "Special education" with a specialization in speech therapy during the 2022 admissions campaign has been analyzed. The essence of the educational qualifications "speech therapist", "speech therapist teacher" and "speech therapist assistant" have been determined. Attention is paid to the areas of employment of graduates of educational programs in the specialty 016 Special education, speech therapy.

The importance of the development of pedagogical education, in particular, integration into the European and world space, improvement of education management, accessibility of pedagogical higher education and professional development of special pedagogical workers is emphasized. International initiatives, such as the TUNING approach and the NetQues project, aimed at unifying teacher training and improving the quality of education, were discussed. The importance of the competence approach, the involvement of stakeholders, the interdisciplinary approach and the use of modern technologies in the training of speech therapists is emphasized. Formulated recommendations on the organization of training of future speech therapists in Ukraine. Further development of the topic of pedagogical education and training of pedagogical workers is crucial for achieving high standards of education quality. Taking into account world trends, public requests and recommendations of international organizations will allow to unify approaches to the training of speech therapists, contribute to the improvement of educational programs, and also ensure the optimal use of modern principles of education reform.

Key words: training of speech therapists, future speech therapists, special education, readiness, speech therapist, speech therapist teacher, assistant speech therapist teacher, educational development trends.

УДК 37.013.3:[005:316.7]
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.87.2>

Бао Чень

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
кафедри освітології та інноваційної педагогіки
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
<https://orcid.org/0000-0001-9448-0284>

ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТІ ПОНЯТЬ «EVENT-МЕНЕДЖМЕНТ», «ART-МЕНЕДЖМЕНТ» У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

У статті визначено сучасний стан розвитку мистецтва через призму появи нових жанрів та заходів, які потребують зміни підходів до їх організації та участі в них зацікавлених осіб. Такі зміни більшою мірою пов'язані з розвитком саме жанрів музичного мистецтва, спрямованих на молодіжну аудиторію, яка легко сприймає нововведення та появу нових трендів в різних галузях, а відтак і легко відгукується на різні заходи, де можна позитивно і цікаво провести вільний час. У свою чергу, людям старшого віку досить важко дається прийняття нового, чогось відмінного від норми їхньому розумінню, тому нововведення ними сприймаються складно. Окрім цього аналіз стану музичного мистецтва, показав, що саме академічне музичне мистецтво перебуває у кризовому стані, через зниження інтересу до такої музики, особливо серед молоді.

Також в ході дослідження було виявлено, що змінюється сам підхід до організації різноманітних культурних заходів й на заміну традиційним концертам приходять шоу-програми, які є симбіозом кількох жанрів мистецтва. У статті зазначено увагу, що головна роль в будь-яких заходах належить саме музичному супроводу, який є невід'ємною частиною мистецького дійства і щоб його забезпечити необхідні фахівці нової формації з функціями менеджера, який здатний організувати сучасний захід і підібрати відповідний контент для успішної його реалізації.

У роботі проведено аналіз професійних функцій менеджера. Схарактеризовано суть понять «event-менеджмент», «art-менеджмент», наведено підходи до тлумачення дефініції «event-art-менеджмент» у контексті організації заходів у сфері мистецтва в різних його проявах. Визначено основні напрями роботи art-менеджера в сфері event-індустрії під час організації заходів в галузі мистецтва.

Накреслено напрями подальших наукових досліджень, зокрема обґрунтування способів формування навичок event-art-менеджменту у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки, що має більшою мірою розкрити організаторські здібності вчителя та таланти його учнів під час організації і проведення мистецьких заходів різного рівня і характеру.

Ключові слова: арт-індустрія, event-менеджмент, art-менеджмент, event-art-менеджмент, учителі музичного мистецтва.

Постановка проблеми. Сучасний світ мистецтва докорінно змінився, про що свідчить поява нових жанрів у мистецтві, зокрема стилів у музиці: Black MIDI, Kawaii Metal, Shangaan Electro, Wonky, Seapunk, Wizard Rock, Witch house, Vaporwave, Lowercase, які викликають зовсім інше музичне сприйняття. Такі напрями музичного мистецтва більшою мірою орієнтовані на молодіжну аудиторію, оскільки для старшого покоління більш прийнятні традиційні й класичні музичні твори та пісні їхнього часу і нові жанри сприймаються важко.

Водночас у сучасному музичному просторі спостерігається поширення нового жанру музичного мистецтва – «Еклектика», що ґрунтується на симбіозі класичних і нових музичних стилів, стирає чіткі межі між різними музичними жанрами, зокрема такими, як рок, поп, джаз, поєднує їх і додає до них мультимедіа [1; 2; 3; 4].

Низка музикантів і мистецтвознавців переконані, що академічне музичне мистецтво пере-

буває у кризовому стані, оскільки спостерігається зниження інтересу до академічної музики, авангардних напрямів через перехід від поняття музики до звукового мистецтва (саунд-арту), що характеризується створенням звукових шарів, звукового дизайну та містить графічну і видовищну складові [5].

Суттєво впливають на академічну музику в XXI столітті й сучасні інтернет-технології, що дозволяють поєднувати електронний та живий звук. Музика XXI століття характеризується поєднанням різних музичних жанрів та композиторських технік в одному творі. Проведені дослідження BBC Music Magazine серед європейських та американських музикантів щодо сучасної музики та невизначеності її жанрів, вказують про несприятливу тенденцію щодо розвитку мистецтва. а популяризація як академічних, так і індивідуальних напрямів мистецтва бачиться через організацію спеціальних культурно-масових заходів [6].

Зважаючи на це, простежується тенденція до актуалізації різноманітних культурних заходів, які набувають нового сенсу, нових форм вираження і наповнюються іншим змістом. На заміну традиційним концертам приходять шоу-програми, які поєднують кілька жанрів мистецтва. Такі заходи стають досить популярними серед пересічних громадян. Сьогодні просто відвідати музичний концерт не так цікаво, аніж піти на арт-пікнік, фест тощо. Галузь шоу-індустрії розвивається досить швидкими темпами з використанням нових форм та шляхів їх реалізації. Це пов'язано з симбіозом міжкультурного спілкування та нагальною необхідністю уведення новацій в молодіжний культурно-мистецький простір [5; 7].

Слід зазначити, що основу будь-якого подібного заходу складає музичний супровід в базовому чи допоміжному сенсі. Зважаючи на це, є потреба у фахівцях, які здатні забезпечити цю складову. Вона полягає у підборі відповідної музики, музичних композицій, пошуку виконавців, які грають на музичних інструментах або співають наживо. Водночас значним попитом користуються фахівці, які здатні поєднувати особистий професіоналізм у галузі мистецтва, зокрема музичній, з умінням добирати необхідний контент, організувати відповідний захід із залученням різних представників від мистецтва.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. В країні проблемами підготовки менеджерів в галузі event- та art-індустрії одним із перших почав займатися В. Докшин. Фокус його праць охоплював питання підготовки фахівців соціокультурної сфери, а також специфіку соціокультурної діяльності в підготовці менеджерів [8; 9; 10; 11].

Сьогодні на ринку art-індустрії спостерігається потреба в організації різних розважальних заходів: конкурсів, фестивалів, концертів, арт-пікніків, шоу-програм. Організація таких активностей здійснюється на основі нових видів в індустрії бізнес-розваг – event- та art-менеджменту.

Український event-менеджмент почав зароджуватись в середині 90-х років ХХ століття разом з активним розвитком вітчизняного шоу-бізнесу, який намагався показати свою ідентичність і відкривати себе для інших країн. Тому стали проводити пісенні конкурси, фестивалі, теле-конкурси, які надавали можливість їх розвитку і реклами власних можливостей (фестиваль «Таврійські ігри», телепередача «Крок до зірок», телепрограма «Шанс», «Фабрика зірок», «Х-фактор» тощо). Водночас виконавці не втрачали можливість брати участь в іноземних міжнародних заходах («Слов'янський базар», «Євробачення» тощо). Уже на початковому етапі проведення означених конкурсів стало зрозуміло, що участь у таких заходах потребує не лише талану, а й спе-

ціальної підготовки, наявності event-менеджера, а іноді й цілої команди фахівців.

Аналіз сучасних досліджень та публікацій. Сучасні дослідники цих видів організаційної діяльності: М. Григоренко, К. Жданова, Ф. Колбер, О. Командишко, С. Корнєєва, Ф. Котлер, М. Мельник, В. Мисик, Г. Новикова, Г. Тульчинський, А. Якупов та ін. обґрунтовують такі напрями менеджменту в мистецтві: концертне адміністрування; інформаційна підтримка art-продукту (рекламні кампанії), підтримка творчої діяльності виконавця шляхом організації заходів для ознайомлення з його творчістю; пошук концертних локацій та приміщень для проведення заходів; промо-кампанії в інтернеті та соціальних мережах (розміщення рекламних банерів, новин, залучення засобів масової інформації та блогерів, які мають велику аудиторію підписників); робота із залученням спонсорської допомоги тощо [9; 10; 11].

Мета статті – розкрити суть понять event-менеджмент, арт-менеджмент у контексті вимог організації заходів в арт-індустрії.

Виклад основного матеріалу. Наголосимо, що менеджер – це мультифункціональна професія, пов'язана з виконанням лідерських функцій різного характеру: адміністративного, соціального, креативного, інтелектуального. При цьому він самостійно виконує значну кількість обов'язків: контролюючих, виконавських, управлінських тощо.

Менеджер володіє значною кількістю форм реалізації своїх обов'язків, беручи до уваги класифікатор професій та займану посаду: керівник, директор, адміністратор, керуючий тощо. Прийнято вважати, що менеджер підприємства чи організації повинен мати спеціальну управлінську освіту щоб відповідати за прийняття рішень та організувати взаємодію в колективі, адже такий керівник має достатньо велике коло повноважень і зону відповідальності за власну роботу та роботу своїх підлеглих. Проте, як свідчить практика, керівні посади не завжди займають люди з відповідною освітою, а ті хто володіє певними управлінськими якостями: відданість справі, відповідальність, професіоналізм, дисциплінованість, комунікабельність, вміння швидко навчатися, приймати рішення та брати відповідальність за свої дії, самокритичність, вміння володіти собою в будь-якій ситуації, дисциплінованість, здатність встановлювати ділові відносини з іншими колегами, конкурентами і партнерами. Гарний керівник в очах своїх підлеглих чи робочої команди характеризується такими якостями, як: повага, авторитет, тактовність, підтримка, справедливість, об'єктивність, знання справи, здатність до роботи з людьми в умовах конкурентного середовища та мобілізації їх до високопродуктивної праці, дружельюбність, чуйне ставлення до людей, гуманність,

здатність орієнтуватися в психотипі людей, розуміти їх характери, здібності й психологічний стан, забезпечувати самоорганізацію колективу, мати почуття гумору. У менеджера мають бути розвинені комунікативні навички для встановлення та налагодження сприятливих відносин між різними ланками робочого середовища.

Отже, event- та art-менеджмент виступають окремими самостійними видами організаційної діяльності, однак вони тісно пов'язані між собою в галузі культури та мистецтва. Для більш глибокого розуміння спільних і відмінних ознак з'ясуємо їх суть.

Event-менеджмент («event» – подія) – це великий перелік різних дій, які реалізуються Івенторами. Event-менеджмент є певним алгоритмом управління проектом від його започаткування до повної реалізації [12; 13].

Event-менеджмент – це діяльність, яка передбачає здійснення комплексу заходів щодо організації події, яка включає розробку, планування, просування, проведення і постсупровід події, яка має бути унікальною, ефектною та яскравою. При цьому така подія повинна мати певну родзинку, дивувати та захоплювати учасників. Тому професія Event-менеджера потребує досить різнопланових знань, а також постійного вдосконалення своїх знань і вмінь в умовах зростаючої конкуренції [13].

На переконання Н. Терентьевої, Т. Скорик, Т. Дорошенко, event-менеджмент – це знання основних видів спеціальних подій у сучасному суспільстві та діловій практиці, усвідомлення загальних вимог до підготовки й організації спеціальних подій, суспільних заходів із здатністю застосовувати сучасні ІТ та ІКТ для організації, моніторингу, контролю і рефлексії спеціальних подій і суспільних заходів [14].

Event-захід – це сучасне явище, націлене на аудиторію людей певної соціально-культурної групи і, як правило, певної вікової категорії. Тобто такі заходи створюються конкретними маркетинговими засобами комунікації і PR-кампаніями. Метою event-заходів є поширення певної інформації, популяризація конкретного заходу, пошук та встановлення нових знайомств, бізнес-зв'язків, створення позитивного іміджу певної організації, компанії або людини (event-менеджера), яка відповідає за весь процес створення та проведення заходу.

Іншими словами event-менеджмент – це окрема самостійна сфера діяльності, що охоплює менеджмент спеціальних подій у сфері культури. До таких подій можна віднести: презентації, конференції, свята, фестивалі, церемонії, конкурси, виставки, спеціальні проекти тощо [15].

За свідченням дослідника В. Мисика, event-менеджмент використовують для досягнення конкретних результатів, включаючи такі сфери, як:

економіка, культура, життя суспільства та навколишнє середовище. Планування заходів має передбачати розробку та реалізацію тематики, розрахунок витратних матеріалів, надання послуг і постановки програм, які формують певні знання та досвід для гостей, глядачів та інших зацікавлених учасників [11].

Під час організації будь-якої події особлива увага приділяється також технічному забезпеченню: звуковому оформленню, світловому та побутовому райдерам, що є важливими складовими при проведенні саме заходів, пов'язаних із мистецтвом.

Зауважимо, що вдало організовані культурно-масові заходи мають переважно широкі можливості при дієвому стратегічному плануванні і управлінні творчим процесом event-заходу [16]. Тобто event-менеджмент має бути спрямований на створення унікального заходу з особливою атмосферою, який неможливо створити без використання технологій art-менеджменту.

Звернення до Великої Української енциклопедії дозволяє тлумачити термін «art-менеджмент» (від англ. art – мистецтво і management – управління, ківництво, організація) як вид багатфункціональної управлінської діяльності у сфері мистецтва, що охоплює розробку стратегій організації та просування мистецтва, управління проектами й безпосередньо творчим процесом у сфері художньої культури та мистецтва. Він включає культурологічний, економіко-правовий, соціологічний та психолого-педагогічний аспекти [17].

Art-менеджмент – це сфера діяльності, що спеціалізується на популяризацію мистецтва в різних його проявах засобами бізнесу. Фахівець з art-менеджменту має володіти певними напрямками та категоріями мистецтва, в ідеалі навіть мати мистецьку освіту, щоб критично і професійно здійснювати аналіз арт-ринку.

Специфічними напрямками роботи art-менеджера в сфері event-індустрії є такі: інформаційно-комунікаційний; художньо-творчий; розробка й організація корпоративних заходів; планування, здійснення й контроль за проведенням мистецьких заходів; здійснення аналізу ефективності взаємодії зі спонсорами, організаторами, меценатами заходів; розробка стратегії, механізму просування своїх учасників до участі в тих чи інших проектах; аналіз ринку арт-індустрії та попиту на необхідність та потребу в певному контенті, а також реагування на певні зміни трендів.

З огляду на визначені напрями роботи art-менеджера, можна виокремити функції art-менеджменту: прогнозуюча (аналіз та виявлення змінних тенденцій розвитку в ринку арт-індустрії та event-менеджменті), мотиваційно-стимулююча (самостійне прагнення бути в тренді всіх

подій, створювати найкращі заходи спираючись на власний мистецький досвід та знання), організаційно-контролююча (організація і контроль від створення ідеї до її втілення в конкретному заході з використанням мистецьких прийомів та засобів для успішного проведення заходу).

Зазначене вище дозволяє констатувати, що менеджмент у сфері мистецтва є комплексною соціально-культурною діяльністю, сукупністю управлінських відносин і способів управлінської діяльності в соціально-культурній сфері, особливим видом взаємодії і взаємозв'язків між колективами та окремими людьми.

Також можна стверджувати, що art-менеджмент (менеджмент у сфері культури і мистецтва) та соціокультурний менеджмент тісно-пов'язані між собою. У свою чергу art-менеджмент є одним із найважливіших компонентів соціокультурного менеджменту, що спеціалізується на управлінні в сфері мистецтва та художньої практики. Art-менеджмент є окремою системою, що має певну мету, завдання, закони і принципи, функції і технології впровадження. При цьому він генетично пов'язаний з соціологічним, культурологічним та психолого-педагогічним аспектами, які є важливими складниками і в підготовці вчителя, зокрема музичного мистецтва.

Нам імпонує думка дослідника О. Кулдираєва, який зазначає, що в умовах ринкової економіки назріла необхідність підготовки педагогів, які здатні впроваджувати інноваційні підходи, насичені активними формами проектної художньої творчості, у своїй діяльності для вирішення різноманітних освітніх завдань [18].

У цьому аспекті якраз і постає необхідність використання вчителем музичного мистецтва прийомів event- art-менеджменту для організації комплексу дій для організації конкретного заходу або проекту в музичній сфері. При цьому ми маємо розуміти, що такими заходами можуть бути як спеціально організовані вчителем локальні шкільні концерти та позашкільні заходи, пісенні конкурси, тематичні свята, постановки мюзиклів, так і більш глобальні заходи, до яких майбутній учитель може бути причетним як організатор, співрозробник програми, а також готувати учнів до участі в таких масштабних заходах.

У такому сенсі навички event-менеджменту є фактично інструментом для організації різних заходів, а навички art-менеджменту виступають механізмом реалізації професійних компетентностей учителя під час організації заходів у сфері мистецтва.

Висновки і пропозиції. Зазначене вище дає підстави для висновку, що event- art -менеджмент – комплекс дій, які спрямовано на організацію та реалізацію будь-якого заходу (проекту) у сфері мистецтва в різних його проявах.

Зміст музично-педагогічної діяльності учителя музичного мистецтва полягає в осмисленні соціально-культурного розвитку суспільства, який характеризується знанням усіх досягнень, надбань, а також орієнтації в сучасних тенденціях музики та мистецтва в цілому, які стрімко змінюються та розвиваються. На нашу думку, соціально-культурний розвиток суспільства висуває перед учителем музичного мистецтва вимоги щодо його професійної компетентності і методичної підготовки, а також вміння орієнтуватися в сучасній art-індустрії, ставати активним її учасником завдяки набуттю event-art навичок.

Зважаючи на це, актуальним постає завдання підготовки вчителів музичного мистецтва, які б володіли навичками event-art-менеджменту. Це, з одного боку, дозволить повноцінно розкрити організаторські здібності вчителя, а з іншого – таланти його учнів під час організації і проведення мистецьких заходів різного рівня і характеру.

Список використаної літератури:

1. Shchitova Svitlana, Shvets Tetiana. Multidimensionality of Genre Synthesis in Contemporary Musical Art. *Музикознавча думка Дніпропетровщини*. Вип.15. 2019. р. 118–126. URL: <https://grani-print.dp.ua/index.php/mtd/article/view/227>
2. Терещук А. Сучасне музичне мистецтво. Наука. Освіта. Молодь. Частина 2. 2016. С. 193-194. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/stud_konferenzia/2016_2/72.pdf
3. Цюряк, І.О., Лук'янчук, І.В. (2020) Сутність та жанрова основа сучасного музичного напрямлення «симфо-метал». *Майстерінсть комунікації у мистецькій та професійній освіті: збірник наукових праць/ за заг.ред. Н.Є. Колесник, О.М. Піддубної, О.М. Марущак*, 1. pp. 187–191.
4. Академічна музика XXI століття. Nina.az. Веб-сайт. URL: <http://surl.li/ftwbt>
5. Академічна музика XXI століття. Веб-сайт. URL: <http://surl.li/ftwbt>
6. Shave, Nick (October 2009). «The Shape of Sounds to Come». *BBC Music Magazine* (Andrew Davies) 18 (1): 26-32.
7. Мельник М.М., Фішер В.М. Мистецькі фестивалі-конкурси та їх трансформація у практичному перосмисленні викликів сьогодення. URL: <http://surl.li/ftwcd>
8. Singh Akanksha. The Biggest Music Festivals On The Planet. *Far&Wide*. URL: <https://www.farandwide.com/s/biggest-music-festivals-ca71f3346443426e> (Дата звернення: 20 січня 2023).
9. Безгін О.І. Проблеми мистецької освіти: Типологічні критерії та науково-методична розробка / Інститут культурології Академії мистецтв України; Авт. кол.: Безгін О.І. (кер.

- авт. колективу), Бернадська Г.Є., Дацко О.І., Кочарян І.С., Успенська О.Ю. К.: СПД Голосуй, 2008. 138 с.
10. Григоренко М. Головні музичні фестивали літа 2019 в Україні. УНІАН: Інформаційне агентство. URL: <https://www.unian.ua/tourism/wheretogo/10570530-vpered-za-muzikoyu-ta-emociyami-golovni-festivalikoncerti-ta-inshirozvagi-lita-2019-v-ukrajini.html>. (Дата звернення: 23 січня 2023).
 11. Мисик В.М. Вітчизняний та зарубіжний досвід формування і розвитку івент-менеджменту. Менеджмент та підприємництво в Україні: етапи становлення і проблеми розвитку № 3(1), 2021. С. 39–50.
 12. Event-менеджмент – це мистецтво чи робота? Веб-сайт: URL: <https://ges.team/ua/2019/01/event-menedzhment-eto/>
 13. Що вивчають івент-менеджери? Веб-сайт: URL: <http://surl.li/blfkl>
 14. Терентьєва Н.О., Скорик Т. В., Дорошенко Т.В. Підготовка майбутніх фахівців на пряму «Менеджмент соціокультурної діяльності»: виклики сучасності. Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». 2017. № 17-18 2017. С 186–194.
 15. Карась Г.В. Актуальність вивчення навчальної дисципліни «Менеджмент культури і мистецтва» на музичних факультетах вищих навчальних закладів. International Scientific and Practical Conference “World Science”. № 9(25), Vol.1, September 2017. С. 16–20. URL: <http://194.44.152.155/elib/local/2941.pdf>
 16. Повалій Т.Л., Н.Д. Світайло. Івент-менеджмент: навчальний посібник. Суми: Сумський державний університет, 2021. 198 с.
 17. Арт-менеджмент – ВУЕ. Велика Українська Енциклопедія. Веб-сайт. URL: <http://surl.li/fjdpk>
 17. Кулдіркаєва О.В. Професійна підготовка майбутніх учителів музики на основі сучасних технологій арт-менеджменту (за матеріалами дисертаційного дослідження) [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N1\(29\)/4.pdf](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N1(29)/4.pdf) (Дата звернення: 25.01.2023 р.)

Bao Chen. Approaches to determining the essence of the concepts of “event-management”, “art- management” in the scientific and pedagogical discourse

The article defines the current state of art development through the prism of the emergence of new genres and events, which require changes in approaches to their organization and the participation of interested persons in them. Such changes are largely related to the development of genres of musical art aimed at a youth audience, which easily perceives innovations and the emergence of new trends in various fields, and therefore easily responds to various events where you can spend your free time positively and interestingly. In turn, it is quite difficult for older people to accept something new, something different from the norm for their understanding, so they perceive innovations with difficulty. In addition, the analysis of the state of musical art showed that the academic musical art itself is in a state of crisis, due to a decrease in interest in such music, especially among young people.

Also, during the research, it was found that the very approach to the organization of various cultural events is changing, and traditional concerts are being replaced by show programs that are a symbiosis of several genres of art. The article emphasizes that the main role in any events belongs to the musical accompaniment, which is an integral part of the artistic activity and to provide it, the necessary specialists of the new formation with the functions of a manager, who is able to organize a modern event and choose the appropriate content for its successful implementation.

The work analyzes the professional functions of the manager. The essence of the concepts “event-management”, “art-management” is characterized, approaches to the interpretation of the definition “event-art-management” in the context of the organization of events in the field of art in its various manifestations are given. The main areas of work of an art manager in the field of event industry during the organization of events in the field of art are determined.

The directions of further scientific research are outlined, in particular, the substantiation of methods of forming event-art-management skills in future teachers of musical art in the process of professional training, which should reveal to a greater extent the organizational abilities of the teacher and the talents of his students during the organization and conduct of artistic events of various levels and nature.

Key words: art industry, event management, art management, event art management, music teachers.

УДК 371

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.87.3>**Я. Т. Биковський**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної фізики та методики навчання фізики
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

ОСВІТНІ ДОСЯГНЕННЯ УЧНІВ У ПРИРОДНИЧИХ НАУКАХ, ЧИТАННІ, МАТЕМАТИЦІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Статтю присвячено дослідженню порівняльного аналізу освітніх досягнень учнів у природничих науках, читанні та математиці. Основну увагу приділено даним таких міжнародних організацій як: Програма міжнародної оцінки досягнень учнів (з англ. – Programme for International Student Assessment) (PISA), Національна оцінка прогресу в освіті (з англ. – National Assessment of Educational Progress), Прогрес у міжнародній грамотності читання (з англ. – Progress in International Reading Literacy Study).

Розглянуто різні методики оцінки знань та освітніх досягнень у природничих науках, читанні, математиці та їх взаємозв'язків. Також розглянуті різні підходи до обчислень міждисциплінарних кореляцій, що провадилися у світі для оцінки освітніх досягнень учнів у школах. Окрема увага присвячена обрахунку кореляції, зокрема коефіцієнту кореляції Пірсона. Встановлено, що середні значення коефіцієнту кореляції Пірсона для міждисциплінарних зв'язків у природничих науках, читанні та математиці є суттєво позитивними, що узгоджується з результатами інших досліджень. Здійснена спроба нової інтерпретації та застосування альтернативних методик для оцінки освітніх досягнень учнів, а також розрахунку їх взаємозв'язку.

Порівняльний аналіз обчислення та узагальнення результатів дослідження засвідчив важливість достовірності даних і підбору методів. Зокрема, це пов'язано з численними факторами, які впливають на результати аналізу. Серед них рік тестування, демографічні різниці у вибірці (співвідношення дівчаток та хлопчиків), економічний статус держави, вплив глобальних подій тощо. Крім цього, мають різний вплив на рівні держав такі події, як війна, епідемії, зміни умов тестування (середнє значення та стандартне відхилення вибірки, перехід від паперового до електронного тестування), можливі короткострокові зміни в системі освіти, залежність від регіону держави та ін. Виявлені причини надають можливість провадження додаткових досліджень з метою локалізації їх впливу та розрахунку погрешності, які вони спричиняють.

Ключові слова: PISA, порівняльний аналіз, освітні досягнення учнів, природничі науки, читання, математика.

Постановка проблеми. Щороку зростаючі технологічні можливості, підвищують та проявляють необхідне значення освіти у сучасному суспільстві. Зокрема, зростає попит на висококваліфікованих працівників для складніших та кращих робочих місць. У зв'язку з цим важливість якості освіти є надзвичайно актуальною.

Варто відзначити, що один із аспектів покращення якості освіти полягає в аналізі освітніх систем різних держав, оскільки кожне суспільство шукає більш ефективні та успішні підходи до підготовки висококваліфікованих професіоналів і, як результат, підвищення якості освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження у сфері освіти провадяться різними вченими та інституціями. Серед них, Програма міжнародної оцінки досягнень учнів (PISA), Міжнародне моніторингове дослідження з якості природничо-математичної освіти (TIMSS), Національна оцінка прогресу в освіті (NAEP), Прогрес у міжнародній грамотності читання (PIRLS) та ін., які досліджують різні аспекти освіти [4; 25; 28].

Значна увага у наукових статтях вчених також зосереджувалася на зв'язку природничих наук та математики, кореляції досягнень учнів в цих двох галузях, а також порівняльному аналізу освітніх досягнень учнів у різних державах [3; 5].

Варто відзначити, що більшість цих робіт знаходять позитивну кореляцію щодо природничих наук та математики, але при цьому їх значення варіюються. Так, дослідження, проведене в старшій школі у 2021 р., виявило кореляційні показники від 0,57 до 0,65, що свідчить про сильний позитивний лінійний зв'язок між результатами в математиці та фізиці в учнів 12-го класу [5].

Інше дослідження, присвячене порівняльному аналізу освітніх досягнень учнів у різних державах, показало значну різницю з фізики у Фінляндії, Німеччині та Швейцарії. Зокрема, різниця у знаннях досягала 25 разів протягом того самого періоду зі зразком розміру понад 500 учнів з кожної держави [3].

Одне з досліджень показала високу кореляцію результатів Програми міжнародної оцінки досягнень учнів (PISA) і Міжнародного моніторингового

дослідження з якості природничо-математичної освіти (TIMSS). Так, за результатами їх досліджень відзначено, що: «Існує тісне зв'язність між середніми оцінками держав з обох досліджень. Коефіцієнт кореляції становить 0.923, що свідчить про те, що 85% варіації в математичній грамотності PISA може бути пояснено за допомогою результатів TIMSS, і навпаки» [8].

Мета статті. Мета даної статті полягає у виявленні та аналізі освітніх досягнень учнів у природничих науках, читанні та математиці, визначенні взаємозв'язку їх успішності у різних галузях знань та різних державах.

При цьому особливу увагу приділено збору та аналізу кореляцій між природничими науками, читанням та математикою, а також пошуку різних підходів для вивчення їх зв'язків, розробці математичних моделей.

Окремо розглянуто різні держави, вікові групи та результати попередніх наукових досліджень.

Відмінність цього дослідження від інших полягає у тому, що здійснюється огляд відповідності результатів між різними дослідженнями, які розглядали міждисциплінарні кореляції у освітніх досягненнях учнів, зокрема в різних державах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Виявлення та аналіз освітніх досягнень учнів є вкрай важливим у сучасних умовах. Варто відзначити, що одним з найбільших і найвідоміших тестів визначення освітніх досягнень учнів є Програма міжнародної оцінки досягнень учнів (з англ. – Programme for International Student Assessment) (далі – PISA).

PISA була створена у 1997 р. з метою надання порівняльних даних держав щодо поліпшення освітніх політик. PISA надає дані для більш ніж 40 держав із загальною вибіркою понад 500 тис. учасників у кожному циклі оцінювання, що робить його цінним ресурсом для дослідження.

PISA є частиною Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD) як міжурядової організації промислово розвинених держав.

Зокрема, у США PISA проводиться Національним центром статистики освіти (з англ. – National Center for Education Statistics (NCES)). У тесті PISA, як вказує NCES, «основні домени дослідження чергуються між читанням, математикою та наукою у кожному циклі. PISA також включає вимірювання загальних або міжпредметних компетенцій, таких як спільне вирішення проблем. За дизайном, PISA акцентує увагу на функціональних навичках, які учні здобувають під час наближення до кінця обов'язкової школи» [10].

P. Samuels, M. Gilchrist відзначають, що основний акцент оцінювання полягає у тому, що «вимірюються здатності 15-річних учнів використовувати свої знання та навички з читання,

математики та природничих наук для вирішення реальних життєвих завдань» [23].

До 2022 р. PISA провела сім циклів тестів. Ще один цикл мав відбутися у 2022 р., але тест був відкладений на 2023 р. через Covid [23].

Слід відмітити, що з 2000 до 2012 рр. у циклах тестів PISA для оцінювання параметрів складності завдань та шкалювання завдань використовувалися модель Раша (з англ. – Rasch model) та модель часткового кредитування (з англ. – partial credit model (PCM)). Так, модель Раша – це математична модель, яка використовується для визначення ймовірності того, що окрема особа правильно відповість на певне завдання.

У PISA 2015 р. було введено новий підхід до моделювання з використанням гібридної моделі, яка поєднує модель Раша та модель часткового кредитування з двопараметричною логістичною або загальною моделлю часткового кредитування.

У результаті дані з попередніх циклів – 2000–2012 рр. – потрібно було повторно проаналізувати [15], інакше не було б можливості порівнювати результати попередніх циклів до нових.

З цієї причини PISA зробили новий аналіз даних тестів, що були проведені до 2015 р. Таким чином, це дозволило порівняти поточні вимірювання з попередніми роками. І, як було встановлено, результати тесту PISA мають зв'язок з коефіцієнтом інтелекту IQ (рис. 1).

Оцінка учнів у тесті організована таким чином, що «у першому опитуванні PISA у 2000 р. середній рівень знань серед держав Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD) було встановлено на рівні 500, а стандартне відхилення від середнього значення було встановлено на рівні 100» [9].

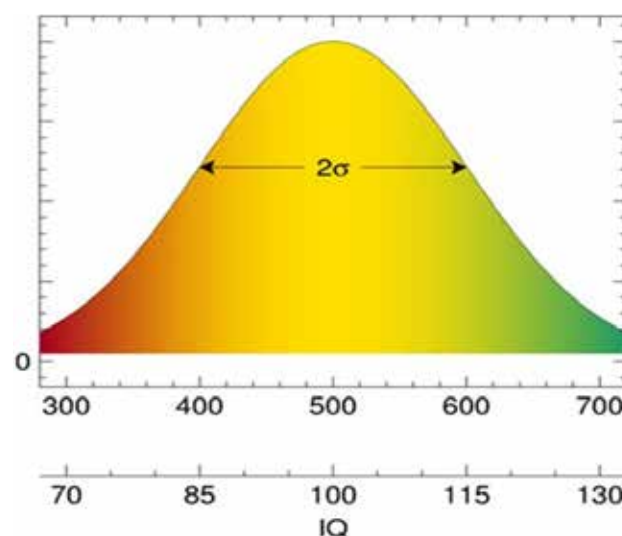


Рис. 1. Розподіл досягнень учнів у тесті PISA на шкалі оцінок разом з IQ [15]

Крім того, система дуже зручна, оскільки «кожний рівень володіння відповідає діапазону приблизно 80 балів» [17]. Тобто існує суттєва відмінність у рівні знань дитини, що має за результатами тесту 480 балів та 560.

За цими параметрами ми можемо визначити, що приблизно 68% учнів потрапляють у діапазон 400–600 балів, а 95% – у діапазон 300–700 балів. Ці дані можна використовувати для подальшої інтерпретації успішності освітніх систем у різних державах, розглядаючи результати тесту PISA.

Ще одним важливим аспектом, на який варто звернути увагу, є те, що результати, які ми бачимо в дослідженнях PISA, представляють відносні досягнення учнів у конкретній державі (або комбінації держав) порівняно з середнім балом усіх учасників, який становить приблизно 500 балів.

Незважаючи на те, що дані вимірювання PISA базуються на середньому балу серед учасників, все ж важливо дослідити зміни окремих держав у порівнянні із загальними тенденціями.

Крім того, іноді має сенс порівнювати системи освіти держав використовуючи за шкалу результати однієї з держав, а не прив'язуючись до конкретного «успішного балу» в тесті. Адже системи освіти, методологічні підходи та технічні можливості постійно розвиваються й здійснюють пошук найкращих шляхів, практик та найефективніших способів навчання учнів

Якщо ми прагнемо порівняти результати учнів у різних тестах PISA, ми повинні розглянути, чи це можливо, і які фактори можуть вплинути на порівняння.

Варто відзначити, що при порівнянні даних PISA ми повинні враховувати, що «порівняння між оцінками PISA 2018 та попередніми оцінками можливі тільки за умови, якщо дисципліна стала основним доменом в попередньому циклі тестування або в даному. У результаті, порівняння даних в математиці та науках між PISA 2000 та PISA 2018, наприклад, неможливі» [13]. Це встановлює часові межі для тестів, які можуть бути порівняні або для яких можуть бути обчислені кореляції, в чому і полягає одне із завдань статті.

Одним з важливих питань також є те, наскільки можна порівнювати різні предмети і якщо так, то за яких умов.

Зокрема, як описано у звіті PISA: «Існують певні умови, які повинні бути задоволені при використанні різних тестів.

По-перше, дані, зібрані за допомогою цих тестів, повинні бути пов'язані. Без будь-яких зв'язків дані, зібрані за допомогою двох різних тестів, не можуть бути представлені на одній шкалі. Зазвичай, тести пов'язуються шляхом того, що різні учні виконують спільні завдання або ті ж учні оцінюються за різними тестами» [12].

Ще один важливий фактор, який потрібно врахувати, зокрема те, що «у пізніших дослідженнях середнє значення для OECD вже не точно дорівнює 500, а змінюється. Наприклад, через розбіжність в поведінці при розв'язанні респондентів або зростання кількості держав-членів OECD» [14].

Встановлено, що не лише середнє значення змінюється, але й стандартне відхилення також показує незначні коливання. Наприклад, стандартне відхилення для 37 держав OECD у читанні в 2006 р. становило 95 балів, а в 2012 р. – вже 92 бали [14].

Зміна стандартного відхилення означає, що зміна оцінки на 4 бали в різні роки може представляти різну об'єктивну зміну знань. Ця ситуація впливає не лише при порівнянні балів з читання в різних роках, але й у порівнянні дисциплін. Так, серед цілей одного з розглянутих дослідження зазначалась: «Скорегувати шкалу PISA за новим підходом» [28]. Крім того, представлено значна кількість статей, які прагнуть розрахувати міждисциплінарну кореляцію [4; 6].

Варто відзначити, що PISA представила свої власні розрахунки щодо кореляцій, де K – коефіцієнт, CB – стандартне відхилення (табл. 1) [14].

Як можна бачити з таблиці, всі кореляції, розраховані PISA, є позитивними та мають сильний позитивний зв'язок. Водночас, є деякі різниці, які коливаються від найнижчого значення 0,64 в Шотландії для кореляції між тестом глобальної компетентності та математикою і до максимального значення 0,89 в Ізраїлю для кореляції між тестом на читання та наукою.

При цьому, PISA наводить дані лише 11 із поточних 38 держав OECD.

Окремо PISA представляє дані ще про 16 держав, але вони не входять до OECD. Причиною того, що PISA надає інформацію лише з представлених держав є те, що «показано лише 27 держав та економік, які проводили тест на глобальну компетентність» [14], початок якого відбувся в Гарварді 12.12.2017 р. [19].

Грунтуючись на цій інформації, можна припустити, що вони розраховують дану кореляцію як результати тесту 2018 р.

Аналіз даних щодо міждисциплінарної кореляції, які були презентовані PISA, вказує на кореляції між оцінками тестів з «розв'язання проблем» та грамотності в науках, читанні, математиці за системою освіти 2015 р. [11].

Так, більшість держав OECD представлені окремо, але кореляції наведено тільки для оцінок спільного вирішення проблем з іншими областями і не між основними дисциплінами як «науки», «математика» та «читання».

Розглянуті питання викликали актуальність та важливість аналізу кореляції між основними дисциплінами та окремими державами, такими як

Таблиця 1

Кореляція між чотирма доменами за даними PISA у державах OECD

№	Держава	Коефіцієнт кореляції між результатами в когнітивному тесті глобальної компетентності та...						Коефіцієнт кореляції між результатами в тесті на читання та...				Коефіцієнт кореляції між результатами в тесті на науку та	
		... тесті на читання		... тесті на науку		... тесті на математику		... тесті на науку		... тесті на математику		... тесті на математику	
		К	СВ	К	СВ	К	СВ	К	СВ	К	СВ	К	СВ
	Канада	0,84	(0,00)	0,78	(0,01)	0,69	(0,01)	0,84	(0,01)	0,75	(0,01)	0,76	(0,01)
	Чилі	0,85	(0,01)	0,79	(0,01)	0,73	(0,01)	0,84	(0,01)	0,78	(0,01)	0,76	(0,01)
	Колумбія	0,87	(0,01)	0,81	(0,01)	0,74	(0,01)	0,86	(0,01)	0,80	(0,01)	0,77	(0,01)
	Греція	0,86	(0,01)	0,78	(0,01)	0,73	(0,01)	0,85	(0,01)	0,77	(0,01)	0,76	(0,01)
	Ізраїль	0,88	(0,01)	0,85	(0,01)	0,81	(0,01)	0,89	(0,01)	0,83	(0,01)	0,83	(0,01)
	Корея	0,84	(0,01)	0,85	(0,01)	0,81	(0,01)	0,84	(0,01)	0,78	(0,01)	0,84	(0,01)
	Латвія	0,86	(0,01)	0,80	(0,01)	0,76	(0,01)	0,84	(0,01)	0,78	(0,01)	0,77	(0,01)
	Литва	0,88	(0,00)	0,81	(0,01)	0,76	(0,01)	0,87	(0,01)	0,83	(0,01)	0,81	(0,01)
	Шотландія (Об'єднане Королівство)	0,78	(0,02)	0,68	(0,02)	0,64	(0,03)	0,80	(0,02)	0,71	(0,02)	0,68	(0,02)
	Словацька Республіка	0,82	(0,01)	0,77	(0,01)	0,72	(0,01)	0,85	(0,01)	0,80	(0,01)	0,81	(0,01)
	Іспанія	0,83	(0,01)	0,80	(0,01)	0,73	(0,01)	0,81	(0,01)	0,76	(0,01)	0,77	(0,01)

Німеччина, Польща та інші держави OECD, для яких не було представлено вимірювань.

Перш за все, зосередимо увагу на результатах вимірювання читання за даними оцінювання таких років, як: 2000 р., 2003 р., 2006 р., 2009 р., 2012 р., 2015 р. та 2018 р.

Крім того, проаналізуємо освітні досягнення учнів з математики і природничих наук. Водночас, врахуємо, що тест PISA з математики був проведений у 2000 р., тому можна використовувати дані тільки з 2003 р., а відповідно дані тесту PISA з природничих наук – лише після 2006 р.

Причина можливості використання цих даних полягає у вимозі порівнювати тести з різних дисциплін, яка була розв'язана PISA для «предметів, які стали головним доменом» [15].

Здійснюючи порівняльний аналіз, особливу увагу приділимо інструменту для оцінки кореляцій. Для цього використаємо описову статистику, що виражає ступінь зв'язку між двома змінними – «коефіцієнт кореляції».

М. Zaід відзначає, що одним з часто використовуваних коефіцієнтів кореляції є коефіцієнт кореляції Пірсона, кореляція Кендалла та Спірмена [31].

Для обчислення оберемо коефіцієнт кореляції Пірсона («r»), формули якого наведено нижче:

$$r_{xy} = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2 \sum_{i=1}^n (y_i - \bar{y})^2}},$$

де

n – розмір вибірки

x_i, y_i – індивідуальні точки вибірки з індексом «i»
 \bar{x} – середнє значення змінної; $\bar{x} = \frac{1}{n} * \sum_{i=1}^n x_i$, [0].

Використовуючи вищезазначену формулу, проведемо обчислення кореляції результатів оцінок з математики і природничих наук у Німеччині. При цьому врахуємо, що результати з математики порівнювані тільки з 2003 р., а оцінки природничих наук – з 2006 р. Відповідно, використаємо дані середніх освітніх досягнень учнів Німеччини з математики та природничих наук за кожен рік, коли проводилася оцінка, а саме 2006 р., 2009 р., 2012 р., 2015 р. та 2018 р.

Крім того, як зазначено в формулі, представимо середні результати всіх держав, що брали участь у тесті PISA у цьому році. Результати порівняльного аналізу освітніх досягнень учнів Німеччини з математики та природничих наук з іншими державами представимо у табл. 2.

Варто відзначити, щоб вирішити проблему різних середніх значень, про яку була мова раніше, ми можемо встановити середнє значення рівне нулю для всіх років і всіх тестів PISA серед даних кореляції. Цього можна досягти якщо від значення результатів держави у тесті відняти середнє значення результатів усіх держав того самого тесту, назвемо цей спосіб методом «нульового обчислення».

Зокрема, у тесті з математики в 2006 р. Німеччина отримала 503,7 балів, тоді як середнє значення по всіх державах-учасницях становило 490,4. Віднімаючи ці два значення, ми встановлюємо середнє значення, що дорівнює нулю і тепер для Німеччини буде оцінка 13,3 бали в математиці за тест 2006 р. Даний підхід не тільки усуває помилки, пов'язані з різними середніми значеннями для кожного року, але й надає чіткість у тлумаченні,

Таблиця 2

Результати порівняльного аналізу освітніх досягнень учнів з математики та природничих наук у Німеччини та інших державах-учасницях (за даними PISA)

Рік	Середній бал з математики (Німеччина)	Середній бал з математики (держави-учасниці)	Середній бал з природничих наук (Німеччина)	Середній бал з природничих наук (держави-учасниці)
2006	503,7	490,4	515,6	494,8
2009	512,7	491,7	520,4	497,7
2012	513,5	490,3	524,1	498,2
2015	505,9	487,1	509,1	490,6
2018	500,0	489,2	502,9	488,6

Таблиця 3

Результати порівняльного аналізу освітніх досягнень учнів з математики та природничих наук у Німеччини та інших державах-учасницях (за методом «нульового обчислення»)

Рік	Різниця між середніми результатами оцінювання освітніх досягнень учнів з математики у Німеччині та інших державах-учасницях	Різниця між середніми результатами оцінювання освітніх досягнень учнів з природничих наук у Німеччині та інших державах-учасницях
2006	13,4	20,8
2009	21,1	22,7
2012	23,2	25,9
2015	18,8	18,5
2018	10,8	14,3
Середнє значення	17,4	20,4

Таблиця 4

Типи кореляції Пірсона

Сила кореляції	Коефіцієнт кореляції Пірсона, r	
	Негативна	Позитивна
Слабка	-.1 to -.3	.1 to .3
Середня	-.3 to -.5	.3 to .5
Сильна	-.5 to -.1	.5 to .1

де позитивний бал означає краще, ніж середнє значення, а від'ємний бал означає більшу різницю. Отримані дані представлені у табл. 3.

Отже, отримавши усі необхідні дані, проведемо обчислення коефіцієнту кореляції Пірсона за формулою:

$$r_{xy} = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2 \sum_{i=1}^n (y_i - \bar{y})^2}}$$

Так, підставивши значення з таблиць 1 та 2 у формулу, отримуємо

$$r_{xy} = \frac{(13,4 - 17,4) * (20,8 - 20,4) + (21,1 - 17,4) * (22,7 - 20,4) + (23,2 - 17,4) * (25,9 - 20,4) + (18,8 - 17,4) * (18,5 - 20,4) + (10,8 - 17,4) * (14,3 - 20,4)}{\sqrt{(13,4 - 17,4)^2 + (21,1 - 17,4)^2 + (23,2 - 17,4)^2 + (18,8 - 17,4)^2 + (10,8 - 17,4)^2} * \frac{1}{\sqrt{(20,8 - 20,4)^2 + (22,7 - 20,4)^2 + (25,9 - 20,4)^2 + (18,5 - 20,4)^2 + (14,3 - 20,4)^2}}}$$

$$r_{s-m} = 0,83$$

Встановлено, що коефіцієнт кореляції Пірсона («r») освітніх досягнень учнів з математики та природничих наук у Німеччини в тесті PISA складає $r_{s-m} = 0,83$. Оскільки, значення містять багато цифр після десяткової коми, щоб уникнути перевантаження таблиць, зазначимо їх наближене значення для r_{s-m} . Крім цього, інтерпретуємо отримані дані. Зокрема, встановлено, що коефіцієнт кореляції Пірсона відображає лінійну залежність між двома змінними зі значенням в діапазоні від -1 до 1. Таблиця 4 показує межі для сильної та слабкої кореляції [23].

Отже, застосувавши дану методику, можна визначити кореляцію між дисциплінами для кожної держави.

Висновки і пропозиції. Таким чином, порівняльний аналіз освітніх досягнень учнів між читанням, природничими науками та математикою за даними Програми міжнародної оцінки досягнень учнів (з англ. – Programme for International Student Assessment) (PISA) показав їх важливість і актуальність. Особливого значення у даних дослідженнях набуває кореляція.

Так, обраховані середні значення коефіцієнту кореляції Пірсона для міждисциплінарних зв'язків між читанням, природничими науками та матема-

тикою є суттєво позитивними, що узгоджується з результатами інших досліджень.

Особливого значення для обчислення та узагальнення результатів досліджень набуває достовірність даних і підбір методів. Це пов'язано з численними факторами, що впливають на результати аналізу, включаючи рік тестування, демографічні різниці у вибірці (співвідношення дівчаток та хлопчиків), економічний статус держави, вплив глобальних подій тощо. Крім цього, мають різний вплив на рівні держав такі події, як війна, епідемії, зміни умов тестування (середнє значення та стандартне відхилення вибірки, перехід від паперового до електронного тестування), можливі короткострокові зміни в системі освіти, залежність від регіону держави та ін.

Список використаної літератури:

- Berger K. Invitation to The Life Span. Worth Publishers, 2014. 600 p.
- Bykovskiy Y. T. Analysis of Educational Results of Ukrainian Students in Mathematics and Physics based on External Independent Assessment. *International Council on Technologies of Environmental Protection (ICTEP)*. 2019. P. 67–71.
- Geller C., Neumann K., Boone W., Fischer H. What Makes the Finish Different in Science? Assessing and Comparing Students' Science Learning in Three Countries. *International Journal of Science Education*, 2014. P. 3042–3066.
- Marchant G., Finch H. Student, school, and country: The relationship of SES and inequality to achievement. *Journal of Global Research in Education and Social Science*. 2016. № 6(4). P. 187–196.
- Chen J., Pereira J., Zhou Y., Li Xinxin, Tamur Maximus, Syaharuddin. The Correlation between Mathematics and Physics Achievement of Senior High School Students. *Tarbawi: Jurnal Ilmu Pendidikan*. 2021. Vol. 17. P. 14–26.
- Pulkkinen J., Rautopuro J. The correspondence between PISA performance and school achievement in Finland. *International Journal of Educational Research*. 2022. Vol. 114. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035522000787>
- Jonna Pulkkinen, Juhani Rautopuro. The correspondence between PISA performance and school achievement in Finland. *International Journal of Educational Research*, 2022. Volume 114. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102000>
- Klieme E. TIMSS 2015 and PISA 2015 How are they related on the country level? *DIPF Working Paper published online*. 2016. URL: https://pisa.dipf.de/de/pdf-ordner/Klieme_TIMSS2015andPISA2015.pdf
- Reiss K., Weis M., Klieme E., Köller O. *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster – New York : Waxmann, 2019.
- NCES. *Official web-site of The National Center for Education Statistics*. 2023. URL: <https://nces.ed.gov/surveys/pisa/>
- NCES. Collaborative Problem Solving: Correlations. Table CPS10. Correlation between PISA collaborative problem solving scores and PISA science, reading, and mathematics literacy scores, by education system: 2015. URL: https://nces.ed.gov/surveys/pisa/pisa2015/pisa2015highlights_12g.asp
- OECD. *PISA Data Analysis Manual: SPSS, Second Edition*. PISA, OECD Publishing, Paris, 2009.
- OECD. *PISA 2015 Technical Report*. 2015. URL: <https://www.oecd.org/pisa/sitedocument/PISA-2015-Technical-Report-Chapter-9-Scaling-PISA-Data.pdf>
- OECD. PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World? Table VI.B1.6.3 Correlation between the four domains. 2018. URL: <https://doi.org/10.1787/888934171229>
- OECD. PISA 2018 Technical Report. *Table I.A7.1. Link errors for comparisons between PISA 2018 and previous assessments*. Paris : OECD Publishing, 2018. URL: <https://doi.org/10.1787/888934028957>
- OECD. PISA 2018 Results – Volume I. Paris : OECD Publishing, 2019. URL: <https://doi.org/10.1787/888934029090>
- OECD. PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do. Paris : OECD, 2019. URL: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OECD. *OECD iLibrary*. 2023. URL: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/609870a0-en/index.html?itemId=/content/component/609870a0-en#:~:text=Some%20600%20000%20students%20completed,79%20participating%20countries%20and%20economies>.
- OECD. *PISA 2018 Global Competence*. URL: <https://www.oecd.org/pisa/innovation/global-competence/#:~:text=The%20launch%20took%20place%20in,Harvard%20Graduate%20School%20of%20Education>.
- OECD. PISA 2018 Results (Volume I) : What Students Know and Can Do. *Table I.A5.1. Differences between paper- and computer-based assessments of reading*, Annex A5. *How comparable are the PISA 2018 computer- and paper-based tests?* URL: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/8f293551-en/index.html?itemId=/content/component/8f293551-en>
- OECD. PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do. *Annex A7*.

- Comparing reading, mathematics and science performance across PISA cycles.* URL: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/eb6c0071-en/index.html?itemId=/content/component/eb6c0071-en&mimeType=text/html#>
22. *Official website of Programme for International Student Assessment.* URL: <https://www.oecd.org/pisa/contacts/PISA-participation-25082022.xlsx>
23. Samuels P., Gilchrist M. *Pearson Correlation.* 2014. URL: https://www.researchgate.net/publication/274635640_Pearson_Correlation
24. PISA. *Official web-site of Programme for International Student Assessment.* URL: <https://www.oecd.org/pisa/>
25. Svein S. PISA testing a global educational race? *Europhysics News.* 2017. № 48/4. P. 17–20.
26. Baryakhtar V. G., Bykovskiy Y. T. STEM in Natural Science Education in After-School Education. *2019 International Council on Technologies of Environmental Protection (ICTEP).* 2019. P. 30–33.
27. Nyakyi V., Mwenda A. A Correlation Study of Mathematics and Science Subjects. *Applied and Computational Mathematics.* 2022. Vol. 11(No. 3). P. 69–73.
28. Weiss V. National IQ Means Transformed from Programme for International Student Assessment (PISA) Scores, and their Underlying Gene Frequencies. *The Journal of social, political, and economic studies.* 2009. URL: https://www.researchgate.net/publication/46445536_National_IQ_Means_Transformed_from_Programme_for_International_Student_Assessment_PISA_Scores_and_their_Underlying_Gene_Frequencies
29. Wikipedia. *Methodik der PISA-Studien.* URL: https://de.wikipedia.org/wiki/Methodik_der_PISA-Studien#:~:text=Die%20Leistungsskala%20der%20PISA%2DStudien,langem%20in%20IQ%2DTests%20%C3%BCblich
30. Wolmarans N., Smit R., Collier-Reed B., Leather H. Addressing concerns with the NSC: An analysis of first-year student performance in Mathematics and Physics. *18th Conference of the Southern African Association for Research in Mathematics.* 2010. P. 274–284.
31. Zaid M. A. *Correlation and Regression Analysis Textbook.* Ankara – Turkey: Statistical economic and social research and training centre for Islamic countries. 2015. URL: <https://sesricdiag.blob.core.windows.net/oicstatcom/TEXTBOOK-CORRELATION-AND-REGRESSION-ANALYSIS-EGYPT-EN.pdf>

Bykovskiy Ya. Students educational achievements in science, reading, and math: a comparative analysis

The article is devoted to the study of the comparative analysis of student's educational achievements in natural sciences, reading and mathematics. The main attention is paid to the data of such international organizations as: Program for International Student Assessment (PISA), National Assessment of Educational Progress, and Progress in International Reading Literacy Study.

Different methods of assessing knowledge and educational achievements in science, reading, mathematics and their interrelationships are considered. Different approaches to calculating interdisciplinary correlations that have been used worldwide to assess student's educational achievements in schools are also considered. Particular attention is paid to the calculation of correlation, in particular, the Pearson correlation coefficient. It is found that the average values of Pearson's correlation coefficient for interdisciplinary connections in science, reading and mathematics are significantly positive, which is consistent with the results of other studies. An attempt is made to reinterpret and apply alternative methods for assessing students' educational achievements and calculating their interconnections.

A comparative analysis of the calculation and generalization of the study results has shown the importance of data reliability and method selection. In particular, this is due to numerous factors that affect the results of the analysis. These include the year of testing, demographic differences in the sample (ratio of girls to boys), economic status of the state, the impact of global events, etc. In addition, events such as war, epidemics, changes in testing conditions (mean and standard deviation of the sample, transition from paper to electronic testing), possible short-term changes in the education system, dependence on the region of the country, etc. have different impacts at the state level. The identified reasons make it possible to conduct additional research to localize their impact and calculate the errors they cause.

Key words: PISA, comparative analysis, educational achievements of students, natural sciences, reading, mathematics.

УДК 004.62

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.87.4>**М. Ф. Бирка**доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки, психології та теорії управління освітою
Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області

ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ АЛГОРИТМІЧНОГО МИСЛЕННЯ

Розгляд алгоритмічного мислення як наукової проблеми аргументований нами як недолік наукової теорії, що зумовлений нестачей або відсутністю цілеспрямованих наукових досліджень з визначеної проблематики, який загрожує реалізації потенціалу і потребам особистості в технологічному суспільстві. Разом з тим, вирішення цієї наукової проблеми дасть змогу не тільки розширити знання про успішну і ефективну життєдіяльність особистості в технологічному суспільстві на основі активного використання алгоритмічного мислення, а й значно їх поглибити та перевести з теоретичної площини у практичну.

За результатами проведеного бібліометричного та наукометричного аналізу, на основі логіки наукового пізнання, а також власного бачення виокремлено чотири групи перспективних напрямів дослідження алгоритмічного мислення як наукової проблеми, які спрямовані на її всебічне, комплексне і системне розкриття: 1) методологічні аспекти, спрямовані на визначення засобів, методів та прийомів наукового пізнання на всіх рівнях методології: філософському, загально-науковому, конкретно-науковому і рівні дослідження. За допомогою методології суб'єкт пізнання зможе отримати нові знання про феномен алгоритмічного мислення; 2) теоретичні аспекти, спрямовані на проникнення у суть досліджуваного феномену з метою пізнання його законів, закономірностей, принципів, теорій тощо. Таке пізнання дає змогу пояснити суть алгоритмічного мислення та визначити його взаємозв'язки з предметами, об'єктами і процесами реальної дійсності; 3) технологічні аспекти спрямовані на визначення технологічних етапів, форм, інструментарію, методів і засобів, необхідних для успішного і ефективного формування алгоритмічного мислення, а також для оцінювання рівня його розвитку; 4) практичні аспекти, спрямовані на детальний опис шляхів практичної реалізації вже визначених теоретичних і технологічних аспектів досліджуваної проблеми.

Визначений перелік з 57 тем наукових досліджень може слугувати орієнтиром для обрання теми дослідження науковцями і практиками, у тому числі і для проведення спеціальних комплексних дисертаційних досліджень.

Ключові слова: алгоритмічне мислення, алгоритмічний інтелект, перспективні напрями дослідження, тематика досліджень, наукометрія.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Алгоритм – фундаментальне поняття комп'ютерних наук, проте зараз алгоритми широко використовуються в інших науках, в тому числі і соціальних. В умовах технологічного суспільства ефективність будь-якої діяльності неможлива без її чіткої організації, що потребує побудови оптимальної послідовності дій з найменшими витратами ресурсів для отримання бажаного результату – тобто побудови відповідного алгоритму. Відтак, діяльність особистості в сучасному технологічному суспільстві має передбачати роботу за алгоритмами, з алгоритмами, а також на складання потрібного алгоритму. Крім цього, побудова власних алгоритмів допоможе особистості краще, швидше та легше розв'язувати проблеми в усіх сферах життя, адже це передбачає пошук їх оптимального вирішення з огляду на наявні ресурси, час та результат. Все це потребує розвинутого алгоритмічного мис-

лення особистості, оскільки алгоритм є саме його продуктом.

Разом з тим, у сучасній науці домінує парадигма алгоритмічного мислення як атрибуту комп'ютерних наук, інформатики та програмування, що, на нашу думку, не відповідає дійсності. Адже, потенційні можливості алгоритмічного мислення як змістовного інструментарію розвитку особистості в технологічному суспільстві обмежуються тільки наявними науковими розвідками.

У контексті викладеного вище особливої важливості набуває виокремлення перспективних напрямів дослідження проблеми алгоритмічного мислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема алгоритмічного мислення широко розглядається багатьма українськими та зарубіжними науковцями, проте переважно в контексті вивчення комп'ютерних дисциплін, це зокрема: алгоритмічне мислення як складова ІКТ-компетентності (Л. Жако, П. Шлаві)[15]; формування алгоритмічного

мислення молодших школярів на уроках інформатики (В. Вдовенко) [2]; змістові аспекти алгоритмічного мислення (особливості, рівні розвитку та основні форми) (М. Ковальчук) [4]; про проблему формування алгоритмічного мислення (сутність та основні проблеми, що виникають при його формуванні у школярів та студентів при вивченні дисципліни «Інформатика») (Р. Тадевосян, О. Шевчук) [5]; можливий шлях розвитку алгоритмічного мислення (Г. Геда, Ч. Біро) [10]; навчання алгоритмам для розвитку алгоритмічного мислення студентів-інформатиків (Д. Гонда, В. Дуріш, А. Тирпакова, Г. Павловіцова) [11]; вміння алгоритмічного мислення без комп'ютера для майбутніх учителів інформатики (Ч. Гюлер) [12]; про важливість удосконалення навичок алгоритмічного мислення учнів (М. Грубий) [130]; сценарії навчання і заохочення алгоритмічного мислення (Дж. Мезак, П. Папак) [14].

Досліджень щодо розвитку алгоритмічного мислення за межами ІКТ-сфери небагато: алгоритмічне мислення як інструмент ефективної професійної діяльності вчителя у світі VUCA (М. Бирка) [1]; заохочення алгоритмічного мислення без комп'ютера (Б. Бертон) [8]; алгоритмічне мислення як новий вимір навчання у вищій освіті (М. Бирка, А. Сущенко, А. Сват'єв, В. Мазін, О. Верітов) [9].

Проте, більшість наукових розвідок розкривають лише окремі аспекти проблеми алгоритмічного мислення, тому ця проблема наразі залишається малодослідженою.

Мета дослідження – визначити сучасний стан дослідження проблеми алгоритмічного мислення як змістовного інструментарію розвитку особистості в технологічному суспільстві та виокремити й сформулювати можливі перспективні напрями наукових розвідок.

Методологія дослідження. Для досягнення мети дослідження використано низку методів наукового пізнання:

– систематизація і узагальнення наукових джерел для обґрунтування актуальності проблеми дослідження;

– бібліометричний аналіз з метою визначення найбільш та найменш досліджуваних питань алгоритмічного мислення;

– наукометричний аналіз наукової активності дослідників з України та за кордоном з проблеми алгоритмічного мислення;

– синтез та абстрагування – для обґрунтування можливих напрямів подальшого дослідження проблеми алгоритмічного мислення.

Базою дослідження стали українські та міжнародні бази наукових публікацій (Національна бібліотека ім. В. І. Вернадського, сайт Національної академії педагогічних наук України, бази Web of Science та Scopus).

Виклад основного матеріалу дослідження.

З огляду на те, що поняття «проблема» є ключовим для нашого дослідження, вважаємо за доцільне визначити його сутність.

Так, «Філософський енциклопедичний словник» визначає поняття «проблема» (від грецьк. πρόβλημα – задача, утруднення) як «клас завдань, що потребують практичного розв'язання в нестандартних умовах, чи евристична ситуація, яка пов'язана з неоднозначністю, можливістю альтернативних рішень» [6, с. 524.]. При цьому, вказано, що вирішення проблеми може відбуватися без попередньо заданих методів, адже їх знаходять у процесі роботи. Важливим також є те, що вирішення наукової проблеми не тільки розширює знання, а й поглиблює їх [6, с. 524].

На думку І. Шоробури, Є. Долинського та О. Долинської [7], «проблема» – це «об'єкт (питання, недолік чи потреба чогось, завада, перепона від надлишку чи наявності чогось, процес) явище збуджувального характеру», який виступає як стимул діяльності спонукального характеру, що зумовлений незадоволенням попитом чи нереалізованими потребами (нестача або відсутність, надлишок або наявність будь-чого), дефектами, вадами чи загрозами, що змушує цілеспрямовано ліквідувати проблему шляхом зміни стану об'єкту.

Таким чином, розгляд алгоритмічного мислення як наукової проблеми може бути аргументований як недолік наукової теорії, що зумовлений нестачей або відсутністю цілеспрямованих наукових досліджень з визначеної проблематики, який загрожує реалізації потенціалу і потребам особистості в технологічному суспільстві. Разом з тим, вирішення наукової проблеми алгоритмічного мислення дає змогу не тільки розширити знання про успішну і ефективну життєдіяльність особистості в технологічному суспільстві, а й значно їх поглибити та перевести з теоретичної площини у практичну.

За результатами проведеного бібліометричного та наукометричного аналізу, на основі логіки наукового пізнання, а також власного бачення виокремлено **чотири групи перспективних напрямів дослідження алгоритмічного мислення як наукової проблеми**, які спрямовані на її всебічне, комплексне і системне розкриття: 1) методологічні аспекти; 2) теоретичні аспекти; 3) технологічні аспекти; 4) практичні аспекти.

Так, **методологічні аспекти** дослідження наукової проблеми алгоритмічного мислення, які утворюють *першу групу перспективних напрямів дослідження*, спрямовані на визначення засобів, методів та прийомів наукового пізнання на всіх рівнях методології: філософському, загально-науковому, конкретно-науковому і рівні дослідження. За допомогою методології суб'єкт пізнання зможе

отримати нові знання про феномен алгоритмічного мислення [3].

Отже, на нашу думку, до методологічних аспектів дослідження наукової проблеми алгоритмічного мислення слід віднести наступні питання:

1. Дискурсивний аналіз методологічних засад дослідження проблеми формування алгоритмічного мислення на різних рівнях методології.

2. Методи дослідження проблеми формування алгоритмічного мислення.

3. Методологічні засади обґрунтування алгоритмічного мислення.

4. Методологічні основи впровадження алгоритмічного мислення у суспільну та освітню практику.

5. Методологічні основи побудови системи формування алгоритмічного мислення.

6. Міждисциплінарний характер алгоритмічного мислення.

7. Соціокультурні чинники алгоритмічного мислення.

8. Тенденції, закономірності та принципи формування алгоритмічного мислення.

Теоретичні аспекти дослідження наукової проблеми алгоритмічного мислення, що віднесені нами до *другої групи перспективних напрямів дослідження*, спрямовані на проникнення у суть досліджуваного феномену з метою пізнання його законів, закономірностей, принципів, теорії тощо. Таке пізнання дає змогу пояснити суть алгоритмічного мислення та визначити його взаємозв'язки з предметами, об'єктами і процесами реальної дійсності.

Відтак, на наше переконання, до теоретичних аспектів дослідження наукової проблеми алгоритмічного мислення доцільно включити такі питання як-от:

1. Аксиологічні аспекти розвитку алгоритмічного мислення.

2. Алгоритмічне мислення в житті людини.

3. Алгоритмічне мислення як умова інформаційної культури.

4. Алгоритмічний інтелект.

5. Алгоритмічний спосіб мислення.

6. Алгоритмічний стиль мислення.

7. Алгоритмічний тип мислення.

8. Взаємозв'язок понять «алгоритмічний інтелект» та «обчислювальний інтелект».

9. Вікові та професійні особливості алгоритмічного мислення.

10. Внутрішні алгоритми людини, які контролюють час і масштаби її поведінки в навколишньому середовищі.

11. Вплив алгоритмічної діяльності на ефективність навчання.

12. Дослідження когнітивних процесів алгоритмічного мислення та їх взаємозв'язок з іншими аспектами функціонування особистості.

13. Зарубіжний досвід з проблеми формування алгоритмічного мислення.

14. Застосування алгоритмів у житті людини (алгоритми руху, алгоритми вибору дії, гібридні алгоритми та ін.).

15. Застосування алгоритмічному підходу у професійній діяльності фахівця.

16. Компоненти алгоритмічного мислення в вимірах знання, уміння і якості (KSA statement).

17. Місце алгоритмічного мислення в шкільному курсі «Інформатика».

18. Місце і роль алгоритмічного мислення в контексті української культури та освіти.

19. Підходи щодо формування та розвитку алгоритмічного мислення.

20. Розвиток алгоритмічного мислення: психо-когнітивні стадії.

21. Синергія різних видів мислення особистості як головний ресурс алгоритмічного мислення.

22. Специфічні властивості, риси та особливості, що характеризують алгоритмічне мислення.

23. Становлення та розвиток алгоритмічного мислення в Україні.

24. Структура та зміст алгоритмічного мислення.

25. Структурні компоненти алгоритмічного мислення.

26. Сутнісні характеристики алгоритмічного мислення.

27. Сутність поняття «алгоритмічне мислення».

28. Сутність поняття «алгоритмічний інтелект».

29. Трансформація способу життя особистості в умовах технологічного суспільства.

30. Фактори, які впливають на формування та розвиток алгоритмічного мислення.

31. Формування алгоритмічної культури особистості.

Технологічні аспекти дослідження наукової проблеми алгоритмічного мислення, що утворюють *третю групу перспективних напрямів дослідження*, спрямовані на визначення технологічних етапів, форм, інструментарію, методів і засобів, необхідних для успішного і ефективного формування алгоритмічного мислення, а також для оцінювання рівня його розвитку.

Таким чином, на наш погляд, технологічні аспекти дослідження наукової проблеми алгоритмічного мислення інтегрує наступний перелік питань:

1. Дидактичні умови формування та розвитку алгоритмічного мислення.

2. Ефективне співвідношення теоретичної і практичної складових процесу формування алгоритмічного мислення.

3. Навчально-методичне забезпечення формування алгоритмічного мислення.

4. Організаційно-педагогічні умови формування алгоритмічного мислення.

5. Організація процесу формування алгоритмічного мислення.

6. Особливості формування та розвитку алгоритмічного мислення.

7. Процес (етапи) формування алгоритмічного мислення.

8. Психолого-педагогічні засади формування алгоритмічного мислення.

9. Рівні та індикатори розвитку алгоритмічного мислення.

10. Технології формування алгоритмічного мислення.

11. Шляхи формування та розвитку алгоритмічного мислення.

Практичні аспекти дослідження наукової проблеми алгоритмічного мислення, що утворюють *четверту групу перспективних напрямів дослідження*, спрямовані на детальний опис шляхів практичної реалізації вже визначених теоретичних і технологічних аспектів досліджуваної проблеми.

Тому, на нашу точку зору, практичні аспекти дослідження наукової проблеми алгоритмічного мислення охоплюють такі питання як-от:

1. Виявлення основних проблем, що виникають у ході формування алгоритмічного мислення.

2. Включення алгоритмічного мислення у процедуру організації освітнього процесу.

3. Експериментальна апробація технологій формування алгоритмічного мислення.

4. Емпірична валідація технологій формування алгоритмічного мислення.

5. Засоби формування та розвитку алгоритмічного мислення.

6. Оцінка ефективності технологій формування алгоритмічного мислення.

7. Оцінювання рівня сформованості (розвитку) алгоритмічного мислення.

Висновки. Таким чином, розгляд алгоритмічного мислення як наукової проблеми може бути аргументований як недолік наукової теорії, що зумовлений нестачею або відсутністю цілеспрямованих наукових досліджень з визначеної проблематики, який загрожує реалізації потенціалу і потребам особистості в технологічному суспільстві. Разом з тим, вирішення наукової проблеми алгоритмічного мислення дає змогу не тільки розширити знання про успішну і ефективну життєдіяльність особистості в технологічному суспільстві, а й значно їх поглибити та перевести з теоретичної площини у практичну.

За результатами проведеного бібліометричного та наукометричного аналізу, на основі логіки наукового пізнання, а також власного бачення нами виокремлено чотири групи перспективних напрямів дослідження наукової проблеми алгоритмічного мислення, які орієнтовані на її все-

бічне, комплексне і системне розкриття: 1) *методологічні аспекти*, які спрямовані на визначення засобів, методів та прийомів наукового пізнання на всіх рівнях методології: філософському, загально-науковому, конкретно-науковому і рівні дослідження. За допомогою методології суб'єкт пізнання зможе отримати нові знання про феномен алгоритмічного мислення; 2) *теоретичні аспекти*, які спрямовані на проникнення у суть досліджуваного феномену з метою пізнання його законів, закономірностей, принципів, теорії тощо. Таке пізнання дає змогу пояснити суть алгоритмічного мислення та визначити його взаємозв'язки з предметами, об'єктами і процесами реальної дійсності; 3) *технологічні аспекти*, які спрямовані на визначення технологічних етапів, форм, інструментарію, методів і засобів, необхідних для успішного і ефективного формування алгоритмічного мислення, а також для оцінювання рівня його розвитку; 4) *практичні аспекти*, які спрямовані на детальний опис шляхів практичної реалізації вже визначених теоретичних і технологічних аспектів досліджуваної проблеми.

Серед *перспективних напрямів* подальших наукових розвідок визначимо такий як розробка діагностичних засобів для ефективного оцінювання рівня сформованості алгоритмічного інтелекту особистості.

Список використаної літератури:

1. Бирка М.Ф. Алгоритмічне мислення як ключова умова ефективності професійної діяльності сучасного вчителя у світі VUCA. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. Вип. 66. Т. 1. С. 97–102. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.66-1.20>
2. Вдовенко В.В. Формування алгоритмічного мислення молодших школярів на уроках інформатики. *Наукові записки КДПУ. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2017. Вип. 11, Ч. 4. С. 23–27.
3. Галян О.В. Методологія та організація наукових досліджень: навч.-метод. видання. Луцьк: Вежа-Друк, 2021. 26 с.
4. Ковальчук М. Б. Змістові аспекти алгоритмічного мислення. *Фізико-математична освіта*. 2018. Вип. 3 (17). С. 61–66.
5. Тадевосян Р.Г., Шевчук О.Ф. Про проблему формування алгоритмічного мислення. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2014. Вип. 41. С. 93–101.
6. Філософський енциклопедичний словник / В.І. Шинкарук (гол. редкол.) та ін. Київ: Інститут

- філософії імені Григорія Сковороди НАН України: Абрис, 2002. 742 с.
7. Шоробура І.М., Долинський Є.В., Долинська О.О. Менеджмент вищої освіти: навч. посіб. Хмельницький: ПП Заколотний М.І., 2015. 259 с.
 8. Burton B. Encouraging algorithmic thinking without a computer. *Olympiads in Informatics*. 2010. Vol. 4. Pp. 3–14.
 9. Byrka M.F., Sushchenko A.V., Svatiev A.V., Mazin V.M., Veritov O.I. A New Dimension of Learning in Higher Education: Algorithmic Thinking. *Propósitos y Representaciones*. 2021. Issue 9 (SPE2), e990. DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE2.990>
 10. Geda G., Bíró Cs. A Possible Way to Develop Algorithmic Thinking. *Acta Didactica Napocensia*. 2020. No. 13(1). Pp. 19–28.
 11. Gonda D., Duriš V., Tírpáková A., Pavlovicová G. Teaching Algorithms to Develop the Algorithmic Thinking of Informatics Students. *Mathematics*. 2022. Vol. 10, 3857. 13 p. DOI: <https://doi.org/10.3390/math10203857>
 12. Güler Ç. Algorithmic Thinking Skills without Computers for Prospective Computer Science Teachers. *Journal of Theoretical Educational Science*. 2021. Vol. 14(4). Pp. 570–585.
 13. Hrubý M. The importance of students' algorithmic thinking skill improvement. *IT Tools – Good Practice of Effective Use in Education*. Studio-Noa for University of Silesia, Katowice-Cieszyn, 2015. Pp. 383–390.
 14. Mezak J., Papak P. Learning scenarios and encouraging algorithmic thinking. *41st International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics (MIPRO)*, 2018. Pp. 0760–0765. DOI: <https://doi.org/10.23919/MIPRO.2018.8400141>
 15. Zsakó L., Szlávi P. ICT Competences: Algorithmic Thinking. *Acta Didactica Napocensia*. 2012. No. 5(2). Pp. 49–58.

Byrka M. Promising directions of research into the problem of algorithmic thinking

The article considers that the consideration of algorithmic thinking as a scientific problem can be argued as a shortcoming of scientific theory, which is due to the lack or absence of targeted scientific research on a specific issue. The shortcoming threatens the realization of the potential and needs of the individual in a technological society. At the same time, solving the scientific problem of algorithmic thinking makes it possible not only to expand knowledge about the successful and effective life activity of an individual in a technological society, but also to significantly deepen it and transfer it from the theoretical plane to the practical one.

According to the results of the bibliometric and scientometric analysis, based on the logic of scientific knowledge, as well as one's own vision, four groups of promising directions for the study of algorithmic thinking as a scientific problem, which are aimed at its comprehensive, complex and systematic disclosure, are distinguished: 1) methodological aspects aimed at determining the means, methods and techniques of scientific knowledge at all levels of methodology: philosophical, general-scientific, concrete-scientific and research levels. With the help of the methodology, the subject of cognition will be able to gain new knowledge about the phenomenon of algorithmic thinking; 2) theoretical aspects, aimed at penetrating the essence of the phenomenon under study in order to learn its laws, regularities, principles, theory, etc. Such knowledge makes it possible to explain the essence of algorithmic thinking and to determine its relationships with subjects, objects and processes of real reality; 3) technological aspects are aimed at determining the technological stages, forms, tools, methods and means necessary for the successful and effective formation of algorithmic thinking, as well as for evaluating the level of its development; 4) practical aspects aimed at a detailed description of the ways of practical implementation of already defined theoretical and technological aspects of the researched problem.

The specified list of 57 promising themes of scientific research can serve as a good reference point for choosing a research idea or subject by scientists and practitioners, including for conducting special complex dissertation studies.

Key words: *algorithmic thinking, algorithmic intelligence, promising research directions, research topics, scientometrics.*

Т. Б. Валійовастарший викладач кафедри іноземних мов
Харківського національного університету радіоелектроніки
<https://orcid.org/0000-0002-1121-6654>

ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗВО

У сучасному середовищі новим напрямком розвитку в освіті є перехід із класичної освіти до віртуального освітнього простору, створений програмними засобами обчислювальної техніки на основі системи електронного навчання «Electronic Learning (E-learning)», яка розробляється завдяки комп'ютерним технологіям, що забезпечують дистанційне навчання з використанням індивідуальних оптимальних програм з управління процесом навчання. Однією з форм електронного навчання є дистанційне навчання, яке стало широко застосовуватися у зв'язку з масовим переходом освітніх організацій на дистанційні форми навчання саме у період Коронавірусу (Covid-19) та повномасштабного вторгнення в Україну у 2022 році. Відповідно зросла потреба у вивченні іноземної мови у всіх сферах та галузях, що стає ключовим елементом у процесі модернізації та інтернаціоналізації системи розвитку країни. У наш час використання сучасних технологій електронного навчання при вивченні іноземної мови доцільне у педагогічній науці та практиці освітньої діяльності.

У статті обґрунтовано доцільність застосування сучасних технологій електронного навчання при вивченні іноземної мови, що органічно пов'язано з основними завданнями, які постають перед сучасними закладами вищої освіти. Визначено взаємозв'язок електронного навчання та дистанційного навчання у закладах вищої освіти, що водночас об'єднує їх зв'язок. Доведено, що основою електронного навчання E-learning є впровадження сучасних технологій у заклади вищої освіти. У статті уточнено сутність понять «технології», «електронне навчання», «дистанційне навчання», «електронне освітнє середовище», «інформаційно-комунікаційна система дистанційного навчання (електронна освітня платформа)». Сформовано критерії, які необхідно використовувати для зіставлення та порівняння освіти щодо застосування технологій електронного навчання. Описано відмінності між видами та технологіями електронного навчання E-learning у закладах вищої освіти. Розглянуто відмінності між видами та технологіями електронного навчання, які пропонують комплексне забезпечення навчального процесу, що безпосередньо впливає на обсяг отриманих знань та вмінь студентів впродовж навчання у закладах вищої освіти. Запропоновано два аспекти процесу навчання, які впливають на результат і ефективність студентів впродовж навчального процесу у закладах вищої освіти.

Ключові слова: технології, електронне навчання, дистанційне навчання, електронне освітнє середовище, інформаційно-комунікаційна система дистанційного навчання (електронна освітня платформа), заклади вищої освіти.

Постановка проблеми. У сучасному середовищі новим напрямком розвитку в освіті є перехід із класичної освіти до віртуального освітнього простору, створений програмними засобами обчислювальної техніки на основі системи електронного навчання «Electronic Learning (E-learning)», яка розробляється завдяки комп'ютерним технологіям, що забезпечують дистанційне навчання з використанням індивідуальних оптимальних програм з управління процесом навчання. Завдяки електронному навчанню (Electronic Learning) студенти отримують нові унікальні можливості для навчання, саме у професійній освіті, у тому числі при вивченні іноземної мови. Однією з форм електронного навчання є дистанційне навчання, яке стало широко застосовуватися у зв'язку з масовим переходом освітніх організацій на дистанційні форми навчання саме у період Коронавірусу (Covid-19) та повно-

масштабного вторгнення в Україну у 2022 році. Відповідно зросла потреба у вивченні іноземної мови у всіх сферах та галузях, що стає ключовим елементом у процесі модернізації та інтернаціоналізації системи розвитку країни. Зокрема, у зв'язку з цим, активізувалася проблема щодо підвищення результативності застосування сучасних технологій електронного навчання, а саме впровадження у систему освіти нових платформ для проведення он-лайн конференцій та створення системи для інформаційно-освітнього середовища в закладах вищої освіти. Технології електронного навчання є факторами забезпечення якості мовної освіти як обов'язкового компонента професійної освіти. Таким чином, у наш час використання сучасних технологій електронного навчання при вивченні іноземної мови доцільне у педагогічній науці та практиці освітньої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми застосування сучасних технологій електронного навчання «Electronic Learning (E-learning)» всебічно досліджено в працях зарубіжних та українських дослідників, а саме Дж. Крос та І. Гамільтон [1], Бадрул Хан [2], Л. Муц [3], В. Овчарук [4], О. Тряпкіна [5] та ін. Теоретико-методичні основи формування ефективного механізму забезпечення студентів сучасними технологіями дистанційного навчання розглянуто в роботах: І. Блощинського [6], Л. Гаврилової [7], О. Гнатюка [8], Н. Думанського [9], О. Кучай [10]. У зв'язку з різноманітністю наукових підходів питання щодо застосування технології E-learning при вивченні іноземної мови залишається відкритим та потребує подальших розробок.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На науково-теоретичному рівні актуальність даної проблеми визначається значимістю формування педагогічних підходів до організації електронного навчання серед студентів у закладах вищої освіти. Зокрема, представлені підходи необхідно об'єднати у педагогічну концепцію та надати практичні рекомендації для педагогічних колективів на вибір при застосуванні технологічного та процесуального компонента електронного навчання, особливостей організації освітнього процесу залежно від індивідуальних освітніх цілей кожного студента. Таким чином, науково-методичний рівень актуальності розглянутої проблеми обумовлюється необхідністю розробки комплексу педагогічних умов для переходу до електронного навчання. Не зважаючи на складність і неоднозначність теми дослідження, електронне навчання донедавна не виступала як основний предмет дослідження, проте ціла низка наукових напрямів дозволяє підійти до розкриття сутності даного явища. Разом з тим, окремі питання застосування сучасних технологій електронного навчання при вивченні іноземної мови, дозволяють створити ефективні заходи для студентів у закладах вищої освіти, зокрема потребують подальших досліджень та уточнення сутності понять «технології електронного навчання» та «технології електронного навчання при вивченні іноземної мови», які не суперечать, а скоріше доповнюють один одного підкреслюючи тим самим його складність і багатоаспектність.

Метою статті є практичне застосування сучасних технологій електронного навчання у закладах вищої освіти при вивченні іноземної мови в системі професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. У сучасному середовищі використання різноманітних інформаційних технологій дозволяє студентам, і зокрема суспільству отримувати знання, які необхідні для їх подальшого розвитку. Для початку необхідно зауважити, що в наукових інформаційних джере-

лах представлено українськими та зарубіжними вченими велику кількість різноманітних визначень поняття «технології» у всіх сферах життєдіяльності людини, зокрема включаючи загальну, середню та вищу освіту. Однак, дане визначення постійно доповнюється та змінюється дослідниками відповідно до розвитку та впровадження нових технологій. Можна побачити, що термін «технологія» визначається багатьма вченими [9–10] як система умов, форм, методів, засобів діяльності та критеріїв оцінки якості процесу навчання.

Зокрема, потрібно розуміти, що всі технології, особливо освітні технології, мають комунікативну та педагогічну характеристики, та є базовими складовими поняття «технології електронного навчання». Авторами [1, 4–5] запропоновано розглядати визначення поняття «електронне навчання (E-learning)» як міжнародну освітню парадигма, яка має культурні особливості у різних країнах, зокрема має свою специфіку щодо кожної окремої країни. Відповідно, специфіка електронного навчання при вивченні іноземних мов включає безліч різних показників, а саме особливості мотивації студентів до вивчення іноземної мови, кількість студентів у групі, обсяг самостійної роботи студентів, стан інфраструктури університетів, рівень цифрової грамотності викладачів та студентів, розвиток академічної та віртуальної мобільності, зміст мовної та освітньої політики ЗВО у країні, узгодження цілей, змісту, організації та оснащення курсу навчання між суб'єктами, відповідальними за конкретний курс навчання та ін. В свою чергу, такі показники специфіки електронного навчання при вивченні іноземних мов визначаються, перш за все характером комунікації між суб'єктами освітнього процесу, що є основним компонентом у реалізації електронного навчання. До головних аспектів обґрунтування цього твердження належать значимість комунікації під час навчання, зокрема електронне навчання при вивченні іноземних мов – це роль комунікативних особливостей технології та визнання комунікативного підходу до навчання іноземної мови. Електронне навчання (E-learning) передбачає, що студент у закладах вищої освіти отримує більше знань та вмій завдяки використанню сучасних технологій, що підкреслює позитивну роль інтеграції прогресивних технологій в сучасну освіту України. Безпосередньо комунікативна та педагогічна складова поняття «технології» в освіті відіграють особливу роль через те, що вони є основними елементами поняття технологія електронного навчання, яке пов'язано з інформаційними технологіями, що у сучасному середовищі постійно розвиваються. Зокрема, на думку вчених [6–8, 10, 11–12] поняття «інформаційні технології» та інформаційно-комунікаційні технології» до кінця 1990-х років педагоги в більшості країн вважали, що це одне визначення, яке

необхідно розглядати як інформаційно-комунікаційні технології, що навчають студентів знаходити та правильно користуватись інформацією, вміти використовувати отриману інформацію та обмінюватись інформацією з метою взаємодії викладача та студента і студента зі студентом, що свідчить про дистанційне навчання. Відповідно до Закону України затверджено наказ від 25.04.2013 року № 466 «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» в якому під дистанційним навчанням розуміється «індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» [13], зокрема МОН України опублікувало Наказ № 1115 від 08.09.2020 «Деякі питання організації дистанційного навчання», яке надає визначення поняттю «електронне освітнє середовище» як «сукупність умов навчання, виховання та розвитку учнів, що забезпечуються за допомогою сучасних освітніх, інформаційно-комунікаційних (цифрових) технологій» [14], однак «інформаційно-комунікаційна система дистанційного навчання (електронна освітня платформа)» передбачає «програмно-технічний комплекс, що об'єднує систему електронних освітніх ресурсів, програмне забезпечення для створення, накопичення та доступу до таких ресурсів, а також для організації освітнього процесу в умовах дистанційного навчання (у тому числі ефективної взаємодії учасників освітнього процесу та контролю за навчанням)» [14]. В свою чергу поняття «дистанційне навчання» та «дистанційна освіта» іноді порівнюють, хоча вони не є тотожними. Наприклад вчені І. Гращенко та В. Хмурова [15] вважають, що «дистанційну форму навчання інколи ототожнюють із заочною формою освіти, проте перша передбачає постійну самоосвіту та роботу із засвоєння знань, постійний контакт з викладачами та іншими здобувачами вищої освіти, а інша – спілкування з викладачем лише декілька разів на рік», тобто можна побачити, що класична форма освіти с часом втрачає свої позиції і на її місце приходять вже сучасні інформаційно-технічні технології. Відповідно, на думку автора [16] «на відміну від традиційного дистанційного навчання орієнтоване на впровадження в навчальний процес принципово інших моделей навчання, що передбачають проведення конференцій, проектні роботи, тренінги та інші види діяльності з комп'ютерними та нетрадиційними цифровими технологіями». Видатні зарубіжні вчені М. Aparicio, F. Vasco, T. Oliveira у роботі [17] описують теоретичну можливість суттєвого підвищення ефективності електронного навчання

в порівнянні з класичним, а також реалізація на базі процесуального та технологічного компонента наступних освітніх можливостей: індивідуалізації процесу здобуття освіти, «інноваційність», мобільність, доступність, економічність (насамперед – за часовими параметрами). Однак у більшості випадків створення віртуальних освітніх просторів, що анонсується освітніми установами України, обмежується використанням у навчальному процесі електронної пошти, засобів мультимедіа, різноманітних баз даних.

Основну увагу в даний час приділяють технологічним та процесуальним компонентам електронного навчання «E-learning», упускаючи людський компонент та тісно пов'язаний з ним, наукові досягнення педагогіки як науки про виховання та навчання людини, на жаль не дозволяє на практиці реалізувати всі освітні можливості електронного навчання «E-learning». Відповідно лише комплексне застосування науково обґрунтованих сучасних педагогічних підходів при організації електронного навчання «E-learning» до постановки освітньої мети, організації освітнього процесу у віртуальному освітньому просторі, безперервного проведення педагогічних вимірювань та корекції освітнього процесу, залежно від отриманих результатів, об'єднаних у єдину педагогічну концепцію, може забезпечити ефективність електронного навчання «E-learning» [2–3]. Відповідність сучасним вимогам буде означати інноваційний підхід у навчанні. Це дозволить надати добре продумане інтерактивне середовище навчання кожному, хто навчається, в будь-якому місці і в будь-який час з використанням ресурсів різних цифрових технологій. Навчання «E-learning» здійснює перехід від системи управління даними до системи управління знаннями. Відповідно до вищезазначеного, необхідно приділити увагу визначенню поняття «критерії» та відмітити його взаємозв'язок з поняттям «показник». Під критерієм розуміється ознака, на підставі якої проводиться оцінка, визначення чи класифікація чогось. Основними функціями критеріїв є: вимірювальна та оціночна, класифікаційна та відбіркова, функція стандартизації, порівняльна функція. Зокрема, показник – це те, за допомогою чого можна судити про розвиток та хід чогось або виражені числом характеристики будь-якої властивості об'єкта, процесу чи рішення. Відмінність між поняттями «критерії» та «показник» полягає в тому, що критерії є ширшим поняттям, ніж показник, зокрема критерії та показники є суть загального та приватного. Сформуємо чотири основні критерії, які необхідно використовувати для зіставлення та порівняння освіти щодо застосування технологій електронного навчання, а саме:

1) особливості освітніх нормативно-правових документів про розвиток технологій електронного навчання;

2) поняття «технології електронного навчання» стосовно мовної освіти в Україні;

3) специфіка електронного навчання при вивченні іноземної мови;

4) зміст прогресивного досвіду в теорії та практиці застосування технологій електронного навчання при вивченні іноземної мови в ЗВО.

Відповідно освітньо нормативно-правові документи свідчать про розвиток студентів завдяки технологіям електронного навчання при вивченні іноземної мови, тобто по-перше електронне навчання слід розглядати як освітню парадигму, оскільки документи містять положення, які пов'язані з технологіями та навчанням іноземної мови, та, по-друге різниця між проаналізованими документами полягає у вказівках вивчення англійської мови та зафіксовано у вигляді формування універсальної компетенції з іноземної мови.

Безпосередньо особлива увага приділяється відмінностям між видами та технологіями електронного навчання. Види електронного навчання представляють комунікативні моделі накопичення та трансляції інформації, зокрема найбільш поширені у використанні в закладах вищої освіти:

гібридне навчання (Blended Learning) передбачає одночасне використання традиційних форм та дистанційних елементів E-learning в рамках однієї навчальної програми;

спільність людей (Learning Communities), які мають ідентичні цілі та інтереси та створюють загальну систему знань у певній предметній галузі. Учасники спільноти формують освітній контент, таким чином, розвиваючи основу знань.

веб-сторінки (Content Sharing), які забезпечують трансляцію інформації для навчання.

Також слід описати технології, що дозволяють синхронізувати процес навчання у форматах віртуальної кімнати, класу (Virtual Classroom), віртуальної дошки (Whiteboard) або лекційні плакати (Flipchart). Відповідно, особливу популярність набувають сервіси, які пропонують комплексне забезпечення навчального процесу, починаючи від розміщення публікацій, проведення конференцій, лекцій, закінчуючи аналітикою, яка дозволяє комплексно оцінити навчальну діяльність не лише студента, а й викладача.

Важливо зазначити, що традиційна модель навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей передбачає розвиток навичок читання, розуміння, перекладу текстів по профільній спеціальності. Проте, сучасні реалії доповнюють цей список навичками мовного спілкування на професійні теми та ведення наукових обговорень. Відповідно, дидактика процесу навчання мови будується на підставі наступного алгоритму: визначення комунікативних моделей та ознак тексту, засобів їх (ознак) вираження; розробка моделі для їх активного та пасивного тренування; вибір

та вибір технік запам'ятовування словотворчих, лексичних та граматичних структур, необхідних для читання, аудіювання, говоріння; вибір технік автоматизації у студентів навичок мовної діяльності; розробка сценаріїв розвитку навичок монологічного та діалогічного мовлення. Результат дидактичних розробок надається студентам у виді вправ, що реалізуються на основі принципів, а саме від простого до складного і циклічність.

В даному випадку, розглянемо два аспекта процесу навчання, які впливають на результат і ефективність студентів впродовж навчального процесу. Перший аспект – унікальність методики викладання. Унікальність може бути оцінена у двох аспектах (змістовний аспект передбачає унікальність вправ, їх адаптивність до середовища професійного спілкування; дидактичний аспект – організацію процесу навчання та технології трансляції інформації). Очевидно, що вимоги державних стандартів, що обмежують викладача в можливостях організації навчального процесу з компетенціями, пов'язані, в основному, з загальнокультурними, які не дозволяють повною мірою реалізувати творчі ініціативи. Тому оцінка цього аспекту може бути спрощена оцінкою того факту, наскільки активно викладач орієнтований на розвиток комунікативних навичок студентів, комбінуючи граматико-перекладний (Grammar Translation), структурний (Structural Approach), аудіолінгвальний (Audiolingual Method), лексичний (The Lexical Approach) чи інші методи.

Другий аспект процесу навчання – мотивація та контроль роботи студентів. Даний аспект передбачає необхідність формування у студентів активної позиції в процесі навчання, а також розробку чітких критеріїв оцінки результатів навчання на кожному етапі придбання комунікативних навичок. Причому оціночна шкала має бути критерієм оцінки освоєння мовного курсу протягом усього часу навчання та безпосередньо з підсумковим контролем. Така диференціація оціночної діяльності дозволить регламентувати процес навчання та допоможе студенту зберегти мотивацію до вивчення мовного курсу протягом усього часу. Результати навчання можуть бути оцінені на основі моделі компонентного складу міжкультурної компетенції.

Зокрема, виникла необхідність в проведенні опитування серед викладачів і студентів закладів вищої освіти, в якому було виявлено, що більшість опитаних сприймає електронне навчання (дистанційного навчання) як форму збільшення самостійної роботи студента, а також освітню практику, яка обмежує викладача в реалізації інтерактивних методів навчання і супроводжується зростанням робочого навантаження на самого студента. Безумовно, у процесі інтерв'ю було озвучена й протилежна думка, але її висловлювали викладачі,

які мають досвід організації он-лайн навчання та знання про технічні можливості освітніх майданчиків у мережі Інтернет, а також володіння додатковими технічними навичками підготовки занять з використання електронних ресурсів. Відповідно, виходячи з опитування можна зробити висновок, що для студентів необхідно проводити різні майстер класи та курси щодо оволодіння різними технологіями електронного навчання у закладах вищої освіти, що, в свою чергу, сприятиме кращому засвоєнню знань студентів.

Висновки і пропозиції. Виходячи із проведеного дослідження, основою електронного навчання E-learning є впровадження інформаційно-комунікаційної системи дистанційного навчання, яка досягається завдяки ефективному використанню кваліфікованих викладачів в закладах вищої освіти. Нажаль, більшість студентів недостатньо поінформовані про можливі технологічні, методологічні та методичні рішення та можливості реалізації формату електронного навчання (дистанційного навчання), а саме великій кількості переваг для студентів, які не мають можливості відвідувати заняття оф-лайн. Всі сучасні технології, особливо освітні технології, мають комунікативну та педагогічну характеристики, та є базовими складовими поняття «технології електронного навчання», що є актуальним на даний час. Завдання закладів вищої освіти полягає у підвищенні конкурентоспроможності та розширенні можливостей для студентів завдяки використанню сучасних технологій електронного навчання. Зокрема, викладачу необхідно постійно орієнтувати студентів на розвиток комунікативних навичок, комбінуючи граматико-перекладний (Grammar Translation), структурний (Structural Approach), аудіолінгвальний (Audiolingual Method), лексичний (The Lexical Approach) чи інші методи при вивченні іноземної мови в закладах вищої освіти.

Список використаної літератури:

1. Cross J., Hamilton I. The DNA of e-Learning. URL: <http://internettime.com/Learning/articles/DNA.pdf> (дата звернення: 01.04.2023)
2. Badrul Khan A framework for e-Learning. URL: <http://www.bookstoread.com/framework> (дата звернення: 01.04.2023)
3. Овчарук В., Юцук І. Використання технологій E-Learning в освітньому процесі. Norwegian journal of development of the International Science № 60. 2021. С. 35–38.
4. Муц Л.Ф. Технології «E-LEARNING» в системі мовної підготовки іноземних громадян. Вісник дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2015. № 2 (10). С. 270–274.
5. Трякіна О.О. Електронне навчання (E-Learning): нові тенденції розвитку в процесі самоосвіти. 2011. URL: <http://bo0k.net/index.php?bid=8085&chapter=1&p=achapter> (дата звернення: 01.04.2023).
6. Блощинський І.Г. Сутність та зміст поняття «дистанційне навчання» в зарубіжній та вітчизняній науковій літературі. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. 2015. Вип. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2015_3_4. (дата звернення: 01.04.2023).
7. Гаврілова Л., Катасонова Ю. Теоретичні аспекти впровадження дистанційного навчання в Україні. Освітологічний дискурс. 2017. № 1–2 (16–17). С. 168–182. URL: <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/433/362> (дата звернення: 01.04.2023).
8. Гнатюк О.В. Проблеми дистанційного навчання учасників освітнього процесу в сучасних умовах. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/728327/1/%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82.pdf> (дата звернення: 01.04.2023).
9. Думанський Н.О. Класи сучасних технологій дистанційної освіти. URL: <http://vlp.com.ua/files/12.pdf> (дата звернення: 01.04.2023).
10. Кучай О., Дем'янюк А. Сучасні технології дистанційного навчання. Гуманітарні студії: історія та педагогіка № 2, 2021. С. 77–85. URL: <http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/45450/1/47.pdf> (дата звернення: 01.04.2023).
11. Зайченко І.В. Теорія і методика професійного навчання: навчальний посібник для студ. вищ. навч. закл. спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи». Київ, ЦП «КОМПРИНТ», 2014. 548 с. URL: <http://lira-k.com.ua/preview/12229.pdf> (дата звернення: 01.04.2023)
12. Каменева Т.М. Теоретичні основи навчання: навчально-методичний посібник. Київ, МНУЦ, 2018. 282 с.
13. Про затвердження Положення про дистанційне навчання: Наказ Міністерство освіти і науки України від 25 квітня 2013 року № 466. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text> (дата звернення: 01.04.2023).
14. Деякі питання організації дистанційного навчання: Міністерство освіти і науки України наказ № 1115 від 08.09.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text> (дата звернення: 01.04.2023).
15. Хмурова В., Гращенко І. Дистанційна освіта в період пандемії COVID-19. Вісник КНТЕУ. 2020. № 3. С. 136.
16. Глуховська Н. А Проблеми і перспективи дистанційного навчання в системі підготовки

майбутніх фахівців в умовах євроінтеграції. Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. 2016. No 2. С. 67–71.

17. Aparicio M., Bacao F., Oliveira T. Grit in the path to e-learning success. *Computers in Human Behavior*, Vol. 66 №. 1, 2017. pp. 388–399.

Valiova T. The use of modern electronic learning technologies in foreign language learning at higher education institutions

In the modern environment, a new direction of the development in education is the transition from the classical education to a virtual educational space created by computer software based on the electronic learning system “Electronic Learning (E-learning)” which is developed due to the computer technologies that provide distance learning with the individual optimal programs using for the learning process managing. One of the forms of E-learning is the distance learning which became widely used in connection with the mass transition of educational organizations to distance learning precisely during the period of the Corona virus (Covid-19) and the full-scale invasion of Ukraine in 2022. Accordingly, the need to learn a foreign language has increased in all spheres and industries which is becoming a key element in the process of modernization and internationalization of the country’s development system. Nowadays, the use of modern electronic learning technologies in foreign language learning is expedient in pedagogical science and educational practice.

The article substantiates the expediency of using modern electronic learning technologies in foreign language learning which is organically connected with the main tasks facing modern institutions of higher education. It is determined the relationship between E-learning and distance learning in institutions of higher education which at the same time unites their connection. It is proven that the basis of E-learning is the implementation of modern technologies in institutions of higher education. The article specifies the essence of the concepts of “technology”, “electronic learning”, “distance learning”, “electronic educational environment”, “information and communication system of distance learning (electronic educational platform)”. The criteria that must be used to compare the education regarding the use of electronic learning technologies are formed. The differences between the types and technologies of E-learning in higher education institutions are described. The differences between the types and technologies of e-learning which offer the comprehensive support of the educational process which directly affects the amount of knowledge and skills of the students during their studies at higher education institutions are considered. It is proposed two aspects of the learning process which affect the results and efficiency of the students during the educational process in institutions of higher education.

Key words: *technologies, electronic learning, distance learning, electronic educational environment, distance learning information and communication system (electronic educational platform), higher education institutions.*

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.87.6>

Ю. В. Вишневіська

кандидат юридичних наук, доцент,
докторант кафедри менеджменту та інноваційних технологій,
соціально-культурної діяльності
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ТА АДМІНІСТРУВАННЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ СОЦІАЛЬНОГО ДІАЛОГУ

У статті розглянуто комунікативну компетентність майбутніх фахівців публічного управління та адміністрування як трансверсальну. Встановлена необхідність комунікативної компетентності в процесі здійснення публічного управління та адміністрування.

Визначено структурні компоненти комунікативної компетентності майбутніх фахівців публічного управління та адміністрування: проведення публічних виступів, комунікація та взаємодія, ведення ділових переговорів, ведення діалогу, обґрунтування власної позиції, управління конфліктами. Для кожного компоненту комунікативної компетентності було окреслені показники.

На основі узагальнення наукових джерел розкрито особливості та значення формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців публічного управління та адміністрування. Розглянуто наукові дослідження питання формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців публічного управління та адміністрування з огляду педагогіки, психології, права та публічного управління та адміністрування.

Окреслені сучасні форми навчання, які сприяють формуванню комунікативної компетентності майбутніх фахівців публічного управління та адміністрування у соціальному діалозі.

Охарактеризовано соціальний діалог, як значуще явище, яке виражається у процесі, що забезпечує об'єднання поглядів та позицій учасників взаємодії, сприяє досягненню спільних домовленостей по прийняттю узгоджених рішень стосовно соціокультурного, політичного та економічного життя суспільства.

Встановлено, що комунікативні компетентності публічних управлінців, забезпечують формування та реалізацію ефективного соціального діалогу, що безпосередньо впливають на утвердження прав та свобод людини та громадянина в контексті здійснення соціального діалогу.

Констатовано необхідність наповнення змісту освітньої програми професійної підготовки майбутніх фахівців публічного управління та адміністрування необхідними структурними компонентами комунікативної компетентності, що сприяють підвищенню якості здійснення соціального діалогу.

Ключові слова: комунікативна компетентність, формування, структурні компоненти, майбутній фахівець публічного управління та адміністрування, соціальний діалог.

Постановка проблеми. Здійснення соціального діалогу вкрай необхідне для соціокультурного, політичного та економічного життя України. Усвідомлений підхід до формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців публічного управління та адміністрування сприяє підвищенню їх культури, переборенню зіткнення відтінків соціальних відносин та утвердження прав та свобод людини та громадянина в контексті здійснення соціального діалогу. Майбутні фахівці публічного управління та адміністрування, комунікативна компетентність, яких сформована на високому рівні, здатні приймати обґрунтовані управлінські рішення. Тому проблема формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців публічного управління та адміністрування вважається актуальною у їх професійній підготовці.

Комунікативні компетентності майбутніх фахівців публічного управління та адміністрування

потребують переосмислення та трансформації контексту здійснення соціального діалогу.

Аналіз попередніх досліджень. Питанням формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців публічного управління та адміністрування опікувались такі науковці в сфері державного управління, як Марченко В. [1, с. 25], який наголошує на необхідності підвищення уваги формуванню комунікативної компетентності фахівців публічного управління та адміністрування, оскільки на сьогодні існує прогалини в якості та ефективності здійснення соціального діалогу між публічними органами та громадістю.

В свою чергу, Кириченко Г. [2, с. 103] досліджує природу взаємозв'язку комунікації та іміджу фахівця публічного управління та адміністрування, виділяє головною метою використання комунікативної компетентності у прийнятті політичних рішень, саме інтерес громадськості.

В контексті забезпечення громадського інтересу вважається цікавим дослідження Ковальської Н. [3, с. 167], яка розглядає термін «комунікативна толерантність» через призму значущості цього явища не лише в індивідуальному вимірі як показника зовнішньої культури особистості, але й у соціальному – як оцінки діяльності публічних управлінців із погляду громадян.

Враховуючи думку Кириченка Г., Ковальської Н. ми вважаємо, що в даному випадку формування комунікативної компетентності має бути комплексним, реалізація якої повинна бути спрямована, насамперед, на задоволення суспільних потреб та інтересів населення із урахуванням громадської думки.

З огляду філософа Шавкун І. та філолога Дибчинська Я. зазначають, що комунікації належить головна роль смислової взаємодії соціуму, завдяки якій особа існує в зовнішньому середовищі, обмінюється думками та інформацією для взаєморозуміння [4, с. 392].

У професійній освіті формування комунікативної компетентності широко розглядали дослідники Гамова Г. і Загребельна Л., звертаючи увагу на формування комунікативної компетенції через володіння державною мовою, тобто здатності співвідносити мовні засоби із завданнями та умовами спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки і комунікативної доцільності висловлювання [5, с. 330].

Автори Грень Л. та Грибко О. запропонували у своїх дослідженнях формування комунікативного компоненту лідерського потенціалу державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування через проведення тренінгів з формування комунікативного компоненту лідерського потенціалу [6, с. 36]. Гладких Г., Шаров С. наголошують на важливості формуванні комунікативної компетентності сучасного фахівця, яка розглядається у вигляді інтегральної властивості, що дозволяє конструктивно взаємодіяти між учасниками діалогу [7, с. 72].

Богдан Ж., Середа Н., Солодовник Т. присвятили дослідження проблемі формування комунікативної компетентності студентів закладів вищої освіти у процесі вивчення психолого-педагогічних та управлінських дисциплін [8, с. 108].

Цікава позиція підходу до комунікативної компетентності як трансверсальної авторів Бірюкова О., Бахмат Н., Любарець В., Курило Л., Спіцина А. Їх дослідження розкриває комунікативну компетентність як трансверсальну, яка включає в себе формування таких навичок: креативне і незалежне мислення; навички міжособистісного і міжкультурного спілкування; внутрішньо-особистісні навички; глобальний громадянин світу; інформаційна грамотність в цифровому просторі [9].

Проведений аналіз наукової літератури виявив брак огляду проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців публічного управління та адміністрування в контексті здійснення соціального діалогу.

Мета статті – визначити структурні компоненти комунікативної компетентності майбутнього фахівця публічного управління та адміністрування та їх формування через призму здійснення соціального діалогу у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Сучасний стан публічного управління та адміністрування перебуває в процесі глобальної трансформації. Процеси зміни публічного управління та адміністрування здійснюються в напрямку євроінтеграції та запровадження принципів демократичного управління. Саме освіта є моральним фактором та чинником творення нової генерації фахівців з публічного управління та адміністрування. Для розв'язання складних задач і проблем у соціальному діалозі у сфері публічного управління та адміністрування, необхідно через систему освіти вищої школи в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців публічного управління та адміністрування формувати комунікативні компетентності.

Закон «Про соціальний діалог в Україні» [10] визначає правові засади організації та порядку ведення соціального діалогу в Україні з метою вироблення та реалізації державної соціальної і економічної політики, регулювання трудових, соціальних, економічних відносин та забезпечення підвищення рівня і якості життя громадян, соціальної стабільності в суспільстві.

Відповідно до законодавства України соціальний діалог – процес визначення та зближення позицій, досягнення спільних домовленостей та прийняття узгоджених рішень сторонами соціального діалогу, які представляють інтереси працівників, роботодавців та органів виконавчої влади і органів місцевого самоврядування, з питань формування та реалізації державної соціальної та економічної політики, регулювання трудових, соціальних, економічних відносин.

Вищезгаданий закон встановлює, що соціальний діалог здійснюється між сторонами його учасників відповідного рівня у формах: обміну інформацією; консультацій; узгоджувальних процедур; колективних переговорів з укладення колективних договорів і угод [10]. Можна побачити, що в основі цих форм лежить комунікативна компетентність, яка вкрай важлива для ефективного здійснення соціального діалогу та прийнятті обґрунтованих рішеннях.

Успішний соціальний діалог, що включає всі види переговорів, консультацій чи обміну інформацією між цими зацікавленими сторонами [11, с. 280]. Ефективність соціального діалогу значною мірою визначає рівень комунікативної

компетентності його учасників. Значення формування комунікативної компетентності у майбутніх фахівців публічного управління та адміністрування при здійсненні соціального діалогу визначається досягненням домовленості між зацікавленими сторонами (представниками уряду, органів виконавчої влади, профспілкових організацій, роботодавців і працівників) та дотриманням цінностей громадянського суспільства, захистом прав та свобод людини.

Чанишева Г. через призму юриспруденції зазначає, що, соціальний діалог є елементом публічного адміністрування, який становить чіткі взаємоузгоджені дії сторін соціального діалогу, які представляють інтереси працівників, роботодавців та органів виконавчої влади і органів місцевого самоврядування, з питань формування та реалізації державної соціальної та економічної політики, регулювання трудових, соціальних, економічних відносин [12, с. 101]. Іншими словами регулювання та управління соціокультурним середовищем безперечно залежить від володіння майбутніми фахівцями публічного управління та адміністрування комунікативною компетентністю.

Враховуючи необхідність формування комунікативної компетентності при здійсненні соціального діалогу у майбутніх фахівців публічного управління та адміністрування, нами було проаналізовано ряд нормативно-правових актів: Стандарт вищої освіти України другого (магістерського) рівня вищої освіти ступеня «магістр» галузь знань 28 Публічне управління та адміністрування за спеціальністю 281 Публічне управління та адміністрування затверджений наказом Міністерства освіти і науки України від 04.08.2020 р. № 1001, Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня вищої освіти ступеня «бакалавр» галузь знань 28 Публічне управління та адміністрування спеціальність 281 Публічне управління та адміністрування. Затверджено та введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 29.10.2018 р. № 1172 (надалі – Стандарти) [13, 14].

На основі аналізу вищезгаданих актів було встановлено, що до спеціальних (фахових, предметних) компетентностей майбутніх фахівців публічного управління та адміністрування відносяться:

- здатність налагоджувати соціальну взаємодію, співробітництво, попереджати та розв'язувати конфлікти;

- здатність представляти органи публічного управління у відносинах з іншими державними органами та органами місцевого самоврядування, громадськими об'єднаннями, підприємствами, установами, організаціями не залежно від форм власності, громадянами та налагоджувати ефективні комунікації з ними [13, 14].

В контексті формування комунікативних компетентностей майбутніх фахівців публічного управління та адміністрування для здійснення соціального діалогу, у змісті нормативної підготовки майбутніх фахівців публічного управління та адміністрування, вказані Стандарти визначають результати навчання, а саме:

- уміння здійснювати ефективну комунікацію;
- аргументувати свою позицію на засадах соціальної відповідальності, правових та етичних норм [13].

Також, нами було проаналізовано «Методичні рекомендації щодо окремих питань визначення спеціальних вимог до осіб, які претендують на зайняття посад державної служби категорій «Б» і «В», та підготовки умов проведення конкурсу» (надалі Методичні рекомендації) [15].

На відміну від Стандартів вищої освіти цей документ носить рекомендаційний характер і є обов'язковим лише для вже сформованих публічних управлінців, які залучені до конкурсу на зайняття посад в органах державної служби.

Нами було зроблено припущення, що для ефективної підготовки майбутніх фахівців публічного управління та адміністрування Методичні рекомендації можуть слугувати підґрунтям до складання змісту освітніх програм формування комунікативні компетентності для здійснення соціального діалогу.

Таким чином, на нашу думку, не тільки Стандарти, а й Методичні рекомендації можуть бути орієнтиром у виокремленні структурних компонентів комунікативної компетентності майбутніх фахівців публічного управління та адміністрування: проведення публічних виступів, комунікативна взаємодія, ведення ділових переговорів, обґрунтування власної позиції, ведення діалогу, управління конфліктами (табл. 1).

Враховуючи зміст професійної підготовки майбутніх фахівців публічного управління та адміністрування варто визначити чинники, форми та методи, які сприяють формуванню комунікативної компетентності.

На думку Альохіної Н. та Гладких Г., Шарова С. чинниками, що впливають на формування комунікативної компетентності є:

- професійна спрямованість навчання;
- стійка мотивація та інтерес на оволодіння саме цією компетентністю;

- уміння навчатись самостійно [16, с. 54];
- коректний підбір форм та методів формування комунікативної компетентності у відповідності до специфіки професії та дисципліни;
- стійка потреба в самовдосконаленні;
- використання інформаційно-комунікаційних технологій [7, с. 72].

Серед основних форм навчання, які сприяють розвитку комунікативної компетентності та підви-

Таблиця 1

Структурні компоненти комунікативної компетентності майбутніх фахівців публічного управління та адміністрування (7)

№	Компоненти	Показники
1.	Проведення публічних виступів	- вміння встановлювати контакт з аудиторією, передавати інформацію та отримувати зворотній зв'язок; - здатність чітко, послідовно, структуровано та зрозуміло викладати власну позицію; - уміння застосовувати прийоми ораторського мистецтва
2.	Комунікація та взаємодія	- вміння визначати заінтересовані і впливові сторони та розбудовувати партнерські відносини; - здатність ефективно взаємодіяти – дослухатися, сприймати та викладати думку; - вміння публічно виступати перед аудиторією; - здатність переконувати інших за допомогою аргументів та послідовної комунікації
3.	Ведення ділових переговорів	- уміння підготувати взаємовигідні варіанти співпраці / вирішення питання; - уміння визначати інтереси сторін, аналіз їх сильних та слабких позицій; - уміння побудови аргументації та контраргументації
4.	Обґрунтування власної позиції	- здатність правильно розставляти акценти та аргументувати позицію; - вміння правильно формулювати тези; - вміння використовувати прийоми, методи порівняння і узагальнення, доведення аргументів прикладами
5.	Ведення діалогу	- здатність чути та сприймати думки та погляди інших учасників діалогу; - спрямованість на відкрите прийняття рішення, яке є найбільш прийнятним для усіх учасників діалогу, враховує озвучені ними інтереси та потреби; - орієнтація на представлення різних поглядів та думок на предмет обговорення; - здатність брати відповідальність за керування процесом діалогу
6.	Управління конфліктами	- орієнтація на припинення конфліктної ситуації, вибір оптимальної стратегії розв'язання конфлікту; - спрямування на досягнення спільних цілей та врахування інтересів усіх учасників, об'єктивне обговорення проблемних питань; - керування своїми емоціями, розуміння емоцій учасників; - орієнтація на запобігання конфліктних ситуацій

щенню комунікаційної культури, можна виділити міні-лекції, розв'язання проблемних ситуацій, виконання вправ та завдань на відпрацювання окремих навиків комунікації, рольові ігри, воркшопи та інше.

На нашу думку, не варто ігнорувати метод рольової гри, оскільки вона сприяє набуттю практичних навиків комунікативної компетентності. Ділова гра із психолого-педагогічної точки зору дозволяє студенту зануритися в спеціально створену виробничу або реальну атмосферу спілкування, розкрити власний комунікативний потенціал, «обіграти» різноманітні ролі, починаючи від керівника та закінчуючи виконавцем, здійснити рефлексивний аналіз власної комунікативної діяльності тощо [17, с. 7].

Вдалою формою у формуванні комунікативної компетентності у процесі соціального діалогу є гра, яка не потребує складних сценаріїв з великою кількістю задач. Рольова гра може тривати 15–20 хв. З використання простих інструментів та обладнань. При використанні такого методу майбутній фахівець публічного управління та адміністрування формує практичні навички комунікативної компетентності. Рольова гра передбачає відсутність формальності, що сприяє відкритості учасників, допомагає проявляти їх креативність, оскільки вони перебувають у певні ролі учасника здійснення соціального діалогу.

Звернемо увагу, на воркшоп, це нова форма професійного навчання, яка може сприяти формуванню комунікативної компетенції майбутніх

фахівців публічного управління та адміністрування з метою здійснення соціального діалогу.

Воркшоп (англ. – workshop) – інтенсивний навчальний захід, на якому учасники навчаються, перш за все, завдяки власній активній роботі. Таке визначення дав фахівець у сфері організації воркшопів, тренінгів, автор книги «Ефективний воркшоп» Клаус Фопель. Відомий німецький психолог та психотерапевт Клаус Фопель, ось уже понад двадцять років допомагає організаціям розвиватись на гуманістичній основі.

Суть воркшопу полягає у концентрованому навчанні основних методів та інструментів вивчення учасників соціального діалогу, генеруванню ідей, сторілінгу та фреймворкам (структура та рамкова основа) поведінки учасників соціального діалогу.

Комунікативний тренінг, як одна з найбільш ефективних форм ефективності володіння ведення соціального діалогу, спрямований на підвищення комунікативної компетентності майбутніх фахівців публічного управління та адміністрування [18, с. 61]. Комунікативний тренінг передбачає формування у майбутніх фахівців публічного управління та адміністрування:

– вміння встановлювати контакт з аудиторією, передавати інформацію та отримувати зворотній зв'язок;

– здатність чітко, послідовно, структуровано та зрозуміло викладати власну позицію та здатність правильно розставляти акценти та аргументувати позицію;

– здатність чути та сприймати думки та погляди інших учасників діалогу;

- здатність брати відповідальність за керування процесом діалогу;
- керування своїми емоціями, розуміння емоцій учасників;
- орієнтація на запобігання конфліктних ситуацій.

Отже, форми формування комунікативної компетентності впливають на ефективність володіння майбутніми фахівцями публічного управління комунікативної компетентності здійснення соціального діалогу, що сприяє виробленню та реалізації державної соціальної і економічної політики, регулювання трудових, соціальних, економічних відносин та забезпечення підвищення рівня і якості життя громадян, соціальної стабільності в суспільстві.

Отже, доречним є наповнення змісту освітньої програми професійної підготовки майбутніх фахівців публічного управління та адміністрування, необхідними структурними компонентами комунікативної компетентності, що сприяє підвищенню якості здійснення соціального діалогу.

Висновки. Проаналізувавши наукові праці сучасних дослідників було визначено важливість формування у майбутніх фахівців публічного управління та адміністрування комунікативної компетентності через здійснення соціального діалогу.

Визначені структурні компоненти комунікативної компетентності ведення соціального діалогу: проведення публічних виступів, комунікація та взаємодія, ведення ділових переговорів, ведення діалогу, обґрунтування власної позиції, управління конфліктами.

Рекомендовано форми формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців публічного управління та адміністрування та впровадження у професійну підготовку з метою здійснення соціального діалогу.

Запропонована імплементація структурних компонентів комунікативної компетентності у соціальному діалозі в зміст освітніх програм професійної підготовки майбутніх фахівців публічного управління та адміністрування.

Список використаної літератури:

1. Марченко В. Розвиток комунікативної компетентності публічних управлінців. Вісник Дніпровської академії неперервної освіти «Публічне управління та адміністрування» № 1. 2021 рік. с. 24–27.
2. Кириченко Г. (2020). Природа інформаційно-комунікаційних механізмів формування іміджу органів державної влади. Публічне управління, (5 (20)). с. 97–108. URL: [https://doi.org/10.32689/2617-2224-2019-5\(20\)-97-108](https://doi.org/10.32689/2617-2224-2019-5(20)-97-108)
3. Ковальська Н.М. Комунікативна толерантність у публічному управлінні як чинник інтеграції в європейську систему гуманістичних цінностей. Вісник ХНТУ №4(79), 2021р. Публічне управління та адміністрування. с. 252.
4. Шавкун І.Г., Дибчинська Я.С. Публічне управління: комунікаційний аспект. Публічне управління та адміністрування в умовах інформаційного суспільства: вітчизняний і зарубіжний досвід: монографія / За заг. ред. Сергія Чернова, Валентини Воронкової, Віктора Банаха, Олександра Сосніна, Пранаса Жукаускаса, Йоліти Ввайнхардт, Регіни Андрюкайтене. Запоріджжя: РВВ ЗДІА, 2016. с. 608. URL: https://old-zdia.znu.edu.ua/gazeta/monodrupradmin_513.pdf
5. Гамова Г.І., Загребельна Л.С. Методичні підходи до реалізації мовної компетенції публічних управлінців. Публічне управління XXI століття: традиції та інновації : зб. тез XVII Міжнар. наук. конгресу, 27 квітня 2017 р. – Х. : Вид-во ХарPI НАДУ «Магістр», 2017. – 544 с. URL: https://library.nlu.edu.ua/POLN_TEXT/SBORNIKI_2018/2017_01.pdf
6. Грень Л. М. Комунікативний компонент лідерського потенціалу державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування: шляхи формування / Л.М. Грень, О.В. Грибко // Вісник Національного технічного університету «ХПІ». Сер. : Актуальні проблеми розвитку українського суспільства = Bulletin of the National Technical University «KhPI». Ser. : Actual problems of Ukrainian society development : зб. наук. пр. – Харків : НТУ «ХПІ», 2021. – № 2. с. 33–38.
7. Гладких, Г.В., Шаров С.В. (2019) Напрямки формування комунікативної компетентності студентів. Інноваційна педагогіка, 1 (11). с. 70–74.
8. БогданЖ., Середан., СолодовникТ. Формування комунікативної компетентності студентів закладів вищої освіти: монографія – Харків : Друкарня Мадрид, 2020. с. 262. URL: http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPIPress/46292/1/Book_2020_Bohdan_Formuvannia.pdf
9. Vladyslava Liubarets, Nataliia Bakhmat, Liudmyla Kurylo, Anhelina Spitsyna, Oleksandra Biriukova. Formation of Transversal Competences of Future Economists in the Conditions of Digital Space. Studies of Applied Economics Vol. 39 No. 9 (2021): Special Issue: Development of a Market Economy in the context of the Global Financial Crisis: Monograph. URL: <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/eea/article/view/5805>
10. Закон України «Про соціальний діалог в Україні» від 23 грудня 2010 року № 2862-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2862-17#Text>
11. Карпюк Ю.Я. Теоретико-методологічні засади розвитку комунікативної компетентності у майбутніх психоло-

- гів / Карпюк Ю.Я. / Abstracts of VIII international scientific and practical conference – Sofia, Bulgaria 8–10 April 2020. p. 277–287. URL: http://lib.pnu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/8323/1/topical-issues-of-the-development-of-modern-science_8-10.04.20-277-288.pdf
12. Чанишева Г.І. Основні принципи соціального діалогу у сфері праці. Вісник Південного регіонального центру Національної академії правових наук України. 2014. №1. с. 100–106.
 13. Стандарт вищої освіти України другого (магістерського) рівня вищої освіти ступеня «магістр» галузь знань 28 Публічне управління та адміністрування за спеціальністю 281 Публічне управління та адміністрування, затверджений Наказом Міністерства освіти і науки України від 04.08.2020 р. № 1001. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/2020/08/05/281publichne-upravlinnya-ta-administruvannya-magistr.pdf>
 14. Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня вищої освіти ступеня «бакалавр» галузь знань 28 Публічне управління та адміністрування спеціальність 281 Публічне управління та адміністрування, затверджений та введений в дію Наказом Міністерства освіти і науки України від 29.10.2018 р. № 1172. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/281-Publ.upr.ta.administruvannya_bakalavr.21.01.22.pdf
 15. Методичні рекомендації щодо окремих питань визначення спеціальних вимог до осіб, які претендують на зайняття посад державної служби категорій «Б» і «В», та підготовки умов проведення конкурсу, затверджений Наказом Національного агентства України з питань державної служби від 15.01.2021. № 4-21. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0004859-21#Text>
 16. Альохіна Н.В. Формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. 2013. № 40 (2). с. 51–55.
 17. Бутенко Т.О. Активні методи навчання у формуванні комунікативної компетентності студентів. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2009. № 11. с. 6–9.
 18. Максимова О.О., 2016. Комунікативна компетентність вчителя початкової школи. Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал, 5(136), с. 59–63.

Vyshnevskaya Yu. Formation of communication competence of future public administration and management specialists through the prism of social dialogue

The article deals with the communicative competence of future specialists in public administration as a transversal competence. The necessity of communicative competence in the process of public administration and management is established.

The structural components of the communicative competence of future specialists in public administration and management are defined: public speaking, communication and interaction, business negotiations, dialogue, justification of one's own position, conflict management. Indicators were identified for each component of communication competence.

Based on the generalization of scientific sources, the features and importance of forming the communicative competence of future specialists in public administration and management are revealed. Scientific studies on the formation of communicative competence of future specialists in public administration and administration on the review of pedagogy, psychology, law and public administration and administration are considered.

The modern forms of education that contribute to the formation of communicative competence of future public administration and management specialists in social dialogue are outlined.

Social dialogue is characterized as a significant phenomenon, which is expressed in a process that ensures the unification of the views and positions of the participants in the interaction, contributes to the achievement of common agreements on the adoption of agreed decisions on the socio-cultural, political and economic life of society.

It has been established that the communicative competences of public managers ensure the formation and implementation of an effective social dialogue that directly affects the assertion of human and civil rights and freedoms in the context of the implementation of public dialogue.

The necessity of filling the content of the educational program of professional training of future specialists in public administration and management with the necessary structural components of communicative competence, which contribute to improving the quality of social dialogue, is stated.

Key words: *communicative competence, formation, structural components, future public administration and management specialist, social dialogue.*

УДК 316.77:174-057.87:33:378.4(477.54-25)ХНЕУ
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.87.7>

Н. В. Михайлюк

старший викладач кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації
Харківського національного економічного університету
імені Семена Кузнеця

О. А. Драган

старший викладач кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації
Харківського національного економічного університету
імені Семена Кузнеця

Мохамед Ламааши

старший викладач кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації
Харківського національного економічного університету
імені Семена Кузнеця

О. Д. Баласанян

старший викладач кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації
Харківського національного економічного університету
імені Семена Кузнеця

СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ БАНКІВСЬКОЇ СПРАВИ

Актуальною проблемою сучасної професійної освіти є формування професійної культури майбутнього фахівця. Стаття присвячена теоретичному аналізу сутності поняття «професійна культура» та формуванню професійної культури майбутнього бакалавра банківської справи. В процесі аналізу даної теми було визначено, що саме заклади вищої освіти економічного профілю мають перед собою завдання готувати фахівців високої професійної кваліфікації, що формує нове наукове економічне мислення сучасної молоді. Особлива увага в підготовці високо кваліфікованих фахівців приділяється формуванню професійної культури майбутніх бакалаврів банківської справи. Визначено, що в сучасному значенні термін «бакалавр» означає академічний ступінь або кваліфікацію, що присуджується особам, які освоїли відповідні освітні програми вищої освіти. Проаналізовано різні трактування терміну «бакалавр» з позиції Закону України «Про вищу освіту», практики західноєвропейських університетів XIII століття, сучасних систем вчених звань та ступенів багатьох зарубіжних країн. Виявлений зв'язок поняття «професійна культура» з поняттям «культура». Визначено походження слова «культура», яке має латинське коріння та є дуже багатозначним. Доведено, що поняття «культура» об'єднує в собі науку і освіту, мистецтво, мораль, уклад життя та світогляд. Культура визначається комплексом гуманітарних наук, насамперед культурологією, етнологією, культурною антропологією, соціологією, психологією, історією. Аналіз сучасних наукових досліджень дав змогу виявити різний підхід в трактуванні терміну «професійна культура». Встановлено, що професійна культура є особливим інструментом, котрий актуалізує професійну значущість фахівця. Розглянуто професійну культуру як культуру макросистеми, мікросистеми та особистості. Доведено, що професійна культура – це цілісне особистісне утворення, сутністю якого є сукупність спеціальних теоретичних знань, практичних умінь та навичок, пов'язаних з певним професійним напрямком, а також професійно-етичних якостей, що відповідають вимогам майбутніх фахівців. Представлено власне розуміння терміну «професійна культура» та її особливості як соціокультурного феномену. Узагальнено, що всі зазначені елементи професійної культури мають бути поєднані та цілеспрямовано сформовані в освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Ключові слова: культура, професійна культура, бакалавр банківської справи, фахівець, освітнє середовище закладу вищої освіти.

Постановка проблеми. Натепер в Україні відбуваються події, які впливають на політичне, економічне, суспільне життя країни. Важливим кроком на шляху розвитку соціальної свідомості молодого покоління є формування нового наукового економічного мислення, мотивація до постій-

ного оновлення своїх знань та навичок, прагнення до особистого вдосконалення, до аналізу результатів своєї роботи та роботи всього колективу. Це завдання стоїть, у першу чергу, перед закладами вищої освіти економічного профілю, які мають готувати фахівців високої професійної кваліфі-

кації. Для вирішення цього завдання процес навчання та виховання повинен бути спрямований на професійну підготовку майбутніх бакалаврів економічного профілю (а саме фахівців банківської справи) та на всебічний розвиток їх особистостей. Ці дві складові повинні органічно поєднуватися в процесі формування професійної культури фахівця [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема професійної культури є предметом дослідження багатьох науковців: О. Вознюк, О. Крупського, М. Миколаєнко, Є. Намлієва, І. Сабатовської, Н.І. Хоржевської, Г. Улунової, С. Стрельбицької, Галян І.М., Галян О.І. та інших. Використання різних підходів до вивчення цієї проблеми дозволяє розглянути професійну культуру більш багатогранно, цілісно і глибоко.

Мета статті. Проаналізувати та узагальнити погляди науковців на питання професійної культури, порівняти визначення терміна «бакалавр» в сучасних та історичних системах освіти, дослідити походження слова «культура», встановити особливості професійної культури майбутніх бакалаврів банківської справи.

Виклад основного матеріалу. Особливої вагомості набуває відповідність рівня сформованості професійної культури майбутніх бакалаврів банківської справи сучасним соціально-економічним вимогам і потребам [4, с. 4]. Підготовка студентів до професійної самореалізації в сфері надання банківських послуг є важливим і перспективним напрямком формування кадрового потенціалу в економічній галузі. Необхідність такої підготовки зумовлена тим, що майбутні бакалаври банківської справи повинні бути здатними зробити вагомий внесок в розвиток нашого суспільства. Отже, вища школа має дати таку освіту бакалаврам банківської справи, яка б цілком задовольнила державний запит і забезпечила б банківські установи фахівцями високої професійної культури.

Для більш ґрунтовного аналізу теми потрібно з'ясувати поняття «бакалавр». В сучасному значенні термін «бакалавр» означає академічний ступінь або кваліфікацію, що присуджується особам, які освоїли відповідні освітні програми вищої освіти; завершена вища освіта в країнах, які беруть участь у Болонському процесі [17]. Але цей термін має ще декілька значень.

Закон України «Про вищу освіту» дає наступне трактування цього поняття: бакалавр – це освітній ступінь, що здобувається на першому рівні вищої освіти та присуджується закладом вищої освіти у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти освітньо-професійної програми, обсяг якої становить 180–240 кредитів ЄКТС. Обсяг освітньо-професійної програми для здобуття ступеня бакалавра на основі ступеня

молодшого бакалавра або молодшого спеціаліста визначається закладом вищої освіти. (*Абзац першої частини четвертої статті 5 із змінами, внесені згідно із Законом № 2145-VIII від 05.09.2017*). Особа має право здобувати ступінь бакалавра за умови наявності в неї повної загальної середньої освіти [10].

Бакалавр в розумінні академічного звання ввійшов у практику з XIII століття в західноєвропейських університетах. Уперше це звання було введено на богословському факультеті Паризького університету папою Григорієм IX (1227–1241) для визначення тих студентів, які витримали відповідний іспит та блискуче захистили диспут і, як наслідок, отримали право носити червону камілавку. З часом це звання перекинулось на інші факультети та розповсюдилось по всій Західній Європі [14].

Ступінь бакалавра, прийнятий в сучасних системах вчених звань та ступенів багатьох зарубіжних країн, у тому числі Великобританії, США, привласнюється таким, що закінчили університет або інші заклади вищої освіти після складання спеціальних іспитів, а інколи і захисту невеликої за об'ємом реферативної дисертації. У Франції з 1808 року ступінь бакалавра є свідоцтвом про завершення середньої освіти і дає право до вступу до університету [6].

Закон України «Про вищу освіту» (*Розділ II «Рівні, ступені та кваліфікації вищої освіти», Стаття 5*) визначає, що перший (бакалаврський) рівень вищої освіти відповідає сьомому рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою теоретичних знань та практичних умінь і навичок, достатніх для успішного виконання професійних обов'язків за обраною спеціальністю [10].

Заклади вищої освіти економічного профілю готують бакалаврів, які в майбутньому будуть реалізовувати свій професійний потенціал в різних галузях економіки, зокрема у фінансовій галузі. Одним з напрямків підготовки бакалаврів є сфера банківської справи. Банківська справа є частиною економіки, що концентрує свою увагу на структурі та процесах в банківській (фінансовій) сфері. Головним суб'єктом банківської справи є банк, який здійснює різні послуги по фінансових операціях для фізичних та юридичних осіб [1].

Доцільно розглядати ступінь бакалавра банківської справи у контексті формування та розвитку його професійної культури. Поняття професійної культури тісно пов'язане з загальним поняттям культури.

Слово «культура» (colo, colore) латинського походження, яке буквально означає «обробка», «догляд», «землеробство», «поліпшення» [12]. Поняття «культура» є дуже багатозначним. У 1983 році на XVII Всесвітньому конгресі

в Торонто, присвяченому проблемі «Філософія й культура», було наведено кілька сотень визначень цього поняття [12]. Це пояснюється багатогранністю феномена і широким вживанням терміна «культура» в конкретних дисциплінах. У галузі історичних, філософських, етнографічних, соціологічних, філологічних та інших досліджень трапляються різноманітні уявлення про культуру. Кожна дисципліна підходить до з'ясування поняття з власними вимогами і завданнями [9].

Академічний тлумачний словник української мови пропонує декілька трактувань цього слова, зокрема, культура – це:

- 1) Сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії;
- 2) рівень розвитку суспільства у певну епоху;
- 3) те, що створюється для задоволення духовних потреб людини;
- 4) освіченість, вихованість;
- 5) рівень, ступінь досконалості якої-небудь галузі господарської або розумової діяльності [16].

Поняття «культура» об'єднує в собі науку (включно з технологією) і освіту, мистецтво (літературу та інші галузі), мораль, уклад життя та світогляд. Культура визначається комплексом гуманітарних наук, насамперед культурологією, етнографією, культурною антропологією, соціологією, психологією, історією [2].

М. Закович вважає, що «феномен культури можна визначити як творчу діяльність людей і сукупність матеріальних та духовних цінностей, вироблених людством у процесі історії, а також взаємовідносин, що склалися в процесі розподілу культурних надбань» [9].

Культура проявляється і реалізується лише у діяльності людини, яка втілює у собі культурні еталони. Останнім часом багато уваги вивченню законів впливу культури на різні сторони життєдіяльності суспільства приділяють економісти [8, с. 23]. Професійна культура індивіда виробляє в нього особисту систему цінностей, яка передбачає наявність моральних принципів, професіоналізм, комунікативні якості. Професійна культура, як соціо професійний феномен поєднує норми, правила, моделі поведінки людини в умовах виконання професійної діяльності. Особливістю професійної культури робітників банківської справи є те, що об'єктом їхньої діяльності насамперед є людина, тому потрібно не тільки знати моральні принципи та професійні обов'язки, а й діяти відповідно цих принципів та обов'язків.

Питання професійної культури завжди було предметом дослідження науковців різних галузей. Цій темі присвячені роботи О. Вознюк [5], О. Крупського, Є. Намлієвої [11], М. Миколаєнко [13], І. Сабатовської [15], Н. І. Хоржевської [20], Г. Улунової [19], С. Стрельбицької, [18], Галян І.М., Галян О.І. [7] та інших.

О. Крупський, Є. Намлієв розглядають професійну культуру як «високий рівень професіоналізму людини, як спосіб творчої самореалізації в професійній діяльності, як процес освоєння, передачі професійних цінностей, становлення системи особистісних сенсів, які розглядаються як ступінь якості професійної діяльності та життя людини» [11, с. 1].

О. Вознюк вважає, що «професійна культура фахівця залежить не тільки від присвоєння певного освітньо-кваліфікаційного рівня випускника закладу вищої освіти чи відповідної кваліфікації працівника, але і від взаємин з колегами, партнерами, споживачами, клієнтами. Тобто професійна культура є особливим інструментом, котрий актуалізує професійну значущість фахівця. Тому формування його професійної культури не можна відокремити ні від процесу фахового зростання, ні від його морального розвитку» [15, с. 48].

В своїх педагогічних дослідженнях науковець І. Сабатовська визначає професійну культуру з точки зору потреби суспільства в культурному рівні людей, що зайняті тією чи іншою професійною діяльністю. Вона полягає у піднесенні професійної діяльності кожної людини до загальних норм виконання певного виду праці. Безсумнівно, будучи важливим показником соціальної зрілості особистості, професійна культура є й комплексом особистісних знань, вмінь, навичок, якостей, що визначають готовність до реалізації своїх сутнісних сил у конкретній галузі суспільної праці [15].

Науковець Г. Улунова розглядає професійну культуру як культуру макросистеми, мікросистеми та особистості. Авторка тлумачить культуру соціальної макросистеми як універсальну для певної професійної галузі систему знаків (професійних знань та технологій) та символів (норм і цінностей), поява яких є результатом діалогу між різними ланками професійного буття. Під культурою соціальної мікросистеми дослідниця розуміє якісні характеристики діяльності професійної групи, що формуються в процесі професіогенезу і відповідають певним компетентностям фахівця. Професійна культура особистості визначається як комплексне динамічне особистісне утворення професіонала, що зумовлює високі якісні показники професійно-особистісного зростання та самореалізації суб'єкта професійної діяльності [19].

На думку дослідниці С. Стрельбицької професійна культура – це цілісне особистісне утворення, сутністю якого є сукупність спеціальних теоретичних знань, практичних умінь та навичок, пов'язаних з певним професійним напрямком, а також професійно-етичних якостей, що відповідають вимогам майбутніх фахівців, і є передумовою їх ефективної професійної діяльності та метою безперервного та систематичного самовдосконалення. Основою професійної культури майбутніх

фахівців виступають загальнолюдські та професійні цінності, сукупність професійних знань та вмінь, особистісні якості [18].

Питання професійної культури є центром уваги вченого І.Галян, який вважає, що її формування у майбутнього фахівця розпочинається з професійного самовизначення, професійного вибору, потім продовжується під час професійного навчання і шліфується впродовж усього професійного життя, зазнаючи впливу різноманітних особистісних, соціальних, професійних чинників. Базовими особистісними утвореннями, що визначають зміст професійної культури, є цінності та смисли майбутнього фахівця. На думку науковця, головною метою сучасної вищої освіти повинен бути розвиток у студентів зацікавленості і потреби у самозміні. Перетворення студента в суб'єкта, зацікавленого у самозростанні, зумовлює надалі його становлення як професіонала, здатного до побудови своєї діяльності, її зміни та розвитку [7].

Основи професійної культури повинні бути сформовані у студентів ще під час навчання у закладі вищої освіти, адже соціум потребує фахівців, здатних практично вирішувати поставлені перед ними життєві та професійні проблеми. У зв'язку з цим, особливий акцент робиться в питаннях підготовки бакалаврів банківської справи на формуванні професійної культури, оскільки діяльність працівника банку вимагає значних моральних, фізичних та інтелектуальних затрат, великої віддачі своїй справі, а також високого рівня сформованості професійної культури.

Сучасний бакалавр повинен бути не тільки хорошим професіоналом своєї справи, а й широко освіченою людиною в інших сферах життя, науки і культури. Професіоналізм фахівця, його професійна культура – явище досить складне і багатоаспектне. Тому в професійній підготовці майбутніх фахівців повинні знайти місце компетентності, як такі, що пов'язані безпосередньо з технологічною стороною майбутньої професійної діяльності, так і такі, що забезпечують сучасному професіоналу розвиток певних якостей його особистості (таких як самостійність, відповідальність, вміння працювати в команді, творча активність, здатність до оновлення знань, тобто таких якостей особистості, які і забезпечують конкурентоспроможність на ринку праці) [14].

Висновки і пропозиції. Таким чином, аналізуючи сутність поняття «професійна культура» та узагальнюючи його зміст, можна відзначити наступне:

1. Професійна культура майбутнього фахівця банківської справи – це особистісна інтегративна характеристика, яка поєднує сформованість цінностей та оволодіння нормами і правилами професійної етики, вміння та навички

професійної комунікації, високий освітньо-кваліфікаційний рівень, що в сукупності забезпечують ефективну професійну взаємодію із суб'єктами банківської діяльності;

2. професійна культура складний соціо професійний феномен, який має такі особливості:

– професійна культура безпосередньо пов'язана із загальним поняттям «культура»;

– професійна культура відображає професіоналізм людини;

– це поняття безпосередньо поріднене з професійно важливими якостями особистості;

– професійну культуру як соціо професійний феномен майбутнього фахівця, доцільно починати формувати ще під час його навчання в закладі вищої освіти.

Задля формування високої професійної культури у майбутніх бакалаврів банківської справи всі зазначені елементи мають бути поєднані та цілеспрямовано формуватися в освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Список використаної літератури:

1. Банківська справа. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Банківська_справа
2. Багатозначність поняття культури. URL: <http://osvita.ua/vnz/reports/culture/10204/>
3. Білан Н. Формування навичок іншомовного професійного спілкування майбутніх фахівців аграрного профілю. *Молодь і ринок*. Дрогобич: Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. 2016. №3 (134) С. 168–172.
4. Верескля М.Р. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з менеджменту економічної безпеки в сучасних умовах: монографія. Львів: ПАІС, 2017. 160 с.
5. Вознюк О.М. Дефінітивний апарат дослідження проблеми формування професійної культури майбутніх фахівців. *Наука і освіта*. 2013. №3. С. 47–50. 6. Вся правда про вищу освіту у Великобританії. URL: <https://kudapostupat.ua/vsia-pravda-pro-vyshchu-osvitu-u-velykobrytanii/>
7. Галян І.М., Галян О.І. Ціннісні детермінанти становлення професійної культури майбутнього педагога. *Професійна культура: сутність, фахові особливості, розвиток*: монографія / за ред. І.П. Мозговий. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2016. С. 210–225.
8. Дзундза А. І. Соціоекономічна культура майбутніх фахівців: монографія. Донецьк: Норд Комп'ютер, 2004. 388 с.
9. Закович М.М. Поняття і сутність культури. *Культурологія: українська та зарубіжна культура*. URL: <https://westudents.com.ua/glavy/32505-2-ponyattya-sutnst-kulturi.html>
10. Закон України «Про вищу освіту №. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#n353>

11. Крупський О.П., Намлієв Є.В., Професійна культура майбутнього менеджера: психолого-педагогічні аспекти й чинники формування. URL: [https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/50419/1/Krupskiy_Profesiina_kultura.pdf](https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream/download/123456789/50419/1/Krupskiy_Profesiina_kultura.pdf)
12. Культура. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Культура>
13. Миколаєнко М. Особливості формування професійної культури майбутніх редакторів. *Держава та регіони. Серія: соціальні комунікації*. 2013. № 3-4. С. 149–153.
14. Михайлюк Н.В. Значення поняття «бакалавр» як одного з рівнів вищої освіти. *Пріоритетні напрямки вирішення актуальних проблем виховання і освіти*: мат.-ли Міжнародної наук.-практ. конф. (м. Харків, 26–27 липня 2019). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2019. С. 80–83.
15. Сабатовська І.С. Професійна культура особистості: структура та критерії вимірювання. Спецпроект: аналіз наукових досліджень: матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф. (30–31 травня 2011 р.). Харків: НФаУ, 2011. С. 32–33.
16. Словник української мови. Академічний тлумачний словник. URL: <http://sum.in.ua/s/kuljtura>.
17. Словник української мови online. Томи 1–13. URL: <https://sum20ua.com/Entry/index?wordid=2334&page=100>
18. Стрельбицька С.М. Формування професійної культури майбутнього соціального працівника у ВНЗ: компетентнісний підхід. *Професійна культура: сутність, фахові особливості, розвиток*: монографія / за ред. І.П. Мозговий. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2016. С. 102–115.
19. Улунова Г.Є. Професійна культура як культура макросистеми, мікросистеми та особистості. *Професійна культура: сутність, фахові особливості, розвиток*: монографія / за ред. І.П. Мозговий. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2016. С. 8–21.
20. Хоржевська І.М. Психологічні особливості професійної культури фахівця. *Проблеми сучасної психології*. 2016. № 32. С. 502–511.

Mykhailiuk N., Dragan O., Mohamed Lamaashi, Balasanyan O. The essence of professional culture of the future bachelors in banking

The actual problem of modern professional education is the formation of a professional culture of the future specialist. The article is devoted to the theoretical analysis of the essence of the concept of «professional culture» and the formation of the professional culture of the future bachelor of banking. In the process of analyzing this topic, it was determined that it is the institutions of higher education in the economic profile that have the task of preparing specialists of high professional qualifications that form a new scientific economic thinking of modern youth. Particular attention in the preparation of highly qualified specialists is paid to the formation of the professional culture of future bachelors of banking. It is determined that in the modern sense the term «bachelor» means an academic degree or qualification awarded to persons who have mastered the relevant educational programs of higher education. Different interpretations of the term «bachelor» was analyzed from the standpoint of the Law of Ukraine «On Higher Education», the practice of Western European universities of the XIII century, modern systems of academic titles and degrees in many foreign countries.

The connection between the concept of «professional culture» and the concept of «culture» is found. The origin of the word «culture», which has Latin roots and is very meaningful, is determined. It is proved that the concept of «culture» combines science and education, art, morality, way of life and worldview. Culture is determined by the complex of the humanities, primarily cultural studies, ethnography, cultural anthropology, sociology, psychology, and history. An analysis of modern scientific research has revealed a different approach to the interpretation of the term «professional culture». It has been established that professional culture is a special tool that actualizes the professional significance of a specialist. The professional culture is considered as the culture of the macrosystem, microsystem and personality. It has been proved that professional culture is a holistic personal education, the essence of which is a set of special theoretical knowledge, practical skills associated with a certain professional area, as well as professional and moral qualities that meet the requirements of future specialists. The article presents its own understanding of the term «professional culture» and its features as a socio-cultural phenomenon. It is generalized that all these elements of professional culture should be combined and purposefully formed in the educational environment of a higher education institution.

Key words: culture, professional culture, bachelor of banking, specialist, educational environment of a higher.

Лу Сью

аспірант кафедри освітології та інноваційної педагогіки
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Л. Д. Зеленська

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки, декан факультету історії і права
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

ОСВІТНЬО-ПІЗНАВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАНЬ ДЛЯ ДІТЕЙ

Стаття присвячена питанням термінологічного визначення та класифікації сучасних українських періодичних журналів для дітей. З'ясовано значення дитячої періодики, її вплив на читацьку самостійність.

Схарактеризовано існуючі класифікації дитячих журналів і газет, визначено проблеми дискусійного характеру, зокрема проблеми термінологічного визначення, які порушують логічність типологічної класифікації. Один з висновків дослідження пов'язаний із думкою про те, що жодна із запропонованих на сьогодні класифікацій не є беззаперечною, містить положення, які на практиці викликають значні сумніви, стосовно можливості віднесення певного журналу до тієї чи іншої групи.

Найбільші питання викликали дефініції «дитяча публіцистика», «пізнавальні», «наукові», «навчальні» періодичні журнали для дітей. Розглянуто можливість групи дитячої преси, яка містить нехудожні твори, об'єднати словом «публіцистика». Визнано доцільним застосовувати цей термін тільки до певної категорії пізнавальних творів, розрахованих переважно на підлітків, однак не поширювати його на весь корпус «нехудожніх творів», уміщених у дитячих журналах та газетах.

Задля вирішення термінологічних проблем автор звернувся до існуючої класифікації дитячої літератури, яка передбачає поділ творів на великі групи залежно від поставленого завдання – освітнього чи виховного, що дозволило вибудувати логічну класифікацію.

Було зроблено висновок, що насиченість пізнавального боку пов'язана із віком читацької аудиторії. У періодиці для малят художній та пізнавальний бік подано синкретично, що пов'язано із обмеженим колом знань, досвіду. Пізнавальний аспект виразно починає виділятися у журналах для молодшого шкільного віку. Сучасна періодика для підлітків залежно від загальної мети поділяється на розважальні та пізнавальні. Різновиди останньої пов'язані або з навчальними програмами, або виходять за їх межі, сприяючи технічному розвитку, природознавчому, загальнонауковому. Окрему групу складають журнали для проведення цікавого дозвілля, зокрема рукоділля. Аналіз показав відсутність сучасних періодичних видань для підлітків, що представляли художню літературу та інші види мистецтва.

Ключові слова: дитяча періодика, класифікація, терміни, пізнавальний потенціал.

Постановка проблеми. Серед різноманітних засобів впливу на формування особистості дитини особливе місце займає читання художньої літератури. Сучасні діти мають можливість знайомитися із літературою минулого і сьогодення, класичними творами. Системне знайомство з літературою починається в початкових класах і триває упродовж навчання в загальноосвітній школі.

Однак, за даними досліджень українських науковців [1; 2; 3], у період навчання в школі інтерес у дітей до читання не збільшується, а, навпаки, знижується. Науковці називають багато причин, що призводять до цього [4–7], одна з них – примусовість програми, підручника тощо. На сьогодні педагогічна наука та практика окреслила досить багато шляхів, які дозволяють подолати

небажання читати, і один з них – це звернення до дитячої преси, дитячої періодики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дитяча періодика розглядалася вченими різних наукових галузей, перш за все, педагогіки, журналістикознавства, літературознавства, історії, соціології. Дослідження розпочалися на початку ХХ століття, коли друк дитячих журналів став системним, масштабним, і проводилися як зарубіжними фахівцями (Agnès J., Boxer A., Charon J.-M., Cowburn G., Green J., Gregory P., Heinzerling B., Jones S.C., Kervin L., Landa F., Lindquist J.D., Mannino N., Reid A., Savino J., Serrin D. та ін.), так і українськими науковцями (Н. Благун, Т. Давидченко, Є. Датнова, Т. Єжижанська, Л. Євсеєнко, Н. Кіт, У. Колесніченко, О. Кочегарова, Л. Круль, М. Літовська, Е. Огар, В. Передирій, Ю. Стадницька, В. Супрун та ін.).

Зарубіжні дослідники, особливо американські, приділяли увагу переважно питанням реклами та маркетингу в контексті дитячої періодики. Українські науковці досліджували дитячу пресу, вивчаючи різні аспекти, зокрема історію розвитку та сучасний стан, періодику певних регіонів України, її комунікативний аспект, функціональні особливості дитячої преси, її типологію. Однак на сьогодні проблеми освітньо-пізнавального потенціалу дитячих газет та журналів вивчено поки недостатньо.

Мета статті – визначення особливостей сучасної дитячої періодики, окреслення дискусійних питань щодо використання термінології, зокрема стосовно журналів та газет, які мають не тільки художнє, а й інформативно-пізнавальне наповнення.

Виклад основного матеріалу дослідження. За Д.С. Григораш, преса – це «друковані періодичні та неперіодичні видання (газети, журнали, альманахи, бюлетені, вісники, збірники), в яких систематично і оперативно різноманітними словесними і зображувальними засобами відтворюються найактуальніші суспільно-політичні події. На відміну від іншої друкованої продукції, преса відзначається більшою актуальністю тематики, злободенністю постановки питань і їх соціально-політичною загостреністю [8, с.179].

За Академічним тлумачним словником української мови, періодика – це «видання, що виходять друком регулярно, через певні визначені проміжки часу» [9].

Авторитетна дослідниця у сфері книговидавництва Е. Огар зазначає, що «у сучасному термінознавстві поняття «дитяча періодика» використовують для позначення масиву періодичних видань, створених спеціально для дитячої читацької аудиторії з урахуванням психофізичних можливостей, вікових потреб та особливостей сприйняття» [10, с. 58].

Значення дитячої періодики важко переоцінити. Сучасна дослідниця Т. Давидченко вважає, що «за ступенем розвитку преси для дітей можна визначити рівень розвитку будь-якого суспільства, адже дитячі періодичні видання – це своєрідне дзеркало, у якому відображаються ключові етапи цивілізаційної культури, формування й функціонування демократії, а також обриси майбутнього розвитку держави. Дитяча преса найяскравіше і по-особливому реагує на події, що відбуваються у соціумі» [11].

Важливим питанням вивчення дитячої періодики є класифікація видань, неточність якої дезорієнтує читача в його виборі.

Одна з найбільш популярних типологічних класифікацій дитячої періодики належить сучасній дослідниці Т. Давидченко [12], яка виділила п'ять основних видів журналів та газет за ознакою

цільового призначення: пізнавальні, розважальні, навчальні, художні та наукові.

Пізнавальні «мають переважно пізнавальний зміст. Тематика таких газет і журналів вельми розмаїта... Лише в поодиноких виданнях редактори намагаються донести до дитини «пізнавальне» упорядковано, створюючи в такий спосіб тематичні журнали. У решті журналів/газет такий матеріал подається вроздріб, що безперечно шкодить виданню, ускладнює сприйняття дитиною потрібної інформації» [12]. Часто пізнавальний зміст подано через гру, що враховує вікові особливості читацької аудиторії.

Дослідниця виділяє два типи пізнавальних журналів: енциклопедичні (у цікавій формі розповідається про мистецтво, історію, архітектуру, природу і передбачається поступове збирання і зберігання у спеціальній фірмовій теці, прикладом є «Бібліотека журналу «Дивосвіт – казки, легенди, міфи») та суто ігрові («Пізнайко», «Професор Крейд», «Bratz-модница», «Умійко», «Малятко», «Стежка», «Велика дитяча газета»).

Розважальні журнали пропонують аудиторії «читати про розваги та заради розваги (особливо це стосується молодшого підліткового віку)» [12]. Серед розважальних видань Т. Давидченко виділяє два типи: 1) журнали та газети кросвордів («Клякса», «Призові дитячі сканворди», «Развлекайка», «Хатинка сканвордів»); 2) журнали та газети коміксів («Комікс Симпсона», «Комікс: Marvel: команда», «Комікс: фантастическая четверка»).

Навчальні «видання покликані насамперед допомогти дитині у навчанні... Наприклад, допоможуть навчити основ англійської мови, математики» [12]. Часто такі видання є двомовними або тримовними. Навчальні видання, за Т. Давидченко, поділяються на два типи: 1) освітні (наприклад, «Роснауко», «Абетка», «Абетка в картинках», «Букварик», «Буковинки-веселинки», «Веселі уроки – веселі уроки – jolly lessons», «Граємо в англійську», «Математика в картинках» тощо ж/г уроків), 2) релігійні, які прагнуть навчити дитину «релігійної грамоти», дати їй духовну освіту (наприклад, «Тропинка»).

Культурологічні видання в основі мають художній матеріал, вітчизняну і світову класику та фольклор. Серед них дослідниця розрізняє два типи: 1) літературно-художні видання, які друкують на своїх сторінках велику кількість художніх творів («Яблунька», «Джміль», «Соняшник», «Котя», «Розмальовок 20», «Чарівна казка»; 2) літературно-мистецькі, де приділяється увага різним видам мистецтва, висвітлюються різноманітні культурні події («Веселочка»).

Наукові або, як в іншому місці своєї статті вказує науковець, «науково-популярні» друковані мас-медіа, спрямовані на популяризацію спеці-

альних знань серед широкого дитячого читацького загалу. У таких журналах міститься наукова теоретична і практична інформація. Видання подібного типу розраховані не лише на тих, хто вже визначився зі своїми інтересами, а для того, щоб пробудити зацікавленість, виявити схильність. Т. Давидченко зазначає, що «цей вид дитячої преси представлений двома типами: технічно прикладними та науково-художніми журналами: «Юний моделіст-конструктор», «Юний технік України»» [12].

Не можемо не погодитися із думкою науковця В. Супруна, що класифікація Т. Давидченко є неповною, «оскільки таке ранжування періодичних видань виключає той факт, що одне й те саме видання може водночас мати кілька типологічних ознак, як-от журнал «Пізнайко», що виконує одночасно і пізнавальну, і розважальну, і навчальну, і культурологічну функції» [13].

Певні питання викликає і використана авторкою термінологія: «пізнавальна», «навчальна», «наукова». Фахівці-літературознавці заперечують доцільність використання останнього терміну, бо для дитячої літератури характерне обмеження сприйняття, пов'язане із віком, досвідом тощо. Згідно з визначенням он-лайн словника Vseslova, наукова література – це «сукупність творів писемності і друку, які створюються в результаті наукових досліджень або теоретичних узагальнень і поширюються в цілях інформування фахівців про останні досягнення науки, хід і результати досліджень. Незалежно від конкретної галузі знання, предметом вмісту наукової літератури є сама наука – ідеї і факти, закони і категорії, відкриті ученими» [14]. Відповідно, називати дитяче періодичне видання науковим буде не дуже коректно.

Щодо термінів «пізнавальна» і «навчальна». Дослідниця чітко не межує використання цих дефініцій. Якщо їхнім основним завданням є передавання інформації, формування певного кола знань та умінь, то тоді краще використати термін «освітній».

Розподіл пізнавальних на енциклопедичні та «суто ігрові» теж викликає питання. Здається, ігрові варто було б віднести до розважальних. Тоді як енциклопедичні більш перегукуються із «науковими».

Класифікація дитячої періодики за ознакою читацького призначення (загальноосвітні, релігійні, наукові, розважальні), яку запропонувала О. Орлик [15], є досить узагальненою і не дозволяє включити в предмет дослідження журнали для дошкільнят, або ті, що мають ознаки і розважальності, і науковості.

Нам імпонує думка В. Супруна, що типологічна диференціація дитячих журналів має відбуватися за трьома визначними принципами:

віковим, гендерним і територіальним, при цьому віковий є домінуючим, «адже визначає категоріальні особливості дитячих видань загалом» [13]. Однак і ця класифікація надто звужена, залишає поза увагою пізнавальний компонент, хоча науковець і зазначає, що інформативна насиченість дитячої періоди корелюється з віком читацької аудиторії.

Пізнавальність періодичних видань характеризує змістовий компонент видань, у яких традиційно поруч з творами художньої літератури (вірші, оповідання, казки, уривки з повістей) вміщують нехудожню літературу. За Ю. Стаднічук, «тексти нехудожнього характеру – це специфічна група, оскільки їх створення завжди залежало від реальних пізнавальних потреб читацької аудиторії, психічного розвитку та можливостей сприйняття. Метою таких публікацій було донести до дітей зрозумілою мовою знання про системність навколишнього світу, охарактеризувати окремі предмети та явища і пояснити причинно-наслідковий зв'язок між ними, розкрити дітям сутність наукових понять і навчити оперувати ними у подальшій пізнавальній діяльності. Особливістю нехудожніх текстів є ще й те, що їх створювали спеціально для публікації у дитячих періодичних виданнях» [16].

Дослідниця пропонує всю групу дитячої преси, яка містить нехудожні твори, об'єднати словом «публіцистика». Особливістю дитячої публіцистики, на думку Ю. Стадницької, є поєднання образності з безумовною документальністю. Основними образно-емоційними засобами, дослідниця вважає «використання персонажів, створення динамічного сюжету, яскраву мову та жвавий виклад» [16]. На нашу думку, термін «дитяча публіцистика» досить суперечливий. Одна з авторитетних дослідниць публіцистики М. Титаренко, розглядаючи проблему визначення цього поняття, зазначила «поліваріантність його тлумачень та іманентну характеристику, що зазвичай є парадигматичною» [17, с. 41]. На думку В. Здоровеги, публіцистика – «це твори, в яких оперативно досліджуються й узагальнюються з особистих, групових, державних, загальнолюдських позицій актуальні факти та явища з метою впливу на громадську думку, суспільну свідомість, а відтак на соціальну практику. При цьому публіцист вдається до своєрідного поєднання логічно-абстрактного і конкретнообразного мислення, впливаючи на розум і почуття людини, стимулюючи її певні вчинки, соціальну активність» [18, с. 30]. Вважаємо доцільним застосовувати цей термін до певної категорії пізнавальних творів, розрахованих переважно на підлітків, однак, не поширювати його на весь корпус «нехудожніх творів», уміщених у дитячих журналах та газетах.

Ю. Стадницька, на прикладі української періодики ХХ століття, виділяє три основні групи жанрів дитячої публіцистики: інформаційні (замітка, інтерв'ю, репортаж, фоторепортаж), аналітичні (стаття, читацький та редакційний лист, огляд), художньо-публіцистичні (портретний, подорожній, проблемний нарис).

Аналіз запропонованого групування матеріалу викликає певні питання. Значна частина вказаних жанрів, особливо аналітичних, не містять такого зазначеного Ю. Стадницькою образно-емоційного засобу, як сюжет. За визначенням Р. Гром'яка, сюжет – це динамічний аспект твору, ланцюг зображуваних подій, рух характерів у художньому часі й просторі [17, с. 651], тоді як стаття не містить сюжету, бо має інше цільове призначення.

Термінологічна невизначеність вносить певну плутанину, призводить до подвійного тлумачення понять. У своєму дослідженні ми зробили спробу окреслити зазначені поняття.

У дослідженнях дитячої літератури існує класифікація творів за головним завданням. Методист А. Ємець пропонує поділяти твори, призначені для дітей відповідно до мети, яку ставив перед собою автор – освітню чи виховну [18].

Дослідниця зазначає, що термін «пізнавальна» (або «науково-пізнавальна література») досить умовний, оскільки пізнання дійсності – завдання будь-якого літературного твору, а літератури не пізнавальної взагалі немає, бо наука і мистецтво – це різні способи пізнання світу.

Позначаючи розділ дитячої літератури словом «пізнавальний», мають на увазі значення «сукупність знань у якійсь галузі». Основними відмінностями пізнавальної літератури від художньої є інша спрямованість (пізнавальна література вирішує завдання виховання розумової активності, навичок наукового мислення, прилучення дитини до світу науки, тоді як основною метою художніх творів є формування в читачів певних моральних уявлень; хоча і дитяча художня література може містити елементи наукових знань, образно подавати загальні наукові поняття, але це завдання є для неї побічним), інший предмет вивчення (пізнавальна література – це «доступне пізнання світу, а художня – це «людинознавство», вивчення людини в різних ситуаціях і проявах»). Отже, «головна відмінність полягає в тому, яке завдання виступає на перший план: виховання чи навчання. У пізнавальної літератури головне завдання – пізнавальне, а в художньої – виховне» [18, с. 13].

Пізнавальна література для дітей не є однорідною і залежно від способу подання інформації може поділятися на науково-популярну, науково-художню й інструктивну. Науково-художні твори для дітей – це «різновид дитячої пізнавальної літератури, в якому пізнавальна інфор-

мація подається читачеві за допомогою сюжету і художнього образу» [18, с. 14], науково-популярні твори для дітей – це «безсюжетні пізнавальні твори, основним завданням яких є розкриття певної системи знань, прищеплювання бажання і навички користатися доступною довідковою книгою» [18, с. 14], а інструктивні – це твори, що містять інструкції, вказівки, як самостійно зробити що-небудь, як використати отримані знання у практичних справах (наприклад, серія «На допомогу юному техніку») [18].

Серед пізнавальних творів, наявних у періодиці для дітей та підлітків, представлений переважно науково-популярний (наприклад, «Юний натураліст») та інструктивний напрямок (наприклад, журнали для рукоділля «Жасмін»), науково-художніх творів дуже мало. Насиченість пізнавального боку пов'язана із віком читацької аудиторії.

У періодиці для малят художній та пізнавальний бік подано синкретично, що пов'язано із обмеженим колом знань, досвіду. Пізнавальний аспект виразно починає виділятися у журналах для молодшого шкільного віку. Наприклад, у журналі «Барвінок» упродовж всієї історії існування в кожному номері подавалося 1–3 статті, які висвітлювали історичні, технічні та інші цікаві теми науки та природи. Сучасний журнал для дітей 6–9 років «Розумашки» (виходить з 2016 року) заявлений як «пізнавально-розважальний» журнал для дітей, де основними розділами є пізнавальний, розважальний (краще було б назвати «змістовно розважальний») і виховний. Художні твори у виданні представлені досить обмежено.

Сучасна періодика для підлітків має досить виразний поділ, залежно від загальної мети: розважальні («Однокласник» – інформаційно-розважальне видання) та пізнавальні. Різновиди останньої пов'язані або з навчальними програмами (серія «Я вивчаю українську», «Історія для допитливих», «Біологія для допитливих», видані ТОВ «Видавнична група «Основа»), або виходять за їх межі, сприяючи технічному розвитку («Юний технік України», «Юний моделіст-архітектор»), природознавчому («Юний натураліст»), загальнонауковому («Країна знань»). Окрему групу складають журнали для проведення цікавого дозвілля, зокрема рукоділля (журнали «Жасмін», «Моє хобі»).

На сьогодні ми не знайшли сучасних періодичних видань для підлітків, що представляли художню літературу (як раніше, до 2009 року, журнал «Соняшник») та інші види мистецтв. Можливо, це пов'язано із відсутністю попиту, бо юнацтво може читати й журнали для дорослих, й книжкову продукцію різноманітної тематики, не обмежуючи себе періодикою.

У сучасних вкрай несприятливих умовах журнали для дітей переживають значні труднощі.

Влітку 2022 року одинадцять українських редакцій журналів для дітей і підлітків звернулися з відкритим листом до громадськості з проханням підтримки, оскільки «сьогодні в Україні виникла реальна загроза зникнення такого вкрай важливого культурного явища, як дитячі й підліткові періодичні видання, які не просто розважають і розвивають дитину, але й прищеплюють їй любов до українського слова, рідної культури» [21].

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у визначеному напрямі. Освітньо-пізнавальний потенціал періодичних видань для дітей значний. Однак на сьогодні залишаються остаточно не вирішеними питання термінологічного поля дитячої періодики. Це не дозволяє використовувати максимально її дидактичні можливості.

Дослідження дитячої періодики триває. Подальшого розгляду потребують інші аспекти дитячої преси, що дозволить утворити класифікацію, у якій складові компоненти не будуть суперечити один одному.

Список використаної літератури:

1. Стратегія розвитку читання на 2021–2025 роки «Читання як життєва стратегія»: проект URL: <https://mkip.gov.ua/files/pdf/%D0%A1%D0%A2%D0%A0%D0%90%D0%A2%D0%95%D0%93%D0%86%D0%AF%20%D0%A0%D0%9E%D0%97%D0%92%D0%98%D0%A2%D0%9A%D0%A3%20%D0%A7%D0%98%D0%A2%D0%90%D0%9D%D0%9D%D0%AF.pdf>
2. Мартиненко В.О. Формування змісту літературного читання молодших школярів: сучасний вимір. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2011. №9. С. 5–8.
3. Савченко О.Я. Щоб книга була в житті дитини: вітчизняний і зарубіжний досвід. *Початкова школа*. 2016. №5. С. 22–26.
4. Олянишен Т., Мельников О. Зміна місця читання серед інших форм діяльності у вільний час. *Вісник Книжкової палати*. 2010. № 4. С. 45–48.
5. Гогуленко О.П. Вплив засобів масової інформації на формування читацької культури підростаючого покоління. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Сер.: Філологія. 2019. № 38, том 3. С. 41–44.
6. Богданов Г. Соціологія вивчення інформаційних потреб читачів (Україна – Німеччина). *Вісн. Кн. палати*. 2005. № 12. С. 21.
7. Ємець А., Коваленко О. Сучасна трансформація системи позакласного читання в українській початковій школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 83. С. 99–104.
8. Григораш Д. С. Журналістика в термінах і виразах. Львів, 1972. 295 с.
9. Академічний тлумачний словник української мови. URL: <http://sum.in.ua/s/periodyka>
10. Огар Е.І. Дитяча книга: проблеми видавничої підготовки: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Львів, 2002. 160 с.
11. Давидченко Т.С. Структурно-функціональні особливості преси для дітей періоду незалежності України: автореф. дис... канд. наук із соц. комунікацій: 27.00.01. Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка, Ін-т журналістики. Київ, 2008. <http://www.nbuv.gov.ua/ard/2008/08dtspnu.zip>
12. Давидченко Т.С. Типологічна класифікація дитячих періодичних видань в Україні. *Електронна бібліотека інституту журналістики*. URL: <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=2316>
13. Супрун, В. (2022). Українські дитячі журнали: типологія, медіаконтент. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом*. Філологія, (1), 47–53. URL: <https://doi.org/10.32689/maup.philol.2022.1.7>
14. Vseslova URL: http://vseslova.com.ua/word/%D0%9D%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D0%BB%D1%96%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0-70171u
15. Орлик О. Тенденції та розвиток сучасної дитячої періодики (2008–2011). *Вісник Книжкової палати*. 2011. № 12. С. 26–30.
16. Стадницька Ю.В. Дитяча публіцистика як об'єкт дослідження. *Вісник Сумського державного університету*. Серія Філологічні науки. 2006. №3(87). С. 20–24.
17. Літературознавчий словник-довідник. За ред. Р.Т. Гром'яка, Ю.І. Коваліва, В.І. Теремка. К.: ВЦ «Академія», 2007. 752 с.
18. Ємець А.А. Методика роботи з науково-пізнавальними творами в початкових класах: навч.-метод. посіб. Харків, 2009. 160 с.
19. Титаренко М. Феномен публіцистики: проблема дефініцій. *Науковий вісник Львівського університету*, 2007. С. 41–50.
20. Здоровега В. Й. Теорія і методика журналістської творчості: Навч. посібник. Львів: ПАІС, 2000. 180 с.
21. Відкритий лист від редакцій від 24.06.2022 (Відкритий лист-звернення щодо ситуації, яка склалася з дитячою та підлітковою періодикою в Україні). URL: https://drive.google.com/file/d/1GwzadNrQDMDLQRWgkgrFM4-qY290cQ4g/view?fbclid=IwAR3c-qAcTkfqleE_3DJM0Dpf8kMU_Yhh2lXfuRuziRy7MkQ54WLoOO689xY

Lu Xu., Zelenska L. Educational and cognitive potential of periodicals for children

The article is dedicated to issues of terminological definition and classification of modern Ukrainian periodicals for children. The importance of children's periodicals and its influence on readers' independence is clarified.

The classifications of children's magazines and newspapers are characterized, the problems of a debatable nature are determined, particularly, the problems of terminological definition, which violate the logic of typological classification. One of the study conclusions is related to the opinion that none of the classifications which are proposed today is undisputed, contains provisions that in practice cause significant doubts regarding the possibility of assigning a certain journal to one or another group.

The definitions of «children's journalism», «cognitive», «scientific», «educational» periodicals for children caused the biggest questions. The possibility of uniting the group of children's press, which contains non-fiction works, with the word «journalism» was considered. It is considered appropriate to apply this term only to a certain category of cognitive works, designed mainly for teenagers, but not to extend it to the entire corpus of «non-fiction works» included in children's magazines and newspapers.

In order to solve terminological problems, the author turned to the existing classification of children's literature, which provides for the division of works into large groups depending on the task, which made it possible to build a logical classification.

It was concluded that the saturation of the cognitive side is related to the readers' age. In periodicals for children, the artistic and cognitive aspects are presented syncretically, which is connected with a limited range of knowledge and experience. The cognitive aspect clearly begins to stand out in magazines for primary school age. Modern periodicals for teenagers, depending on the general purpose, are divided into entertainment and educational. Varieties of the latter are either related to educational programs or go beyond them, contributing to technical development, natural science, and general science. A separate group consists of magazines for interesting leisure activities, in particular needlework. The analysis showed the absence of modern periodicals for teenagers, representing fiction and other types of arts.

Key words: *children's periodicals, classification, terms, cognitive potential.*

УДК 316.77:174-057.87:33:378.4(477.54-25)ХНЕУ
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.87.9>

Н. В. Михайлюк

старший викладач кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації
Харківського національного економічного університету
імені Семена Кузнеця

В. А. Лук'янова

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри вищої математики
Харківського національного університету радіоелектроніки

Мохамед Ламааши

старший викладач кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації
Харківського національного економічного університету
імені Семена Кузнеця

О. В. Корольова

старший викладач кафедри історії та мовознавства
Українського державного університету залізничного транспорту

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

Стаття присвячена одному з актуальних питань сучасної вищої освіти – формуванню професійної культури майбутніх бакалаврів банківської справи. Одним з видів професійної культури є корпоративна культура. В процесі аналізу даної теми були виявлено, що корпоративна культура – це система особистих і колективних цінностей, що приймаються та поділяються всіма членами корпорації та набір прийомів і правил вирішення проблеми зовнішньої адаптації та внутрішньої інтеграції працівників. Визначено, що корпоративна культура впливає як на процес управління персоналом, так і на роботу в цілому. Чим вищий рівень корпоративної культури, тим менше персонал має потребу у чіткому регламентуванні діяльності, в директивах, настановах, детальних схемах і докладних інструкціях. Чим вище рівень корпоративної культури, тим вище престиж і конкурентоспроможність підприємства. Аналіз наукових досліджень дав змогу систематизувати поняття «корпоративна культура» в змістовні групи: функціональні, психологічні, описові, історико-генетичні, нормативні. Виявлені складові корпоративної культури: прийнята система лідерства; стилі й механізми вирішення конфліктів; діюча система комунікації; прийнята символіка і гасла, герби, ритуали. Доведено, що джерелами формування корпоративної культури виступають: система особистих цінностей та індивідуально-своєрідних способів їх реалізації; способи, форми та структура організації діяльності, що втілюють деякі цінності, в тому числі й особисті цінності керівників підприємств; уявлення про оптимальну та припустиму модель поведінки співробітника в колективі, що відображає систему внутрішньогрупових цінностей. В результаті дослідження було виявлено, що формування корпоративної культури відбувається чотирма шляхами: довгостроковою практичною діяльністю; діяльністю керівника чи власника; штучним формуванням організаційної культури фахівцями консультативних організацій; природним відбором найкращих норм, правил і стандартів, запропонованих керівником і колективом. Для практичної реалізації теоретичних обґрунтувань був проаналізований Кодекс корпоративної етики акціонерно-комерційного банку «Sense Bank», який представляє собою офіційний документ, що визначає стандарти діяльності банку та ділової поведінки співробітників, а також відповідальність за порушення цих норм.

Ключові слова: корпоративна культура, професійна культура, Кодекс корпоративної етики, модель поведінки в колективі, управління персоналом, система особистих цінностей.

Постановка проблеми. З метою пошуку шляхів удосконалення методів формування професійної культури майбутніх бакалаврів банківської справи науковці досліджують складові професійної культури, теоретично їх обґрунтовують та розробляють педагогічні прийоми формування професійної культури студентів в процесі нав-

чання в закладах вищої освіти. Основи професійної культури повинні бути сформовані у студентів ще під час навчання у закладі вищої освіти, адже соціум потребує фахівців, здатних практично вирішувати поставлені перед ними життєві та професійні проблеми. У зв'язку з цим, особливий акцент робиться в питаннях підготовки бакалаврів

банківської справи на формуванні професійної культури, оскільки діяльність працівника банку вимагає значних моральних, фізичних та інтелектуальних затрат, великої віддачі своїй справі, а також високого рівня сформованості професійної культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання формування корпоративної культури було об'єктом уваги численних вітчизняних науковців: О. Діякова, А. Гриненко, М. Іщанової, С. Бондаренко, І. Отенко, М. Чепелюка, Н. Беляєвої, Ю. Гапона, С. Пасєка, В. Пономаренко, Т. Колебанової, Н. Кизима та інших. Формування та особливості корпоративної культури розглядалися науковцями з урахуванням професії та підприємств або організацій, де працює фахівець. Але формуванню корпоративної культури фахівців банківських установ не було приділено досить уваги.

Мета статті. Проаналізувати погляди науковців на питання корпоративної культури, систематизувати визначення корпоративної культури в змістовні групи, визначити складові корпоративної культури, джерела та шляхи її формування, розглянути Кодекс корпоративної етики акціонерно-комерційного банку «Sense Bank».

Виклад основного матеріалу. На наш погляд, одним з видів професійної культури, на який слід звернути увагу, це корпоративна культура. Корпоративна культура формується на базі організаційної культури. Вона повною мірою пояснює усі складові управління установою: стратегію, цілі, ринкові ніші, стан продуктивності праці, якості товарів та послуг, відношення до споживачів, конкурентів і т. д.

Термін «корпоративна культура» з'явився у XIX столітті. Із розвитком виробничих відносин, удосконалювався і науковий менеджмент. Уже наприкінці XIX століття вивченням впливу людських взаємин усередині корпорації почали займатися представники Школи людських відносин менеджменту. У другій половині XIX століття почали з'являтися перші більш-менш чіткі визначення культури організації [8, с. 11].

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

Корпоративна культура у системі управління персоналом підприємства повинна розглядатися як стратегічний інструмент, що дозволяє орієнтувати усі його підрозділи та усіх працівників на спільні цілі, підвищувати ініціативу персоналу,

забезпечувати відданість загальній справі, полегшувати спілкування [6].

Питанням корпоративної культури цікавились численні зарубіжні та вітчизняні науковці, економісти, менеджери, соціологи, психологи, фахівці із загальної культурології та менеджменту, зокрема О. Діяків, А. Гриненко, М. Іщанова, С. Бондаренко, І. Отенко, М. Чепелюк, Г. Хофстеде, І. Майр та інші.

Науковці І. Отенко, М. Чепелюк поєднують термін «корпоративна культура» з терміном «національна культура». Автори вважають, що корпоративна культура ґрунтується на основі цінностей, які притаманні національній культурі як їхня комбінація зі зміщеними акцентами. Дуже рідко вдається створити корпоративну культуру, яка суттєво відрізняється від національної. Своє власне обличчя корпоративна культура набуває не скільки як система цінностей, скільки як управлінське середовище, причому це середовище створене цілеспрямовано певними особами, з набором певних і зрозумілих для них цінностей.

Корпоративна культура створюється у єдності та під впливом прийнятої в організації системи управління як сукупність виробничих практик і внутрішньо організаційних відносин. Корпоративна культура, на відміну від національної, не може бути внутрішньо суперечливою, інакше вона переходить із ресурсів управління у сферу неконтрольованих умов.

Варто також зазначити, що початковий варіант трактування корпоративної культури частково збігається з формулюванням того, яким чином національна культура впливає на діяльність організації та її ефективність, особливо це стосується японських підприємств. Для практичного застосування різних моделей національної корпоративної культури в умовах міжнародного бізнесу необхідно звернути увагу на розподіл країн на групи за ознаками подібності цінностей. Групування країн за принципом спільності культури ґрунтується на припущенні про те, що основні культурні цінності країн, що входять до однієї групи, схожі між собою і поведінка людей має багато спільного. Для менеджерів, які здійснюють міжнародну діяльність, це означає можливість використання наявного в них досвіду роботи у країнах, що входять до однієї групи, кращого розуміння зарубіжних партнерів, більш швидку адаптацію, зведення до мінімуму культурного шоку та інших наслідків переїзду до іншої країни [8, с. 16].

Існує велика кількість інтерпретацій поняття «корпоративна культура», тому прийнято систематизувати ці визначення в змістовні групи.

Функціональні визначення корпоративної культури описують функції корпоративної культури в організації: роль культури як комплексного механізму регуляції поведінки і передачі ціннос-

тей між працівниками організації, а також її соціальною роллю.

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

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

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

Нормативні визначення корпоративної культури об'єднують в собі ті інтерпретації культури, які орієнтовані на норми і зразки поведінки, загальноприйняті або очікувані схеми вчинків і дій працівників організації [7].

У контексті формування професійної культури майбутніх бакалаврів банківської справи ми вважаємо доцільним погодитися з визначенням цього терміну А. Гриненко, М. Іщанової: «Корпоративна культура – своєрідна система, що включає зовнішні чинники ідентифікації компанії, організацію бізнес-процесів, цінності, переконання, традиції, що спрямовані на досягнення організацією своїх стратегічних цілей, враховуючи потреби та цінності орієнтації працівників та потреби клієнтів» [2].

Корпоративна культура – в основному «невидима» частина організації. Це не применшує її впливу на поведінку співробітників, але ускладнює аналіз і керування нею. Вона може бути детально регламентована документами, можуть бути декларовані лише окремі її принципи і, врешті, вона може існувати без будь-яких письмових правил [7].

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

Корпоративна культура – це сукупність найважливіших положень діяльності підприємства, обумовлених місією та стратегією розвитку, що знаходять своє відображення в соціальних нормах і цінностях, які поділяє більшість працівників. Така культура дозволяє відрізнити одну корпорацію від іншої, генерує прихильність цілям корпорації, створює атмосферу ідентифікованості для членів корпорації, зміцнює соціальну стабільність, є контролюючим механізмом, що направляє і формує відносини та поведінку працівників.

Корпоративна культура є специфічною формою існування взаємозалежної системи, що включає в себе: 1) ієрархію цінностей, що домінує серед співробітників підприємства; 2) сукупність

способів їх реалізації, що переважають в корпорації на певному етапі розвитку.

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

Складовими корпоративної культури є: 1) прийнята система лідерства; 2) стилі й механізми вирішення конфліктів; 3) діюча система комунікації; 4) прийнята символіка і гасла, герби, ритуали [5].

Джерелами формування корпоративної культури виступають [5].

– система особистих цінностей та індивідуально-своєрідних способів їх реалізації;

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

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

Механізм формування корпоративної культури полягає у взаємодії її джерел, які вони визначають, домінуючи в колективі, значення та ієрархію цінностей. Ієрархічна система виділених у такий спосіб цінностей породжує найбільш адекватну сукупність способів їх реалізації, що втілюються у способах діяльності та формують внутрішньогрупові норми та моделі поведінки.

Формування корпоративної культури відбувається чотирма шляхами: 1) довгостроковою практичною діяльністю; 2) діяльністю керівника чи власника (власна культура); 3) штучним формуванням організаційної культури фахівцями консультативних організацій; 4) природним відбором найкращих норм, правил і стандартів, запропонованих керівником і колективом.

В успішно працюючих банківських установах існує власна культура, що допомагає їм у досягненні позитивних результатів. У кожній великій корпорації існує цілий набір правил, норм, принципів гри, згідно з якими окремі групи визначають свою поведінку. При цьому носіями культур цих груп є окремі особистості, що виражають подібні інтереси [5].

Набір правил, норм та принципів, яких мають дотримуватись співробітники підприємства, документально зафіксований в Кодексі корпоративної етики. Цей Кодекс не є трудовим договором, але дотримання норм та правил, викладених у Кодексі, та внутрішніх нормативних документах організації, є обов'язковою умовою для роботи.

Як приклад, розглянемо Кодекс акціонерно-комерційного банку «Sense Bank». При прийнятті на роботу кожен співробітник підписує лист-ознайомлення з Кодексом. Кодекс корпоративної етики банку – це офіційний документ, який визначає стандарти діяльності банку та ділової поведінки співробітників, а також відповідальність за порушення цих норм. Цьому Кодексу зобов'язані слідувати усі співробітники банку, незалежно від стажу роботи, рівня посад, особистих звичок тощо. Цей документ регулює побудову конструктивних взаємовідносин у колективі, вимоги щодо дотримання етичних стандартів у повсякденній діяльності.

Кодекс встановлює:

1. Етичні та професійні стандарти банку та шляхи їх дотримання.

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

3. Шляхи виявлення і запобігання потенційних ризиків, розв'язання проблем, що мають етичні аспекти.

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

У Кодексі встановлено вимоги до керівників та співробітників банку:

1. Знати правила і принципи Кодексу та дотримуватися їх при виконанні своїх посадових обов'язків та спілкуванні з колегами, клієнтами, контрагентами.

2. Якісно та сумлінно виконувати свої посадові обов'язки та інші завдання, поставлені банком.

3. Використовувати своє службове становище виключно для виконання своїх посадових обов'язків і доручень керівників, наданих на підставі та у межах їх повноважень. При виконанні своїх посадових обов'язків керівники зобов'язані діяти на користь банку та клієнтів і ставити інтереси банку вище власних.

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

Норми та правила Кодексу регулюють такі питання:

1. Фінансова та статистична звітність.

2. Посадовий злочин, економічний злочин (шахрайство).

3. Політика щодо дотримання культури управління ризиками.

4. Норми щодо запобігання порушенню прав споживачів.

5. Порядок дій керівників та інших працівників для запобігання шкоди майну банку.

6. Заборона використання службового становища керівниками банку та іншими працівниками

банку з метою отримання несправедливих персональних переваг або надання таких переваг третім особам.

7. Норми щодо запобігання корупційним діям та хабарництву.

8. Гарантії рівності відносин між банком та його клієнтами, працівниками, постачальниками та конкурентами.

9. Обмеження щодо дарування та отримання подарунків.

10. Вимоги до прийнятої персональної поведінки працівників банку.

11. Принципи обробки, зберігання та розповсюдження конфіденційної та інсайдерської інформації.

12. Повідомлення про зловживання та не добросовісну поведінку.

Порушення положень цього Кодексу може слугувати підставою для накладення адміністративної, дисциплінарних та інших заходів, аж до припинення трудових відносин, відповідно до чинного законодавства» [4].

Висновки і пропозиції. Отже, корпоративна культура є невід'ємною складовою професійної культури працівників банківських установ. Вона має складну структуру і організацію; допомагає впровадити правила і норми, за підтримки яких створюється професійна атмосфера, здатна підвищити рівень діяльності банківської установи. У перспективі планується вивчення цього аспекту у поєднанні з іншими видами професійної культури та аналіз критеріїв та показників рівня сформованості професійної культури майбутніх бакалаврів банківської справи в освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Список використаної літератури:

1. Бондаренко С.М., Бондаренко Б.С., Соколовська К.В. Корпоративна культура організації у системі загального управління якістю TQM. Економіка і суспільство. Мукачів: Мукач. держ. ун-т. 2018. №14. С. 273–278.
2. Гриненко А., Іщанова М. Корпоративна культура соціально-відповідального банку. Україна: аспекти праці. Київ: Кивськ. нац. економ.ун-т ім. В. Гетьмана. 2015. №2. С. 11–17.
3. Діяків О.П. Основні складові формування корпоративної культури в організації. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/197225725.pdf>
4. Кодекс корпоративної етики. URL: <https://sensebank.com.ua/upload/Kodeksu.pdf>
5. Корпоративна культура. URL: <https://xreferat.com/60/7369-1-korporativna-kul-tura.html>
6. Корпоративна культура в системі управління персоналом підприємства. URL: https://pidruchniki.com/12980108/menedzhment/korporativna_kultura_sistemi_upravlinnya_personalom_pidpriyemstva

7. Корпоративна культура. Поняття і сутність корпоративної культури. URL: https://pidruchniki.com/1365060652454/menedzhment/korporativna_kultura
8. Отенко І.П., Чепелюк М.І. Корпоративна культура: міжнародний та трансформаційний аспекти: монографія. Харків: ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2018. 243 с.

Mykhailiuk N., Lukyanova V., Mohamed Lamaashi, Koroleva O. Corporate culture as one of the types of professional culture of future banking bachelors

The article is devoted to one of the topical issues of modern higher education – the formation of the professional culture of future banking bachelors. One of the types of professional culture is corporate culture. In the process of analyzing this topic, it was found that corporate culture is a system of personal and collective values accepted and shared by all members of the corporation and a set of methods and rules for solving the problem of external adaptation and internal integration of employees. It was determined that corporate culture affects both the personnel management process and the work as a whole. The higher the level of corporate culture, the less the staff needs clear regulation of activities, directives, instructions, detailed schemes and detailed instructions. The higher the level of corporate culture, the higher the prestige and competitiveness of the enterprise. The analysis of scientific research made it possible to systematize the concept of «corporate culture» into meaningful groups: functional, psychological, descriptive, historical-genetic, normative. Identified components of corporate culture: adopted leadership system; conflict resolution styles and mechanisms; active communication system; adopted symbols and slogans, coats of arms, rituals. It is proven that the sources of formation of corporate culture are: a system of personal values and individually peculiar ways of their implementation; methods, forms and structure of activity organization that embody some values, including personal values of enterprise managers; an idea of the optimal and acceptable model of employee behavior in the team, which reflects the system of intragroup values. As a result of the research, it was found that the formation of corporate culture takes place in four ways: long-term practical activity; activities of the manager or owner; artificial formation of organizational culture by specialists of consulting organizations; natural selection of the best norms, rules and standards proposed by the manager and the team. For the practical implementation of the theoretical justifications, the Code of Corporate Ethics of the Joint-Stock Commercial Bank «Sense Bank» was analyzed, which is an official document that defines the standards of the bank's activity and business behavior of employees, as well as responsibility for violations of these norms.

Key words: corporate culture, professional culture, Code of Corporate Ethics, model of team behavior, personnel management, system of personal values.

Л. М. Сіренко

викладач фізики та астрономії вищої категорії, методист Циклової комісії загальноосвітніх дисциплін
Державного університету інфраструктури та технологій Відокремленого структурного підрозділу
«Київського фахового коледжу морського і річкового флоту та транспортних технологій
Державного університету інфраструктури та технологій»
<https://orcid.org/0009-0003-4627-1084>

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ КОМП'ЮТЕРНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ФІЗИКИ ТА АСТРОНОМІЇ

У статті розкрито особливості застосування технологій комп'ютерного моделювання при вивченні фізики та астрономії. Підкреслено, що активне використання інформаційно-комунікаційних технологій, залучення комп'ютерних моделей, відеоматеріалів сприяють засвоєнню навчальних матеріалів здобувачами. Наголошено, що основна мета застосування комп'ютерного моделювання під час викладання астрономії та фізики полягає в тому, щоб сприяти глибшому вивченню предмета, формуванню реальних і достовірних уявлень про всесвіт та процеси, що протікають в ньому. Завдання застосування комп'ютерного моделювання у викладанні фізики та астрономії полягають у підвищенні інтересу до вивчення астрономії; розвитку творчих здібностей здобувачів, умінні аналізувати, моделювати, прогнозувати, творчо мислити. У дослідженні сформована теоретична структура знань технологічного педагогічного змісту за для чіткого розуміння напрямків впливу механізмів викладання матеріалу. Зазначається, що розуміння тісної взаємодії між контентом і технологією є частиною знань технологічного змісту, що сприяє становленню твердження щодо того як відбувається процес викладання та навчання, включаючи знання про педагогічні обмеження та застосовність різних технологічних інструментів. Наголошується, що для успішного введення моделі безпосередньо сприйманого макрооб'єкта або макроявища, необхідно реалізувати спостереження подібних об'єктів/явлень з різними ступенями виразності властивостей, що цікавлять, саме для цього доцільно використання комплексу інструментів комп'ютерного моделювання. Для побудови моделей мікрооб'єктів і мікроявищ отриманих шляхом приписування необхідно, на початку, на основі попереднього досвіду, шляхом абстрагування відкинути несуттєві сторони, а властивості, що залишилися в полі розгляду, приписати моделі. Підкреслено, що на сьогодні найбільш поширеним програмним додатком, що використовується під час вивчення астрономії є медіа програма Sky Pro та фізики – StartFlow. Визначено основні переваги технологій комп'ютерного моделювання для навчання. Перспективами подальшого дослідження є розробка інтерактивного курсу по вивченню астрофізики для здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: цифрові інструменти, фізика, астрономія, навчання, моделювання, технологія, комп'ютер.

Вступ та постановка проблеми. Сталий розвиток цифрових технологій спричинив зміни в різних сферах науки та техніки, включно з освітою. Трансформація каналів надходження інформації полегшує роботу в багатьох сферах суспільного життя. Однак, постійний розвиток робить життя більш складним і непередбачуваним через обставини, що постійно змінюються. Таким чином, завдяки розвитку сучасних технологій користувачі повинні максимізувати якісну трансформацію інновацій.

Розвиток технологій в освіті також має великий вплив як на викладачів так і на здобувачів. Інноваційні процеси направлені на полегшення всіх процесів навчання, від засобів навчання до моделей навчання. Загалом процес навчання з використанням технологій комп'ютерного моделювання більш ефективний, ніж без нього. Однак використання неоптимальних засобів може зав-

дати шкоди навчальному процесу, який є усталеним у певному колі користувачів.

Використання технологій комп'ютерного моделювання в процесі навчання допомагає здобувачам зрозуміти поняття, уявити область та сформувані представлення про процес. Варто наголосити, що не лише для навчання в середній школі потрібні засоби цифрової інформації, але й у вищій освіті, під час навчального процесу, студенти також потребують новітніх технологій комп'ютерного моделювання для розвитку концептуального розуміння поданого матеріалу. Зображення, представлені реалістично та чітко в навчальних медіа полегшують процес розуміння.

Концептуальне розуміння – це здатність розуміти матеріальну концепцію, подану в деталях, сприяючи покращенню результатів навчання. Студенти повинні не тільки запам'ятовувати, але й розуміти семантичний зміст, що міститься

в ньому, і вміти пояснювати певні поняття, діаграми та ситуації власними словами.

Курси астрономії та фізики, особливо матеріал про координати небесних тіл, вимагають складних засобів навчання для підтримки концептуального розуміння. Необхідний носій повинен мати можливість представити не тільки необхідну інформацію, але й візуалізацію об'єктів різної форми, які існують у просторі.

З іншого боку, розвиток передових технологій породжує проблеми, які є неминучими, зокрема низькі навички студентів розв'язувати складні проблеми, менша креативність для позитивного мислення та менша інноваційність і продуктивність у пошуку нових речей. Відсутність здатності аналізувати дані, збирати дані та володіння навичками спілкування. Необхідність у зміцненні цифрової грамотності є актуальною, тому цю проблему необхідно вирішити шляхом різноманітних методів та механізмів, щоб сформувати стійку культуру наукової грамотності у навчанні. Посиленню наукової грамотності сприяє вивчення астрономії та фізики, які мають унікальні характеристики матеріального змісту. Навчання дає змогу забезпечити поглиблене розуміння природних і космічних явищ, щоб мати можливість відповідати на запитання, а також здатність шукати й аналізувати точні дані.

Проблема полягає в тому, що вивчення астрономії та фізики не може залучити здобувачів до активного спостереження та оптимізації цифрової грамотності як частини необхідних навичок мислення високого рівня.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Глобалізація інформаційних процесів у світі призвела до розширення використання цифрових інформаційних технологій у сучасному науковому просторі. О.В. Волчанський та О.О. Чінчой [1] довели, що використання програмних моделюючих засобів може суттєво допомогти вчителю підвищити активність і зацікавленість школярів, покращити розуміння ними навчального матеріалу за рахунок збільшення наочності та компоненти дослідницької діяльності.

Формування дослідницьких компетентностей у здобувачів освіти під час комп'ютерного моделювання фізичних явищ та процесів при дистанційному навчанні дослідила В. Дронь [2]. Авторкою запропоновано використання можливостей Phetsимуляцій для візуалізації навчального експерименту. На прикладі наведених інструкційних карток показано можливості формування дослідницьких компетентностей у здобувачів освіти під час дистанційного навчання. Висвітлено переваги використання Phetsимуляцій в освітньому процесі при дистанційному навчанні.

О.В. Слободяник [3] проаналізував педагогічний досвід з використання комп'ютерних моделей

на заняттях природничо-математичного циклу підкреслив, що учні краще сприймають та засвоюють інформацію, якщо її подача підсилена візуальною картинкою.

У [4] розглядаються особливості використання інтерактивної дошки на заняттях з фізики. Висвітлюються основні форми реалізації різних видів освітньої діяльності студентів із використанням інтерактивної дошки, що приводить до ефективного формування та розвитку в них предметних і фахових компетентностей з фізики.

Із зарубіжних авторів варто відзначити такі роботи як: Langendorf Ronja, Schneider Susanne, Hessman Frederic [5], Guan Shanchao, Li Guian, Fang Jiacheng [6], Sunardi Sunardi, Suhandi Andi, Muslim Muslim [7], Tuyizere Gerard, Yadav L. [8], Valiente Márquez Jorge Félix, Rodríguez Jiménez [9], Sumardi Y., Amalia A., Prabowo U. [10], Golovko N., Goncharenko T., Korobova I. [11], Li Rong, Zheng Lang, Ren Ximei [12], Szücs-Csillik Iharika [13], Zhang Xiuping, Qu Fengcheng, Yang Decheng, Wang Baisheng, Pi Yanmei, Tang Jing [14] та інші.

Однак, незважаючи на масштабність наукових досліджень за окресленою тематикою, питання розкриття особливостей застосування технологій комп'ютерного моделювання при вивченні фізики та астрономії залишається відкритим та потребує детального опрацювання.

Постановка завдання. Розкрити особливості застосування технологій комп'ютерного моделювання при вивченні фізики та астрономії.

Викладення основного матеріалу дослідження. Фізика та астрономія стикаються з методологічними проблемами через те, що ці дисципліни є переважно науками, заснованими на спостереженнях, без доступу до традиційних експериментів. Виходячи з цих проблем викладачі астрономії та фізики часто покладаються на комп'ютерне моделювання. Комп'ютерне моделювання при викладанні дисциплін астрономії та фізики виконує наступні завдання: перевірка гіпотез; дослідження простору можливостей; посилення якості та ефективності спостережень.

При проведенні вимірювання даних у фізиці, зокрема, необхідно реалізувати тривалий процес, де фізикам або дослідникам потрібна стадія використання даних у спостереженнях, при фізичному моделюванні необхідний параметр для вимірювання невизначеності. При реалізації астрономічних досліджень, необхідно виконання таких завдань як: моделювання того, як утворюються галактики; пошук даних про зірки; пошук придатних для життя планет, схожих на Землю; оцінка площі між зірками та планетами або дослідження класифікацій перехідних процесів. Реалізація зазначених процесів ґрунтується на певному формуванні набору даних для яких беззаперечно найбільш ефективним є застосування цифрових інструментів.

Термін «цифрові інструменти» стосується програмного забезпечення, яке використовується з комп'ютером або цифровим пристроєм і полегшує збір даних та завдання загалом, а також процеси викладання й навчання в освітньому контексті. Li Rong, Zheng Lang, Ren Ximei (2020) у рамках дослідження виявили, що використання цифрових інструментів позитивно впливає на результати навчання здобувачів із середнім ефектом і має незначний позитивний вплив на їхнє ставлення до предмету, який викладають. Крім того, науковцями доведено, що викладання та навчання за допомогою цифрових інструментів може підвищити мотивацію здобувачів і таким чином вплинути не лише на когнітивні, а й на емоційні результати навчання. Якщо цифровий інструмент гарантує, що навчання відбувається не з цифрових медіа, а за допомогою цифрових медіа, це навіть когнітивний цифровий інструмент. Такі інструменти (наприклад, електронні таблиці, комп'ютерне моделювання, бази даних) підтримують або беруть на себе рутинні завдання і, таким чином, можуть розвантажити когнітивні функції здобувачів, щоб вони могли зосередитися на фактичному предметі.

Оскільки комп'ютерне моделювання має особливе значення в астрономії і фізиці та є прикладом покращення навчання за допомогою цифрових інструментів, навчання на основі моделювання потребує більш детального розгляду. Навчальні симуляції базуються на моделях і представляють зменшену форму реальності, що зменшує когнітивне навантаження здобувачів. Порівняно з іншими навчальними матеріалами, моделювання може представляти експертні моделі більш чітко та усувати поширені помилки, роблячи невидимі (фізичні) принципи видимими для підтримки навчання та побудови ментальних моделей. Зазвичай освітні симуляції виділяються своїм високим рівнем інтерактивності, а в контексті навчання відкриттів, навчальні середовища можуть бути розроблені таким чином, щоб бути орієнтованими на здобувача. Однією з сильних сторін симуляції є те, що її можна використовувати, коли лабораторний експеримент неможливий з різних причин (наприклад, непрактично, занадто дорого, заборонено). На відміну від реальних експериментів, симуляції містять неявні обмеження на процес навчання, неявно скеровуючи студентів у їхній індивідуальній взаємодії з симуляцією. Отже, обсяг дій залишається в межах діапазону, який продуктивно сприяє пізнавальному навчанню та робить процес відкриття здобувачами більш автентичним і продуктивним. В астрономії, зокрема, моделювання дозволяє легко маніпулювати змінними, які неможливо змінити в реальності (наприклад, маса небесних об'єктів). У навчанні фізиці моде-

лювання використовується особливо для якісного прояснення понять і рішень (наприклад, гравітація). Працюючи з освітніми симуляціями, здобувачі можуть зіткнутися з питаннями та методами дослідження, які мають відношення до наукових досліджень. Вивчення астрономії за допомогою симуляції, як наслідок, створює автентичне та реалістичне навчальне середовище, яке стосується сучасних методів. Передумовою є те, що викладачі мають належні компетенції.

Викладачам потрібні експертні знання та відповідні навички під час викладання за допомогою цифрових інструментів, щоб планувати та впроваджувати цифрову освіту. Ось чому різні спеціальні програми підвищення кваліфікації викладачів були розроблені з конкретними концепціями для просування цифрових компетенцій. Важливим для таких програм професійного розвитку є те, що учасники не лише вчать користуватися технологіями, а й навчаються мати справу із застосуванням у педагогічному контексті та у формуванні зв'язку зі змістом предмета. Успішне просування технологічних навичок учителів вимагає чіткого визначення того, що це більше, ніж просто пошук і застосування корисних цифрових інструментів.

Нова концепція застосування технологій комп'ютерного моделювання при вивченні фізики та астрономії полягає у систематичній інтеграції цифрових інструментів у підручник та навчальні посібники з астрономії та фізики. Щоб здобувачі мали змогу не просто накопичувати знання про те, як використовувати ці інструменти, не лише вивчати астрономію та фізику за допомогою цих інструментів, але й працювати з ними з дидактичної точки зору. Таким чином, концепція включає в себе зв'язок астрономічного контенту із завданням створення або використання цифрових інструментів для полегшення орієнтованих на здобувача форм роботи. Багатометодичний підхід використовується для кількісної оцінки розвитку цифрових компетенцій здобувачів і ставлення до навчання за допомогою цифрових інструментів з часом, а також для якісної оцінки викладення матеріалу.

Глибоке розуміння тісної взаємодії між контентом і технологією, наприклад між астрономією та моделюванням, а також можливість впливати на вивчення предмета за допомогою технологій є частиною знань технологічного змісту. Мати у своєму розпорядженні технологічні знання означає знати вплив технологій на те, як відбувається процес викладання та навчання, включаючи знання про педагогічні обмеження та застосовність різних технологічних інструментів. Знання технологічного педагогічного змісту представляє центральні навички викладачів щодо використання технологій у процесах викладання та навчання. Як показано на рисунку 1, знання



Рис. 1. Теоретична структура знань технологічного педагогічного змісту

технологічного педагогічного змісту формується на складній взаємодії між предметним змістом, педагогікою, технологією та контекстом (ситуація викладання та навчання).

Наявність відповідних цифрових компетенцій – не єдина вимога для успішного навчання з використанням технологій комп'ютерного моделювання. На рисунку 2 наведено теорію запланованої поведінки, яка представляє фактичну поведінку людини як таку, що безпосередньо залежить від її наміру виконати таку поведінку; сила наміру впливає на ймовірність виконання індивіда. Намір, у свою чергу, визначається трьома незалежними когнітивними факторами: ставленням до поведінки (наскільки я оцінюю поведінку як сприятливу?); суб'єктивна норма (якою мірою моє соціальне оточення очікує виконання цієї дії?); сприйнятий контроль поведінки (яка уявна складність поведінки?).

З третім фактором власні компетенції стають актуальними. Вони слугують основою для індивідуальної оцінки складності.

Таким чином, варто відзначити, що чим сприятливішим викладач бачить навчання за допомогою цифрових медіа, тим сильнішим є його або її соціальний тиск щодо використання комп'ютерного моделювання в аудиторії, і тим більше викладач відчуває контроль над використанням цифрових технологій в аудиторії, тим більша ймовірність того, що викладач дійсно використовуватиме технології комп'ютерного моделювання в аудиторії. Теорія запланованої поведінки є основою для багатьох підходів щодо освітніх досліджень, зокрема у сфері використання технологій навчання.

На сьогодні, найбільш поширеним програмним додатком, що використовується під час вивчення астрономії є медіа програма Sky Map та фізики – StartFlow. Застосування небесної сфери є інновацією в науці та техніці, яка все більше розвивається та здатна відображати наукові спостереження небесних тіл. Технології комп'ютерного моделювання застосовуються для астрономічного вивчення матеріалів координат небесних тіл та вивчення, аналізу та демонстрації найцікавіших процесів фізики газу.

Переваги технологій комп'ютерного моделювання для навчання: поданий матеріал стає більш одноманітним; процес навчання стає цікавішим; навчальна діяльність двостороння; мінімізація зусиль та часу; гнучкість використання навчальних медіа матеріалів; формування у студентів позитивного ставлення до матеріалу та процесу навчання; зміна ролі викладачів. Використання карти неба також може покращити розуміння концепції в астрономії, оскільки дозволяє здобувачам візуалізувати та досліджувати нічне небо, покращуючи їхнє розуміння астрономічних концепцій. Sky Map також забезпечує інтерактивне та захоплююче навчання, яке може підвищити мотивацію та інтерес здобувачів до астрономії.

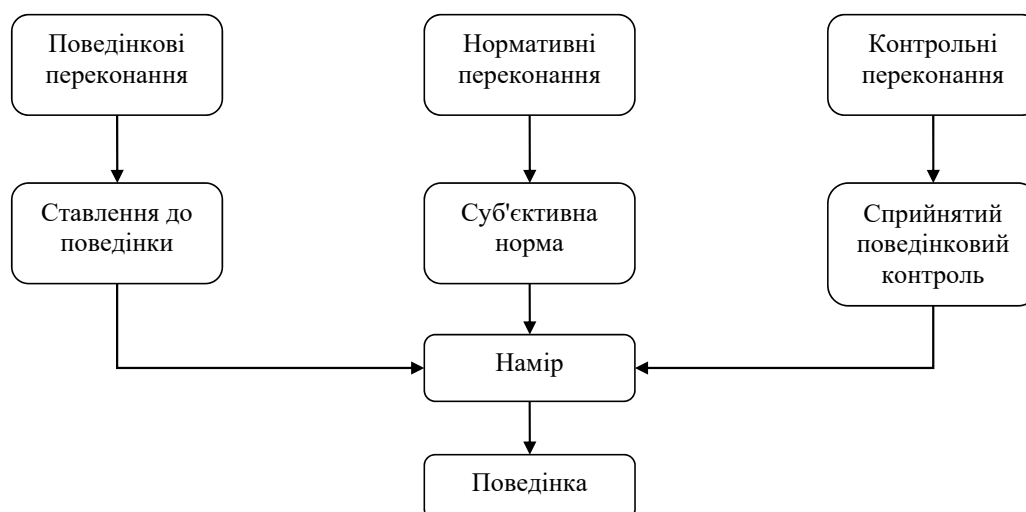


Рис. 2. Теорія запланованої поведінки, Айзер [10]

Висновки. У роботі розкрито особливості застосування технологій комп'ютерного моделювання при вивченні фізики та астрономії. Технології комп'ютерного моделювання використовуються для підтримки процесу навчання за допомогою конструктивістського підходу, коли здобувачі активно беруть участь у процесі навчання та формують своє розуміння понять. Дозволяючи студентам досліджувати фізичні та астрономічні процеси самостійно, вони можуть проводити свої спостереження та робити висновки про астрономічні та фізичні явища, що може допомогти їм побудувати глибше та більш змістовне розуміння концепцій.

Перспективами подальшого дослідження є розробка інтерактивного курсу по вивченню астрофізики для здобувачів вищої освіти.

Список використаної літератури:

1. Волчанський О.В., Чінчой О.О. Розвиток дослідницьких здібностей учнів при вивченні законів фотометрії з використанням електронного планетарію. *Шляхи реалізації STEM-освіти*. 2021. С. 62–65. doi: 10.32626/2307-4507.2021-27.62-65
2. Дронь В. Формування дослідницьких компетентностей у здобувачів освіти під час комп'ютерного моделювання фізичних явищ та процесів при дистанційному навчанні. *Фізико-математична освіта / Physical and Mathematical Education*, 2022. Т. 35, № 3. С. 19–25. doi: 10.31110/2413-1571-2022-035-3-003
3. Слободяник О.В. Використання комп'ютерних моделей під час індивідуальної роботи учнів з фізики. *Фізико-математична освіта* : науковий журнал; Міністерство освіти і науки України, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка, Фізико-математичний факультет; [редкол.: М.П. Вовк, М. Гр. Воскоглу, Т.Г. Дерєка та ін.]. Суми : [СумДПУ імені А.С. Макаренка], 2019. Вип. 4 (22). С. 116–123. doi: 10.31110/2413-1571-2019-022-4-018
4. Гуревич Р., Сільвейстр А., Моклюк М. Використання інтерактивної дошки на заняттях з фізики в педагогічних університетах. 2022. С. 5–24. doi: 10.31652/2412-1142-2020-56-5-24
5. Langendorf Ronja, Schneider Susanne, Hessman Frederic. Learning and Teaching Astronomy with Digital Tools promotes Physics Student Teachers' digital Competencies. *Astronomy Education Journal*. 2022. doi: 10.32374/AEJ.2022.2.1.021bp
6. Guan Shanchao, Li Guian, Fang Jiacheng. Optimization of 3D Virtual Reality Technology in High School Physics Direct-Type Teaching. *Wireless Communications and Mobile Computing*. 2022. P. 1–9. doi: 10.1155/2022/8475594
7. Sunardi Sunardi, Suhandi Andi, Muslim Muslim. Profiles of Facilities and Students' Responses in Supporting Implementation of Raspberry Pi-Based Bifocal Modeling Physics Practicum. *Jurnal Pendidikan Fisika*. 2023. No. 11. P. 24–36. doi: 10.26618/jpf.v11i1.8892
8. Tuyizere Gerard, Yadav L.. Effect of interactive computer simulations on academic performance and learning motivation of Rwandan students in Atomic Physics. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*. 2023. № 12. P. 252. DOI: 10.11591/ijere.v12i1.23617.Valiente Márquez Jorge Félix, Rodríguez Jiménez. Reflections on General Physics discipline with ICT integration to the training of the Computer Engineer. 2021. № 9. P. 27–36.
9. Sumardi Y., Amalia A., Prabowo U. Development of The Computer Simulation of Oscillation in Physics Learning. *Jurnal Pendidikan Fisika Indonesia*. 2022. №18. P. 33–44. DOI: 10.15294/jpfi.v18i1.29040
10. Golovko N., Goncharenko T., Korobova I. Experience in the development and implementation of a system of visualized teaching cases in Physics using a digital computer measuring system Einstein. *Journal of Physics: Conference Series*. 2022. P2288. 012026. DOI: 10.1088/1742-6596/2288/1/012026
11. Li Rong, Zheng Lang, Ren Ximei. Teaching Reform of Applied Technology University Physics Based on Computer Aided System. *Journal of Physics: Conference Series*. 2020. P. 1578. 012149. DOI: 10.1088/1742-6596/1578/1/012149
12. Szücs-Csillik I. Education case studies for quality education in astronomy. *Romanian Astronomical Journal*. 2022. №. 32. P. 159–177.
13. Zhang Xiuping, Qu Fengcheng, Yang Decheng, Wang Baisheng, Pi Yanmei, Tang Jing. Analysis of the Relationship Between Computer DISLab Device and College Physics Experiment Teaching. *Journal of Physics: Conference Series*. 2021. P. 1744. 042040. DOI: 10.1088/1742-6596/1744/4/042040

Sirenko L. Peculiarities of the application of computer modeling technologies in the study of physics and astronomy

The article reveals the peculiarities of the use of computer modeling technologies in the study of physics and astronomy. It is emphasized that the active use of information and communication technologies, the involvement of computer models, and video materials contribute to the assimilation of educational materials by students. It is emphasized that the main purpose of using computer modeling in the teaching of astronomy and physics is to contribute to a deeper study of the subject, the formation of real and reliable ideas about

the universe and the processes taking place in it. The tasks of using computer modeling in the teaching of physics and astronomy are to increase interest in the study of astronomy; development of creative abilities of applicants, able to analyze, model, forecast, think creatively. In the study, a theoretical structure of knowledge of technological pedagogical content was formed for a clear understanding of the directions of influence of the mechanisms of teaching the material. It is noted that understanding the close interaction between content and technology is part of technological content knowledge, which contributes to the formation of statements about how the teaching and learning process occurs, including knowledge of pedagogical limitations and the applicability of various technological tools. It is emphasized that in order to successfully introduce a model of a directly perceived macro object or macro phenomenon, it is necessary to implement the observation of similar objects/phenomena with different degrees of expressiveness of the properties of interest, for this it is advisable to use a set of computer modeling tools. To build models of micro-objects and micro-phenomena obtained by attribution, it is necessary, at the beginning, on the basis of previous experience, to discard insignificant aspects by abstraction, and to attribute the properties remaining in the field of consideration to models. It is emphasized that today the most common software application used when studying astronomy is the media program Sky Map and physics – StartFlow. The main advantages of computer simulation technologies for training are determined. Prospects for further research are the development of an interactive course on the study of astrophysics for students of higher education.

Key words: digital tools, physics, astronomy, learning, modeling, technology, computer.

Л. О. Сущенко

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти
Запорізького національного університету

ГУМАННО РОЗВИВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК КОНЦЕПТУАЛЬНЕ ПІДҐРУНТЯ ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

У дослідженні визначено й охарактеризовано науково-теоретичні засади процесу побудови гуманно розвивального середовища закладу позашкільної освіти як базису всебічного розвитку особистості вихованця. Акцентовано на ціннісній орієнтації процесу виховання, реалізації сутнісної природи суб'єкта, якій відповідають цінності служіння, а основним ставленням до інших людей – повага та любов. У публікації наголошено на тому, що у реалізації цієї місії велику роль відіграє позашкільна освіта, забезпечуючи організацію змістовного дозвілля дітей відповідно до їхніх нахилів, здібностей, задатків і талантів. А заклад позашкільної освіти виступає епіцентром можливостей всебічно розвиненої особистості вихованця, здатного до творчої самореалізації та самотворення.

У дослідженні схарактеризовано фактори впливу на досліджуваний процес, зокрема: культурологічна спрямованість педагога-професіонала закладу позашкільної освіти як носія і транслятора гуманістичних цінностей; організація продуктивної комунікативної взаємодії між учасниками освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства; формування морально обдарованих вихованців як основної мети гармонійного розвитку особистості; розвиток ціннісно-сміислової сфери здобувачів як детермінанти духовно-зрілого особистісного зростання.

Науково обґрунтовано, що створення гуманно розвивального, етично орієнтованого середовища у закладах позашкільної освіти передбачає реалізацію такого змісту, як: удосконалення ціннісно орієнтованого освітнього процесу в закладах позашкільної освіти із урахуванням вітакультурного підходу із забезпеченням цілісності самовираження кожної дитини; створення максимальних можливостей для особистісного зростання кожного учасника позашкільного освітнього процесу на засадах духовно-моральної педагогіки; забезпечення безперервної розвивальної взаємодії усіх учасників освітнього процесу шляхом створення емоційного підґрунтя, чуттєвої основи контакту; цілеспрямоване формування у вихованців нових цінностей гуманістичного спрямування, духовно-ціннісної платформи, яка є унікальною основою для толерантного сприйняття, поваги, розуміння і творчого самовираження.

Ключові слова: *всебічний розвиток особистості, заклад позашкільної освіти, гуманізм, розвивальне середовище, духовність, діалогічна взаємодія.*

Постановки проблеми. Виховання дітей і молоді є тією педагогічною детермінантою, від ефективності реалізації якої залежить не тільки успіх кожної особистості, а й майбутнє нашої держави. Актуальність досліджуваної проблеми полягає у спрямованості виховання на реалізацію сутнісної природи суб'єкта, якій відповідають цінності служіння, а основним ставленням до інших людей – повага та любов. Це надає людині можливість виходити за межі власних актуальних можливостей.

В умовах нових реалій сьогодення дітям потрібне інше життя, інші перспективи, інше середовище, сповнене можливостями для розвитку творчого потенціалу з активізацією творчого самовираження, здатності до прогнозування, процесуально-евристичного способу виконання діяльності, забезпечуючи при цьому симбіоз розвитку емоційних, інтелектуальних, екзистенціальних якостей підростаючого покоління.

У реалізації цієї місії величезну роль відіграє позашкільна освіта, забезпечуючи організацію змістовного дозвілля дітей відповідно до їхніх нахилів, здібностей, задатків і талантів. А заклад позашкільної освіти, своєю чергою, виступає епіцентром можливостей всебічно розвиненої особистості вихованця, здатного до творчої самореалізації.

Як зазначає фундатор позашкільної освіти в Україні, Т. Сущенко, позашкільна педагогіка – це особлива галузь педагогіки, покликана визначити закономірності формування гармонійно розвиненої особистості засобами позашкільної роботи, які випереджатимуть зміни, що відбуваються в суспільстві; у центрі уваги позашкільної педагогіки – особистість дитини, її потреби та інтереси, а не предмет, не зміст і не метод, чим вона суттєво відрізняється від педагогіки школи [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фундаментальною основою дослідження є праці, в яких презентовано:

- теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні (О. Биковська, Т. Суценко);
- теоретико-методологічні засади позашкільної освіти та виховання (Г. Пустовіт);
- особливості позашкільної еколого-натуралістичної освіти в Україні (В. Вербицький, Г. Пустовіт);
- ідеї історії становлення та розвитку позашкільної освіти (В. Берега, Н. Харінко, Т. Цвірова);
- засади формування гуманістичних цінностей, національної самосвідомості особистості в умовах закладу позашкільної освіти (Т. Гавлітіна, А. Корнієнко, В. Лопатинська);
- особливості функціонування гуртків інформаційних технологій закладів позашкільної освіти (Т. Биковський);
- розвиток креативної особистості у закладах позашкільної освіти (Л. Яременко);
- концепти розвитку творчих здібностей учнів у процесі пошуково-дослідницької діяльності в Малій академії наук України (Л. Ковбасенко, Л. Тихенко);
- теорія і практика діяльності фізико-математичних гуртків закладів позашкільної освіти (Я. Биковський);
- питання соціально-педагогічного потенціалу позашкільної освіти (Т. Алексєєнко, О. Безпалько, І. Зверева, Ж. Петрочко та ін.).

У пошуках можливостей оновлення теоретико-методологічних засад процесу побудови розвивального середовища гуманного характеру у закладах позашкільної освіти як концептуального підґрунтя всебічного розвитку особистості дитини ми виходили з розуміння того, що, *по-перше*, вектором реформування освіти є актуальна науково-педагогічна теорія, ідеєю якої в сучасному інформаційному суспільстві має стати високоінтелектуальна особистість, із розвиненим холистичним мисленням, що вміє знаходити нестандартні рішення, спілкуватися, взаємодіяти з орієнтацією на продуктивне досягнення результату; *по-друге*, як ніколи гостро постає питання про спрямованість освітнього процесу, що забезпечить кожній дитині право на свободу вибору ціннісної позиції, на цінність людського життя, на можливість його дієвого здійснення; *по-третє*, ідеться про реалізацію людиноцентристської ідеї освіти, орієнтованої на набуття особистістю життєвих морально-духовних смислів.

Отже, соціальна значущість та актуальність порушеної проблеми, недостатній рівень її розроблення й наукового обґрунтування зумовили вибір теми наукового дослідження.

Мета статті – визначити й охарактеризувати науково-теоретичні засади процесу побудови розвивального середовища закладу позашкільної освіти як базису всебічного розвитку особистості вихованця.

Виклад основного матеріалу. Концептуальні засади проблеми побудови розвивального середовища закладу позашкільної освіти як концептуального підґрунтя всебічного розвитку особистості базувалося на основі таких положень:

- гуманізації процесу освіти (Ш. Амонашвілі, В. Андрущенко, Г. Балл, І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Ковальчук, В. Кремень, В. Солодков, А. Суценко, Т. Суценко, М. Шепелев та ін.);
- особливостей та функціонування особистісно орієнтованих технологій в освітньому процесі (О. Антонова, А. Бойко, Г. Балл, І. Бех, М. Гриньова, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Кічук, Н. Ничкало, О. Пехота, І. Прокопенко, Н. Сидорчук, В. Семиченко, І. Тарасенко та ін.);
- морально-етичного розвитку педагога (І. Бех, Г. Васянович, С. Вітвицька, В. Гриньова, І. Зязюн, В. Малахов, О. Отич, О. Сухомлинська, Л. Хоружа, М. Чепіль та ін.);
- теоретико-методичних засадах продуктивної педагогічної комунікації (С. Амеліна, Н. Антонова, Н. Волкова, В. Гриньова, І. Зязюн, А. Курінна, Л. Мамчур, М. Оліяр, М. Пентилюк, О. Савченко, С. Сисоева, В. Семиченко, Н. Султанова та ін.).

При визначенні факторів впливу на процес побудови розвивального середовища закладу позашкільної освіти як базису всебічного розвитку особистості вихованця ми спиралися на наступні принципи: *суб'єктності* (визнання особистості здобувача як суб'єкта педагогічної взаємодії); *цілеспрямованості* (орієнтація педагогом зазначеного процесу відповідно до мети діяльності, усунення недоліків в освітньому процесі); *гуманноцентризму* (партнерська взаємодія суб'єктів освітнього процесу в умовах реалізації гуманістично зорієнтованого підходу); *добровільної участі* (створення умов для вільного самовизначення і самоствердження кожного вихованця, найповнішого розкриття його внутрішніх творчих резервів, мотивація та привабливість мети й дотримання принципу інтелектуальної взаємодії в освітньому процесі); *ампліфікації* (оволодіння знаннями через максимальне збагачення й духовне насичення навчального матеріалу морально-етичним змістом); *розвитку та саморозвитку* (цілеспрямована активність, розвиток в усіх сферах життя); *культуровідповідності* (урахування органічного взаємозв'язку освітнього процесу з культурними надбаннями людства); *конструктивізму* (випереджаючий характер освіти); *толерантності* (принцип пріоритетності людини, повага до інтересів, прагнень, думок учасників педагогічної взаємодії); *нерозривного зв'язку освіти та науки* (інтеграція змісту освітнього процесу з науково-дослідницькою діяльністю).

У пошуках наукової істини ми виходили з того, що одним із факторів впливу на процес побудови розвивального середовища як концептуального

підґрунтя всебічного розвитку особистості має бути *культурологічна спрямованість педагога-професіонала закладу позашкільної освіти як носія і транслятора гуманістичних цінностей*.

На користь цієї думки свідчить хоча б той факт, що особистість викладача – це не тільки сукупність особистісно-професійних рис і характеристик, а цілісне, динамічне утворення, центральним вектором якого є сфера потреб і мотивацій, що становить її соціальну та професійну позицію. В умовах сучасного соціуму до педагогічного працівника, відповідно до завдань, які він має вирішити, висуваються високі вимоги. Окрім глибокої теоретичної підготовки, це має бути педагогічна гнучкість, творчий підхід, володіння технікою раціонального мислення, педагогічними, етичними, психологічними, психотерапевтичними, валеологічними знаннями та уміння ефективно застосувати їх на практиці.

Але, з огляду на сучасну соціокультурну ситуацію, специфіку та характер діяльності закладу позашкільної освіти виникає потреба в особистості педагога з яскраво вираженою культурологічною спрямованістю, який є носієм і транслятором національної культури, духовно-моральних цінностей, здатний до одухотворення життя тих, кого він навчає та виховує.

Як зазначає низка дослідників (С. Машкіна, Т. Усатенко, Л. Хомич, Т. Шахрай) у монографії «Теоретичні засади культурологічного підходу у підготовці педагога до виховної діяльності», в контексті сучасної парадигми освіти, основним завданням культурології є цілісний підхід до розгляду педагогічних феноменів на кожній стадії їх становлення (від локальних культур до традицій і цінностей світових) та концепція системного аналізу функціонування педагогічної системи, що передбачає розгляд всіх учасників освітнього процесу як суб'єктів, які активно засвоюють та перетворюють культуру, утворюють її гуманістичну цінність; ... відтак, культурологічний підхід, будучи методологічною основою і методом проектування особистісно-орієнтованої освіти, дає можливість розглядати її (освіту) як процес оволодіння культурою, спрямований на розвиток, цілісне перетворення особистості людини [2, с. 25].

Не менш актуальною є концептуальна позиція відомих вітчизняних дослідників (А. Бойко, В. Вербицький, О. Литовченко, Г. Пустовіт та ін.) пролем позашкільної освіти, які висувають сучасні вимоги до особистості педагога закладу позашкільної освіти: «він має досконало володіти комунікативними та організаційними здібностями, методами науково-дослідної та експериментальної роботи; вміти розробляти пропозиції щодо підвищення ефективності навчально-виховної роботи, створювати і працювати з творчими групами із розроблення інноваційних соціально-пе-

дагогічних технологій, цільових комплексних та інших освітніх програм; запроваджувати ефективні форми навчально-виховної, суспільно-масової, просвітницької роботи; вивчати, узагальнювати та поширювати кращий педагогічний досвід з проблем планування та організації роботи клубів, секцій, інших творчих об'єднань учнів; розробляти власні методичні рекомендації, програми, посібники з проблем позашкільної освіти, підтримувати постійні зв'язки з методичними службами різних установ та педагогами-практиками інших типів навчальних закладів» [3, с. 246].

Саме тому об'єктивним фактором сьогодення виявляється нагальна тенденція щодо оновлення й модернізації діяльності закладів позашкільної освіти взагалі, і педагогів, зокрема. У контексті осмислення проблеми культурологічної спрямованості педагогічного працівника закладу позашкільної освіти нами визначено, що це високорозвинена, високодуховна моральна особистість з новим педагогічним мисленням, яка небайдужа до життя дітей, вірить в них, вміє їх захопити, радіти їхнім успіхам і досягненням, завжди іде назустріч у будь-яких справах. Ідеться про гуманізацію позашкільного освітнього процесу, сповненого високими морально-духовними переживаннями з утвердженням взаємин поваги й справедливості всіх його учасників із максимальним розкриттям потенційних можливостей дитини, стимулюючи до особистісно розвивальної творчості.

Отже, враховуючи наведені вище положення, визначимо інваріанти у діяльності педагога закладу позашкільної освіти, які, на нашу думку, зумовлюють ефективний позашкільний освітній процес з метою гармонійного розвитку вихованців. Насамперед, – це: формування у здобувачів здатності усвідомлювати себе як особистість; культивування у них цінності іншої людини; застосування «ефекту генерації» в позашкільному освітньому процесі (процес генерування дитиною суджень морально-духовного змісту); культивування у дітей досвіду вільно приймати особистісні рішення відповідно до етичних норм; розвиток свідомої творчої активності суб'єктів; формування єдиних моральних пріоритетів (людина – як найвища цінність суспільства; свобода і права – як загальнолюдські цінності; справедливість і гуманізм – базові засади людських взаємин) та ін.

Одним із складних методологічних питань постає вибір характеру та логіки побудови інтелектуально-моральної взаємодії суб'єктів позашкільного освітнього процесу. Ідеться про *організацію продуктивної комунікативної взаємодії між учасниками освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства*.

Дослідники теорії комунікації доводять, що спілкування дає змогу успішно і цілеспрямовано реалізовувати комплекс заходів з формування

гармонійно розвиненої особистості. Як провідна детермінанта всієї системи психічних процесів, комунікація є одним із центральних засобів, за допомогою якого здійснюються доцільні виховні впливи.

На нашу думку, об'єднувальною ціннісно-смісловим центром спільної перетворювальної діяльності педагогів та вихованців є побудова міжособистісного спілкування за умов, коли педагогічний працівник розуміє дитину, вибудовує гармонійні відносини з нею, сприймає її як цінність і передбачає орієнтацію на її індивідуальну неповторність, керуючись переконливою комунікацією, що ґрунтується на взаємній повазі, довірі, емоційному контакті.

Дійсний член Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор І. Бех ототожнює продуктивне спілкування учасників освітнього процесу з глибинними, духовними прагненнями, зауважуючи: «саме так реалізується парадигма гуманістично спрямованого, розвивального виховання; вона виходить із комунікативної природи особистості; суть такого виховання проявляється у процесі духовної взаємодії, діалогічного, що взаєморозташовує до щирого спілкування, суб'єкт-суб'єктних відносин вихователів і вихованців, які ґрунтуються на спільній рівності; ця виховна парадигма орієнтована на створення Я-духовного особистості» [4, с. 240].

Тому одним із ключових пріоритетів у процесі створення гуманно розвивального середовища закладу позашкільної освіти як базису гармонійного розвитку особистості виступає духовна культуродомінантність педагогічного спілкування на засадах педагогіки партнерства.

У цьому контексті особливої значущості набуває інтеграційний фактор майстерності педагога у позашкільному освітньому процесі, який виявляється у: досягненні продуктивності виховної дії, що потребує гармонійного контакту педагога та дитини, і в результаті забезпечуватиме ту психологічну налаштованість, завдяки якій, особистість демонструє готовність прийняти вимоги, почуття, прагнення іншої людини; застосуванні комунікативно-перцептивних каталізаторів виховного процесу, які мають особистісно-перетворювальний потенціал; проектуванні позитивної метафоричної системи; гуманно особистісній орієнтації суб'єктів взаємодії через особистісне взаємозбагачення й взаємопроникнення у світ почуттів і переживань один одного; дотриманні етичних принципів між учасниками взаємодії (вияв поваги до особистості, його позиції, думок, міркувань) тощо.

Тому наступним закономірним кроком у визначенні факторів впливу на досліджуваний процес виступатиме *формування морально обдарованих вихованців як основної мети гармонійного розвитку особистості*.

Слід зазначити, що в науковому пізнанні фактор моралі – необхідний складник руху до істини, а тому потреба об'єктивного відношення – умова об'єктивності пізнання в науці, формуванні взаємовідносин між людьми, ставленні до людей, до себе самого. Моральність ставлення особи до себе самої, для оточення означає необхідність самопошуку для самореалізації, ідеться про духовність потреб, способи формування культури моральних відносин.

Мораль є ціннісно-смісловим ядром діяльності вихованця і саме за спеціально створених психолого-педагогічних умов в закладі позашкільної освіти здобувач має усвідомлювати себе суб'єктом моральності, тобто морально свідомою особистістю. Тому у практичній площині цілі виховання об'єктивуються в етичних поняттях духовності, честі, добра, благородства тощо, саме в контексті морального розвитку дитини.

У процесі керування як виховного методу, що розгортається в діяльності педагога, вихованець розвивається, розвиває сам себе, оскільки здійснює внутрішню діяльність, спрямовану на моральне самосдосконалення. Підкреслимо, тільки за таких умов може виникнути момент розвитку, що виступає процесом морального розвитку як саморозвитку. Отже, виховну діяльність педагога слід класифікувати як спеціальне створення умов для морального саморозвитку особистості дитини. У цьому аспекті мораль є не тільки важливим фактором розвитку педагогічної культури, а й регулятором гуманістичних взаємин суб'єктів освітнього процесу.

Цілком справедливо, з цього приводу, зазначає І. Бех, що соціально-моральне виховання здійснюється за рахунок розвитку у вихованців таких цінностей як честь, справедливість, солідарність, лояльність, милосердя, дружелюбність; формування вираженої у поведінці моральної позиції, у тому числі здатності до свідомого вибору добра; розвиток співпереживання і формування позитивного ставлення до людей, у тому числі до осіб з обмеженими можливостями здоров'я і недієсправними; розширення співпраці між державою і суспільством, громадянськими організаціями й інститутами у сфері соціально-морального виховання підростаючої особистості; сприяння формуванню у дітей та молоді позитивних життєвих орієнтирів і планів; надання допомоги вихованцям у виробленні моделей поведінки у різного роду важких життєвих ситуаціях, у тому числі проблемних, стресових і конфліктних [4, с. 190].

Здатність до співпереживання, вияв доброзичливості, щирість у вираженні почуттів, людяність, відкритість, підтримка, піклування, допомога, справедливість, оптимізм – це ті домінуючі моральні якості, що детермінують всебічний і гармонійний розвиток дитячої особистості.

Підсумовуючи, зазначимо: пріоритетними напрямками педагога у побудові морально обдарованої особистості виступає, перш за все, формування культуротворчих і формувальних потенцій кожного вихованця, здатного до самореалізації на духовному рівні: вчити дитину бути людиною, яка здатна жити гідно, вести активне життя, бути щасливою, усвідомлювати сенс життя; вчити пізнавати себе і своє оточення, здобувати знання і вивчати світ; навчати конструктивно оцінювати світ, у відповідності до норм загальнолюдської моралі; навчати проявам комунікативної активності, опановувати нові простори комунікації, вбудовуючи продуктивну партнерську взаємодію на засадах морально-етичної культури; врешті-решт, моральні цінності мають стати основою моральної культури вихованця, творення людського «Я» та перетворення його на суб'єкта відповідальної, морально-смыслотворчої діяльності.

Зробимо спробу доповнити наявні концептуальні підходи ще одним напрямом, який надасть змогу нетрадиційно підійти до розуміння центрального конструкту нашого дослідження «гуманно розвивальне середовище закладу позашкільної освіти».

Вважаємо, що *розвиток ціннісно-смыслової сфери вихованців як детермінанти їхнього духовно-зрілого особистісного зростання* є орієнтиром у філософії життєтворчості кожної людини.

Цілі морально зрілої особистості вихованця вкорінені в системі його індивідуальних цінностей, завдяки чому вони виконують функцію організації життєдіяльності. Система цінностей здобувача (смысложиттєві цінності) має формуватися у позашкільному освітньому процесі через формування наскрізних людських цінностей, які є невід'ємним складником становлення цілісної особистості, зокрема: чесність, порядність, справедливість, емпатія, щирість, повага, толерантність, солідарність, співчуття, солідарність, дружба, альтруїзм, милосердя, гідність, любов та ін. Осмислення моральних цінностей найбільш повно відображає життя людини в умовах її повсякдення, орієнтує на виявлення ціннісно-смыслової регуляції, як діяльності, так і особистісного зростання.

У своєму науковому доробку І. Бех характеризує цінності у духовній сфері особистості, акцентуючи на тому, що «духовна цінність на індивідуальному рівні є надбанням особистості, що втілює високосмысловий етичний імператив, через власну безумовну значущість якого особистість виділяє, усвідомлює своє Я-духовне, а поведінкова сфера цього Я стає простором суспільно цінної життєдіяльності. Поняття «духовна цінність» є макромоделлю спрямованого сходження підростаючої особистості до вершин духо-

вності. Таке сходження передбачає поетапне оволодіння нею рядом компонентів, що впливають із даного поняття. Вони будуть розкриті у подальшому нашому викладі. Спрямовано привласнити духовну цінність підростаюча особистість може лише у процесі духовно орієнтованого виховання, яке розгортається на основі вицлененого нами поняття про духовну цінність і апелює до її розуму, почуттів і волі» [4, с. 9].

Тому домінантою в концептуальному осмисленні постає формування духовно зрілої особистості із розвиненою ціннісною системою, яка є дієво-активним носієм моральних норм, а система особистісних цінностей – індикатором гармонійно розвиненої особистості. Слід зазначити, усвідомлені та свідомо реалізовані цінності стають справжніми регуляторами тільки за умови вкорінення в особистість, невіддільні від її «Я». Таким чином, цінності світоглядного характеру, духовні цінності є смысловими орієнтирами діяльності вихованців, забезпечуючи відповідний рівень самосвідомості та самоорганізованості.

Висновки і пропозиції. Отже, спираючись на численні наукові розробки, які доводять необхідність створення гуманно розвивального, етично орієнтованого середовища у закладах позашкільної освіти, ми дійшли висновку, що цей аспект передбачає реалізацію такого змісту:

- удосконалення ціннісно орієнтованого освітнього процесу в закладах позашкільної освіти з урахуванням вітакультурного підходу із забезпеченням цілісності самовираження кожної дитини;
- створення максимальних можливостей для особистісного зростання кожного учасника позашкільного освітнього процесу на засадах духовно-моральної педагогіки;
- забезпечення безперервної розвивальної взаємодії усіх учасників освітнього процесу шляхом створення емоційного підґрунтя, чуттєвої основи контакту;
- цілеспрямоване формування у вихованців нових цінностей гуманістичного спрямування, духовно-ціннісної платформи, яка є унікальною основою для толерантного сприйняття, поваги, розуміння, творчого самовираження й самовиявлення.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні особливостей психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу в закладі позашкільної освіти.

Список використаної літератури:

1. Сущенко Т.І. Позашкільна педагогіка: теорія, історія, практика : наук.-метод. посіб. ; Нац. акад. наук України, Нац. центр «Мала акад. наук України», Класич. приват. ун-т. Київ : Праймдрук, 2011. 298 с.
2. Машкіна С.В., Усатенко Т. П., Хомич Л.О., Шахрай Т.О. Теоретичні засади культурологіч-

ного підходу у підготовці педагога до виховної діяльності : монографія. Київ : ІПООД НАПН України, 2016. 168 с.

3. Формування у вихованців позашкільних навчальних закладів базових компетентностей : монографія / В.В. Вербицький, Л.М. Бондар, А.Е. Бойко, А.В. Корнієнко, Т.М. Кречотіна, О.В. Литовченко, О.П. Липецький,

О.І. Любич, В.Л. Маринич, В.В. Мачуський, Н.В. Перепелиця, О.В. Просіна, Г.П. Пустовіт, Н.Ю. Сидоренко, Л.В. Тихенко ; за ред. В.В. Мачуського. Харків : «Друкарня Мадрид», 2015. 330 с.

4. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ – Чернівці : «Букрек», 2018. 320 с.

Sushchenko L. Humane developing environment of the out-of-school education institution as a conceptual basis for comprehensive development of a personality

The urgency of the studied problem is in the direction of education to realize the essential nature of the subject, which corresponds to the values of service and the main attitude towards other people is respect and love. It provides the person the opportunity to go beyond their own actual capabilities. In the publication it is emphasized that in the implementation of this mission out-of-school education institution plays a huge role, providing the organization of meaningful leisure for children according to their inclinations, abilities and talents. And the out-of-school education institution is the epicenter of opportunities of comprehensive development of a personality, capable of creative self-realization.

It is determined that the out-of-school education institution is a component of the out-of-school education system, which provides knowledge, forming skills and abilities for interests, meets the needs of the individual in creative self-realization and intellectual, spiritual and physical development, preparation for active professional and social activities, creates conditions for social protection and organization of meaningful leisure in accordance with abilities, talents and health condition of students and listeners. In search of opportunities to update the theoretical and methodological foundations of the process of building a humane developing environment in out-of-school education institutions as a conceptual basis for comprehensive development of a child we proceeded from the understanding that, firstly, the vector reforming education is an actual scientific and pedagogical theory, the idea of which in the modern information society should become highly intelligent personality with developed holistic thinking, able to find non-standard solutions, communicate, interact with a focus on the productive achievement of results; secondly, the question of orientation of the educational process, which will ensure every child the right to freedom to choose a value position, the value of human life, the opportunity of its effective implementation; thirdly, it is about implementation human-centered idea of education focused on the acquisition of the individual vital moral and spiritual meanings.

The study characterizes the factors influencing the study process, in particular: cultural orientation of the teacher-professional of the out-of-school education institution as a carrier and translator of humanistic values; organization of productive communicative interaction between participants of the educational process based on partnership pedagogy; formation of the moral culture of students as the main goal of the harmonious development of personality; development of value-semantic sphere of applicants as determinants of spiritually mature personal growth.

Key words: *comprehensive personal development, out-of-school education institution, humanism, developmental environment, spirituality, dialogic interaction.*

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 371.398

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.87.12>

Е. О. Божко

студентка
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Ю. О. Ожинська

студентка
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

О. О. Яременко-Гасюк

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідуюча кафедри іноземних мов
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
<https://orcid.org/0000-0002-9544-4733>

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОГО СТУПЕНЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*«Без знань із граматики
можна передати досить мало,
проте без знань лексики (словника)
не можна передати нічого»*

Д. Вілкінс (секретар британської Асоціації
прикладної лінгвістики)

У цій статті обговорюється важливість володіння іноземною мовою та формування лексичної компетентності учнів початкового ступеня для сучасного світу, що швидко змінюється. Робота акцентує увагу на вивчення лексики, що розширює знання учнів про мову, розвиває їхню увагу до значення та вживання слів, а також сприяє правильному вибору слів для вираження думки. Також наголошується на значущості регулярної зміни методик навчання для збереження зацікавленості учнів. Лексичний матеріал допомагає поглибити знання про мову та ознайомлює з одиницею мови – словом. Вивчення лексики також розвиває увагу учнів до значення та вживання слів у мовленні, що сприяє формуванню потреби у доборі необхідного слова для точного висловлювання думки та розвитку чуття мови. Ці процеси сприяють підвищенню інтересу до мови в цілому. У статті надається методика використання популярного безкоштовного додатку для вивчення англійської мови *Lingualeo*, який підходить для учнів з початковим рівнем володіння мовою, зокрема для розширення словникового запасу. Методист А. В. Конишева, також зазначає, що найбільш ефективною діяльністю для учнів молодших класів є гра. Вона вважає, що: – гра активізує пізнавальну діяльність кожного учня, є ефективним засобом управління навчальним процесом; – навчання у грі здійснюється завдяки особистій діяльності учнів, при цьому засвоюється до 90% інформації; – гра дає можливість вибору, самовираження, саморозвитку – гра має певний результат та стимулює учнів до досягнення цілей та усвідомлення шляхів досягнення цих цілей; – процес навчання набуває особистісного значення для кожного учня; – гра займає особливе місце в системі активного навчання: вона є одночасно і методом, і формою організації навчального процесу. Ця стаття пропонує методику використання безкоштовного додатку *Lingualeo* для вивчення англійської мови, що підходить для учнів з базовим рівнем мови, дозволяє розширити словниковий запас. Мобільні додатки та освітні платформи, такі як *Mondly*, *Zoom*, *Google Meet*, *Quizlet*, *Memrise*, надають можливості для віртуальних подорожей, участі в міжнародних конкурсах, спілкування в текстових і голосових чатах у соціальних мережах. Ці безкоштовні платформи допомагають учням розвивати дослідницькі навички, критично мислити і позитивно ставитися до освітніх технологій.

Ключові слова: лексика, методика викладання іноземної мови, сучасні технології, ігрові технології, додаток *Lingualeo*.

Постановка проблеми. Сучасний стан вимагає від людей бути готовими до різноманітних викликів та змін, що відбуваються в світі. Одною з найважливіших вимог є володіння іноземною мовою та іншомовною лексичною компетентністю.

Знання іноземної мови стає все більш значущим вмінням в постійно змінюваному світі, де глобалізація і технологічні інновації дозволяють людям комунікувати з іншими людьми з усього світу. Знання іноземної мови може допомогти у роботі, подорожах, навчанні та розвитку кар'єри.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методика вивчення та викладання іноземної мови чи не найбільшу увагу приділяє саме засвоєнню та вивченню нових слів. Багато вчених та методистів говорять про фундаментальність формування таких навичок. До таких відносяться: Пол Нейшам – британський лінгвіст і автор книги «The Good Study Guide», яка містить поради щодо ефективного вивчення та запам'ятовування нових слів; Майкл Льюїс – автор книги «The Lexical Approach», в якій він розглядає роль лексики в навчанні іноземної мови та пропонує методи для її ефективного вивчення; Стів Кауфман – автор курсу «The Linguist», в якому він розглядає методи запам'ятовування нових слів та пропонує інтерактивний підхід до вивчення мови; Девід Вілкокс – автор книги «Vocabulary Myths», в якій він розглядає міфи щодо вивчення нових слів та пропонує науково обґрунтовані методи для їх запам'ятовування; Пол Нейш – автор курсу «Accelerated Vocabulary Learning», в якому він розглядає методи вивчення нових слів та пропонує стратегії для їх ефективного запам'ятовування.

Це пов'язано із важливістю «вокабуляра» певної мови як базису для отримання навичок, необхідних для ефективного говоріння, читання, аудіювання та письма іноземною мовою. За електронним словником Merriam-Webster, вокабуляр (лат. *vocabularium*, англ. *vocabulary*) – це певний запас лексики, які засвоює та використовує окрема особа або група людей [5].

Мета статті. Головною метою цієї роботи є дослідження та визначення способів та ефективності формування лексичної компетентності учнів початкового ступеня з використанням ігрових технологій. Дослідження спрямоване на виявлення можливостей використання ігрових технологій у навчанні молодших школярів з метою розширення їх лексичного запасу, вдосконалення вміння використовувати лексичні одиниці в мовленні, розвитку мовленнєвої культури та комунікативних навичок. Окрім того, метою статті є аналіз наявних підходів та методів використання ігрових технологій в навчальному процесі та визначення їхньої ефективності в контексті формування лексичної компетентності учнів початкового ступеня. Отримані резуль-

тати можуть бути корисними для педагогів та дослідників, які цікавляться питаннями розвитку мовлення та лексичної компетентності у молодших школярів і зацікавлені в застосуванні ігрових технологій в навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу. Вивчення лексичного матеріалу розширює знання учнів про мову, ознайомлює з одиницею мови – словом, розвиває увагу учнів до значення й вживання слів у власному мовленні, виховує потребу в доборі необхідного слова для точного висловлювання думки, розвиває чуття мови. Саме через інтерес до лексики виховується інтерес до мови в цілому [4].

І саме через інтерес до лексики вчитель зацікавлює до вивчення мови. І це включає не лише оволодіння знаннями лексичного матеріалу шляхом набуття лексичної компетентності, а й вміння користуватися нею, що відображається у потребі формування наступних видів лексичних навичок:

- Репродуктивні лексичні навички, тобто навички правильного вживання лексики в говорінні та письмі згідно із ситуацією спілкування і метою комунікації;
- Рецептивні лексичні навички, тобто навички розпізнавання і розуміння лексики активного і пасивного мінімумів при читанні та аудіюванні;
- Навички обґрунтованої здогадки про значення слова, що стосується пасивного словника, при читанні та аудіюванні;
- Навички користування різними видами словників.

Специфіка формування лексичних навичок в учнів в ході роботи над основними видами мовленнєвої діяльності також вимагає врахування таких якостей мови, як: правильність, точність, багатство, виразність, змістовність і логічність, тобто усвідомлене її сприйняття.

Натомість для викладача, базою для формування лексичних навичок є усвідомлена діяльність учнів, що насамперед передбачає високий рівень сприйняття, відтворення текстового матеріалу і створення різноманітних мовних ситуацій.

Для цього викладачу потрібно розуміти яким чином проходить засвоєння навчального матеріалу на початковому ступені навчання, тобто знати психолого-фізіологічні особливості молодшого шкільного віку і вже потім створювати відповідне змістове наповнення. Загальновідомо, що для молодших школярів зовнішні враження – це сильний відволікаючий фактор. Їхня увага характеризується невеликим об'ємом, малою стійкістю: вони можуть зосереджено займатися однією справою протягом 3–5 хвилин, тому види роботи повинні бути логічно-послідовними, короткотривалими, відповідати чітко поставленій меті [2].

Саме на це слід робити акцент при формуванні лексичної компетентності у молодших школярів.

Взагалі, цей термін означає здатність використувати мовний словниковий запас, а отже включає як знання, так і навички.

Як вже зазначалось вище, знання іноземної мови асоціюється зі знанням іноземних слів, а володіння мовою – з лексичними навичками. Отже, лексичні навички треба розглядати як найважливіший компонент змісту навчання іноземної мови, а їх формування саме і є метою навчання лексичного матеріалу.

Сучасна методика рекомендує таку послідовність введення форми лексичної одиниці:

1 етап. Подання слухового образу через аудіювання;

2 етап. Перехід до артикуляції;

3 етап. Перехід до читання та письма.

Перший етап формування лексичних навичок – етап сприймання на слух. Учитель вимовляє нове слово кілька разів ізольовано, а потім у складі речення, щоб учні навчилися легко впізнавати його в потоці мовлення. Сам акт подачі лексичної одиниці є короткотривалим у часі, він може повторюватись двічі і навіть тричі.

Після акту ознайомлення діти тренуються вимовляти нові лексичні одиниці. Цей етап формування лексичних навичок називається вимовлянням. Для тренування вимови нових слів доцільно використовувати загадки або римівки.

Наступний етап – етап автоматизації дій учнів з новими лексичними одиницями. Використання їх у читанні та письмі. Засвоєння нових лексичних одиниць – процес довготривалий. Нова лексична одиниця повинна «визріти» у свідомості учня.

Досвід показує, що найпростіше, а головне – найефективніше це відбувається через гру, особисту зацікавленість. Ігрова діяльність має велике значення для розвитку спонукальної сфери учня, в тому числі й для розвитку свідомого бажання вчитися.

Словниковий запас і приклади мають вводити їх у властивий для дітей світ казки, адже на початковому етапі навчання іноземної мови гра – це найдоцільніший метод, який використовується для формування лексичних навичок у дітей. Важливим є: постійна зміна форм роботи задля збереження цікавості учнів.

Гра захоплює, але в той самий час вимагає великої концентрації уваги, тренує пам'ять, розвиває мислення та мовлення, сприяє процесу соціалізації особистості. Гра може захопити навіть пасивно-активних учнів та учнів з низьким рівнем підготовки. Завдяки цьому їх навчальні навички значно поліпшуються.

Методист А.В. Конишева, також зазначає, що найбільш ефективною діяльністю для учнів молодших класів є гра. Вона вважає, що:

– гра активізує пізнавальну діяльність кожного учня, є ефективним засобом управління навчальним процесом;

– навчання у грі здійснюється завдяки особистій діяльності учнів, при цьому засвоюється до 90% інформації;

– гра дає можливість вибору, самовираження, саморозвитку – гра має певний результат та стимулює учнів до досягнення цілей та усвідомлення шляхів досягнення цих цілей;

– процес навчання набуває особистісного значення для кожного учня;

– гра займає особливе місце в системі активного навчання: вона є одночасно і методом, і формою організації навчального процесу [5].

Отже, використання гри у навчанні іноземній мові можна вважати важливим елементом усвідомленого сприйняття мови в контексті різних видів мовленнєвої діяльності, що включає роботу зі словником і створення мовних ситуацій.

Ще один аспект, який активізує навчальний процес та включає усвідомлене сприйняття – це використання новітніх інформаційних технологій. Це відбувається насамперед через те, що вони не тільки доцільно доповнюють існуючі методики, а й сприяють появі нових методів і форм викладання, та принципово нового підходу до процесу навчання.

Зарубіжні вчені зазначають, що їх застосування є ефективним засобом оптимізації умов інтелектуальної праці взагалі. (Richard E. Clark, J. Hattie, M. Prensky, S. Mitra)

Важливою перевагою сучасних інформаційних технологій, які використовуються у навчанні та професійній практичній підготовці молоді, є те, що вони надають інформації привабливої форми й суттєво урізноманітнюють заняття. Як справедливо зазначає А.В. Литвин, одним із важливих принципів побудови сучасних програмних педагогічних засобів є привабливий естетичний вигляд інтерфейсу програми. Дизайн програмного засобу – важлива складова його роботи. Відповідний вигляд не лише створює сприятливий емоційний фон для користувача, але й полегшує набуття навичок роботи в програмному середовищі [3].

На сучасному етапі розробкою і впровадженням у навчальний процес нових інформаційних технологій вже активно займаються такі вітчизняні дослідники як Е.С. Полат, Е.И. Дмитреєва, С.У. Новиков, Т.А. Полілова, Л.А. Цветкова тощо.

У наш час ІКТ знаходять своє застосування і в освіті, – значно полегшуючи навчання як для школярів, так і для вчителів. Це поклато шлях для нового інноваційного процесу навчання – гейміфікації. Гейміфікація навчання стало ефективним способом зосередити увагу та підвищити мотивацію дітей.

Мобільні додатки та навчальні платформи уможливають віртуальні подорожі, наприклад, Mondly; участь у міжнародних конкурсах, олімпі-

адах у форматі відеоконференції через Zoom та Google Meet; спілкування в текстових та голосових чатах в соціальних мережах; створення лексико-асоціативних інтелект-карт за допомогою Lucidchart, MindMeister, Canva, GoConqr; організацію міжнародного колаборативного онлайн навчання (англ. Collaborative Online International Learning (COIL)) тощо. Тож, розмаїття безкоштовних платформ і мобільних додатків дає учням можливість розширювати свої мовні знання, розвивати лексичні, самоорганізаційні, творчі, дослідницькі навички, здатність критично мислити, а головне – ставитися до освітніх технологій як до переваги.

Для дослідження було обрано популярний безкоштовний додаток для вивчення англійської мови, – Lingualeo. Цей додаток підходить для учнів з початковим рівнем мови саме для розширення словникового запасу.

Lingualeo створює індивідуальну програму навчання яка визначається рівнем знань, цілей, інтересів, та віку учня. Також пропонується додаткові матеріали для вивчення: перегляд відео / фільмів, прослуховування музики, читання книг. Перевагою, що сприяє формуванню лексичної компетентності є наявність записів лекцій TEDTalks з субтитрами.

Отже, можна виокремити такі переваги цього додатку, як:

- ефективне вивчення вокабуляру на різні теми, дидактичними картками,
- широкий вибір аудіо-завдань;
- вивчення граматики;
- проходження тесту з адаптацією під різні рівні;
- можливість відстежувати власний прогрес;
- присутність розширення для браузерів для більшої функціональності сервісу;
- зручний і яскравий інтерфейс.

Цей додаток ідеально підходить для комплексного формування і розвитку навичок читання, письма, аудіювання, а також розширення словникового запасу в ігровій формі, а отже, розвитку лінгвістичної компетентності, що ми й застосували під час проходження нашої педагогічної практики.

Отже на першому етапі формування лексичних навичок, наприклад, з теми «ЇЖА» ми почали зі знайомства з базовими словами, які пов'язані з цією темою, наприклад: «eat», «drink», «taste», «breakfast», «lunch», «dinner», «fruit», «vegetables», «meat», «fish», «bread», «milk», «coffee», «tea», тощо.

Також, важливо звернути увагу на вимову цих слів і правильний акцент, щоб уникнути помилок у майбутньому. Після цього ми перейшли до складання простих речень зі словами з теми «Їжа», щоб відпрацювати граматику і правильний порядок слів у реченні.

Поступово, ми додавали нові слова та фрази з теми «Їжа», щоб поповнювати словниковий

запас учнів. Також, для цієї цілі, можна використувати додаткові ресурси, такі як книги, відео та інтернет-ресурси, щоб поглибити знання учнів про їжу та лексику, пов'язану з цією темою.

На одному з уроків учні використовували додаток Lingualeo. Попередньо зареєструвавшись і створивши свій профіль, учні почали заглиблюватися в обрану тему «Їжа». Натиснувши на кнопку «Вивчати», школярі почали вивчати нові слова і фрази. Для покращення своїх навичок аудіювання, було прослухано вимову нових слів та фраз. Далі вони виконували вправи на використання нових слів у реченнях та виправляли помилки.

Для кращого запам'ятовування застосунок має функцію електронного словника. Тож діти мали змогу додавати нові слова та фрази до свого словника, щоб запам'ятати те, що вони вже вивчили та активізувати свій лексичний запас.

Кожен міг перевірити свій прогрес у вивченні теми «Їжа» в розділі «Статистика».

Для практики аудіювання було переглянуто відео на тему «Їжа» в розділі «Відео» – «Food from around the world (їжа з усього світу)».

Отже, нижче подано схему рекомендацій та методику формування лексичних навичок, що допоможе формуванню лексичної компетентності учнів початкового рівня вивчення іноземної мови:

1. Планування: Визначте тему для вивчення лексики, наприклад, «Їжа».

2. Ознайомлення: Вивчіть базові слова теми, щоб ознайомитися з термінами, вживанням і контекстом. Для цього ви можете скористатися словником або додатками для вивчення лексики, наприклад, Lingualeo, Quizlet, Memrise тощо.

3. Практика: Використовуйте вивчені слова в різних вправах та ситуаціях, наприклад:

- Складання речень з новими словами
- Відповіді на запитання, пов'язані з темою
- Гра в меморі (запам'ятовування слів)
- Розмовні практики з партнером чи вчителем

4. Розширення: Розширюйте свій словниковий запас, вивчаючи синоніми та антоніми до базових слів. Для цього можна скористатися словниками або додатками для вивчення лексики.

5. Повторення: Регулярно повторюйте вивчені слова та вправи, щоб закріпити нові знання.

Висновки і пропозиції. Особливості психологічного розвитку молодших учнів говорять про постійну перебудову свідомості дитини, адже в цей час розвиваються її основні психологічні характеристики. Навчальна діяльність також сприяє цьому, тому у початковій школі важливо зацікавити учнів вивченням іноземної мови, викликати в них позитивне ставлення до предмета, вмотивувати необхідність володіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування та особистісного розвитку.

Адже психологічні аспекти вивчення іноземної мови, формування навичок комунікації англійською мовою, позитивно впливають, на розвиток пам'яті, уваги, мислення, уяви дитини, стимулюють її загальні мовленнєві здібності, рівень володіння рідною мовою. Також не слід забувати про виховну і пізнавальну цінність раннього вивчення іноземної мови, яка проявляється в більш ранньому входженні дитини до загальнолюдської культури через спілкування новою для неї мовою.

Весь процес засвоєння лексичних одиниць іноземної мови разом з масовим впровадженням інформаційних технологій в повсякденне життя учнів може стати більш ефективним, цікавим та зручним, адже креативний дизайн, використання ігрової форми навчання та систематичність виконання завдань – запорука прогресу у формуванні лексичної компетентності.

Список використаної літератури:

1. Герус О.С. Формування «іншомовної лексичної компетенції учнів / Олександра Сергіївна Герус. – 2019. – С. 43.
2. Ігошева М.П. Особливості викладання англійської мови на початковому етапі у форматі нової української школи [Електронний ресурс] / Марина Павлівна Ігошева // Центр Прогресивної Освіти «Генезум». – 2020. – Режим доступу до ресурсу: [https://genezum.org/library/osoblyvosti-](https://genezum.org/library/osoblyvosti-vykladannya-angliyskoi-movy-na-pochatkovomu-etapi-u-formati-novoi-ukrainskoi-shkoly)

[vykladannya-angliyskoi-movy-na-pochatkovomu-etapi-u-formati-novoi-ukrainskoi-shkoly](https://genezum.org/library/osoblyvosti-vykladannya-angliyskoi-movy-na-pochatkovomu-etapi-u-formati-novoi-ukrainskoi-shkoly)

3. Лекція 1. Гра як діяльність людини. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://lvkm.com.ua/images/Docs/Dustancijne_navchannya_may/1/%D0%A8%D0%B0%D0%BF%D0%BA%D0%BE_%D0%9B%D0%86_93_112_%D0%9C%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B0%D0%BB_%D0%BF%D0%BE_%D1%96%D0%B3%D1%80%D0%BE-D0%B2%D1%96%D0%B9_%D0%B4%D1%96%D1%8F%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96_19.05-9.06.pdf
4. Методика опрацювання лексики в початкових класах. [Електронний ресурс] // Студопедія – Режим доступу до ресурсу: https://studopedia.ru/14_46274_metodika-opratsyuvannya-leksiki-v-pochatkovih-klasah.html
5. Сажко Л. Сучасним загальноосвітнім навчальним закладам — сучасні технології навчання [Електронний ресурс] / Лілія Сажко // Український науковий журнал «ОСВІТА РЕГІОНУ» – Режим доступу до ресурсу: <https://social-science.uu.edu.ua/article/417>
6. Merriam-Webster's 11th Collegiate Dictionary [Electronic resource] / Merriam-Webster, 2011–2018. – Access mode : <https://www.merriam-webster.com>. – 30.04.2019.

Bozhko E., Ozhynska Yu., Yaremenko-Hasiuk O. Lexical competence formation for primary school students using game technologies

This article discusses the importance of foreign language proficiency and lexical competence of primary school students for today's rapidly changing world. The paper emphasizes the study of vocabulary, which expands students' knowledge of the language, develops their attention to the meaning and use of words, and promotes the correct choice of words to express ideas. It also emphasizes the importance of regularly changing teaching methods to keep students interested. Vocabulary material helps to deepen knowledge of the language and introduces the unit of language – the word. Learning vocabulary also develops students' attention to the meaning and use of words in speech, which helps to form the need to choose the right word to express an idea accurately and develop a sense of language. These processes help to an increased interest in general. The article provides a methodology for using the popular free English language learning application Lingualeo, which is suitable for students with a beginner level of language proficiency, in particular for expanding vocabulary. The methodologist, A.V. Konyshcheva, also notes that the most effective activity for primary school students is a game. She believes that – the game activates the cognitive activity of each student, is an effective means of managing the learning process; – learning in the game is carried out through the personal activity of students, while up to 90% of information is absorbed; – the game provides an opportunity for choice, self-expression, self-development – the game has a certain result and stimulates students to achieve goals and realize ways to achieve these goals; – the learning process acquires personal meaning for each student; – the game occupies a special place in the system of active learning: it is both a method and a form of organization of learning. This article offers a methodology for using the free Lingualeo app for learning English, which is suitable for learners with a basic level of the language and allows them to expand vocabulary. Mobile applications and educational platforms such as Mondly, Zoom, Memrise provide opportunities for virtual travel, participation in international competitions, and communication in text and voice chats on social networks. These free platforms help students develop research skills, and a positive attitude toward educational technology.

Key words: lexicon, foreign language teaching methods, modern technologies, game technologies, Lingualeo application.

Л. С. Дзина

здобувачка IV курсу третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти освітньої програми «Освітні, педагогічні науки» ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

КРИТЕРІАЛЬНИЙ АПАРАТ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З ФІЗИКИ В УМОВАХ ВПРОВАДЖЕННЯ STREAM-ОСВІТИ

Перед сучасною загальною середньою освітою стає на меті сформуванню у учня 10 ключових компетентностей, які визначає Концепція нової української школи. Через вимушені виклики сьогодення такі як пандемія, впровадження воєнного стану, освіта переходить у змішаний, а подекуди і тільки у дистанційний формат, тому особливої актуальності набуває формування у учнів інформаційно-цифрової компетентності. Разом з цим стрімкий розвиток ІТ-галузі, робототехніки, нанотехнологій виявляє потребу у досвідчених фахівцях, а значить, виникає гостра освітня потреба у якісному навчанні сьогоденних учнів технічним дисциплінам – математиці, фізиці, інженерії, програмуванню. Одним із напрямків інноваційного розвитку природничо-математичної освіти є система навчання STEM (Science-наука, Technology-технологія, Engineering-інженерія, Mathematics-математика), завдяки якій розвивається логічне мислення та технічна грамотність, учні вчаться вирішувати поставлені задачі, стають новаторами, винахідниками. У статті проаналізовано внутрішню структуру (компоненти) інформаційно-цифрової компетентності учнів ЗЗСО з фізики в контексті впровадження STREAM-освіти (як методологічного розширення STEM). На основі аналізу і уточнення понять «критерій», «показник», «рівень» розроблено критеріальну базу дослідження: обґрунтовано критерії, показники сформованості досліджуваної компетентності. Критерій протрактовано як міру відбиття цілісності властивостей об'єкта, що забезпечує його існування, засіб вибору або виміру альтернатив; показник – це конкретний вимірник критерію, що робить його доступним для спостереження, обліку й фіксування; рівні як відображення стану сформованості кожного показника критерію.

У роботі використані методи теоретичного аналізу при опрацюванні науково-методичної літератури з метою з'ясування стану розробленості досліджуваної проблеми; узагальнення, систематизації та класифікації при обґрунтуванні критеріального апарату дослідження.

Виокремлено і конкретизовано основні критерії та показники сформованості інформаційно-цифрової компетентності учнів з фізики в контексті впровадження STREAM-освіти: когнітивний, діяльнісний, ціннісно-мотиваційний. Серед рівнів сформованості досліджуваної компетентності диференційовано базовий, технологічний та творчий.

За окресленими критеріями можна здійснювати моніторинг сформованості інформаційно-цифрової компетентності учнів ЗЗСО у процесі вивчення фізики в контексті впровадження STREAM-освіти.

Ключові слова: STREAM-освіта, інформаційно-цифрова компетентність, вивчення фізики, критерії та показники, рівні сформованості.

Постановка проблеми. Стратегічним завданням реформування освіти в Україні є підвищення якості підготовки здобувачів, які в умовах розвинутого інформаційного суспільства досконало оволодіють умінням адаптуватися до його запитів та викликів. Виконання цього завдання значною мірою залежить від рівня сформованості інформаційно-цифрової компетентності, як однієї із ключових, передбачених Концепцією Нової української школи [13]. Важливість формування та розвитку інформаційно-цифрової компетентності здобувачів освіти регламентується державними нормативними документами України [11] та програмними документами світових освітніх установ [1]. Особливого значення питання набуває в контек-

сті впровадження на загальнодержавному рівні Концепції розвитку Природничо-математичної освіти (STEM-освіти) [14], а вивчення сформованості інформаційно-цифрової компетентності стає одним із пріоритетних завдань.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У сучасних умовах реалізація компетентнісного підходу вимагає здійснювати освітній процес на діагностичній основі. Проблема сформованості інформаційно-цифрової компетентності учнів з фізики в умовах впровадження STREAM, а також оцінювання освітніх результатів, що відповідають її рівням, частково окреслена у науково-педагогічній літературі і виступає предметом дослідження у науковців. Дотичними до цього питаннями

займалися вітчизняні та зарубіжні вчені: В. Вембер, Н. Морзе, В. Биков, О. Овчарук, О. Ліскович, І. Бондаренко, В. Браздейкіс (V. Brazdeikis), С. Джан (S. Jans), Б. Цванефелд (B. Zwaneveld), Т. Сабаліускас (T. Sabaliauskas), Д. Букантате (D. Bukantaitė), в роботах яких розкривається сутність поняття та проблеми визначення її структури, проте єдиної критеріальної бази для експериментальної діагностики сформованості інформаційно-цифрової компетентності в обраному контексті на сьогодні не визначено.

Проаналізувавши думки вчених щодо визначення внутрішньої структури інформаційно-цифрової компетентності можна зробити висновок про їх варіативність, та за аналізом праць Van Laar, Van Deursen [8], Ліскович [15], Сакунової, Мороз [17], Трифонові [18] виокремити такі спільні ключові компоненти інформаційно-цифрової компетентності як когнітивний, діяльнісний та ціннісно-мотиваційний.

Мета статті. Таким чином, метою статті є аналіз внутрішньої структури (компонентів) досліджуваної освітньої компетентності; виділення рівнів, критеріїв та показників сформованості інформаційно-цифрової компетентності учнів з фізики в умовах впровадження STREAM-освіти.

Виклад основного матеріалу. Діагностика сформованості інформаційно-цифрової компетентності як експериментальне педагогічне дослідження передбачає визначення критеріальної бази такого аналізу. На даний час в науковій літературі як у словниках, так і в монографіях, а також конкретних наукових дослідженнях сформувався достатньо чітке уявлення про ті характеристики, які повною мірою відповідають поняттю критерія як ознаки, на основі якої здійснюється оцінка будь-якого явища [10, с.181]. У педагогічних дослідженнях традиційно «критерії визначають характеристики, за якими оцінюють та порівнюють педагогічні явища, процеси тощо» [9, с. 20]. Ми у своєму дослідженні будемо виходити з положення, що спирається на систему міжнародних стандартів ISO, яка «критерії визначає як міру відбиття цілісності властивостей об'єкта, що забезпечує його існування; методологічний інструментарій управління якістю освіти; ідеальний зразок, що відображає вищий досконалий рівень досліджуваного явища; засіб вибору або виміру альтернатив. А показник – це конкретний вимірник критерію, що робить його доступним для спостереження, обліку й фіксування».

Діагностика стану сформованості інформаційно-цифрової компетентності учнів з фізики в умовах STREAM передбачала використання теоретичних методів: аналізу, синтезу, узагальнення у процесі обґрунтування критеріїв та показників, а також визначення рівнів оцінки сформованості досліджуваної компетентності.

Мінливе сьогодення вимагає від випускника Нової української школи бути компетентним. Знання та вміння, взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами учня, формують його життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації у суспільстві. Із 10 ключових, передбачених Концепцією НУШ, виокремимо інформаційно-цифрову компетентність, яка являє собою впевнене, та водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні; інформаційна й медіа-грамотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, роботи з базами даних, навички безпеки в Інтернеті та кібербезпеці; розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо) [13]. Серед результативних підходів до формування інформаційно-цифрової компетентності, розглянемо як один із найдоцільніших, на нашу думку, міждисциплінарний підхід – впровадження STREAM-освіти. STREAM-освіта (вважатимемо STREAM методологічним розширенням STEM) є одним із напрямів інноваційного підходу до викладання природничо-математичних дисциплін, яка сприяє формуванню стійкої мотивації до вивчення предмету, формуванню ключових компетентностей, пропагуванню привабливості професій у інженерно-технічній сфері шляхом інтеграції освітніх напрямів: природничі науки (Science), технології (Technology), мовно-літературна галузь (Reading + Writing), технічна творчість (Engineering), мистецтво (Art) та математика (Mathematics) [6].

Зупинимо свою увагу на методичних аспектах процесу формування інформаційно-цифрової компетентності учнів з фізики в контексті STREAM-освіти. Для діагностики (вимірювання) рівнів сформованості досліджуваної компетентності учнів визначимо адекватні, на нашу думку, критерії та показники. Об'єктом діагностики (вимірювання) визначимо результат формування інформаційно-цифрової компетентності, на розвиток якої мали вплив визначені на попередніх етапах дослідження педагогічні умови [12].

Зважаючи на означення інформаційно-цифрової компетентності, під результатом її формування розуміємо позитивні зрушення в теоретичній і практичній підготовленості до здійснення впевненого, критичного і відповідального використання цифрових технологій для власного розвитку і спілкування, здатності безпечного застосування інформаційно-комунікаційних засобів в навчанні та інших життєвих ситуаціях, дотримуючись принципів академічної доброчесності. Ідеться про визначення рівнів (базовий, технічний, творчий) сформованості інформаційно-цифрової компетентності учнів з фізики в умовах впровадження STREAM-освіти, як відображення стану сформованості кожного

показника критеріїв. Охарактеризуємо рівні сформованості досліджуваної компетентності: базовий рівень – інваріант знань, умінь і досвіду, необхідний учню для вирішення базових освітніх завдань засобами інформаційно-цифрових технологій, що активно використовуються у конкретному ЗЗСО під час здійснення освітнього процесу; технічний – ґрунтовне освоєння інформаційно-цифрових технологій і готовність до впевненого використання доцільних технологій і ресурсів для вирішення освітніх завдань; творчий рівень – розробка власного інформаційно-цифрового контенту навчального призначення, використання інноваційних цифрових засобів для вирішення освітніх і особистих завдань.

Підкреслимо, що в науково-педагогічних працях учені визначають «критерій» як об'єктивну матеріалізовану ознаку, кількісну міру деякого явища. Критерій є засобом, інструментом оцінки, а не самою оцінкою. Своєю чергою, поняття «показник» є компонентом, складником критерію (критерій може мати певну кількість показників). У педагогічних дослідженнях вимоги до критеріїв висуваються досить різноманітні. Засобами теоретичного аналізу ми з'ясували, що найчастіше вчені вказують на об'єктивність, надійність, достовірність і простоту виміру критеріїв, а також узгодженість з компонентами досліджуваного педагогічного об'єкта. Отже, критерії як головні ознаки, характеристики певного явища, об'єкта чи процесу повинні відображати відповідні їм складники, елементи [9].

У освітніх програмах з фізики [16] прописані ключові компетентності і складники предметної компетентності, якими мають оволодіти учні, тому з урахуванням цих компетентностей організовується їхня навчально-пізнавальна діяльність.

Очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів структуровано за трьома компонентами компетентності: знаннєвим, діяльнєсним і ціннісним. Виявлення сформованості знаннєвого компонента компетентності здійснюється через вміння оперувати термінами та поняттями; формулювати визначення понять; називати ті чи інші явища, процеси тощо; характеризувати їх за певними ознаками; пояснювати механізми процесів тощо. Сформованість діяльнєсного компонента тісно поєднана з виконанням практичної частини навчальної програми і в результатах навчання та відображена в уміннях розв'язувати фізичні задачі, виконувати експериментальні дослідження тощо. Вияв ціннісного компонента виражений через ставлення учнів у власних висловлених судженнях, їх обґрунтуванні, оцінці, формулюванні висновків.

Відповідно до трикомпонентної структури інформаційно-цифрової компетентності згідно з Концепцією Нової української школи [13], яка виділяє знаннєвий, діяльнєсний, ціннісний ком-

поненти, виділимо, відповідно, наступні критерії для діагностики рівня сформованості інформаційно-цифрової компетентності.

Враховуючи те, що перший компонент інформаційно-цифрової компетентності (знаннєвий) характеризує стан сформованості певної сукупності знань та вмінь про джерела і способи роботи з інформацією, уявлення про основні поняття, пов'язані із інформацією, то відповідний йому критерій будемо називати когнітивний.

З огляду на те, що другий компонент структури інформаційно-цифрової компетентності (діяльнєсний) вказує на вміння та навички виконання певних дій з інформацією за допомогою використання цифрових пристроїв, то відповідний йому критерій позначимо як діяльнєсний.

Через те, що третій компонент структури інформаційно-цифрової компетентності (ціннісний) включає правові, етичні аспекти роботи з інформацією, а також вказує на ціннісне ставлення до оточення, то третій критерій визначимо як ціннісно-мотиваційний.

Також зазначимо, експериментальну частину програми з фізики осучаснено завдяки рекомендаціям щодо використання цифрових вимірвальних комплексів, застосування комп'ютерних програм для обробки результатів тощо. Потужним інструментом для формування ключових (зокрема інформаційно-цифрової) компетентностей, в умовах сьогодення виступає реалізація Концепції природничо-математичної освіти (STEM-освіти) [14]. З огляду на вищезазначене пропонуємо критеріальний апарат із зазначенням показників та рівнів для діагностики сформованості інформаційно-цифрової компетентності учнів з фізики в контексті STREAM-освіти (таблиця 1).

Висновки і пропозиції. Цифрове суспільство і умови мінливого сьогодення вимагають від учнів ЗЗСО – майбутніх випускників Нової української школи – наявності сформованих ключових компетентностей, зокрема інформаційно-цифрової, а саме упевненого, критичного та, головне, швидкоадаптивного використання інформаційно-цифрових технологій для розв'язання будь-яких задач протягом життя.

Розроблений нами критеріальний апарат забезпечує можливість діагностики за трьома рівнями (базовий, технологічний, творчий) сформованості кожного компонента інформаційно-цифрової компетентності (когнітивний, діяльнєсний, ціннісно-мотиваційний) і дає змогу перевірити ефективність обраних методик дослідження у процесі формування інформаційно-цифрової компетентності учнів з фізики в умовах впровадження STREAM-освіти. Подальша робота полягає у апробації авторських методик і статистичній обробці отриманих результатів педагогічного експерименту.

Критерії, показники і рівні сформованості інформаційно-цифрової компетентності учнів з фізики в контексті впровадження STREAM-освіти

Критерії	Показники	Рівні
Когнітивний	<ul style="list-style-type: none"> – називає джерела інформації; – пояснює способи роботи з інформацією; – наводить приклади засобів опрацювання інформації; – знає і розуміє форми подання інформації; – обізнаний (-а) про цифрові освітньо-наукові платформи, потребу в отриманні додаткових нових цифрових навичок. 	Базовий Технологічний Творчий
Діяльнісний	<ul style="list-style-type: none"> – розпізнає та розрізняє інформацію та цифровий контент; – використовує та управляє даними; – описує та складає алгоритми роботи з інформацією; – виділяє необхідну для роботи інформацію із безлічі сторінок пошукової оптимізації; – порівнює та аналізує джерела інформації; – класифікує та характеризує цифрові засоби; – відтворює результати своєї роботи у графіках, діаграмах робить узагальнюючі висновки; – розробляє і створює інформаційно-цифрові продукти навчальної діяльності самостійно і в команді; – вдосконалює та редагує цифровий контент за потребою; – планує, прогнозує спостерігає за подіями в світі і вчиться орієнтуватися в процесах зміни суспільства; – уміє зберігати цифрову інформацію на різних носіях, впевнено працює із хмарними середовищами. 	
Ціннісно-мотиваційний	<ul style="list-style-type: none"> – усвідомлює питання етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність, захист персональних даних, приватність); – дотримується правил академічної доброчесності; – має навички безпеки в Інтернеті та кібербезпеки; – розуміє вплив цифрових технологій на навколишнє середовище та екологію; – критично ставиться до отриманої інформації, оцінює її; – висловлює судження, обґрунтовує їх, робить висновки щодо повноти і достовірності отриманої інформації із різноманітних джерел. 	

Список використаної літератури:

- European Commission. Science Education for Responsible Citizenship URL: http://ec.europa.eu/research/swafs/pdf/pub_science_education/KI-NA-26-893-EN-N.pdf (дата звернення 30.04.2023)
- Ferrari A. Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. European Commission Joint Research Center. Institute of Prospective Technologies Studies.: European Union, 2012, 92 p.
- Jang H. Identifying 21st Century STEM Competencies Using Workplace Data. *Journal of Science Education and Technology*, 2016. 25(2). p. 284–301. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10956-015-9593-1>
- Krumsvik R. Situated Learning and Teachers' Digital Competence. *Education and Information Technologies*. 2008. №13. p. 279–290. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-008-9069-5>
- Ross, D. Helping Young Children Build 21st-Century Skills. URL: <https://www.gettingsmart.com/2017/09/20/ten-strategies-to-help-children-build-21st-century-skills/> (дата звернення 30.04.2023)
- Stohlmann M., Moore T., Roehrig G. Considerations for Teaching Integrated STEM Education. *Journal of Pre-College Engineering Education Research* (J-PEER). 2012. 2(1), Article 4. p. DOI: <https://doi.org/10.5703/1288284314653>
- Thijs A., Fisser P. 21e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs. *Enschede: SLO*. 2014. P.121.
- Van Laar E., Van Deursen A. J. A. M, Van Dijk J. A. G. M. The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior*. 2017. № 72. p. 577–588. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010>
- Білецька Г. Критерії, показники й рівні сформованості природничо-наукової компетентності майбутніх екологів. *Освіта та педагогічна наука*. 2014. № 2 (163). С. 19–24.
- Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ, 1997. С. 376.
- Державний стандарт базової середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення 30.04.2023).
- Дзина Л. Теоретичні основи формування інформаційно-цифрової компетентності учнів з фізики в контексті впровадження STREAM-освіти. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. Вип. 13(45), 2021. С. 27–33. DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/45.4>

13. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/novaukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 30.04.2023).
14. Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти). URL: <https://www.kmu.gov.ua/npras/pro-shvalennya-konceptsiyi-rozvitku-a960g> (дата звернення 30.04.2023).
15. Ліскович О. Формування інформаційної компетентності учнів у процесі викладання електронних курсів із фізики засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Інформаційні технології в освіті*. Вип. 13, 2012. С. 203–209.
16. Навчальна програма з фізики для 7–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів. URL: <https://osvita.ua/school/program/program-5-9/56124/> (дата звернення 30.04.2023).
17. Сакунова Г., Мороз І. Формування інформаційно-цифрової компетентності учнів з фізики через призму STEM-освіти. *Фізико-математична освіта*. Вип. 1(15), 2018. С. 285–289. DOI: <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2018-015-1-054>
18. Трифонова О. Визначення рівня сформованості інформаційно-цифрової компетентності у майбутніх фахівців комп'ютерних технологій. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 177(II), 2019. С. 128–135.

Dzyna L. The criterion apparatus of the state of information and digital competence formation for students in physics under the conditions of the implementation of STREAM-education

Before modern general secondary education, the goal is to form 10 key competencies in the student, which are determined by the Concept of the new Ukrainian school. Due to the forced challenges of today, such as the pandemic, the introduction of martial law, education is moving into a mixed, and sometimes only into a distance format, so the formation of students' information and digital competence is of particular importance. At the same time, the rapid development of the IT industry, robotics, and nanotechnology reveals the need for experienced specialists, which means that there is an acute educational need for high-quality training of today's students in technical disciplines – mathematics, physics, engineering, programming. One of the areas of innovative development of science and mathematics education is the STEM education system (Science, Technology, Engineering, Mathematics), thanks to which logical thinking and technical literacy develop, students learn to solve problems, become innovators, inventors. The article analyzes the internal structure (components) of information and digital competence of students in physics in the context of the implementation of STREAM-education. On the basis of the analysis and refinement of the concepts of «criterion», «indicator», «level», a criterion base of the study was developed: the criteria and indicators of the formation of the investigated competence were substantiated. The criterion is interpreted as a measure of reflection of the integrity of the properties of the object that ensures its existence, a means of choosing or measuring alternatives; an indicator is a concrete measure of a criterion, which makes it available for observation, accounting and recording; levels as a reflection of the state of formation of each indicator of the criteria.

The article uses the methods of theoretical analysis in the development of scientific and methodical literature in order to clarify the state of development of the researched problem; generalization, systematization and classification when justifying the criterion apparatus of the study.

The following criteria and indicators of the formation of the information and digital competence of physics students in the context of the implementation of STREAM education are identified and specified: cognitive, activity, value-motivational. Among the levels of formation of the studied competence, basic, technological and creative are differentiated.

According to the outlined criteria, it is possible to monitor the formation of information and digital competence of students in the process of studying physics in the context of the implementation of STREAM-education.

Key words: STREAM-education, information and digital competence, study of physics, criteria and indicators, levels of formation.

УДК 378.1:373

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.87.14>

Т. В. Дніпровська

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри лінгводидактики та журналістики
Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського

О. В. Кондрашова

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри лінгводидактики та журналістики
Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЩОДО ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті зазначено, що системі загальної середньої освіти сьогодні потрібні кваліфіковані вчителі з високим рівнем знань іноземної мови, сформованими навичками володіння методами навчання учнів іноземній мові.

Розглянуто сучасні наукові підходи до фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови щодо застосування методів навчання учнів у закладах загальної середньої освіти. Зазначено, що методична підготовка вчителів займає важливе місце в системі освіти, тому що вчитель школи має застосовувати засоби та методи, які ґрунтуються на науковій основі, мотивації, співпраці і передбачають залучення учнів до спільної діяльності.

Визначено основні зарубіжні підходи до навчання іноземної мови: граматико-перекладний підхід, комунікативний підхід, лексичний підхід, інтуїтивно-свідомий підхід, біхевіористський підхід тощо.

Зазначено, що у процесі фахової підготовки учителів англійської мови постає проблема якісного опанування ними самими навчальним матеріалом, підходами та методами викладання англійської мови. У дослідженнях, спрямованих на розкриття сутності поняття «пізнання вчителя», науковці оперують когнітивними категоріями, вивчаючи те, що вчителі думають, знають і вважають. В цих дослідженнях здійснюється аналіз проблеми професійних знань педагога, поглядів, способів і шляхів навчання педагогічної діяльності, виконання професійних обов'язків учителем у різних контекстах і періодах професійної активності. Окреслено основні тенденції у вивченні проблеми професійних знань учителів іноземних мов, розкрито термінологію та погляди науковців на їх фахове вдосконалення.

Констатовано, що концепцію побудови змісту дисципліни «Методика викладання англійської мови» для навчання учителів англійської мови доцільно проектувати з урахуванням соціокультурного контексту, таксономії завдань згідно сучасних поглядів на проблему, характеристики об'єкта проектування, педагогічних умов проведення занять, етапів, системи навчальних методів, засобів та методів взаємодії студентів та педагогів тощо.

Ключові слова: вчителі іноземної мови, фахова підготовка, загальна середня освіта, зарубіжні наукові підходи, методи навчання учнів англійської мови.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасний розвиток світової освітньої системи неможливий без фундаменталізації підготовки учителів, посилення духовності, загальнокультурної складової освіти, поглиблення її гуманістичної спрямованості. Стратегічним же напрямом освіти на сьогодні виступає парадигмальна установка на формування, розвиток і самовдосконалення фахівця, за умови реалізації якої він зможе вільно орієнтуватися у складних іншомовних та соціокультурних ситуаціях [1]. А система загальної середньої освіти зараз потребує відданих своїй справі, кваліфікованих учителів з високим рів-

нем інтелекту, знань з іноземної мови, технологій її викладання тощо. Знання іноземної мови, кваліфікація у відповідній галузі, професійна культура та мобільність фахівця стають сьогодні пріоритетними цінностями в умовах інформаційного суспільства [2].

Перераховані вище вимоги та стан освіти в Україні відображають наявність певних суперечностей під час навчання майбутніх учителів у ЗВО:

між зростаючими вимогами до розвитку компетентностей майбутніх педагогів та традиційною практикою формування їх фахової компетентності у педагогічному ЗВО;

між необхідністю становлення фахової компетентності майбутнього педагога і недосконалістю його психолого-педагогічної підготовки у ЗВО;

між вимогами суспільства і роботодавця до підготовленості учителів після закінчення ЗВО і недостатньою їхньою підготовкою до впровадження нових технологій навчання учнів іноземним мовам;

між необхідністю майстерного володіння учителями методами та технологіями навчання учнів іноземної мови та реальним рівнем їх технологічної компетентності.

Отже, суттєво підвищується наукове значення дослідження підходів щодо підготовки майбутніх учителів англійської мови та застосування ними ефективних методів навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Аналіз наукових джерел і публікацій.

Фахова підготовка майбутніх учителів для загальної середньої освіти зараз займає важливе місце в системі вищої освіти [3]. Аналіз наукових праць свідчить, що науковці приділяють належну увагу окресленій вище проблемі, зокрема таким її аспектам, як: теоретичні засади компетентнісного підходу в педагогіці (В. Луговий, Н. Ничкало, С. Скворцова, Ж. Таланова) та психології (П. Гальперін, Е. Зеєр, І. Лернер, І. Якиманська); реалізація компетентнісного підходу у середній освіті (Л. Коваль, Л. Корольова, А. Крамаренко, Л. Хоружа). Аспектам розробки сучасних технологій та методик навчання присвячено праці В. Монахова, Л. Тархан, Н. Ничкало, Г. Селевка та ін.

Теоретичні засади технологій навчальної діяльності досліджували О. Безпалько, В. Киричук, А. Макаренко, Л. Савченко, С. Сисоева, та інші. Методи навчання у підготовці учителів школи досліджували такі українські вчені, як Л. Кулик, В. Одарченко, А. Ткаченко та інші.

Теоретико-методологічні та методичні основи фахової підготовки вчителів іноземних мов розкриваються у дисертаціях В. Безлюдної (2017) (теоретичні та практичні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України), І. Задорожної (2012) (розробка теоретичних і методичних основ організації самостійної роботи майбутніх учителів із оволодіння англійською мовною комунікативною компетенцією).

Особливості фахової підготовки вчителів іноземних мов також розробляються в кандидатських дисертаціях вітчизняних дослідників: О. Шмирко (2016), А. Умінської (2017), С. Міхно (2018) та ін.

Проблема фахової підготовки вчителів розробляється у працях зарубіжних дослідників, таких як Річардс Дж., Фрімен Д., Джонсон К., Шульц Р. та ін., де аналізуються проблеми фахової підготовки вчителів іноземних мов.

На думку американської дослідниці Шульц Р., науково-практичну проблему підготовки вчителів іноземних мов характеризують догматизм, традиційність, постулативність і брак доказових емпіричних досліджень, необхідних для обґрунтування актуальних підходів до підготовки вчителів у США [4].

Сьогодні ж у дослідженнях проблеми професійних знань учителя іноземних мов науковці активно пропонують враховувати особливості професійно-педагогічної діяльності в закладах освіти, індивідуально-психологічні особливості особистості самого вчителя, рівень його професіоналізму і соціокультурний контекст, в умовах якого відбувається навчальний процес.

Утім, аналіз наукової літератури та практики підготовки майбутніх учителів засвідчив наявність проблематики фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови до застосування методів навчання у закладах загальної середньої освіти.

Метою статті є розгляд сучасних наукових підходів до фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови щодо застосування методів навчання учнів у закладах загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов визначаються Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти. Згідно цього документа, рівень володіння C2, визначений для випускників вищих «мовних» навчальних закладів, передбачає володіння стратегіями активізації загальної та комунікативної компетенцій з метою здійснення видів діяльності та процесів, включених у продукцію та рецепцію текстів, та для побудови мовлення на певні теми, що дозволяє їм виконувати завдання, які постають перед ними в даних умовах і рамках ситуацій, що виникають під час соціального життя [5].

На думку американського дослідника Г. Брауна, труднощі у сприйнятті іноземного мовлення зумовлені чотирма факторами [6]:

1. Фактор того, хто говорить: скільки їх – багато чи один; – як швидко вони говорять; – з яким акцентом вони говорять.

2. Фактор того, хто слухає: чи учасник він, чи «німий свідок» розмови; – наскільки йому цікава тема розмови; – наскільки глибоко він може зрозуміти зміст почутого.

3. Фактор тексту: наскільки він складний лексично, граматично, інформаційно;

4. Фактор реалій – на які екстралінгвістичні реалії він спирається;

5. Фактор візуальної підтримки: наявність / відсутність візуальної підтримки; – які малюнки, карти, діаграми, медіа-матеріали використовують для візуальної підтримки.

Аналіз наукових джерел показав, що на сьогодні існує різноманіття у підходах щодо

навчання іноземним мовам. А це такі основні підходи: PPP (Presentation-Practice-Production / Представлення-Практика-Продуктування): цей підхід, що передбачає представлення нової лексики чи граматики (нових лексичних чи граматичних функцій). Потім відбувається їх вживання у контрольованих умовах. І останній етап – вільне використання вивченого.

Лексичний метод (Lexical Approach): цей метод акцентує увагу саме на лексиці, граматики – на другому місці. Під час використання такого методу вчитель часто застосовує автентичні ресурси, а учні працюють із текстами. Також наявна практика вивчення лексем у різних умовах: контрольованих, дещо вільних та вільних.

Content-based learning (навчання, що базується на змісті): поєднання граматичної, лексичної та функціональної частин мови. Ключовим принципом тут є мотивація учнів до навчання через використання матеріалів, зміст яких відповідає інтересам учнів та дає змогу їм дізнатися щось нове. Цей метод найчастіше використовуються у школах.

Метод функцій (Functional Approach), які є головною складовою мови (лексичні, граматичні функції). Вивчення відбувається від найбільш вживаних до найменш вживаних лексем.

Комунікативні методи (Communicative Approaches): пріоритетами тут є власне успішність комунікації – тобто успішне донесення думки до співрозмовника за допомогою функцій, граматики, лексики, синтаксису та іншого (сукупності мовленнєвих компетентностей). Найкращий спосіб вивчити мову – взаємодія (interaction).

Під час викладання використовуються такі форми роботи: пари, групи, робота з автентичними матеріалами тощо. Роль учителя зводиться до ролі фасилітатора під час взаємодії та введення нових одиниць мови.

TBL (Task-based learning/навчання, що базується на завданнях): мова вважається засобом комунікації через використання функцій, лексики, окремих структур чи інших одиниць мови. мова вивчається через використання. Види роботи у класі орієнтовані на виконання певних завдань. Під час їх виконання учні активно навчаються взаємодіяти.

Граматики-перекладний підхід (Grammar-Translation Approach): тут використовують такі види роботи як заучування лексем напам'ять, акцентування уваги на грамотності, переклад текстів чи окремих речень з L2 на L1 та навпаки.

CLIL (Content and Language Integrated Learning/ навчання мови через інтеграцію): цей метод передбачає вивчення певного предмету іноземною мовою. Види роботи у класі, матеріали та супровідні методики зберігаються за першим предметом (дисципліна, яку вивчають іноземною мовою).

TPR (Total Physical Response – Повне фізичне відтворення): навчання відбувається через занурення в мову (“exposure”). Усвідомлення передувє використанню мовних одиниць. Часто, учням потрібен період мовчання (“silent period”), тому тут не застосовується примушення до продуктування мовлення. Умова такого навчання – воно має відбуватися у спокійній атмосфері, особливо із молодшими школярами.

Сугестивне відкриття (Guided discovery): учні краще засвоюють матеріал, коли відкривають для себе щось нове самостійно, а не коли вчать матеріал, що викладений вчителем. Учитель надає учням приклад цільової мови та просить учнів знайти послідовність або закономірність та сформулювати відповідне правило.

Отже, у процесі фахової підготовки учителів англійської мови постає проблема якісного опанування ними навчальним матеріалом, та одночасно, і методами викладання. У дослідженнях, спрямованих на розкриття сутності поняття «пізнання вчителя», науковці оперують когнітивними категоріями, вивчаючи те, що вчителі думають, знають і вважають. В цих дослідженнях здійснюється аналіз проблеми професійних знань педагога, поглядів, способів і шляхів навчання педагогічної діяльності, виконання професійних обов'язків учителем у різних контекстах і періодах професійної активності [7].

Так, Борг С. конкретизує погляди науковців на цю проблему і формулює такі концептуальні висновки, що важливі для нашого дослідження, наступним чином: 1) набутий навчальний досвід має значний вплив на когніції педагогів; 2) відтак когніції впливають на вибірковість змісту і способів його засвоєння майбутніми вчителями іноземних мов; 3) когніції виступають у ролі фільтру, через який педагог інтерпретує нову інформацію і професійно значимий досвід; 4) когніції здатні здійснювати відчутніший вплив, ніж власне педагогічна освіта; 5) когніції виявляють здатність міцно вкорінюватись і бути резистентними до будь-яких впливів; 6) когніції здатні протягом тривалого часу впливати на професійно-педагогічну діяльність; 7) водночас, когніції не завжди проявляються у професійно-педагогічній діяльності; 8) когніції вступають у взаємодію із досвідом, тобто переконання впливають на професійно-педагогічну діяльність [8].

На думку Джонсон К., професійні знання вчителя іноземних мов включають таких три компонента: що повинен знати вчитель, яким чином учитель повинен навчати іноземним мовам; яким чином учитель навчається викладати іноземну мову, для позначення яких застосуємо наступні понятійні категорії: змістовий компонент, педагогічний компонент, процесуальний компонент [9].

Аналіз наукової літератури дозволив окреслити основні тенденції у вивченні проблеми професійних знань учителя іноземних мов:

1) учителі володіють унікальною системою знань про професійно-педагогічну діяльність, властивою їм як представникам професійної групи;

2) професійні знання здобуваються вчителями завдяки досвіду, накопиченому в результаті навчання й викладання;

3) учителі здобувають професійні знання, більшою мірою, в результаті соціально-значущої професійної взаємодії;

4) професійні знання формуються протягом усього періоду професійної активності й не є статичними [10].

Сьогодні також у дослідженні цієї проблеми науковці пропонують враховувати особливості професійно-педагогічної діяльності, особистості вчителя і соціокультурний контекст, в умовах якого протікає навчальний процес.

Отже, концепцію побудови змісту дисципліни «Методика викладання англійської мови» для навчання учителів англійської мови, на наш погляд, необхідно проектувати з урахуванням сучасних наукових підходів до фахової підготовки учителів, соціокультурного контексту, таксономії завдань згідно мети та фахових орієнтирів, характеристики об'єкта проектування, педагогічних умов проведення занять, етапів, системи навчальних методів, засобів та методів взаємодії студентів та педагогів тощо.

Отже, на основі проведеного наукового пошуку можемо зробити такі **висновки**: у статті розглянуто сучасні наукові підходи до фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови щодо застосування методів навчання учнів у закладах загальної середньої освіти. Визначено основні зарубіжні підходи до навчання іноземної мови: граматико-перекладний підхід, комунікативний підхід, лексичний підхід, інтуїтивно-свідомий підхід, біхевіористський підхід та ін.

Окреслено основні тенденції у вивченні проблеми професійних знань учителів іноземних мов, розкрито термінологію та погляди науковців на їх фахове вдосконалення. Констатовано, що концепцію побудови змісту дисципліни «Методика викладання англійської мови» для навчання учителів англійської мови доцільно проектувати з урахуванням соціокультур-

ного контексту, таксономії завдань згідно сучасних поглядів на проблему, характеристики об'єкта проектування, педагогічних умов проведення занять, етапів, системи навчальних методів, засобів та методів взаємодії студентів та педагогів тощо.

Подальшим перспективним напрямком дослідження вважаємо розгляд проблеми навчання вчителів іноземних мов застосуванню інноваційних методів навчання для розвитку творчості учнів закладів загальної середньої освіти.

Список використаної літератури:

1. Пінчук Л.М. Навчання в співробітництві як ефективна педагогічна технологія у викладанні англійської мови як другої іноземної. Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки. 2012. № 1(17). С. 66–70.
2. Томіліна А.О. Використання системи електронного навчання Moodle при вивченні іноземної мови. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2014. Вип. 32. 2011. С. 75–80.
3. Шевченко І. Педагогічне проектування та його складові. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*. Сер.: Педагогічні науки. 2010. № 91. С. 256–260.
4. Schulz, R.A. Foreign language teacher development: MLJ Perspectives 1916–1999. *Modern Language Journal*, 2000. 496–522.
5. Ніколаєва С.Ю. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. С.Ю. Ніколаєва]. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.
6. Brown G. and G. Yule. *Teaching and Spoken Language*. Cambridge University Press, 1983.
7. Johnson K.E. The sociocultural turn and its challenges for L2 teacher education. *TESOL Quarterly*, 2006. p. 235–257.
8. Borg S. *Language teacher cognition. The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 163–171). Cambridge: Cambridge University Press.
9. Johnson K.E. *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York, NY: Routledge, 2009.
10. Farrell T. *Promoting teacher reflection in second language education: A framework for TESOL Professionals*. New York, NY: Routledge, 2015. 154 p.

Dniprovskaya T., Kondrashova O. Modern approaches to the professional training of future English teachers regarding the application of student teaching methods in general secondary education institutions

The article states that the system of general secondary education today needs qualified teachers with a high level of knowledge of a foreign language, formed skills of mastering the methods of teaching students a foreign language. Modern scientific approaches to professional training of future English language teachers regarding the use of methods of teaching students in institutions of general secondary education are considered.

It is noted that the methodical training of teachers occupies an important place in the education system, because the school teacher must use means and methods that are based on a scientific basis, motivation, cooperation and involve the involvement of students in joint activities.

The main foreign approaches to learning a foreign language are defined: grammar-translation approach, communicative approach, lexical approach, intuitive-conscious approach, behaviorist approach, etc. It is noted that in the process of professional training of English language teachers, the problem of quality mastery of the educational material, approaches and methods of teaching English arises. In studies aimed at revealing the essence of the concept of «teacher cognition», scientists operate with cognitive categories, studying what teachers think, know and believe.

In these studies, an analysis of the problem of the professional knowledge of the teacher, views, methods and ways of teaching pedagogical activity, performance of professional duties by the teacher in different contexts and periods of professional activity is carried out.

The main trends in the study of the problem of professional knowledge of foreign language teachers are outlined, the terminology and views of scientists on their professional improvement are revealed. It has been established that the concept of building the content of the discipline “Methodology of English language teaching” for the training of English language teachers should be designed taking into account the socio-cultural context, the taxonomy of tasks according to modern views on the problem, the characteristics of the design object.

Key words: *foreign language teachers, professional training, general secondary education, foreign scientific approaches, methods of teaching English language students.*

УДК 373.3.015.31:07](045)
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.87.15>

О. В. Петрик

старший викладач кафедри початкової освіти
Комунального закладу «Запорізький обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради

ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УМІНЬ СТВОРЮВАТИ МЕДІАПРОДУКТИ У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ «ДОСЛІДЖУЄМО МЕДІА»

У статті розглядається проблема формування в здобувачів початкової школи умінь створювати медіапродукти як складової успішної взаємодії в медіасередовищі. Реалізація означеної проблеми забезпечується нормативними документами Нової української школи, зокрема Державним стандартом початкової освіти, що серед загальних і обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти окреслює такі, що передбачають створення медіапродуктів, та Типовими освітніми програмами, що визначають, які саме медіапродукти мають уміти створювати діти. На основі аналізу наукових досліджень, методичних розробок обґрунтовано необхідність формування в молодших школярів умінь створювати медіапродукти у процесі реалізації змістової лінії «Досліджуємо медіа».

Наголошується на необхідності створення основи для продуктивної діяльності молодших школярів з медіатекстами, а саме упровадження таких складових у вивченні української мови, як: формування стійких мотивів досліджувати медіапродукти; формування умінь та навичок сприймати, аналізувати зміст, форму, засоби виразності донесення інформації до адресата; формування здатності інтерпретувати просторово-часові характеристики дійсності і причинно-наслідкові зв'язки подій в тексті; інтерпретація використання мовних і зображувальних засобів виразності; набуття особистого досвіду створення власних простих медіапродуктів на основі оволодіння практичними уміньми і навичками аналізу, конструювання, редагування.

Визначено систему вправ, які доцільно використовувати у формуванні умінь створювати медіапродукт: на розрізнення видів медіапродуктів; на співвіднесення змісту тексту і медіапродукту; на вибір медіапродукту відповідно до мети; на редагування медіапродуктів.

У статті визначено послідовність та особливості роботи над актуальними в практиці навчання початкової школи, в повсякденному житті дітей медіапродуктами – малюнком, коміксом, світлиною, фотоколлажем, листівкою, афішею тощо.

Ключові слова: навчання української мови, змістова лінія «Досліджуємо медіа», початкова школа, створення найпростіших медіатекстів, основи створення найпростіших медіатекстів, вправи для формування умінь створювати медіатексти.

Постановка проблеми. Засоби масової інформації – невід'ємна складова людської життєдіяльності в сьогоденні. Особлива їх роль у спілкуванні в часи пандемії та війни. Незамінні вони у освітньому процесі і мають великий вплив на соціалізацію молоді, формування світоглядних позицій і життєвих цінностей особистості. Важливо, щоб медіасередовище було зрозумілим і комфортним для всіх учасників.

Тому варто вже в початковій школі формувати в дітей не лише навички розуміння змісту, форми, засобів виразності медіапродуктів, критичне ставлення до інформації, а й умінь успішної взаємодії в медіасередовищі – створювати медіапродукти.

Реалізацію цієї актуальної проблеми забезпечують нормативні документи Нової української школи. У Державному стандарті початкової освіти серед загальних і обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти окреслено такі, що передбачають створювати медіапродукти [1] (Таб. 1).

У Типових освітніх програмах, розроблених під керівництвом Савченко О.Я. та Шияна Р.Б. конкретизуються очікувані результати навчання [2, 3] (Табл. 2).

Стаття має на меті пошук ефективних методів, прийомів, форм і засобів навчання української мови, які дозволять сформувати в молодших школярів умінь створювати актуальні для них медіапродукти.

Виклад основного матеріалу.

Основи шкільної медіадидактики в Україні розробляли Г.В. Онкович, О.В. Федоров, В.І. Луговий та інші. Медіаосвіта та медіаграмотність педагогів і здобувачів освіти в ЗДО та початковій школі стали предметом вивчення науковців В.В. Голощапової, Г.А. Дегтярьової, Т.В. Комінарець, І.П. Старагіної.

Дослідники проблеми формування медіаграмотності молодших школярів Т.В. Бакка, О.В. Волошенко, О. В. Ганик, Р.І. Євтушенко, С.М. Крамаровська, Т.В. Мелещенко, О.П. Мокрогуз, О.О. Шкрібець наголошують на

Таблиця 1

Результати навчання щодо створення молодшими школярами медіапродуктів

Загальні результати навчання здобувачів освіти	Обов'язкові результати навчання здобувачів освіти	
	1–2 клас	3–4 клас
Взаємодія з іншими особами усно, сприйняття і використання інформації для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях		
Використовує вербальні та невербальні засоби під час представлення своїх думок	створює прості медіатексти за допомогою інших осіб [2 МОВ 3.1]	створює прості медіатексти, використовує різні форми їх презентації [4 МОВ 3.1]
Висловлювання думок, почуттів та ставлення, взаємодія з іншими особами письмово та в режимі реального часу, дотримання норм літературної мови		
Створює письмові висловлювання	створює прості медіатексти за допомогою інших осіб [2 МОВ 3.1]	створює прості медіатексти, використовує різні форми їх презентації [4 МОВ 3.1]
Взаємодія в режимі реального часу	обмінюється короткими письмовими повідомленнями [2 МОВ 3.2]	створює короткі дописи для захищених ресурсів, зокрема веб-сайта закладу загальної середньої освіти [4 МОВ 3.2]

Таблиця 2

Результати навчання молодших школярів щодо створення медіапродуктів за Типовими освітніми програмами

Клас	Типова освітня програма Савченко О.Я.	Типова освітня програма Шияна Р.Б.
2	створює прості медіапродукти (листівка, смс-повідомлення, фотоколаж тощо) з допомогою інших осіб [2 МОВ 1.7], [2 МОВ 3.2]	- створює прості тексти за допомогою цифрових пристроїв (питання, вибачення, подяка, побажання, запрошення, прохання, поздоровлення, порада, згода, відмова тощо) [2 МОВ 3-3.2-1]; використовує доречно поширені графічні зображення смайлів [2 МОВ 3-3.2-2] - створює прості аудіальні медіапродукти (презентує роботу групи, робить оголошення зі сцени, повідомляє новини через гучномовець тощо) з допомогою вчителя / вчительки, зважає на мету й аудиторію [2 МОВ 4-1.7-5]; - створює прості візуальні медіапродукти (фото, листівка, комікс, книжечка, стіннівка, колаж тощо) з допомогою вчителя / вчительки, зважає на мету й аудиторію [2 МОВ 4-1.7-6]
3	створює прості медіапродукти (листівка, запрошення, sms-повідомлення, фотоколаж, книжечка тощо) [3 МОВ 1.7], [3 МОВ 3.2]	- обирає вербальні та невербальні засоби спілкування, доречно використовує їх для спілкування та створення простих медіатекстів відповідно до комунікативної мети; - створює прості аудіальні медіапродукти (презентує роботу групи, робить оголошення зі сцени, повідомляє новини через гучномовець тощо) самостійно та в групі [4 МОВ 4-1.7-1]; - створює прості візуальні медіапродукти (фото, листівка, комікс, книжечка, стіннівка, колаж тощо) самостійно та в групі, ураховує мету й аудиторію [4 МОВ 4-1.7-2]; - створює прості аудіовізуальні медіатексти (відеозапис виступу, вистави, екскурсій, інтерв'ю) з допомогою вчителя / вчительки, враховує мету й аудиторію [4 МОВ 4-1.7-3]
4	- вибирає з почутого інформацію для створення власного висловлення з конкретною метою (усне оголошення); - створює прості медіапродукти, враховує мету й аудиторію [4 МОВ 1.7]; (книжечка, стіннівка, реклама тощо) запрошення, стіннівка, реклама	

різноманітності жанрів медіапродуктів, актуальних для молодших школярів; на необхідності засвоєння їх жанрових особливостей; на важливості створення медіатекстів, спираючись на аналіз змісту та елементів форми.

Н.В. Бондаренко, розглядаючи медіатекст як ресурс осучаснення змісту освіти, визначає його «як зручний засіб обміну інформацією і впливу на соціально-когнітивну сферу буття людини»; окреслює основні функції: мотиваційну, інформаційну, комунікаційну, евристичну, аксіологічну, онтологічну. Зокрема комунікаційна – забезпечує обмін інформацією, враженнями, емоціями, почуттями. Евристична функція впливає на розвиток когнітивної та емпіричної сфер діяльності людини, мотивує і дає змогу пізнавати світ і себе в ньому. Аксіологічна функція реалізується через цінності й оцінки, передбачені в медіатексті [4].

К.І. Пономарьова у реалізації змістової лінії «Досліджуємо медіа» визначає три напрями: 1) використання медіапродуктів для розвитку різних видів мовленнєвої діяльності; 2) дослідження медіатекстів; 3) створення простих медіапродуктів. Третій напрям передбачає «створення і презентацію молодшими школярами самостійно та в групі простих аудіальних медіапродуктів (презентація роботи групи, оголошення зі сцени, повідомлення новин через гучномовець тощо), простих візуальних медіапродуктів (світлин, листівок, коміксів, книжечок, стіннівок, колажів тощо), простих аудіовізуальних медіатекстів (відеозаписів виступу, вистав, екскурсій, інтерв'ю) з допомогою вчителя/вчительки, враховуючи мету й аудиторію» [5].

С.Г. Дубовик., А.Р. Готмар наголошують на необхідності поетапного формування у молодших школярів умінь створювати медіапродукти.

Окреслюють такі обов'язкові етапи: мотиваційний – формування мотивів до роботи з медіапродуктами; теоретичний – засвоєння теоретичних знань про медіапродукти, їх особливості; практичний – накопичення досвіду використання медіатекстів; творчий – створення власних медіапродуктів [6].

Слушними для вирішення окресленої проблеми є рекомендації М.С. Вашуленка щодо використання різних вправ у вивченні рідної мови, зокрема

- за формою виконання: усні, письмові, комбіновані;
- за ступенем самостійності виконання:
- репродуктивні (які передбачають розгляд зразка і відтворення його);
- конструктивні (вправи на відтворення з елементами творчості);
- продуктивні або творчі (які забезпечують розвиток творчого потенціалу, передбачають створення власного);
- за характером розумових операцій:
- аналітичні;
- синтетичні;
- вправи на порівняння [7, с. 147–149].

Упровадження таких складових у вивченні української мови створює основи для продуктивної діяльності здобувачів початкової освіти з медіатекстами:

- формування стійких мотивів досліджувати медіапродукти, що є актуальними для учнів, спираючись на розуміння їх ролі, значущості;
- формування умінь та навичок сприймати, аналізувати зміст, форму, засоби виразності донесення інформації до адресата;
- формування здатності інтерпретувати закладені в тексті просторово-часові характеристики дійсності і причиново-наслідкові зв'язки подій;
- інтерпретація використання мовних і зображувальних засобів виразності, що забезпечує розуміння школярами жанрових особливостей, мети створення, аудиторії, якій призначаються медіатексти, та виявлення емоційно-ціннісного ставлення;
- набуття особистого досвіду створення власних простих медіапродуктів на основі оволодіння практичними вміннями і навичками аналізу, конструювання, редагування [8].

На нашу думку, у формуванні умінь створювати медіапродукти доцільно використовувати такі вправи:

- *на розрізнення видів медіапродуктів* (із запропонованих оберіть певний медіапродукт; які з плакатів є соціальною рекламою тощо);
- *на співвіднесення змісту тексту і медіапродукту* (з поданих світлин оберіть ту, яка відповідає тексту; чи відповідає ілюстрація змісту вірша; до якого уривку твору створено цей малюнок; про-

читайте рядки вірша, до яких створена ілюстрація; розгляньте фотографію і малюнок, що точніше відображає зміст твору; пояснити, які саме деталі ілюстрації найбільше відповідають змісту тексту тощо);

- *на вибір медіапродукту відповідно до мети створення* (який з медіапродуктів створений для: інформування рідних на аркуші паперу; для документування (реєстрації) поодиноких довготривалих зображень об'єктів за допомогою світла; для обміну (передачі і прийому) короткими текстовими повідомленнями в телекомунікаційних мережах; для просування того чи іншого товару, заходу, продукту, викликаючи інтерес у певної цільової аудиторії; для вітання зі святами, важливими подіями; для зорієнтування про тематику, місце, час майбутньої події чи заходу тощо);

- *на редагування медіапродуктів* (вставити пропущені слова, дібравши з довідки правильне слово; замінити виділене слово більш влучним; виправити помилки чи недоліки у медіатексті).

Створення медіапродукту, як і будь-яка діяльність молодших школярів, починається з мотивації. Цьому сприяє аналіз життєвих ситуацій, перегляд мультфільмів та відеофільмів з наступним обговоренням, відповіді на проблемні питання, пошук виходу з проблемної ситуації тощо.

Результативну діяльність учня забезпечить створення вчителем мовленнєвої ситуації, яка має чітко орієнтувати чи визначати, з якою метою створюється медіапродукт, для кого призначається і є важливою інформація, що він містить, які засоби виразності донесуть інформацію до читачів чи слухачів.

Найбільш поширеними в практиці навчання початкової школи, в повсякденному житті дітей є візуальні медіапродукти – малюнки, комікси, світлини, фотоколажі, листівки, журнали, газети, афіші тощо.

Малюнок – найпоширеніший засіб навчання молодших школярів, зокрема 1–2 класів. У процесі навчання української мови використовують предметні і сюжетні малюнки та їх серії. Використання сюжетних малюнків на уроках української мови здійснюється з метою розвитку зв'язного мовлення, формування умінь працювати з різними видами інформації. Малюнок – це відображення довкілля у художніх образах за допомогою графічних засобів: ліній, штрихів, крапок, плям, кольорів та їх відтінків, світлотіней ...

Формуючи вміння «зчитувати» зміст малюнка, навчаємо школярів створювати малюнки – передавати інформацію художніми образами, спираючись на вміння, набуті на уроках образотворчого мистецтва. Пропонуємо попередньо створити словесний малюнок:

1. Визначити сюжет малюнка (Хто?/Що? Де? Коли? Що відбувається?)

2. Розмістити за законом перспективи постаті, предмети, явища на площині картини.

3. Визначити композиційний центр твору, пов'язати з ним другорядні образи.

4. Обрати розміри, кольори предметів та явищ; пози і вирази облич персонажів.

Завершенням такої роботи є виконання малюнка дитиною вдома чи на уроці образотворчого мистецтва [9].

Теми можливі різні: «Квіти на підвіконні», «Улюблені куточки шкільного подвір'я», «Нічне небо», «Осіньня клумба», «Квітнуть сади», «Птахи прилетіли», «Веселі зимові ігри дітей», «В небі райдуга-дуга», «Осіній дощ», «Рибки в акваріумі», «Зустріч з весною»...

Продовженням попередньої роботи є ілюстрування – створення ілюстрацій до прочитаних віршів, казок, оповідань. Ілюстративне малювання як творчий процес сприяє розвитку уяви, образного мислення, творчих здібностей, більш глибокому розумінню прочитаного твору. Учні мають усвідомлювати мету створення малюнка до літературного твору – допомогти читачеві глибше зрозуміти зміст, причиново-наслідкові зв'язки у творі, характери персонажів, розширити і доповнити уяву читача.

Для створення ілюстрації необхідно забезпечити розуміння учнями задуму автора і ситуацію, описану в творі, осмислити характери героїв, поведінку, вияв емоцій, їх зовнішній вигляд тощо. Тому молодшим школярам варто пропонувати створювати ілюстрації до творів, що відповідають їх віковим особливостям і вподобанням.

Перед малюванням необхідно обрати змістову частину твору, яка ілюструється; створити словесний малюнок: вказати об'єкти зображення; уточнити, якими вони уявляються; визначити їх розміщення, обрати кольори. Створені ілюстрації презентуються, коментуються, співвідносяться з відповідною змістовою частиною тексту. Можливо окремі ілюстрації розмістити як серію відповідно до розгортання подій у творі. За окремими ілюстраціями чи серією можливе відтворення змісту твору, складання розповідей.

Різновидом серії малюнків є комікс (англ. comics, множина від comic – комедійний, комічний, смішний) – графічно-оповідний жанр, у якому поєднано малярство (карикатуру, послідовність малюнків) і літературу (короткі тексти у вигляді «мовної бульки» чи «хмарки»); серія зображень із короткими текстами, що становлять історію [10].

Цінність коміксів у освітньому процесі полягає в тому, що вони в унікальний спосіб розповідають молодшим школярам історію просто, образно й емоційно, виділяючи головне, не перевантажують дітей великими обсягами тексту, доносять важливі ідеї. Працюючи з коміксами, вчитель навчає учнів зрозуміти історію і розповісти її

у формі монологу або відтворити її у діалозі (інсценувати). На думку К.І. Пономарьової, створення коміксів на уроках мови передбачає складання за малюнками зв'язної розповіді, придумування коротких реплік кожному персонажу. Після цього діти мають записати ці репліки на окремих вирізаних з білого паперу клаптиках у вигляді мовних бульок і наклеїти їх на малюнки коміксу [5, с. 78].

У повсякденному житті, в освітньому процесі широко застосовуються фотографії(світлин) як засіб документування важливих чи цікавих подій. Цей медіапродукт дозволяє точно передавати інформацію. Фотографія в умовах дистанційного навчання набула особливого значення як засіб інформування про виконання дітьми завдань, одержання зворотного зв'язку між учасниками освітнього процесу. як засіб пізнання навколишнього світу. Учитель повинен доцільно добирати світлин для роботи на уроці [8].

Молодші школярі цінують мобільний телефон як ідеального помічника у створенні медіапродукту. Важливо донести до дітей, що фотографія, зокрема сюжетна, яку ми створюємо, має містити нову (цікаву або важливу) інформацію. Стимулювати до створення світлин можуть завдання:

1. Зробити фото про відпочинок родини вихідного дня.

2. Взяти участь у віртуальній виставці класу «Щасливі миттєвості літа».

3. Створити фотоколаж «Захоплення нашої родини».

4. Створити світлин для віртуального стенду «Ось тут я зустрівся(лася) з Весною».

5. Створити світлин на тему «Ці чарівні первоцвіти».

Діти повинні уміти коментувати свої фотографії: Чому пропонуєте для розгляду саме цю? Яку інформацію повідомляє медіапродукт? З якою метою створено світлин? Що Вас хвилює (радує, засмучує, дивує) у цьому фото?

Створити самостійно школярі можуть листівку. Особливо актуальна ця діяльність напередодні свят. Листівки бувають одинарні у вигляді односторонньої/двосторонньої картки, або подвійні. На одинарних листівках можливе розміщення на одній стороні тексту і зображення, а також на одній стороні зображення, а на зворотній – тексту. Подвійні листівки, ще називають книжками, оскільки вони згинаються навпіл і містять текст на внутрішніх сторінках.

Текст і зображення повинні відображати, кому адресується листівка (членам родини, однокласникам, вчителям, друзям); з якою метою створено це повідомлення (розважити, висловити прихильність, шанобливе ставлення, повагу, захоплення, щирі любов, подяку тощо). Тож важливо продумати, які зображення, слова привернуть увагу

адресата. Зображати варто малюнки, символи, що відповідають факту, явищу, події, яким присвячено листівку, використовувати засоби виразності (кольори, шрифти, тло, візерунки...), що привертають увагу – викликать інтерес до медіапродукту.

Текст листівки – короткий, точний і має містити *звертання* (кому адресується листівка): люба(ий) мамо/тату, дорогі дідусю і бабусю, дорогий друже, вельмишановні вчителі тощо; *привітання*: з Днем народження, з роковинами подружнього життя, з Днем Незалежності України, з Днем матері, з Днем учителя, з перемогою в конкурсі; *особливу інформацію*: цінуємо заряд енергії, бадьорість *подяку*: за доброту, ласку, терпіння, увагу, за творчість, майстерність; *побажання*: бажаємо нових ідей, звершень, здоров'я, довголіття, миру, добробуту; *хто вітає*: ваш(а) онук/онучка, донечка/синочок, ваш учень/учениця, твій друг/подруга. Діти мають обрати з робочих матеріалів, дібрати самостійно доречні слова для листівки.

Запрошення – медіатекст, що теж затребуваний у нашому житті. Його можна створювати власноруч, зокрема і дітям. Вимоги близькі до листівки. Текст має бути лаконічним, точним, містити *звертання* (кого запрошують: люба подруго, дорогий друже, шановний Олеже Іллічу тощо); *повідомлення заходу* (свято знань, зустріч з письменником, родинні посиденьки, на святкування Дня народження, квест «Тато, мама, я – інтелектуальна сім'я»); *дата, час, місце* проведення; *хто запрошує*.

Смс-повідомлення – найбільш вживаний нині медіатекст. Вимоги до написання смс-повідомлення діти можуть визначити, проаналізувавши кілька правильних зразків.

Тож варто дотримуватись таких правил написання смс-повідомлення:

1. Ввічливо вітатися і звертатися до співрозмовника.
2. Спілкуйся тактовно.
3. Коротко і чітко викладай інформацію.
4. На початку речення та у власних назвах пиши велику літеру. Дотримуйся орфографічних правил. Вживай розділові знаки.
5. Прощайся, завершивши позмову.

Ефективними у засвоєнні школярами особливостей смс-повідомлення є вправи на визначення недоліків, помилок у власних повідомленнях чи однокласників та вправи на їх редагування.

Оскільки реклама – одне з найвпливовіших джерел інформації про товари та послуги, соціальні явища і події, молодші школярі повинні розуміти її призначення, протистояти рекламним впливам, створювати просту рекламу. Варто пропонувати школярам створювати афіші, що містять інформацію про культурні заходи (аукціон, театральну виставу, концерт, екологічний захід, спортивні

змагання тощо), що проводяться самими дітьми. Знайомлячись з рекламними афішами, діти знають, що крім назви заходу, зазначають дату, час та місце його проведення, а також вартість вхідного квитка, якщо захід платний. Афіша може інформувати про благодійну мету чи значущість дійства через рекламне гасло (рекламний слоган – лаконічна фраза, що впадає в око, добре запам'ятовується та висловлює суть рекламного повідомлення). Медіапродукт має бути великих розмірів і яскравим.

Усне оголошення містить таку ж інформацію (вид заходу, дату, час та місце його проведення, а також вартість вхідного квитка), що й афіша. Підготовка такого тексту передбачає вибір звучності, темпу мовлення, підвищення і зниження голосу, використання пауз для виділення ключових слів з урахуванням віку слухачів. Доречно пропонувати учням аналізувати аудіозаписи власних оголошень, однокласників та удосконалювати їх.

Отже, формування умінь створювати медіапродукти забезпечує збагачення словникового запасу молодших школярів, сприяє правильному і доцільному використанню мовних засобів відповідно до ситуації і завдань створення медіатексту; використання системи вправ аналітико-продуктивного характеру інтенсифікує процес розвитку медіакомпетентності та освоєння учнями початкової школи комунікативного медіасередовища.

Список використаної літератури:

1. Державний стандарт початкової освіти URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
2. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти. 1–2 класи / За наук. ред. О. Савченко. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.1-2.Savchenko.pdf>
3. Типова освітня програма початкової освіти. Цикл І (1–2 класи) / За наук. ред. Р. Шияна. URL: [https://svitdovkola.org/files/tipova-osvitnya-programa-\(1-2-klas\).pdf](https://svitdovkola.org/files/tipova-osvitnya-programa-(1-2-klas).pdf)
4. Бондаренко Н. Медіатекст як ресурс осучаснення й збагачення змісту підручника української мови <http://surl.li/ffjib>.
5. Пономарьова К. І. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови URL <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/07/posibnyk-ponomarova.pdf>
6. Дубовик С.Г., Готмар А.Р. формування в молодших школярів умінь створювати медіапродукти URL https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36412/1/Dubovyk_S_Gotmar_A_FJSACMP.pdf

7. Вашуленко М. Методика навчання української мови в початковій школі: навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / [за наук. ред. М.С. Вашуленка]. – К.: Літера ЛТД, 2011. – 364 с.
 8. Петрик О.В. Формування в молодших школярів умінь аналізу, інтерпретації змісту, форми, засобів вираження інформації в медіатекстах. С. 123–128. – Режим доступу: <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2022/84/21.pdf>
 9. Розвиток композиційних умінь учнів початкових класів на уроках тематичного малювання https://knowledge.allbest.ru/pedagogics/3c0b65635a2ad68a5c53a88421206c37_2.html
 10. Енциклопедія сучасної України <https://esu.com.ua/article-1449>
-

Petryk O. Developing the primary school students' skills of creating media products in the process of implementing the content line "Exploring the media"

The article outlines the problem of forming in primary school students the ability to create media products as a component of successful interaction in the media environment. The implementation of the specified problem is provided by the normative documents of the New Ukrainian School, particularly the State Standard of Primary Education, which outlines among the general and mandatory learning outcomes of the pupils those which involve the creation of media products, and the Model Educational Programs, that determine which media products children have to be able to create. Based on the analysis of scientific research and methodological developments, the necessity of forming the skills of creating media products in the process of learning Ukrainian language in primary school students is explained.

The need of creating a basis for the productive activity of younger schoolchildren with media texts is emphasized, namely the introduction of such components in the studying of Ukrainian language as: formation of stable aims to explore media products; formation of abilities and skills to perceive, analyze the content, form, expressive means of conveying information to the addressee; formation of the ability to interpret the spatio-temporal characteristics of reality and cause-and-effect relationships of events in the text; interpretation of the usage of language and visual means of expression; gaining personal experience in creating one's own simple media products based on mastering the practical skills and abilities of analysis, design, and editing.

A system of exercises that should be used in the formation of skills to create a media product has been outlined: to distinguish types of media products; to correlate the content of the text and the media product; to choose a media product according to the purpose; to edit media products.

The article defines the sequence and features of working on media products that are relevant in the practice of primary school education, in the everyday life of children – a drawing, a comic, a photo, a photo collage, a postcard, a poster, etc.

Key words: *learning Ukrainian language, content line "Exploring media", primary school, creating the simplest media texts, the basics of creating the simplest media texts, exercises for the formation of skills to create media texts.*

Н. В. Трипольськаздобувач вищої освіти спеціальності «Початкова освіта»
Запорізького національного університету

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено проблемі формування професійної компетентності майбутніх вчителів початкових класів в умовах сучасного закладу вищої освіти.

Зазначено, що необхідність формування професійної компетентності фахівця зумовлена стрімким розвитком суспільства, а також інтенсивною інформатизацією освітнього середовища, тому вчитель повинен вміти швидко адаптуватися до нових векторів професійної діяльності, які швидко змінюються. За таких умов під час навчання стає обов'язковим не просто штучне накопичення теоретичних знань студентами, а вироблення їхніх професійних вмінь та навичок, які сприятимуть розширенню можливостей працевлаштування на нинішньому ринку праці, соціальної інтеграції у суспільстві та будуть використані майбутніми педагогами у своїй професійній діяльності.

Проаналізовано генезу проблеми модернізації системи освіти та формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів в умовах сучасного закладу вищої освіти, а також вказано теоретичні підходи щодо визначення, сутності та професійної компетентності педагогів, особливості її формування та вплив на ефективність підготовки майбутніх фахівців початкової освіти. Акцентовано на тому, що відбувається зміщення акценту зі знаннєвої парадигми на компетентнісну, в основі якої лежить ідея діяльного (активного) характеру змісту освіти.

На основі проведеного дослідження встановлено, що формування професійної компетентності – керований процес становлення професіоналізму, тобто це освіта і самоосвіта спеціаліста.

Автором доведено, що набуття професійної компетентності базується на особистісному досвіді, ціннісних орієнтаціях студента, що пропорційно залежать від наведених особливостей, як: переорієнтація на компетентнісну спрямованість професійної підготовки майбутніх педагогів; оновлені вимоги до професіограми та особистісних якостей сучасного педагога; гнучкість та інноваційність системи освіти у початковій школі.

Ключові слова: компетентнісний підхід, професійна компетентність, вища освіта, майбутні учителі початкових класів.

Постановка проблеми. В умовах глобальних квазіінтеграційних процесів, де знання та людський капітал є наріжними каменями розвитку та розбудови суспільства, виняткового значення набуває високоякісна національна вища освіта, яка спрямована на модель підготовки фахівця, ґрунтуючись на міжнародних стандартах діяльності спеціалістів. Теоретичне осмислення та пошук нових підходів до формування цілей і завдань, побудова змісту і структура програм професійної освіти мають бути орієнтовані на ринок праці та розвиток професійної компетентності кожного члена суспільства. Нова парадигма вищої професійної освіти вимагає перегляду існуючих методів навчання та впровадження компетентнісного підходу, що сприятиме підготовці високопродуктивних, компетентних фахівців інноваційного типу зі сформованим синергійним мисленням, орієнтованих на високі професійні досягнення та успішне самоздійснення у професії.

Таке стратегічне завдання здатний виконувати майбутній педагог-професіонал, як суб'єкт, фундаментальною властивістю якого є професійна компетентність. Це фахівець, що здатний щодня бачити нові горизонти власного особистісно-професійного зростання, володіючи засобами самоактуалізації, самопобудови, творчого самовираження, основами комунікативно духовної взаємодії у професійній діяльності.

Таким чином, домінантою сучасної освітньої парадигми у світовому контексті стає орієнтація на підготовку вчителя, спрямовану на творче самоствердження, саморозвиток і самореалізацію протягом життя, на формування основ професійної компетентності, що в подальшому забезпечує конкурентно-спроможність випускників на ринку праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз актуалітетів досліджуваного явища в психології та педагогіці свідчить, що науковці приділяють належну увагу вищезокресленій проблемі, зокрема таким її аспектам, як:

– теоретичні засади компетентнісного підходу в педагогіці, як важливого чинника забезпечення якісної професійної підготовки фахівців, розглядали (В. Андрущенко, Н. Бібік, А. Богуш, В. Бондар, М. Васильєва, І. Драч, І. Зязюн, І. Єрмакова, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Скворцова, Ж. Таланова, Л. Тархна, В. Ягупов, О. Якимчук);

– формування професійної компетентності педагога, її сутність та структурні складові досліджували: А. Богуш, В. Бондар, Л. Ващенко, Т. Добудько, І. Зязюн, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Сластьонін та ін.;

– загально-педагогічні та методичні аспекти розвитку початкової освіти (В. Бондар, Н. Бібік, П. Гусак, Я. Кодлюк, Н. Кічук, А. Кучерявий, О. Савченко, Г. Тарасенко, Л. Хомич, Л. Хоружа, І. Шапошнікова та ін.).

Натомість, проблема цілісного осмислення процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах сучасного закладу вищої освіти вивчена українськими дослідниками фрагментарно.

Мета статті – обґрунтування процесу формування професійної компетентності та особливостей професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах сучасного закладу вищої освіти, особливостей професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів

Виклад основного матеріалу. На сьогоднішній день особлива увага в суспільстві відводиться підготовці майбутніх учителів школи першого ступеня, оскільки успішність реформ суттєво залежить від початкової ланки освітньої галузі, зміст навчання в якій, а також ключові компетентності й уміння учнів визначені в Державному стандарті початкової освіти. Саме в цьому документі зазначено, що «метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості» [4].

Аналіз стану професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи в Україні дозволяє виокремити нову ситуацію її розвитку, що зумовлена переходом школи до єдиної за тривалістю початкової освіти, яка працює за новими програмами, підручниками та певною мірою оновленими методиками.

Сучасна початкова школа є варіативною за типами навчальних закладів, методичним забезпеченням і разом з тим покликана забезпечити навченість усіх школярів на рівні, визначеному Державним стандартом загальної початкової освіти. Винятково важливо повною мірою враховувати суттєві зміни в підготовці педагогічних кадрів, зокрема педагогів-професіоналів нової генерації

з конкурентоспроможним рівнем кваліфікації, які мають володіти загальною й педагогічною культурою, враховувати в професійній діяльності тенденції сучасного розвитку шкільної освіти. Майбутні вчителі повинні орієнтуватися не лише в типових педагогічних ситуаціях, але й уміти організувати навчальну діяльність молодших школярів в умовах варіативності навчально-виховного процесу в початковій школі на основі використання сучасних навчальних технологій [7].

Виходячи із вищезазначеного, сучасне суспільство висуває до особистості вчителя особливі вимоги, пов'язані з тими змінами, що відбуваються в соціальній сфері та сфері освіти. Професійна діяльність вчителя характеризується досить високим рівнем складності, напруженості та інтенсивними міжособистісними відносинами. Йому необхідно здійснювати як заздалегідь заплановані та цілеспрямовано організовані навчальні й виховні заходи, так і часто приймати педагогічні рішення у стихійно виникаючих, непередбачуваних ситуаціях взаємодії з учнями, їхніми батьками, колегами по роботі, адміністрацією тощо.

Аналізуючи ґенезу проблеми модернізації системи освіти та визначенні вимог до випускників закладів вищої освіти широко використовується термін «професійна компетентність». Багато науковців обґрунтовують професійну компетентність як показник відповідності фахівця вимогам професійної діяльності.

Слід зазначити, що поява концепту «компетентність» відповідала викликам епохи постмодерну. На відміну від звичних «знань, умінь і навичок» до структури компетентності увійшли «цінності й якості», що перетворили «виконавця», який знає, уміє і діє, на «свідомого творця», який знає, заради чого і яким чином він діє [8].

Професійна компетентність – це інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі сукупність знань, умінь, навичок, досвіду і особистісних якостей, які обумовлюють готовність і здатність особистості діяти у складній ситуації та вирішувати професійні завдання з високим ступенем невизначеності; здатність до досягнення більш якісного результату праці, ставлення до професії як до цінності [2].

Так, Л. Карпова вважає, що професійна компетентність викладача є складним індивідуально-психологічним утворенням на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та досвіду, що зумовлюють готовність педагога до виконання педагогічної діяльності та забезпечують високий рівень її самоорганізації. Компетентність викладача не має вузько професійних меж, оскільки від нього вимагається постійне осмислення розмаїття соціальних, психологічних, педагогічних та інших проблем, які пов'язані з освітою [5, с. 14].

Насамперед професійну компетентність трактують як здатність фахівця до дій узагальненого характеру в професійній сфері. При цьому мається на увазі, що професійно компетентна людина орієнтована на безперервне самовдосконалення та самоосвіту. Ця властивість особистості визначає соціально значущу характеристику її професійної діяльності, що є основним чинником її успішної роботи за спеціальністю.

Зазначимо теоретичні аспекти змісту поняття професійна компетентність на основі аналізу більшості його визначень:

- здатність інтегрувати отримані знання, набуті вміння та навички з метою оптимального виконання професійних обов'язків відповідно до сучасних настанов виробничої сфери (педагогічного процесу);

- здатність здійснювати успішну комунікацію в межах професійної діяльності на засадах партнерства та співпраці;

- готовність використовувати свої здібності для здійснення ефективної професійної діяльності з урахуванням вимог спеціальності та конкретного робочого місця;

- здатність самостійно регулювати, рефлексувати, оцінювати свою діяльність з метою забезпечення адаптації до мінливих умов педагогічного процесу, що змінюються;

- готовність до постійного саморозвитку та самовдосконалення.

Незважаючи на різноманітність думок відносно трактування поняття професійної компетентності, можна констатувати, що більшість авторів розглядають професійну компетентність у двох аспектах: у межах функціонального і особистісного підходів. У межах функціонального підходу компетентність характеризується набором компетентностей, якими повинен володіти фахівець. У цьому випадку структура компетентності визначається сукупністю діяльнісно-рольових та особистісних характеристик, що забезпечує ефективне виконання викладачем обов'язків науково-педагогічної діяльності у закладі вищої освіти. У межах особистісного підходу компетентність розглядається як якість особистості, і її структура характеризується в термінах структури особистості.

Формування професійної компетентності – процес впливу, що передбачає певний стандарт, на який орієнтується суб'єкт дії; процес, який передбачає певну завершеність, досягнення певного рівня стандарту. Формування професійної компетентності – керований процес становлення професіоналізму, тобто це освіта і самоосвіта спеціаліста [2].

Важливою складовою професійної компетентності педагога є вміння реалізовувати ту чи іншу технологію навчання. Адже технологія навчання містить узгоджене поєднання форм, методів

і засобів навчання, тому і її проектування, і реалізація вимагають від майбутніх учителів оволодіння групами компетентностей, позначених дескрипторами: знання, уміння, навички, комунікація, автономія та відповідальність. Формування цих компетентностей ґрунтується на вивченні особливостей процесу навчання педагогічних дисциплін як ланки педагогічного процесу, навчанні його конструювання та керування.

Володіння теорією та навичками практичної діяльності відносять до сутнісних характеристик професійних компетентностей. Мається на увазі, насамперед, здатність фахівця здійснювати в навчальному процесі реалізацію базових та елективних курсів. Крім того, педагог має бути готовий використовувати в навчальному процесі методики, а також технології, що відповідають рівню та якості різного роду освітніх ступенів. Ця готовність фахівця доповнюється здатністю до застосування наукових методів діагностування та аналізу результатів навчання.

Враховуючи реалії сьогодення, на думку Н. Делікатної, майбутній учитель Нової української школи має виявляти професійні вміння, спрямовані на конструювання й проектування освітньої діяльності молодших школярів, а також діяльності, пов'язаної із власним професійним розвитком [3, с. 23].

Вчитель початкової школи повинен бути готовим орієнтувати кожний навчальний предмет на розвиток особистості молодшого школяра, до формування у нього навчальної діяльності, уміння та бажання вчитися. Для цього він спрямовує виховання та навчання на саморозвиток та самореалізацію особистості.

Під час здійснення професійної підготовки велике значення набуває своєчасність надання майбутньому вчителю початкової школи повної і точної інформації про особливості соціалізації молодшого школяра як соціального суб'єкта і перспективи його розвитку для планування і реалізації навчально-виховного процесу в класі. Професійна підготовленість допомагає вчителю в нестандартних умовах приймати правильні рішення, оволодіти педагогічним мисленням, усвідомити ставлення до своєї діяльності з метою полегшення інтеграції особистості школяра із соціальним середовищем. На важливість підготовки майбутнього вчителя наголошує низка державних документів, які зазначають, що підготовка дітей і молоді до свідомого життя повинна проходити в атмосфері взаєморозуміння та злагоди, з повагою до державного та соціального устрою; визначають вимоги до рівня сформованості в особи соціальних і громадянських якостей з урахуванням особливостей майбутньої професійної діяльності; наголошують на гнучкій й адекватній запитам практики підготовці фахівця [10, с. 50].

Набуття професійної компетентності базується на особистісному досвіді, ціннісних орієнтаціях студента. Один з найважливіших шляхів вирішення завдання по оволодінню майбутніми педагогами універсальними (ключовими) і професійними компетенціями в системі професійної освіти бачиться в пошуку і впровадженні в навчальний процес методів активного навчання. Основою формування професійної компетентності є досвід здобувачів – як колишній, актуалізований на заняттях, так і новий, отриманий «тут і тепер» у ході проектної діяльності, рольових ігор, психологічних тренінгів тощо. При цьому досвід стає основою суб'єктної позиції особистості майбутнього педагога (і, відповідно, ключової компетентності) не сам по собі, а лише в процесі його осмислення. Сказане означає, що в число «компетентнісних» форм та методів повинні бути включені не тільки «діяльнісні» (наприклад, рольові та ділові ігри, метод проектів, навчальна практика, виконання кваліфікаційних робіт), але і «вербальні», які, тим не менш, можуть бути віднесені до «активних» методів навчання (звернення до минулого або щойно сформованого досвіду, відкрите обговорення нових понять, в ході якого неминуче виявляється задіяною суб'єктна позиція здобувача вищої освіти і, опосередковано – їх колишній досвід, відкрите обговорення проблемних ситуацій; дискусія, зіткнення суб'єктних позицій).

У силу цього в професійній школі заняття – «урок» (лекція, традиційний семінар) як єдина і монопольна форма організації освіти, має піти в минуле. На зміну йому приходять індивідуальні та групові консультації, ділові ігри, робота в командах і групах, навчальне проектування, активні (а по суті, діяльнісні) форми і методи організації навчання. При цьому, на думку ряду дослідників, основний упор повинен робитися на самостійну роботу студентів [9].

Принципово змінюється позиція викладача. Якщо раніше під час традиційних форм навчання викладач як би йшов попереду і вів за собою студента (пояснення нового матеріалу – закріплення – застосування на практиці – контроль), то при нових формах організації навчального процесу викладач як би вказує студенту дорогу (вступні, оглядові лекції) і пропускає його вперед. Далі студент повинен самостійно вивчити черговий навчальний матеріал, а прийшовши на заняття, отримати необхідні консультації, обговорити, «програти», опрацювати з іншими студентами можливості практичного використання отриманих знань у різних ситуаціях.

Тобто, в процесі професійної освіти когнітивні результати освіти, знання, уміння і навички стають інтегральними (когнітивно-особистісними) результатами. Послідовна реалізація особистісно-орієн-

тованого та компетентнісного підходів у професійній освіті вимагає поширення даної схеми з одного тільки навчання на загальноосвітній блок дисциплін, з процесу формування професійної компетентності – на освітній процес в цілому.

Зазначимо, на наш погляд найбільш значущі особливості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

По-перше, методологічним підґрунтям інноваційних змін є переорієнтація на компетентнісну спрямованість професійної підготовки майбутніх педагогів, що стала новим концептуальним орієнтиром. Підкреслимо, що провідні науковці і практики, такі як: Н. Бібік, С. Бондар, О. Пометун, О. Савченко переконані, що упровадження компетентнісного підходу означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, забезпечення спроможності випускника закладу вищої освіти пошуку свого «Я» у професії, мати відповідний потенціал для практичного вирішення життєвих проблем. Крім того, реалізація компетентнісного підходу в змісті професійної освіти дозволяє формувати у випускників якості, необхідні для його інтегрування в широкий світовий соціокультурний простір.

На думку Н. Бібік, до таких слід віднести: навчання співробітництва і діалогу на рівні взаємодії окремих людей, носіїв різних поглядів і культур; усвідомлення багатозначності позицій і поглядів на те чи інше явище; уміння користуватися інформаційними ресурсами [1, с. 25].

По-друге, оновлена система професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів висуває особливі вимоги до особистості сучасного педагога. Сучасний етап розвитку освіти вимагає зосередження уваги на таких професійно значущих якостях педагога, як: методична гнучкість та інноваційність, потужний науковий потенціал, глибокі знання свого предмета й суміжних дисциплін і перш за все, гуманістична спрямованість у стосунках з молодшими школярами.

По-третє, чим точніше педагогічна освіта буде реагувати на інноваційні процеси в початковій школі, тим більше передумов для підвищення її якості. Серед основних досягнень початкової школи слід назвати ті, які необхідно впроваджувати в практику підготовки майбутнього вчителя початкової школи, а саме: гуманізацію освіти та її особистісно-розвивальний характер; запровадження компетентнісного підходу до визначення навчальних досягнень; варіативність ефективних підходів для досягнення кінцевого результату; спрямованість діяльності вчителя на організацію моніторингового дослідження якості навчальних досягнень учнів у початковій школі.

Висновки та пропозиції. Отже, винятково важливого значення, на нашу думку, набуває процес формування професійної компетентно-

сті майбутніх учителів початкових класів, який повинен ґрунтуватися на загальних положеннях компетентнісного підходу та використанні інших науково обґрунтованих підходів, зокрема: діяльнісного, акмеологічного та особистісно-розвивального.

У пошуках вирішення проблеми нами зроблено висновок, що формування професійної компетентності – керований процес становлення професіоналізму, тобто це освіта і самоосвіта спеціаліста. Набуття професійної компетентності базується на особистісному досвіді, ціннісних орієнтаціях студента. Цей процес пропорційно залежить від таких особливостей, як: переорієнтація на компетентнісну спрямованість професійної підготовки майбутніх педагогів; оновлені вимоги до професіограми та особистісних якостей сучасного педагога; гнучкість та інноваційність системи освіти у початковій школі.

На нашу думку, врахування викладених аспектів дозволить досягти ефективних результатів у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів технологій зокрема та їхньої педагогічної майстерності загалом.

Перспективами подальших наукових пошуків є розроблення та обґрунтування педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Список використаної літератури:

1. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід до презентації освітніх результатів. *Школа першого ступеня : теорія і практика* : зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький : ДПУ ім. Г. Сковороди. 2004. Вип. 10. С. 18–26.
2. Головань М. С. Компетентнісний підхід як методологічна основа вищої професійної освіти. *Психологія: реальність і перспективи*. Рівне, 2011. Вип. 1. С. 53–56.
3. Делікатна Н.М. Формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2021. 234 с.
4. Державний стандарт початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 28.04.2023).
5. Карпова Л.Г. Сутність професійної підготовки викладача. *Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів* : Матеріали міжвузівської науково-практичної конференції. Харків : ОВС, 2002. 164 с.
6. Карпова Л.Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2004. 20 с.
7. Коваль Л.В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти : монографія. 2-е вид., перероб. і допов. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2012. 343 с.
8. Лактіонова Г.М. Концепт покоління. Концептосфера педагогічної освіти : матеріали філософсько-методологічного семінару «Аксіологічна концептосфера педагогічної освіти» / за заг. ред. Т.П. Усатенко. Ніжин : ПП Лисенко М.М., 2010. 299 с.
9. Можаяєва О.М. Формування і розвиток основних компетентностей особистості в початковій школі. *Початкова освіта*. 2009. № 32. С. 24–28.
10. Підготовка майбутніх фахівців початкової та дошкільної освіти: стратегії реформування : монографія / за ред. В.М. Чайки, О.І. Янкович. Тернопіль : Осадца Ю.В., 2019. 232 с.

Trypolska N. Scientific and theoretical aspects of the problem of formation of professional competence of future primary school teachers in a modern institution of higher education

The article is devoted to the problem of formation of professional competence of future primary school teachers in a modern institution of higher education.

It is mentioned that the need for the formation of professional competence of a specialist due to the rapid development of society, as well as intensive informatization of the educational environment therefore, a teacher should be able to quickly adapt to new vectors of professional activity that change fast. In this conditions, it becomes mandatory not only artificial accumulation of theoretical knowledge by students, but development of their professional skills that will contribute to expansion of employment opportunities on the current job market, social integration in society and will be used by future educators in their professional activity. The genesis of the problem of modernization of the education system and formation of professional competence of future primary school teachers was analyzed, and also theoretical approaches to the definition, nature and professional competence of teachers are mentioned, features of its formation and impact on the effectiveness of future preparation of primary education specialists. Emphasis is placed on the fact that there is a shift emphasis from the knowledge paradigm to competence paradigm, which is based on the idea of activity nature of the content of education.

Based on the study, it was established that the formation of professional competence is guided process of formation of professionalism, that is, it is education and self-education of a specialist.

The author proves that the acquisition of professional competence is based on personal experience, value orientations of a student that are proportional depend on the following features, such as: reorientation to competence orientation of professional training of future teachers; updated requirements to the profession and personal qualities of a modern teacher; flexibility and innovativeness of the primary school education system.

Key words: *competence approach, professional competence, higher education, future primary school teachers.*

ВИЩА ШКОЛА

УДК 378+004.4

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.87.17>

Т. А. Вакалюк

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри інженерії програмного забезпечення
Державного університету «Житомирська політехніка»

Д. С. Антонюк

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інженерії програмного забезпечення
Державного університету «Житомирська політехніка»

Н. М. Лобанчикова

кандидат технічних наук, доцент,
доцент кафедри інженерії програмного забезпечення
Державного університету «Житомирська політехніка»

М. О. Медведєва

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри інформатики і інформаційно-комунікаційних технологій
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

І. В. Новіцька

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри професійно-педагогічної освіти, андрагогіки та управління,
завідувач відділу аспірантури та докторантури
Житомирського державного університету імені Івана Франка

МЕТОДИКА ПЕРЕПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ, ЩО ЗАДІЯНІ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Цифрова трансформація процесу підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій, оснований на відповідній моделі, вимагає власне перепідготовки викладачів за спеціальною методикою, що задіяні у процесі підготовки вказаних фахівців. Використання власне цифрових технологій в різних галузях освіти на сьогоднішній день постає однією з найбільш важливих тенденцій розвитку освітнього процесу у світі. Такі технології дозволяють зробити навчальний процес якіснішим та цікавішим, адже використовуючи медіа- та інтерактивні засоби викладач може зацікавити студентів, впроваджуючи різні методи роботи в аудиторії: методу проєктів, дослідницько-пошукової роботи, розвивальних навчальних ігор тощо. Саме тому на сьогоднішній день основною з проблем цифровізації освіти постає розробка різноманітних електронних засобів навчання та, власне, розробка методик їх доцільного використання. Саме тому пропонуємо розглянути авторську методику перепідготовки викладачів. Наведено основні компоненти методики перепідготовки викладачів, що задіяні у підготовці майбутніх фахівців з інформаційних технологій в умовах цифрової трансформації освітнього процесу. Наведено орієнтовний план тренінгових занять з курсу «Цифрові освітні технології». Також наводиться приклад тренінгового заняття. У процесі проведення тренінгових занять викладач пояснює матеріал, наводить переваги та недоліки конкретного засобу, показує можливість добору (де це потрібно), показує можливість використання даного засобу в процесі підготовки ІТ фахівців, наводить приклади стимулювання студентів, тощо, а потім слухачі (інші викладачі, що задіяні в процесі підготовки ІТ фахівців) виконують поставлені завдання. Даний курс спрямований на можливість адаптувати звичайну форму навчання до цифрової трансформації усього освітнього процесу загалом шляхом ознайомлення викладачів закладів вищої освіти з можливостями використання цифрових технологій в освітньому процесі підготовки майбутніх фахівців з інформаційних

технологій. Окрім того, також цей курс сприяє розвитку цифрових компетентностей викладачів та їх професійному зростанню.

Ключові слова: перепідготовка викладачів, підготовка фахівців, фахівці з інформаційних технологій, цифрова трансформація освітнього процесу.

Постановка проблеми. Цифрова трансформація у сфері освіти і науки – це комплексна робота над побудовою екосистеми цифрових рішень у сфері освіти та науки, включно зі створенням безпечного електронного освітнього середовища, забезпеченням необхідної цифрової інфраструктури закладів та установ освіти і науки, підвищення рівня цифрової компетентності, цифровою трансформацією процесів та послуг, а також автоматизацією збору і аналізу даних» [4].

Впровадження цифрових технологій в різних галузях освіти на сьогоднішній день постає однією з найбільш важливих тенденцій розвитку освітнього процесу у світі. Такі технології дозволяють зробити освітній процес якіснішим та цікавішим, адже використовуючи медіа- та інтерактивні засоби викладач може зацікавити студентів, впроваджуючи різні методи роботи в аудиторії: методу проєктів, дослідницько-пошукової роботи, розвивальних навчальних ігор тощо.

Саме тому на сьогоднішній день основною з проблем цифровізації освіти постає розробка різноманітних цифрових освітніх засобів та, власне, розробка методик їх доцільного використання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дущенко О. також досліджувала сучасний стан цифрової трансформації освіти [4]. Зокрема, науковець в наслідок проведеного аналізу сучасного стану висвітлюваної проблеми, дав визначення поняття цифрових технологій – «найсучасніші технології, які поєднують використання технологій (великих обсягів даних, хмарного середовища, інтернет речей, роботизації, штучного інтелекту, квантових технологій тощо) і мережі Інтернет, гаджетів, сучасних ПК» [4], при цьому під цифровізацією науковець розуміє **використання цифрових технологій**. Як стверджує дослідник, стан цифрової трансформації освітніх закладів сьогодні передбачає продовження застосування цифрових технологій, у тому числі й освітніх. Адже саме в період пандемії, як стверджує автор, відбувалась активна стадія розробки цифрових освітніх ресурсів та середовищ, основою яких є цифровий освітній контент, а також розвиток та формування цифрової компетентності викладачів [4].

Цифрову трансформацію також можна розглядати з точки зору зв'язку між структурними, стратегічними та технологічними змінами, які необхідні для задоволення вимог сучасної цифрової ери [1], що підкреслює необхідність узгодження старих і нових практик і систем організації. Завдяки впровадженню

нових технологій цифрова трансформація передбачає інновації, спрямовані на трансформацію організаційних продуктів і процесів і вирішення існуючих і потенційних проблем. Це також передбачає безперервну взаємодію між членами організації та цифровими технологіями, узгоджуючи бізнес-практики, послуги та бізнес-модель [3].

Цифрова трансформація у закладах вищої освіти стосується розробки нових більш просунутих і ефективних методів і практик для досягнення місії вищої освіти. У ряді досліджень також стверджується, що цифрова трансформація полягає не лише у впровадженні технологій у бізнес-процеси. Скоріше, цифрова трансформація – це процес аналізу потреб і запитів зацікавлених сторін і забезпечення надання освітніх і дослідницьких послуг, які відповідають потребам студентів у знаннях. Цифрова трансформація поступово впроваджується в навчальних закладах по всьому світу, забезпечуючи підтримку навчання студентів цифровими інструментами [2].

Метою статті є опис методики перепідготовки викладачів, що задіяні в процесі підготовки фахівців з інформаційних технологій в умовах цифрової трансформації.

Виклад основного матеріалу. Цифрова трансформація процесу підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій, оснований на відповідній моделі, вимагає власне перепідготовки викладачів за спеціальною методикою, що задіяні у процесі підготовки вказаних фахівців. Саме тому пропонуємо розглянути авторську методику перепідготовки викладачів. Будь яка методика має містити наступні компоненти.

Цільовий компонент. Метою даної методики є сформовані професійні компетентності викладачів, орієнтовані на цифрову трансформацію процесу підготовки ІТ фахівців.

Цільова група: викладачі, що задіяні у процесі підготовки фахівців з інформаційних технологій.

Змістовий компонент включає окремі компоненти змісту підготовки ІТ фахівців з врахуванням цифрової трансформації самого процесу навчання окремих дисциплін.

Аналіз змісту підготовки ІТ фахівців дозволив виокремити групу дисциплін, яка вивчається на молодших курсах і пов'язані тим чи іншим чином з програмуванням: основи програмування, об'єктно-орієнтоване програмування, web-програмування, Net, ASP.Net тощо. В результаті вивчення вказаних дисциплін у студентів формуються навички з програмування різними мовами, навички співпраці у команді тощо.

Саме тому методику перепідготовки викладачів, що задіяні у процесі навчання ІТ фахівців з врахуванням цифрової трансформації власне освітнього процесу вказаних фахівців, будемо показувати на прикладі вивчення окремих дисциплін: «Основи програмування», «Об'єктно-орієнтоване програмування», «Web-програмування» та у процесі самостійної роботи студентів, а також написання курсових робіт.

Для цифрової трансформації процесу підготовки майбутніх ІТ фахівців було:

1) підібрано цифрові засоби навчання, що є доцільними у використанні у процесі підготовки ІТ фахівців;

2) адаптовано класичні методи та форми навчання під обрані цифрові засоби;

3) удосконалено зміст виокремлених дисциплін для використання цифрових засобів навчання;

4) розроблено та впроваджено додаткові курси (тренінги) «Цифрові освітні технології» для викладачів закладів вищої освіти, що задіяні у підготовці ІТ фахівців для ознайомлення з можливостями застосування цифрових освітніх технологій при навчанні фахових дисциплін.

Методичний компонент.

До засобів, що передбачені у пропонованій методичній системі, віднесено: LMS, засоби навчання мов програмування (компілятори, автоматизовані системи перевірки завдань з програмування, інтелектуальні карти, ігрові симулятори, засоби виконання спільної діяльності), масові відкриті онлайн курсів, засоби управління проектами [8; 7; 6].

До форм організації освітньому процесу в умовах цифрової трансформації для перепідготовки викладачів було віднесено:

Тренінги – це такий вид проведення курсів, де викладачі вчать використовувати запропоновані цифрові засоби в освітньому процесі підготовки ІТ фахівців, адаптовуючи звичні форми, методи для здійснення саме тих цілей, які ставляться власне перед цифровою трансформацією освітнього процесу.

Зокрема, на таких тренінгах викладачі вчать, як під час лекцій, лабораторних робіт можна застосовувати різні засоби для активізації різних типів мислення та типів активностей студентів. Окрім того, викладачі вчать, як можна одночасно проводити лекцію і для студентів, які знаходяться очно, і для студентів, які знаходяться в іншій країні. Це пришвидшує процес адаптації викладачів до змішаної форми навчання під час різних непередбачуваних обставин, наприклад, війна, карантин тощо.

Для проведення лабораторних робіт викладачі вчать, які можливості надає використання LMS, онлайн компіляторів, автоматизованих систем перевірки завдань з програмування, інтелекту-

альних карт, засобів виконання спільної діяльності Git Hub / Git Lab для успішного здійснення процесу цифрової трансформації процесу підготовки фахівців з інформаційних технологій.

Окрім того, на таких тренінгах викладачі самі мають змогу спробувати використовувати нові засоби, навчитись визначати, які засоби краще застосовувати на яких формах та у поєднанні з якими методами.

Специфікою як і навчання студентів, так і власне перепідготовки викладачів ми вбачаємо виокремлення такої форми, як розробка власне цифрових освітніх засобів.

Серед *методів*, за допомогою яких буде здійснюватися цифрова трансформація вказаними вище засобами та формами пропонуємо: пояснювально-ілюстративний; метод проектів, дослідницький. Викладачі під час таких тренінгів вчать використовувати обрані засоби у поєднанні з перерахованими методами упродовж всього періоду підготовки ІТ фахівців.

Також в межах тренінгів викладачі вчать самостійно обирати окремі засоби. Зокрема, МВОК, оскільки вони постійно змінюються і щороку варто перед навчальним процесом переглянути нові курси для виокремлення та запропонування студентам. Також електронні підручники, адже вони теж постійно оновлюються, матеріал застаріває і викладач мусить регулярно слідкувати за тим, щоб матеріал був актуальним. Також викладач має для обрання таких ресурсів керуватись певними критеріями: багатомовність, структурованість, вільний доступ, практичне застосування тощо. Кожен викладач має орієнтуватись під своїх студентів і їх потреби. Також викладачі вчать обирати доступні відео матеріали по своїй дисципліні, знову ж таки за певними критеріями. Також викладачі вчать здійснювати пошук наявних тестів для перевірки знань та умінь студентів для того, щоб у випадку неможливості фізично вкласитись в певний час і запропонувати свої тести, викладач міг скористатись наявними у вільному доступі.

Під час таких тренінгів викладачі також вчать як надавати студентам додаткову мотивацію у проходженні різних МВОК, тестів, відео уроків тощо. Ця додаткова мотивація може полягати у: нарахуванні додаткових балів замість втрачених, за невчасну здачу наприклад лабораторних робіт, за велику кількість пропусків тощо.

Також викладачі вчать і одночасно надавати можливість студентам вивчати кілька мов одночасно, вчать як можна перезарядити результати в межах дуальної освіти тощо.

Знову ж так, зробимо акцент на тому, що список пропонованих цифрових освітніх технологій для навчання окремих дисциплін ІТ фахівців не є вичерпним, оскільки він був сформований авто-

ром внаслідок власного багаторічного досвіду, наукових досліджень. І власне саме тому викладачі вчать самостійно здійснювати добір цифрових освітніх технологій за певними критеріями та показниками. До речі, виділяти критерії та показники – це теж один із тренінгів для викладачів, що здійснюють освітню підготовку ІТ фахівців.

Під час таких тренінгів викладач знайомиться з прийомами:

- пояснення нового матеріалу з використанням цифрових освітніх технологій;
- проведення лекцій-бесід та лекцій-дискусій, а також консультацій з використанням цифрових освітніх технологій у змішаній формі;
- проведення он-лайн перевірки теоретичних знань з використанням цифрових освітніх технологій;
- проведення анкетування студентів з використанням цифрових освітніх технологій;
- побудову схем розв'язку задачі або реалізації проекту розробки ПЗ з використанням цифрових освітніх технологій;
- використання он-лайн компіляторів;
- використання автоматизованих систем перевірки завдань з програмування;
- ознайомлення студентів з оцінками за певні види робіт та коментарями;
- добору цифрових освітніх ресурсів для окремих дисциплін тощо.

Цифрова трансформація процесу підготовки ІТ фахівців сприяє не лише розвитку професійних компетентностей студентів, майбутніх фахівців, а й сприяє підвищенню власної кваліфікації кожного викладача. Адже власний досвід добору та впровадження конкретних засобів навчання можна представити і на обговорення широкому загалу на семінарах, конференціях різного рівня. Це сприяє також і розвитку наукових здібностей викладачів, їх професійному зростанню.

Тому, у межах даного дослідження, як було зазначено вище, було розроблено та проведено курси (тренінги) для викладачів ЗВО «Цифрові освітні технології» та ряд майстер-класів, які були спрямовані на ознайомлення викладачів з можливостями застосування різних цифрових технологій у різних формах роботи, в основу яких покладено результати досліджень науковців спільної науково-дослідної лабораторії з проблем цифрової трансформації вищої освіти Державного університету «Житомирська політехніка» та Інституту цифровізації освіти НАПН України.

Наведемо *орієнтовний план тренінгових занять з курсу «Цифрові освітні технології»*.

Програма курсу «Цифрові освітні технології»

1. Основні поняття.
2. Хмарні сервіси загального призначення.
3. Системи управління навчанням.

4. Інтелектуальні карти.
5. Ігрові симулятори.
6. Онлайн компілятори
7. Автоматизовані системи перевірки завдань з програмування.
8. Засоби виконання спільної діяльності.
9. Масові відкриті онлайн курси.
10. Засоби управління проектами.
11. Електронні підручники.

Приклад тренінгового заняття

Тема: Масові відкриті онлайн курси.

1. Ознайомитись з платформою МВОК Sololearn.
2. Ознайомитись з можливостями її використання в освітньому процесі підготовки ІТ фахівців.
3. Пройти один на вибір курс з даної платформи.
4. Навести переваги та недоліки даного курсу та даної платформи загалом.
5. Навести можливості використання даної платформи у різних формах організації освітнього процесу: на лекціях, практичних, лабораторних, самостійній роботі тощо.
6. Розробити критерії та показники добору МВОК до конкретної дисципліни.
7. Навести власне бачення стимулювання студентів до проходження різних МВОК.

Висновки. У процесі проведення тренінгових занять викладач пояснює матеріал, наводить переваги та недоліки конкретного засобу, показує можливості добору (де це потрібно), показує можливості використання даного засобу в процесі підготовки ІТ фахівців, наводить приклади стимулювання студентів, тощо, а потім слухачі (інші викладачі, що задіяні в процесі підготовки ІТ фахівців) виконують поставлені завдання.

Даний курс спрямований на можливість адаптувати звичайну форму навчання до цифрової трансформації усього освітнього процесу загалом шляхом ознайомлення викладачів закладів вищої освіти з можливостями використання цифрових технологій в освітньому процесі підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Окрім того, також цей курс сприяє розвитку цифрових компетентностей викладачів та їх професійному зростанню.

Список використаної літератури:

1. Drechsler, K.; Gregory, R.; Wagner, H.T.; Tumbas, S. At the Crossroads between Digital Innovation and Digital Transformation. Commun. Assoc. Inf. Syst. 2020, 47, 23.
2. Eden, R.; Jones, A.B.; Casey, V.; Draheim, M. Digital transformation requires workforce transformation. MIS Q. Exec. 2019, 18, 4.
3. Matt, C.; Hess, T.; Benlian, A. Digital transformation strategies. Bus. Inf. Syst. Eng. 2015, 57, 339–343.
4. Дущенко, О. (2021). Сучасний стан цифрової трансформації освіти. Фізико-

- математична освіта, 28(2), 40–45. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2021-028-2-007>
5. Цифрова трансформація освіти і науки. <https://mon.gov.ua/ua/tag/cifrova-transformaciya-osviti-ta-nauki>
6. Vakaliuk, T.; Kontsedailo, V.; Antoniuk, D.; Korotun, O.; Semerikov, S.; Mintii, I. and Kalinichenko, O. (2022). Possibilities of using the Game Simulator Software Inc in the Training of Future Software Engineers. In Proceedings of the 1st Symposium on Advances in Educational Technology – Volume 1: AET (2020), pp. 665–675. DOI: 10.5220/0010927200003364
7. Vakaliuk, T.A., Chyzhmotria, O.V., Chyzhmotria, O.H., Didkivska, S.O. and Kontsedailo, V.V., 2023. The use of massive open online courses in teaching the fundamentals of programming to software engineers. Educational Technology Quarterly, 2023(1), pp. 106–120. <https://doi.org/10.55056/etq.37>.
8. Спірін О.М., Вакалюк Т.А., Євдокимов В.В., & Сидоренко С.І. (2022). Критерії добору умов орієнтованої системи управління навчанням для закладу вищої освіти. Інформаційні технології і засоби навчання, 89(3), 105–120. <https://doi.org/10.33407/itlt.v89i3.4958>
-

Vakaliuk T., Antoniuk D., Lobanchykova N., Medvedieva M., Novitska I. Methods of retraining teachers involved in the training of future specialists in information technologies in the conditions of digital transformation of the educational process

The digital transformation of the process of training future specialists in information technology, based on the appropriate model, actually requires the retraining of teachers using a special methodology involved in training these specialists. The use of digital technologies in various fields of education today is one of the most important trends in the development of the educational process in the world. Such technologies make it possible to make the educational process more qualitative and interesting, because using media and interactive tools, the teacher can interest students, introducing various methods of work in the classroom: the method of projects, research work, developmental educational games, etc. That is why today the development of various electronic learning tools and the development of methods for their appropriate use is the main problem of the digitalization of education. That is why we suggest considering the author's method of teacher retraining. The main components of the method of teacher retraining involved in the training of future specialists in information technologies in the conditions of digital transformation of the educational process are presented. An approximate plan of training classes for the course «Digital educational technologies» is given. An example of a training session is also given. In the process of conducting training classes, the teacher explains the material, cites the advantages and disadvantages of a particular tool, shows the possibilities of selection (where necessary), shows the possibilities of using this tool in the process of training IT specialists, gives examples of student stimulation, etc., and then the listeners (other teachers, involved in the process of training IT specialists) perform the assigned tasks. This course is aimed at the possibility of adapting the usual form of education to the digital transformation of the entire educational process in general by introducing teachers of higher education institutions to the possibilities of using digital technologies in the educational process of training future specialists in information technology. In addition, this course also contributes to the development of teachers' digital competencies and their professional growth.

Key words: retraining of teachers, training of specialists, specialists in information technologies, digital transformation of the educational process.

О. М. Василюк

аспірантка кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля»

СТРУКТУРА ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті представлено результати аналізу літературних джерел та проектування структури здоров'язбережувальної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови. Актуальність та практична значущість проблеми формування цієї компетентності в майбутніх фахівців зростає з початком війни, розв'язаної російською федерацією, коли завдається значна шкода фізичному, соціальному, психічному та духовному здоров'ю всіх громадян України. Тому надзвичайно важливе значення має наявність у педагогічних працівників знань з питань підтримки здоров'я та сформованість здатностей їх практичного застосування. Формування здоров'язбережувальної компетентності передбачає комплексний вплив на різні якості особистості, тому необхідно визначити ті її складники, що є найбільш значущими для майбутніх викладачів іноземної мови та які можуть бути сформовані та/або закріплені під час навчання в магістратурі засобами цифрових технологій. Показано, що складові здоров'язбережувальної компетентності особистості розглядали багато українських науковців. Найчастіше дослідники у структурі цієї компетентності виділяють ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісно-психологічний компоненти, а також в окремих випадках – комунікативний, рефлексивний, емоційно-вольовий. Нами виділено такі компоненти здоров'язбережувальної компетентності: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, гносеологічний, діяльнісний, комунікативний, рефлексивний. Критеріями їх сформованості є відповідно рівень усвідомлення цінності здоров'я, вмотивованість до здорового способу життя та підтримки здоров'я власного та здобувачів освіти в ситуаціях професійної діяльності, рівень володіння спеціальною іншомовною лексикою, що стосується сфери здоров'язбереження, рівень сформованості умінь отримувати нові знання в цій сфері та застосовувати їх на практиці, рівень сформованості умінь організувати комунікацію іноземною мовою з питань здоров'язбереження, рівень сформованості умінь аналізувати здоров'язбережувальні аспекти власної професійної діяльності.

Ключові слова: вища освіта, науково-педагогічні працівники, здоров'я, здоров'язбережувальна діяльність, професійна підготовка, мотивація, здатності.

Постановка проблеми. Формуванню здоров'язбережувальної компетентності особистості приділяється значна увага в дослідженнях українських науковців. Актуальність та практична значущість цієї проблеми лише зростає з початком війни, розв'язаної російською федерацією. Події, що відбуваються, безумовно завдають шкоди як фізичному, так і соціальному, психічному та духовному здоров'ю всіх громадян України. Тому надзвичайно важливе значення має наявність у педагогічних працівників знань з питань підтримки здоров'я та сформованість здатностей їх практичного застосування у процесі професійної діяльності. Актуальність вказаної проблеми також зумовлена тенденціями розвитку суспільства, які визначились у ХХІ сторіччі. До їх числа зокрема належать цілі побудови суспільства сталого розвитку, закріплені Резолюцією Генеральної асамблеї ООН у 2015 році [9]. Вирішення завдань формування здоров'язбережувальної компетентності особистості знаходиться на перетині Мети 3 (Забезпечення здорового способу життя та сприяння благополуччю для всіх у будь-якому віці) та

Мети 4 (Забезпечення всеосяжної та справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання протягом усього життя для всіх).

Враховуючи зазначене, можна стверджувати, що в майбутніх викладачів іноземної мови здоров'язбережувальна компетентність має бути сформована на рівні, необхідному для підтримки власного здоров'я, консультування здобувачів вищої освіти з питань здоров'язбереження, проведення роз'яснювальної роботи. Ця компетентність, як і будь-яка інша, є інтегративним особистісним утворенням, тому для її формування необхідно здійснювати комплексний вплив на різні якості особистості. У зв'язку з цим необхідно визначити складники структури здоров'язбережувальної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Українські науковці досліджують проблеми формування здоров'язбережувальної компетентності особистості у процесі професійної підготовки фахівців різних сфер діяльності, зокрема: майбутніх лікарів (О.Г. Ткачук); майбутніх фінансистів

та економістів (Н.А. Башавець, Ю.І. Палічук, О.В. Шукатка); майбутніх інженерів-технологів харчової галузі (О.С. Благий, Т.А. Лазарева); майбутніх фахівців інформаційно-комунікаційних спеціальностей (Д.Г. Оленев); майбутніх фахівців аграрного профілю (С. Харченко). Серед праць цього напрямку досліджень для нас найбільший інтерес становлять ті, що присвячені формуванню здоров'язбережувальної компетентності в майбутніх педагогів (С.В. Єлізарова, Г.І. Жара, І.О. Корженко, Н.І. Коцур, Л.П. Товкун, О.А. Ландо, Л.С. Малишева, Т. М. Миронюк, Н.А. Побірченко, О.Є. Халло). Важливими є також праці, що висвітлюють формування здоров'язбережувальної компетентності за допомогою засобів фізичної культури (Д.Є. Воронін, Ю.О. Павлов). Питання розвитку здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів у системі післядипломної освіти висвітлювали Т.П. Железна, С.С. Кодимський, Є.В. Кочерга, Н.Н. Чайченко, В.М. Успенська, В.М. Федорець та ін.

Мета статті: проаналізувати підходи науковців до визначення структури здоров'язбережувальної компетентності особистості та визначити структуру здоров'язбережувальної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. У процесі дослідження нами було проаналізовано напрацювання українських науковців у напрямі формування здоров'язбережувальної компетентності особистості.

Науковець В.В. Борисенко у структурі здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей виділив такі компоненти: особистісно-аксіологічний (мотиви, цілі, цінності, потреби в здоров'язбереженні, стійкий інтерес студента до збереження власного здоров'я та ведення здорового способу життя); гностичний (система знань і уявлень про здоров'язбереження, здоровий спосіб життя); діяльнісний (ступінь включення студента в цілісну систему здорового способу життя та в систему здоров'язбереження); поведінковий (прагнення до саморозвитку та самовдосконалення у напрямі здоров'язбереження, а також рефлексію ведення здорового способу життя) [1, с. 33].

Дослідниця Є.В. Кочерга у структурі здоров'язбережувальної компетентності вчителя хімії виділила когнітивний, діяльнісний, особистісний та ціннісно-мотиваційний компоненти. Відповідно критерії розвитку цієї компетентності: рівень знань про здоров'язбереження (обізнаність зі змістом і сутністю здоров'язбереження та здоров'язбережувальної компетентності, складовими здоров'я й особливостями здорового способу життя вчителя; обізнаність з особливостями та технологіями здоров'язбереження учнів та створення здоров'язбережувального освітнього середовища у процесі вивчення хімії; знання про зв'язок хімії

зі здоров'ям людини, про вплив хімічних речовин на здоров'я, про правила безпеки); рівень умінь здоров'язбережувальної діяльності (уміння вести здоровий спосіб життя, відсутність шкідливих звичок; уміння раціонально організувати режим дня; уміння організувати здоров'язбережувальний освітній процес з хімії; модель взаємодії вчителя хімії з дітьми); рівень розвитку особистих якостей, які зумовлюють здоров'язбережувальну діяльність (організаторські та комунікативні здібності; емпатія; стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях); мотивація та ціннісне ставлення до здоров'я (визнання здоров'я як найвищої цінності; усвідомлена та стійка мотивація до ведення здорового способу життя; ставлення до свого здоров'я) [3, с. 9].

Дослідниця М.М. Лехолетова у структурі здоров'язбережувальної компетентності соціальних педагогів виокремила такі компоненти: мотиваційний (усвідомлення цінності власного здоров'я, потреба у здійсненні здоров'язбережувальної діяльності); змістовий (система знань з питань здоров'язбереження та створення здоров'язбережувального середовища); практичний (опанування умінь та навичками здоров'язбережувальної діяльності; готовність до здорового способу життя та здатність до самовдосконалення власного здоров'я); рефлексивний (рефлексія власної здоров'язбережувальної діяльності та особистісних якостей) [4, с. 67–68].

Дослідниця І.С. Мельник, спираючись на визначення здоров'язбережувальної компетентності особистості як здатності до збереження власного фізичного, соціального, психічного, духовного здоров'я і здоров'я свого оточення, виділяє такі її компоненти: фізичний (навички, що сприяють фізичному здоров'ю – раціональне харчування, рухова активність, режим праці та відпочинку), соціальний (навички, що сприяють соціальному здоров'ю – ефективне спілкування, співчуття, розв'язання конфліктів, поведінка в умовах тиску, погроз, дискримінації, спільна діяльність та співробітництво); психологічний (навички, що сприяють духовному та психічному здоров'ю – самоусвідомлення та самооцінка, аналіз проблем і прийняття рішень, визначення життєвих цілей та програм, самоконтроль, мотивація успіху та тренування волі) [5, с. 240].

У праці О. Павлюк та А. Павлюк виокремлено потребнісно-мотиваційний (система мотивів, пізнавальний інтерес, ціннісні ставлення, що спонукають до здоров'язбережувальної діяльності), теоретико-методичний (система знань про основи здорового способу життя, методи навчання, засоби фізичного виховання, методи контролю й самоконтролю фізичного стану, необхідних для розвитку здоров'язбережувальної компетентності у поєднанні з професійною діяльністю), діяль-

нісний (сукупність умінь та знань щодо розвитку і вдосконалення фізичних якостей, необхідних для педагогічної діяльності, здоров'язбереження, розвитку та/або підтримання на належному рівні функціональних показників систем організму, профілактику захворювань) та інформаційно-операційний (сукупність умінь роботи з комп'ютером, роботи з інформацією з метою застосування її для вирішення завдань розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів основної школи та пошуку наукової інформації з проблем здоров'язбереження) компоненти здоров'язбережувальної компетентності вчителів основної школи, на формування яких необхідно спрямувати зусилля в системі післядипломної освіти [6, с. 285–287].

Дослідниця О.А. Согоконь, розглядаючи здоров'язбережувальну компетентність здобувачів вищої освіти, виділила в її структурі змістовий (система знань і уявлень про здоров'язбереження, здоровий спосіб життя), мотиваційно-ціннісний (ставлення до здоров'я, вплив на життєві плани і професійну орієнтацію), операційно-діяльнісний (ступінь включення студента в цілісну систему здорового способу життя та в систему здоров'язбереження), емоційно-вольовий (психічна сфера життєдіяльності студента) компоненти [7, с. 118].

Згідно з дискурсивно-комунікативною моделлю, розробленою О. Клочко, здоров'язбережувальна компетентність майбутнього вчителя інформатики складається з п'ятьох компонентів, а саме:

– *когнітивного (інтелектуального)*: специфіковані і загальні уявлення та знання (медико-гігієнічні, психологічні, соціологічні, антропологічні, культурологічні) про людину та її організм, як у нормі, так і за наявності деяких статистично значимих для освітнього процесу патологій, про збереження здоров'я і життя, про дітей з особливими освітніми потребами, профілактику та корекцію патологій в умовах освітнього процесу та поза ним; здоров'язбережувальне мислення, когнітивні установки та когнітивні схеми;

– *діяльнісного*: практичні вміння й навички, професійні поведінково-діяльнісні стереотипи, діяльнісні установки, практично та технологічно орієнтовані знання, досвід здоров'язбережувальної діяльності та життєвий досвід; уміння швидко й ефективно діяти в небезпечних для здоров'я й життя ситуаціях, у режимах психологічного перенасичення та когнітивної невизначеності; здатність ефективно застосовувати педагогічну майстерність для збереження та формування здоров'я;

– *особистісно-психологічного*: цінності, смисли, ціннісні орієнтації, мотивації, здатність до здоров'яорієнтованого цілепокладання, рефлексивні навички, емоційний інтелект, що забезпечує ефективну комунікативну взаємодію, орієнтовану

на збереження здоров'я, толерантність, турбота, відповідальність, благопристойність, навички довільного керування емоціями, позитивний імідж педагога;

– *дискурсивно-комунікативного*: наявність риторичних навичок; вміння ефективно спілкуватися з проблематики здоров'я та його збереження, інтегративно використовуючи інформаційно-комунікаційні технології й вербальні, невербальні засоби та соціокультурні контексти; вміння у процесі педагогічного спілкування ефективно актуалізувати ціннісно-сміслові контексти; здатність застосовувати елементи театральної педагогіки;

– *інклюзивно-ціннісного*: уміння ефективно використовувати знання феноменології дітей з особливими освітніми потребами для збереження їх здоров'я та життя, формування в них високої самооцінки, іміджу й соціальної, освітньої та професійної адаптації, включеності, життєтворчості, профілактики порушень, що можуть виникнути в умовах освітнього процесу; сприяння розвитку толерантного, доброго та людяного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами в дитячому колективі та соціумі; вміння вирішувати конфлікти, в яких беруть участь діти з особливими освітніми потребами, на засадах толерантності та з використанням психологічних, педагогічних і соціокультурних засобів [2, с. 123].

Нам імпонує підхід О.В. Шукатки, яка розробила багатокомпонентну структуру здоров'язбережувальної компетентності майбутніх економістів:

– *компетентності ціннісно-сміслової орієнтації (мотиваційно-аксіологічна складова)*: мотивація здорового способу життя; інтереси, потреби й ціннісні орієнтири студента щодо здоров'язбереження; вміння приймати рішення для побудови індивідуальної освітньої траєкторії для реалізації власної програми збереження здоров'я;

– *когнітивні компетентності (когнітивна складова)*: розширення та структуризація знань з валеології та фізичної культури; обізнаність з питань безпеки життєдіяльності, збереження здоров'я, здорового способу життя, впливу на здоров'я негативних факторів та ін.;

– *навчально-пізнавальні компетентності (гносеологічна складова)*: сукупність здатностей у сфері навчальної, репродуктивної та продуктивної пізнавальної діяльності, завдяки яким студенти отримують знання з питань здоров'язбереження та продуктивний досвід їх практичного застосування, відбувається формування в них навичок організації цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії, самооцінки здоров'язбережувальної діяльності;

– *комунікативні компетентності (соціально-комунікативна складова)*: знання способів і наявність практики спілкування з метою обміну

інформацією з питань здоров'язбереження та здорового способу життя; соціальна мобільність в організації здорового способу життя;

– *професійно-діяльнісна здоров'язберігаюча компетентність (операційно-технологічна складова)*: функціональна грамотність, досвід здоров'язбереження, здатності планувати, проектувати, моделювати, прогнозувати здоров'язбережувальну діяльність у ситуаціях професійної діяльності; професійно-прикладна фізична підготовка; оволодіння способами рухової активності та фізкультурно-оздоровчої діяльності для профілактики професійних захворювань і зміцнення здоров'я;

– *компетентність особисто-поведінкового самовдосконалення (поведінкова складова)*: освоєння способів фізичного, духовного й інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції і самопідтримки [8, с. 26–27].

Узагальнюючи проаналізовані наукові публікації, робимо висновок, що найчастіше дослідники у структурі здоров'язбережувальної компетентності виділяють ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісно-психологічний компоненти, назви яких дещо відрізняються. В окремих випадках вказують також на комунікативну, рефлексивну, емоційно-вольову складові. Слід також відзначити, що праць, в яких розглядається структура здоров'язбережувальної компетентності саме викладачів іноземної мови нами не виявлено. Враховуючи специфіку їхньої професійної діяльності, зокрема те, що здоров'язбережувальна діяльність не є провідною, виділяємо такі компоненти здоров'язбережувальної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови:

– *ціннісно-мотиваційний*: потреби й ціннісні орієнтири здобувача вищої освіти щодо здоров'язбереження, мотивація здорового способу життя та здоров'язбережувальної діяльності;

– *когнітивний*: володіння спеціальною іноземною лексикою, що стосується сфери здоров'язбереження, поглиблені знання з окремих тем, пов'язаних з фізичним, соціальним, психічним, духовним здоров'ям особистості;

– *гносеологічний*: здатності у сфері пізнавальної діяльності та використання цифрових технологій, з використанням яких здобувачі вищої освіти отримують та/або поглиблюють знання з проблем здоров'язбереження та досвід здоров'язбережувальної діяльності, у процесі чого в них формуються здатності до цілепокладання, планування, здійснення, аналізу результатів здоров'язбережувальної діяльності;

– *діяльнісний*: комплекс умінь вести здоровий спосіб життя, піклуватися про здоров'я власне та здобувачів освіти;

– *комунікативний*: знання способів і наявність практики спілкування та публічних виступів іно-

земною мовою з питань здоров'язбереження в різних ситуаціях та з різними співрозмовниками / аудиторією слухачів;

– *рефлексивний*: рефлексія власної здоров'язбережувальної діяльності, ведення здорового способу життя, особистісних якостей.

Критеріями сформованості в майбутніх викладачів іноземної мови окремих компонентів здоров'язбережувальної компетентності є відповідно рівень усвідомлення цінності здоров'я, вмотивованість до здорового способу життя та підтримки здоров'я власного та здобувачів освіти в ситуаціях професійної діяльності, рівень володіння спеціальною іноземною лексикою, що стосується сфери здоров'язбереження, рівень сформованості умінь отримувати нові знання в цій сфері та застосовувати їх на практиці, рівень сформованості умінь організувати комунікацію іноземною мовою з питань здоров'язбереження, рівень сформованості умінь аналізувати здоров'язбережувальні аспекти власної професійної діяльності.

Висновки і пропозиції. Проблема формування здоров'язбережувальної компетентності в майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти залишається актуальною, оскільки сучасні події примушують людину володіти відповідними вміннями. Здоров'язбережувальна компетентність викладачів іноземної мови фактично не досліджувалась, зокрема через відсутність відповідних вимог до них. Тому у своєму дослідженні, спираючись на напрацювання українських науковців, ми зосередили увагу на її структурі та виділили ціннісно-мотиваційний, когнітивний, гносеологічний, діяльнісний, комунікативний, рефлексивний компоненти. Подальша робота спрямована на розробку засобів формування цих складових здоров'язбережувальної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови засобами цифрових технологій.

Список використаної літератури:

1. Борисенко В. В. Модель формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей в умовах неформальної освіти. Педагогіка та психологія. 2019. Вип. 62. С. 30–38. DOI: <http://doi.org/10.34142/2312-2471.2019.62.04>.
2. Ключко О. Концептуалізація дискурсивно-комунікативної моделі розвитку здоров'язбережувальної компетентності майбутнього вчителя інформатики. Нова педагогічна думка. 2019. № 4 (100). С. 119–124. DOI: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2019-100-4-119-124>
3. Кочерга Є. В. Розвиток здоров'язбережувальної компетентності вчителів хімії в закладах післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд.

- пед. наук : 13.00.04 / Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України. Київ, 2021. 21 с.
4. Лехолетова М. М. Формування здоров'язберезувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2018. 270 с.
 5. Мельник І. Проблема вивчення психологічного складника здоров'язберезувальної компетентності майбутніх педагогів: системний підхід. Освітологічний дискурс. 2020. № 3. С. 235–253. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2020.3.14>
 6. Павлюк О., Павлюк А. До проблеми розвитку здоров'язберезувальної компетентності вчителів основної школи у системі післядипломної освіти. Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки. 2019. № 4. С. 280–293.
 7. Согоконь О. Формування здоров'язберезувальної компетентності студентів сучасного закладу освіти. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2019. № 27. С. 115–120.
 8. Шукатка О. В. Компоненти та рівні здоров'язберезувальної компетентності майбутніх економістів в контексті моделі її формування на засадах аксіології. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. 2012. № 4. С. 25–32.
 9. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. United Nations, 2015. URL: <https://sdgs.un.org/2030agenda>.

Vasilyuk O. Structure of health-preserving competence of future foreign language teachers

The article presents the results of the analysis of literary sources and the design of the structure of the health-preserving competence of future foreign language teachers. The relevance and practical significance of the problem of forming this competence in future specialists increased with the beginning of the war unleashed by the Russian Federation, when significant damage was caused to the physical, social, mental and spiritual health of all citizens of Ukraine. That is why it is extremely important for teachers to have knowledge of health support and the ability to apply it in practice. The formation of health care competence involves a complex impact on various personality qualities, therefore it is necessary to determine those components that are most significant for future teachers of a foreign language and that can be formed and/or consolidated during master's studies using digital technologies. It is shown that many Ukrainian scientists considered the components of the health-preserving competence of the individual. Most often, researchers distinguish value-motivational, cognitive, activity, personal-psychological components in the structure of this competence, as well as in some cases - communicative, reflective, emotional-volitional. We have identified the following components of health care competence: value-motivational, cognitive, epistemological, activity, communicative, reflective. The criteria for their formation are, respectively, the level of awareness of the value of health, the motivation for a healthy lifestyle and maintaining the health of one's own and the students of education in situations of professional activity, the level of mastery of a special foreign language vocabulary related to the field of health care, the level of formation of skills to acquire new knowledge in this field and apply them in practice, the level of formation of skills to organize communication in a foreign language on matters of health protection, the level of formation of skills to analyze health-preserving aspects of one's own professional activity.

Key words: higher education, educators, health, health-preserving activities, professional training, motivation, capacities.

УДК 378.091

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.87.19>

Л. М. Височан

доктор педагогічних наук, професор кафедри початкової освіти
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
<https://orcid.org/0000-0002-8978-5005>

О. П. Юденкова

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри методики професійної освіти
та соціально-гуманітарних дисциплін
Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» Національної академії правових наук України
<https://orcid.org/0000-0002-6914-5967>

Я. В. Капранов

доктор філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української та іноземних мов
Вінницького національного аграрного університету
<https://orcid.org/0000-0003-2915-038X>

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті авторами наведені результати теоретичного дослідження щодо визначення поняття «дослідницька компетентність» здобувачів освіти. Встановлено, що основними формами наукової роботи здобувачів вищої освіти є: виконання пошуково-дослідницької роботи під час написання курсових робіт і кваліфікаційних робіт бакалавра та магістра; участь у студентських олімпіадах, наукових семінарах, конференціях і конкурсах різного рівня (загальноінститутських, регіональних, всеукраїнських та міжнародних) тощо. Науково-дослідна робота студентів – це невід’ємна складова наукової діяльності БІНПО, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника та Вінницького національного аграрного університету та забезпечує інтеграцію освіти і науки. Вона є першим етапом у підготовці наукових кадрів. Її основною метою є одержання і використання нових наукових знань для створення суспільно корисних наукових результатів, забезпечення якісної підготовки фахівців для відповідних галузей економіки, наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації; розв’язання комплексних задач у сфері наукового, технологічного розвитку; впровадження та використання в Україні і на світовому ринку наукових і науково-практичних результатів.

Авторами проаналізовані дослідження та виявлені ознаки здобувача освіти-дослідника, такі як: вміння спостерігати, аналізувати та пояснювати дані спостережень, відокремлювати суттєві факти від несуттєвих; вміння проводити експеримент (постановка, пояснення та презентація результатів); здатність здійснювати активний пошук на окремих його етапах та ін.

Авторами зазначені різноманітні методи та підходи, які сприятимуть формуванню дослідницької компетентності здобувачів освіти. Встановлено, що дослідницька компетентність є основою для розвитку інтелектуальних, комунікативних, проектних навичок, розвиває критичне мислення, творчі здібності студента.

Ключові слова: дослідницька компетентність, освітній процес, здобувач освіти, модернізація освіти, заклад вищої освіти.

Постановка проблеми. Освіта є важливим фактором, який сприяє формуванню людського капіталу, тобто набору знань, навичок та компетенцій, які є важливими для економічного розвитку та конкурентоспроможності країни. Окрім цього, освіта має важливу соціальну роль у формуванні громадянської свідомості, підвищенні рівня культури та інтелектуального розвитку суспільства. Уряди багатьох країн приділяють значну увагу розвитку освіти шляхом забезпечення фінансування освітніх установ, реформування освітніх систем та впровадження нових підходів до нав-

чання. Крім того, важливою складовою державної політики є забезпечення доступу до якісної освіти для всіх верств населення, незалежно від їхнього соціального стану та матеріального благополуччя. Тому найактуальнішим завданням розвитку сфери освіти є наближення змісту освіти до науки, поєднання науково-дослідницької, освітньої та викладацької діяльності у закладах освіти.

Аналіз досліджень. Дослідницька компетентність як об’єкт наукових досліджень та дискусій розглядали багато вчених з різних галузей знань. Серед них можна виділити наступних науковців:

С. Сисоєва, Л. Бачієва, І. Драч, І. Зязюн, Н. Бібік, В. Мигаль, С. Сисоєва, В. Кремінь, Г. Горелікова, В. Крутов, В. Сидоренко та ін.

Достатньо і зарубіжних науковців, які досліджували це питання. Науковці Й. Дьюї та Н. Хелберн досліджували розвиток дослідницької компетентності здобувачів освіти у процесі вивчення наукової дисципліни. Вони визначили основні компоненти дослідницької компетентності, такі як формулювання проблеми, планування дослідження, збір та аналіз даних, інтерпретація результатів та дискусія. Американський науковець Г. Хендрікс досліджував розвиток дослідницької компетентності здобувачів освіти у ЗВО. Він визначив роль науково-дослідницьких проектів у розвитку цієї компетентності та запропонував підходи до їх організації.

Метою статті є аналіз рівня дослідницької компетентності освіти в Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України (далі – БІНПО), Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника та Вінницькому національному аграрному університеті

Виклад основного матеріалу дослідження.

Процес глобалізації суттєво торкнувся освіти, відкривши нові можливості та виклики. Освітній простір зріс на міжнародному рівні, а здобувачі освіти та викладачі стали більш мобільними. Глобалізація відіграла роль у збільшенні міжнародних студентських обмінів та наукових досліджень. Однією з головних викликів глобалізації для освіти є потреба у забезпеченні якості та стандартизації освіти на міжнародному рівні. З цією метою було створено різні міжнародні організації, такі як ЮНЕСКО, Європейський союз та Інтернаціональна асоціація вищої освіти (IAU), які займаються питаннями розвитку та стандартизації освіти на міжнародному рівні. З іншого боку, глобалізація також призвела до появи нових викликів та можливостей у сфері освіти. Наприклад, збільшення міжнародних студентських обмінів та зростання мобільності сприяє розвитку культурної різноманітності та міжкультурного діалогу. Крім того, глобалізація дала поштовх до розвитку нових технологій та онлайн-освіти, що дає можливість здобувати освіту з будь-якої точки світу та розвиватися в рамках міжнародних спільнот. Дослідницька компетентність є основою для розвитку інтелектуальних, комунікативних, проектних навичок, розвиває критичне мислення, творчі здібності студента.

Основою освітнього процесу є викладачі, здобувачі та освітні програми. Успіх процесу залежить від якості та гармонії цих трьох елементів. Володіння цифровими навичками можливе лише за умови, що викладачі надають великого значення науці, маючи компетентність у проведенні наукових досліджень, та можуть демонстру-

вати наукові знання як у професійному житті, так і в поведінці. Так, наприклад, відповідно до «Положення про науково-дослідну роботу здобувачів освіти освітнього ступеня «магістр» у БІНПО основними напрямками науково-дослідної роботи здобувачів вищої освіти залежно від змісту і характеру проведення є: науково-дослідна робота, яка передбачена навчальними планами і програмами та є обов'язковою; науково-дослідна робота, що доповнює освітній процес (поза межами безпосередньої освітньої програми); дослідження здобувачів вищої освіти, які проводяться в позааудиторний час разом з науково-педагогічними працівниками інституту.

Прийняття Закону «Про освіту» (2014) дозволило окреслити основні ідеї та принципи побудови освіти в майбутньому. Цим законом передбачається академічна свобода, яка полягає у самостійності і незалежності учасників освітнього процесу під час провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та/або інноваційної діяльності, що здійснюється на принципах свободи слова, думки і творчості, поширення знань та інформації, вільного оприлюднення і використання результатів наукових досліджень з урахуванням обмежень (Бачієва, 2017). Законом визначено шляхи формування компетентностей: «освітній процес – це система науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості шляхом формування та застосування її компетентностей». В Законі «Про освіту» зазначено, що «викладацька діяльність – це діяльність, яка спрямована на формування знань, інших компетентностей, світогляду, розвиток інтелектуальних і творчих здібностей, емоційно-вольових та/або фізичних якостей здобувачів освіти (лекція, семінар, тренінг, курси, майстер-клас, вебінар тощо), та яка проводиться педагогічним (науково-педагогічним) працівником (Єрмоленко, 2021).

Звернімось до поняття «дослідницька компетентність» для здобувачів освіти.

Дослідниця С. Сисоєва зазначає (Сисоєва, 2019), що дослідницька компетентність це інтегрована особистісно-професійна якість фахівця, яка відображає мотивацію до наукового пошуку, рівень володіння методологією педагогічного дослідження, особистісно-значущими якостями дослідника, зокрема такими, як інноваційне мислення, здатність до творчої та інноваційної діяльності. Узагальнюючи різні підходи до визначення сутності дослідницької компетентності, зазначимо, що однозначного тлумачення цього поняття не існує. З одного боку, дослідницьку компетентність слід розглядати як складову професійної компетентності, з іншого – як невід'ємний компонент загальної та професійної освіти.

Дослідницька компетентність здобувачів освіти – це здатність до проведення наукових

досліджень, їх розуміння методології досліджень, знання процесу наукової роботи та здатність використовувати наукові методи та підходи для вирішення проблем відповідно до свого професійного напрямку. Так, наприклад, науково-дослідницька робота студентів – це невід’ємна складова наукової діяльності БІНПО, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника та Вінницького національного аграрного університету, що забезпечує інтеграцію освіти і науки та є першим етапом у підготовці наукових кадрів. Її основною метою є одержання і використання нових наукових знань для створення суспільно корисних наукових результатів, забезпечення якісної підготовки фахівців для відповідних галузей економіки, наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації; розв’язання комплексних задач у сфері наукового, технологічного розвитку; впровадження та використання в Україні і на світовому ринку наукових і науково-практичних результатів.

Для розвитку дослідницької компетентності здобувачів освіти важливо забезпечити відповідні умови для навчання та роботи з науковою літературою, методами та техніками досліджень. Крім того, важливо залучати здобувачів освіти до наукової діяльності, надавати можливості для участі в наукових конференціях, симпозиумах та інших наукових заходах, сприяти створенню дослідницьких груп та проектів.

Розвиток дослідницької компетентності здобувачів освіти дозволяє їм краще розуміти свій професійний напрямок, розвивати свої здібності та навички, що сприяє їх успішній кар’єрі в майбутньому. Крім того, дослідницька діяльність здобувачів освіти може сприяти розвитку науки та підвищенню рівня освіти в цілому.

На думку авторів, здобувач освіти - дослідник – це здобувач освіти, який володіє необхідними знаннями та навичками для проведення наукових досліджень, відповідально підходить до своєї освіти та постійно розвивається як професіонал.

Проаналізувавши дослідження (Любчак, 2020; Бондаренко, 2013; Кононенко, 2021) можна виділити наступні ознаки здобувача-дослідника:

- Цілеспрямованість: здобувач освіти дослідник має чітко сформовані цілі та завдання для свого дослідження і зосереджений на їх досягненні.

- Аналітичні здібності: здобувач освіти – дослідник може аналізувати, систематизувати та обробляти дані з використанням наукових методів та інструментів.

- Критичне мислення: здобувач освіти – дослідник може критично оцінювати інформацію та дослідження, які він зустрічає, та розуміти потенційні обмеження та переваги різних підходів.

- Навички співпраці: здобувач освіти – дослідник може ефективно працювати в команді, взаємодіяти з іншими здобувачами освіти та викладачами, дотримуючись наукових стандартів та етичних принципів.

- Вміння працювати з документацією: здобувач освіти дослідник має вміння збирати, систематизувати та аналізувати наукову документацію, включаючи статті, книги та інші джерела.

- Самостійність: здобувач освіти дослідник може самостійно планувати та виконувати дослідження, використовуючи свої знання та досвід.

- Навички презентації: здобувач освіти дослідник може ефективно презентувати свої дослідження та результати перед іншими здобувачами освіти.

Формування дослідницької компетентності здобувачів освіти може здійснюватися через різноманітні методи та підходи. Нижче наведемо деякі з них:

- Проектна діяльність: здобувачі освіти можуть працювати в групах, щоб розробити та реалізувати проект з використанням наукових методів. Це може допомогти їм розвинути навички збору та аналізу даних, комунікації та презентації результатів.

- Наукові семінари та конференції: заклади освіти можуть проводити наукові семінари та конференції, щоб допомогти здобувачам освіти ознайомитися зі світовими трендами та відомими науковими дослідженнями. Здобувачі освіти також можуть брати участь у таких заходах, щоб презентувати свої власні дослідження. Так, основними формами наукової роботи здобувачів вищої освіти в БІНПО, Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника та Вінницькому національному аграрному університеті є: виконання пошуково-дослідницької роботи під час написання курсових робіт і кваліфікаційних робіт магістра; участь у студентських олімпіадах, наукових семінарах, конференціях і конкурсах різного рівня (загальноінститутських, регіональних, всеукраїнських та міжнародних) тощо.

- Наукові лабораторії: заклади освіти можуть створювати спеціальні наукові лабораторії, де здобувачі освіти можуть займатися дослідженнями під керівництвом викладачів та науковців. Це може допомогти їм здобути практичні навички з дослідницької діяльності.

- Програми стажування: здобувачі освіти можуть брати участь у програмах стажування в наукових центрах та установах, де вони можуть отримати практичний досвід та дізнатися про технології та методи наукової діяльності.

- Курси наукового методу: заклади освіти можуть проводити спеціальні курси з наукового методу, де здобувачі освіти можуть дізнатися про різні методи дослідницької діяльності та практику-

вати їх в різних галузях. Так, наприклад здобувачі освіти БІНПО залучаються також до дослідження над науковою темою БІНПО: «Трендотчінг ринку праці в системі підготовки і підвищення кваліфікації фахівців в умовах повоєнного відновлення України» (науковий керівник дослідження – Сидоренко Вікторія Вікторівна, директорка Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти, докторка педагогічних наук, професорка).

Варто зазначити, що склад Студентської наукової колегії вищенаведених закладів освіти координує інноваційну, науково-дослідну роботу всіх студентів, які навчаються за різними освітньо-професійними програмами та спрямовують їх дії на організацію проведення наукових досліджень, що виконуються як у навчальний час, так і в позанавчальний.

Висновки. Дане дослідження чітко показує нам, що дослідницька компетентність здобувачів в закладах вищої освіти є дуже важливою, адже дає змогу професійно зростати, працювати над своїми навичками та компетенціями. Науково-дослідна робота передбачена навчальними планами і програмами та є обов'язковою, а дослідження здобувачів вищої освіти, які проводяться в позааудиторний час разом з науково-педагогічними працівниками дадуть змогу розвиватись здобувачам та набувати необхідних вмінь.

Список використаної літератури:

1. DeWitt P. 4 Reasons Educators Use Research and 4 Reasons They Don't, Finding Common Ground, Education Week. 2019
2. Бачієва Л.О. Дослідницька компетентність викладача в умовах упровадження інноваційних технологій навчання. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2017. № 56–57.
3. Бондаренко Л. І. Розвиток дослідницької компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів : метод. рек. для виклад. вищих навч. закл., аспірантів, магістрантів. Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». 2013. 56 с.
4. Ермоленко А.Б., Набок М.В., Шевчук С.С. Розвиток науково-методичної компетентності педагогічних працівників ЗП(ПТ)О у системі післядипломної освіти: науково-методичний посібник. БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України. 2021. 101 с.
5. Закон України «Про вищу освіту» URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення 08.04.2023)
6. Любчак Н. Особливості формування дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти – майбутніх учителів української мови та літератури у процесі проєктної діяльності: дані емпіричного дослідження. *Науковий збірник «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка»*. 2020. Том 2, № 32, с. 171–176
7. Кононенко С.О., Кононенко Л.В., Манойленко Н.В. Методика формування інформаційно – дослідницьких компетентностей у здобувачів вищої освіти засобами цифрових технологій. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. (198), 125–128. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-198-125-128>
8. Сисоєва С. О. Розвиток дослідницької компетентності викладачів вищої школи: навчальний посібник. К.: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС». 2016. 156 с.

Vysochan L., Yudenkova O., Kapranov Ya. Formation of research competence of students of higher education institutions

The article presents the results of a theoretical study on the definition of the concept of «research competence» of students. It has been established that the main forms of research work of higher education applicants are: performing research work while writing term papers and qualification works of bachelor's and master's degree; participation in student competitions, scientific seminars, conferences and competitions of various levels (general institute, regional, national and international), etc. Student research is an integral part of the scientific activities of BINPE, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University and Vinnytsia National Agrarian University and ensures the integration of education and science. It is the first stage in the training of scientific personnel. Its main purpose is to obtain and use new scientific knowledge to create socially useful scientific results, ensure high-quality training of specialists for relevant sectors of the economy, scientific and scientific-pedagogical personnel of higher qualification; solving complex problems in the field of scientific and technological development; implementation and use of scientific and scientific-practical results in Ukraine and on the world market.

The authors have analyzed the research and identified the characteristics of a researcher, such as: the ability to observe, analyze and explain observation data, separate essential facts from insignificant ones; the ability to conduct an experiment (setting up, explaining and presenting results); the ability to conduct an active search at its individual stages, etc.

The authors outline various methods and approaches that will contribute to the formation of research competence of students. It has been established that research competence is the basis for the development of intellectual, communicative, project skills, develops critical thinking, and creative abilities of students.

Key words: research competence, educational process, student, modernization of education, higher education institution.

С. В. Глубокастарший викладач кафедри іноземних мов
Харківського національного університету радіоелектроніки
<https://orcid.org/0000-0001-8585-5013>

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ ГЕНЕЗИСУ СУБ'ЄКТНОСТІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ У ЗВО

В статті проаналізовано теоретичні підходи до генезису суб'єктності в процесі навчання іншомовного спілкування у закладах вищої освіти, забезпечуючи студентам ефективну ділову комунікацію, пов'язану з використанням у навчальному процесі творчо-продуктивного (модульного, контекстного, діалогового, рефлексивного) характеру. Уточнено сутність понять «суб'єкт» та «суб'єктність». Виявлено та окреслено проблеми розвитку суб'єктності в процесі навчання спілкування іноземною мовою у закладі вищої освіти. Визначено, що іншомовне спілкування студентів є однією з форм ділового спілкування, яка має нормативно обумовлений діалоговий засіб організації взаємодії між майбутніми випускниками (фахівцями) та іншими людьми. Зазначено, що суб'єктність можна охарактеризувати через певний перелік здібностей, які становлять змістовну основу іншомовної компетенції, що виступає очікуваним результатом творчо-продуктивного навчання студентів іншомовному спілкуванню. Доведено, що основою розвитку суб'єктності є творчо-продуктивне навчання студентів в закладах вищої освіти, в основі якого лежить взаємодія викладача та студента. Описано етапи розвитку студентів як суб'єктів іншомовного спілкування за допомогою яких можна зрозуміти як засвоюються знання, вміння та навички впродовж навчання. Узагальнено критерії оцінки та рівні творчо-продуктивного навчання іншомовного спілкування як фактору розвитку суб'єктності студентів, що визначає педагогічні умови і можливість їх реалізації. Визначено педагогічні умови реалізації навчання студентів іншомовного спілкування, які організовані на основі творчо-продуктивного підходу та виступають як чинник розвитку їх суб'єктності (віднесено формування суб'єктності викладачів до здійснення навчальної діяльності та удосконалення організації навчальної діяльності студентів), які сприятимуть уникненню непорозумінь у спілкуванні іноземною мовою у закладах вищої освіти. Зазначено, що підвищення професійно-педагогічної підготовленості викладачів іноземних мов здійснюється за допомогою організації їх теоретичної підготовки (зростає в результаті здійснення методологічної, загально-педагогічної та предметної підготовки) та практичної підготовки (за рахунок здійснення цілеспрямованої методичної роботи із викладачами).

Ключові слова: суб'єкт, суб'єктність навчання, іншомовне спілкування студентів, творчо-продуктивне навчання з іноземної мови, професійно-педагогічна підготовленість викладачів.

Постановка проблеми. Вивчення діяльності закладів вищої освіти України на етапі їх розвитку свідчить про те, що у підготовці майбутніх фахівців на передній план виходять проблеми якості навчання в закладах вищої освіти. Така тенденція спричинена підвищенню у викладачів навантаження та відповідальності, зокрема необхідно постійно шукати засоби, що забезпечують ефективну підготовку та суб'єктний розвиток студентів. Самостійність, ініціативність та творчість є провідними у визначенні спрямованості розвитку майбутнього фахівця. В даному випадку, мається на увазі не лише можливість використовувати в практичній діяльності отримані знання та навички, які пов'язані із застосуванням інформаційних технологій, техніки, спеціальних засобів, управлінням людьми, а також акти іншомовної ділової комунікації, яка починає грати все більшу роль у забезпеченні успіху у вирішенні поставлених перед закладами вищої освіти завдань.

Водночас слід зазначити, що саме розвитку суб'єктності студентів у процесі навчання іноземної мови в закладах вищої освіти приділяють відносно невелику увагу. Крім цього, в деяких випадках викладачі не зовсім орієнтуються якими суб'єктними характеристиками повинен володіти студент для здійснення успішного іншомовного спілкування, відповідно, які технології слід використовувати для розвитку цих властивостей (характеристик), а саме як правильно оцінювати ефективність їхнього розвитку. Як наслідок, багато студентів, виділяючи прагматичну та життєву значимість знання іноземної мови, не розуміють її суб'єкт розвиваючого значення, не прагнуть оволодіти іноземною мовою на рівні здатності його успішного застосування в майбутній своїй професійній діяльності при вирішенні поставлених завдань (можна побачити, що в більшості випадків середній бал академічної успішності навчальних груп з іноземної мови ледь сягає 5 балів).

Тому проблеми розвитку суб'єктних властивостей в процесі навчання іншомовного спілкування, забезпечить студентам ефективну ділову комунікацію, пов'язану з використанням у навчальному процесі творчо-продуктивного (модульного, контекстного, діалогового, рефлексивного) характеру, що збільшує можливості студентів в обранні майбутньої професії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури показав відсутність єдиного підходу до визначення поняття «суб'єктність». Однак, окремі її властивості та риси розглянули у своїх працях такі автори: як В.О. Вовк [1], В.М. Братасюк [2], І.А. Гуляс [3], Т.С. Гурлева [4], В.В. Москаленко [5], Л. Скорич [6], В.О. Татенко [7] та ін. Відповідно з різноманітністю наукових підходів питання систематизація основних поняття теорії розвитку суб'єктності студентів залишається відкритим та потребує подальших розробок.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас, проблема розвитку суб'єктності студентів в закладах вищої освіти у процесі навчання іншомовного спілкування привертає велику увагу з боку дослідників та викладачів, що дозволяє зробити висновок про актуальність у науковому відношенні. Вирішення даної проблеми полягає у визначенні протиріччя між досягнутим у науці рівнем знань про можливість підготовки майбутніх випускників до успішного здійснення іншомовного спілкування та відсутністю науково обґрунтованої моделі навчання, що досягається за рахунок надання студентам знань, які допоможуть підготувати майбутнього випускника (фахівця) до успішного здійснення іншомовного спілкування.

Отже, **метою статті** є узагальнення теоретичних підходів розуміння генезису суб'єктності в процесі навчання, виявлення та окреслення проблем розвитку суб'єктності в процесі навчання іноземної мови у закладі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. В даний час в педагогічній літературі існує чимало тлумачень понять «суб'єкт» та «суб'єктність», виходячи з яких можна зробити висновок, що усі вони не суперечать, а скоріше доповнюють один одного підкреслюючи тим самим його багатоаспектність. Зміст поняття «суб'єкт», що відноситься до людини розвивався та доповнювався поступово «від розуміння суб'єкта як субстанції, як активної істоти, що протидіє природі, що взаємодіє з іншим суб'єктом» [1], до визначення поняття суб'єкта «як унікальної самоцінної істоти, що незалежно від інших та подій у світі творить своє життя і створює суспільну історію» [8]. Як відзначено у роботах [5, 7] на етапі розвитку психологічної науки «суб'єкт – це узагальнена характеристика людини як само-реалізованої істоти, здатної самостійно

вирішувати протиріччя, що виникають у ході взаємодії зі світом, протидіяти деструктивним впливом, що мають реальний потенціал розвитку». Загалом суб'єкт має властивість до активності та ініціативності, автономності (самостійності), відповідальності, творчої продуктивності, зокрема ставши суб'єктом освітньої діяльності, ті, хто навчаються, проявляють себе у спілкуванні, індивідуальних вчинках, творчості та самоврядуванні, що дуже позитивно впливає на інтелектуальні навички, які обумовлюють перманентний професійний розвиток (розвивають пам'ять, креативність мислення, аналітичний склад розуму) [1–3, 5, 9].

Відповідно, вважаємо за доцільне проаналізувати поняття «суб'єктність», яке описується як характеристика конкретної активності студентів при виконанні завдань з іноземної мови. Дослідження сутності поняття «суб'єктність» в наукових працях потребує конкретизації та розмежування. Під суб'єктністю у роботі [4] розуміється «ефективність та успішність здійснення студентом або іншим суб'єктом освітньої діяльності. Проте успішність – не обов'язково результат суб'єктного самоврядування. Вона може бути наслідком групової активності або може бути пов'язана з проявом випадкового поєднання подій або закономірних процесів, що функціонують, крім свідомості людини. Зокрема, науковець [1] вважає, що в оцінці суб'єктності повинні враховуватися не тільки результати, а й умови їхнього досягнення. Відповідно до цього, для визначення рівня розвитку суб'єктності студентів необхідно виявити суттєві вимоги, що пред'являються різними вимогами його життєдіяльності, а саме: здатність усвідомлювати реальні умови освітньої діяльності, виявляти прагнення до самозбереження та саморозвитку; вміння впоратися з собою в невідомих, несподіваних, екстремальних ситуаціях; вміти виражати та відстоювати себе та свої інтереси; здатність подолання труднощів, приймати та успішно вирішувати їх; бути націленим на впровадження творчої діяльності.

Якщо подивитись наукову літературу то в ній представлені різні підходи до класифікації видів та типів спілкування, проведення яких відбувається через різні обставини (за сферами діяльності, за ступенем опосередкованості, за спрямованістю, за глибиною проникнення, за типами суб'єктів, за професійними характеристиками), однак можна виділити такі критерії як характер, цілі, форми вираження, спрямованість до іншомовного спілкування.

При цьому, іншомовне спілкування студентів у вітчизняній літературі визначається «як одна з форм ділового спілкування, яка має нормативно обумовлений діалоговий засіб організації взаємодії між майбутніми випускниками (фахівцями) та іншими людьми. Зокрема, включає використання

іншомовних знакових систем з метою встановлення та розвитку ділових контактів для обміну інформацією, щоб сприймати та розуміти один одного. В цьому випадку існують єдині правила взаємовідносин, в яких обумовлено вирішення спільних питань та спільних завдань [10–11].

Суб'єктність можна охарактеризувати через певний перелік здібностей (знання, вміння та навички), які студент отримує під час навчання, а саме:

- здатність проявляти ініціативу та творчість в організації іншомовного спілкування, усвідомивши та прийнявши на себе відповідальність за здійснювані комунікативні дії та потенційні результати;

- ознайомитись самостійно з навчально-практичними завданнями в тій чи іншій мовній ситуації, здійснивши її аналіз, визначивши комунікативну проблему, сформулювавши кінцеву мету у вигляді передбачуваного результату, акумулювавши іншомовні засоби;

- самостійно здійснювати контроль вирішення навчально-практичного завдання, володіти прийомами та формами самоконтролю, оцінювати засоби вирішення навчального завдання з точки зору адекватності та ефективності стратегій та прийомів продуктивної іншомовної діяльності;

- здійснювати корекцію комунікативної стратегії та тактики, проектувати подальше спілкування, а також здійснювати підтримку досягнутого рівня володіння навичками ділового спілкування іноземною мовою.

Таким чином, представлені здібності становлять змістовну основу іншомовної компетенції, яка виступає очікуваним результатом творчо-продуктивного навчання студентів іншомовному спілкуванню.

Однак, не дивлячись на великий перелік отриманих здібностей, можна побачити, що більшість студентів у процесі навчання іншомовного спілкування зустрічаються з наступними труднощами: невмінням належним чином уважно працювати під час занять; великим обсягом інформації, що важко запам'ятовується; високою інтенсивністю навчальної діяльності; необхідністю проявів системного, творчого мислення; браком часу на підготовку до практичних занять (аудіювання, говоріння, читання та письмо); невмінням оперативно орієнтуватись в навчальному матеріалі і знаходити іншомовні засоби його виразів; недостатні вміння працювати з навчальними посібниками, зі словником, науковою літературою, робити ґрунтовні висновки [2].

Творчо-продуктивний характер навчання іншомовного спілкування забезпечується застосуванням новітніх технологій, які спрямовані на досягнення індивідуально-суб'єктного освітнього результату, вираженого в іншомовних знаннях, вміннях, навичках, компетенції спілкування,

а також суб'єктних властивостей студентів, за допомогою надання навчальної діяльності індивідуального та творчо-діалогового характеру. Творчо-продуктивне навчання студентів в іншомовному спілкуванні передбачає фактор розвитку суб'єктності у вигляді описового аналогу модульного, контекстного, діалогового, рефлексивного навчання, в основі якого лежить взаємодія викладача та студента. У системі методів та форм організації творчо-продуктивного навчання слід виділити методи стимулюючого впливу (переконавання, заохочення, вимоги, приклади, контроль та ін.); інтерактивного проведення занять (елементи рольових ігор, моделювання та аналіз ситуацій іншомовного спілкування, виконання творчих завдань, організація групової комунікативної діяльності); інтенсифікації навчальної діяльності та рефлексивного контролю; форми організації – модульне навчання [9]. Безпосередньо розглядаючи методи та форм організації творчо-продуктивного навчання необхідно виділити принципи, які описують групу загально-дидактичних принципів та групу специфічних принципів, що визначають спрямованість та характер суб'єктного розвитку студентів на основі організації творчо-продуктивного навчання. До групи специфічних принципів відносять: забезпечення модульного, контекстного характеру навчання та його комунікативно-діалогової спрямованості, культурної та педагогічної доцільності; взаємозв'язок видів мовної діяльності (говоріння) в монологічній та діалогічній формі; інтенсифікацію та індивідуалізацію навчання; комплексну реалізацію навчальних, розвиваючих та виховних завдань.

Вирішення даного завдання потребує виокремлення певних етапів розвитку студентів як суб'єктів іншомовного спілкування за допомогою яких можна зрозуміти як засвоюються знання, вміння та навички впродовж навчання. На першому етапі відбувається рецептивне засвоєння лексичного матеріалу, а інтерактивна діяльність проявляється у взаємодії студентів з іншомовною лексикою та/або словником у дотекстовій діяльності, під час якої знімаються труднощі розуміння термінів підмови спеціальності, йде підготовка до читання фахового тексту. Другий і третій етапи передбачає репродуктивне і продуктивне засвоєння іншомовної фахової лексики, тому студенти взаємодіють як з текстом, так і один з одним або з викладачем при виконанні текстової та післятекстової мовленевої діяльності. Отже, запропонована автором Висідалко Н. Л. структура діяльності з інтерактивного формування лексичної компетенції у студентів взаємодіє з поетапним формуванням розумових дій щодо отримання пізнавальної процедури здобуття знань у ЗВО [9].

На цій основі узагальнено критерії оцінки та рівні творчо-продуктивного навчання іншомовного

спілкування як фактору розвитку суб'єктності студентів, що визначає педагогічні умови і можливість їх реалізації (табл. 1).

Таким чином, у процесі дослідження визначено педагогічні умови реалізації навчання студентів іншомовного спілкування, які організовані на основі творчо-продуктивного підходу та виступають як чинник розвитку їх суб'єктності, до яких віднесено:

– формування готовності викладачів до здійснення навчальної діяльності;

– удосконалення організації навчальної діяльності студентів на основні положень загальнодержавної політики у галузі освіти, у тому числі з навчання іноземних мов;

– обрання комунікативної компетенції, яка є однією з умов реалізації навчання студентів іншомовного спілкування, основними компонентами якої є мовна (лінгвістична), мовленнєва та соціокультурна компетенції;

– визначення точного змісту й особливостей усіх компонентів та програми навчання з іноземної мови: цілей, методів, засобів тощо;

– ознайомлення з психологічними особливостями кожного студента (сфера його інтересів і задатків);

– розроблення основних положень дидактико-методичної концепції на якій побудований зміст навчання;

– опис основних вимог, які визначає суспільство до особистості сучасного фахівця та рівня його професійної майстерності [12].

Формування готовності викладачів до діяльності з суб'єктного розвитку студентів на основі

творчо-продуктивного підходу до організації навчання при іншомовному спілкуванні передбачає проведення комплексу заходів, спрямованих на їх повне включення та самовіддачу у навчально-виховному процесі; розвиток мотивації викладачів до здійснення діяльності з підвищення якості навчально процесу, підвищення професійно-педагогічної підготовленості викладачів; створіння сприятливих умов для здійснення педагогічної діяльності.

Крім того, при організації діяльності з розвитку мотивації викладачів до підвищення якості навчально процесу основна ідея полягає в тому, що спираючись на психологічні механізми розвитку мотивації (засвоєння смислового змісту ідей про необхідність здійснення дій щодо підвищення якості навчально процесу через внутрішню свідомо-вольову роботу особи та виборчу активність спонукань) визначити значимі для особистості потреби. З огляду на це і визначаються основні засоби формування та розвитку у викладачів необхідних мотивів: залучення педагогів у розробку нових кваліфікаційних характеристик для випускників закладів вищої освіти, а також навчальних програм та тематичних планів; актуалізація педагогічного ідеалу викладача; створення реальних досяжних перспектив у діяльності викладачів; вдосконалення морального та матеріального стимулювання творчої педагогічної праці та ін.

Однак, при плануванні навчального плану та навчальної програми щодо навчання студентів іноземною мовою, деякі викладачі стикаються з труднощами, які пов'язані з визначенням мети та завдань навчальної діяльності, діагностикою

Таблиця 1

Критерії оцінки та рівні творчо-продуктивного навчання іншомовного спілкування як фактора суб'єктного розвитку студентів

Критерії	Зміст	Рівні
Процесуально-якісні (відображає ступінь прояву творчої продуктивності навчання)	<ul style="list-style-type: none"> - модульна побудова навчального процесу; - індивідуалізація та інтенсифікація навчального процесу; - контекстний, діалоговий та рефлексивний характер навчання; - послідовність у діях викладача, опора на досягнуте студентом та особисто значуще для нього; - узгодженість дій з іншими викладачами; - активне використання інтерактивних технологій, колективне вирішення навчальних задач; - забезпечення взаємозв'язку видів мовної діяльності (говоріння) в монологічній та діалогічній формі; - комплексна реалізація навчальних, розвиваючих завдань; - створення умов для повної реалізації свого творчого потенціалу. 	<p>Високий рівень відрізняється повною реалізацією змістовних характеристик якісно-педагогічного та результативного критеріїв.</p> <p>Середній рівень характеризується наявністю незначних похибок у реалізації змістовних характеристик якісно-педагогічного критерію та проявів у результативному критерії.</p> <p>Низький рівень виражений наявністю значних похибок у реалізації змістовних характеристик якісно-педагогічного критерію та несистемним проявом змістовних характеристик результативного критерію.</p>
Результативні (відображає отримані результати суб'єктного розвитку студентів)	<ul style="list-style-type: none"> - ініціативність у спілкуванні; - самостійність, - відповідальність, - цілісність, - самоменеджмент, - творча продуктивність у ситуаціях іншомовної комунікації 	<p>Незадовільний рівень проявляється у припущенні систематичних значних похибок у реалізації змістовних характеристик якісно-педагогічного критерію та нездатності реалізувати характеристики суб'єктності</p>

індивідуально-психологічних особливостей студентів та прогнозуванням їх можливої поведінки; аналізом існуючої педагогічної ситуації та прогнозуванням її можливого розвитку; вибором оптимальних засобів педагогічного впливу; із встановленням педагогічно доцільної системи відносин між педагогом та студентами; вмінням вибрати правильний тон спілкування зі студентами; умінням організувати інтенсивну та плідну пізнавальну діяльність кожного студента протягом усього часу, що відводиться на заняття [8]. Підвищення професійно-педагогічної підготовленості викладачів іноземних мов здійснюється за допомогою організації їх теоретичної та практичної підготовки. При цьому теоретична підготовленість зростає в результаті здійснення методологічної, загально-педагогічної та предметної підготовки, а практична – за рахунок здійснення цілеспрямованої методичної роботи зі студентами. У зв'язку з тим, що педагогічна майстерність обумовлюється індивідуальними особливостями особистості педагога та різним рівнем його готовності до ефективного здійснення професійної діяльності, професійно-педагогічна підготовка викладачів має будуватися на індивідуальній основі.

Висновки і пропозиції. Виходячи із проведеного дослідження, суб'єктність є показником ефективності та успішності здійснення студентом або іншим суб'єктом освітньої діяльності. Однак, успішність не завжди є результатом суб'єктного самоврядування, тобто вона може бути наслідком групової активності або пов'язана з проявом випадкового поєднання подій чи закономірних процесів, що функціонують, крім свідомості студента. В свою чергу, формування готовності студентів до професійної діяльності передбачає виконання комплексу навчальних заходів, які мають забезпечити достатній рівень знань впродовж навчання для використання їх у майбутній професійній діяльності. Існуючі методи та форм організації творчо-продуктивного навчання поділяються на загально-дидактичні та специфічні принципи (забезпечення модульного, контекстного характеру навчання та його комунікативно-діалогової спрямованості, культурної та педагогічної доцільності; взаємозв'язку видів мовної діяльності (говоріння), що визначають спрямованість та характер суб'єктного розвитку студентів на основі організації творчо-продуктивного навчання. Описані критерії оцінки, рівні та педагогічні умови необхідні для правильної реалізації творчо-продуктивного навчання іншомовного спілкування, вони надають студентам можливість більше працювати задля вивчення іноземної мови, навчитись бороти мовні бар'єри в процесі спілкування, що сприятиме достатньому рівню оволодіння іноземною мовою у закладах вищої освіти, що, в свою чергу, також потребує відповідного науково-методичного об'єднання.

Список використаної літератури:

1. Братасюк В.М. Людина-особистість як суб'єкт захисту права. Науковий вісник Ужгородського національного університету, 2017. С. 181–185.
2. Вовк В.О. Психолого-педагогічні чинники розвитку суб'єктної позиції майбутнього фахівця. Психологічний часопис № 6 (10), 2017. – С. 25–34.
3. Гуляс І.А. Особистість як інтегральний суб'єкт аксіопсихіки. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/2_2010/1.pdf (дата звернення: 02.05.2023).
4. Гурлева Т.С. Суб'єктність як основа особистісного розвитку взаємодіючих учасників освітнього процесу. С. 40–52. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/720509/1/Hurlieva_\(2020\)_SUBIEKTNIST_YAK_OSNOVA_OSOPYSTISNOHO_ROZVYTKU.PDF](https://lib.iitta.gov.ua/720509/1/Hurlieva_(2020)_SUBIEKTNIST_YAK_OSNOVA_OSOPYSTISNOHO_ROZVYTKU.PDF) (дата звернення: 02.05.2023).
5. Москаленко В.В. Соціально-психологічні засади становлення суб'єкта економічної соціалізації: Монографія. Київ, 2011. 369 с.
6. Скорич Л.П. Суб'єктність в освітньому процесі. Збірник наукових праць КПУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. С. 836–849. URL: <http://journals.urau.ua/index.php/2227-6246/article/view/161386/160543> (дата звернення: 02.05.2023).
7. Татенко В.О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології. *Людина. Суб'єкт. Вчинок. Філософсько-психологічні студії*. Київ, Либідь, 2006. С. 316-358.
8. Гурлева Т.С. Діалогічність як пріоритетна характеристика особистісної взаємодії у сучасній школі. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми* (31 травня 2018 року, Київ), ДП «Інформаційно-аналітичне агенство», 2018, Київ. С. 63–66.
9. Висідалко Н.Л. Розумові дії студентів та їх типи при розв'язанні задач. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент: збірник наукових праць*. Київ, ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2015. Вип. 17. С. 190–198.
10. Лозинська, Л.Ф., Курах Н.П., Депчинська І.А. (2022). Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів у процесі вивчення іноземної мови. *Академічні студії, серія «Гуманітарні науки», (1), 2022. С. 245–252.*
11. Андрейко Я.В. Іншомовна професійна комунікативна компетенція. *Педагогічні науки*. 2018. Вип. 63. С. 238–241.
12. Гудкова Н.М. Модульне навчання у викладанні іноземної мови як один з інноваційних компонентів навчального процесу у вищому навчальному закладі. *Вісник ЖДУ ім. І. Франка. Філологічні науки*. 2016. Вип. 1 (83). С. 35–38.

Hluboka S. Theoretical approaches to understanding the genesis of subjectivity in the process of learning foreign language communication in higher education

The article analyzes the theoretical approaches to the genesis of subjectivity in the process of teaching foreign language communication in institutions of higher education which providing the students with effective business communication associated with the use of a creative-productive (modular, contextual, dialogic, reflective) nature in the educational process. The essence of the concepts "subject" and "subjectivity" has been clarified. The problems of the subjectivity development in the process of teaching foreign language communication in a higher education institution are identified and outlined. It is determined that the students' foreign language communication is one of the forms of business communication which has a normatively determined dialogic means of the organizing interaction between future graduates (specialists) and other people. It is noted that subjectivity can be characterized through a certain list of abilities that constitute the meaningful basis of foreign language competence which is the expected result of creative and productive training of the students in foreign language communication. It is proven that the basis of the subjectivity development is the creative and productive education of the students in institutions of higher education which is based on the interaction of a teacher and a student. The stages of the students' development as a subjects of foreign language communication are described with the help of which it is possible to understand how knowledge, skills and abilities are acquired during education. It is summarized the evaluation criteria and levels of creative and productive learning of foreign language communication as a factor in the development of the students' subjectivity which determines the pedagogical conditions and the possibility of their implementation, It is determined the pedagogical conditions for the implementation of the students training of foreign language communication which are organized on the basis of a creative and productive approach and act as a factor in the development of their subjectivity (the formation of teachers' readiness to carry out the educational activities and the improvement of the organization of students' educational activities are attributed) which will help to avoid misunderstandings in communication in a foreign language in institutions of higher education). It is noted that increasing the professional and pedagogical training of foreign language teachers is carried out by their theoretical training organizing (increases as a result of methodological, general pedagogical and subject training) and the practical training (due to the implementation of purposeful methodical work with teachers).

Key words: *subject, subjectivity of beginning, foreign language communication of students, creative and productive learning of a foreign language, professional and pedagogical preparation of teachers.*

УДК 371.134:796.015

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.87.21>

Ж. В. Гращенко

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри олімпійського і професійного спорту
Харківської державної академії фізичної культури

М. Ю. Короп

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізичної культури та спорту
Державного торговельно-економічного університету

О. А. Тарасевич

кандидат наук з фізичного виховання та спорту,
доцент кафедри олімпійського і професійного спорту
Харківської державної академії фізичної культури

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СЕРЕДНЯ ОСВІТА» (ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА) У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

В статті розглянуті зміст професійних компетентностей здобувачів вищої освіти ступеня бакалавр спеціальності «Середня освіта» (Фізична культура). На підставі аналізу проекту Стандарту вищої освіти України для першого (бакалаврського) рівня освіти, спеціалізації 014.11 Середня освіта (Фізична культура), професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», освітньо-професійної програми підготовки фахівця за зазначеною спеціальністю, виділено загальні і фахові компетентності, які формуються у процесі професійно-практичної підготовки майбутніх бакалаврів з фізичної культури.

Формування професійної компетентності здобувачів вищої освіти є однією з головних завдань ВНЗ, який має створити для цього всі необхідні умови. Однією з найважливіших складових ефективної підготовки фахівців, які відповідають запитам сьогодення, є практична підготовка, оскільки вона сприяє глибшому усвідомленню та опануванню обраної спеціальності і поступовій адаптації випускників до реальних умов майбутньої сфери діяльності.

Галузь професійної діяльності бакалаврів спеціальності 014 Середня освіта (Фізична культура) охоплює сфери діяльності середньої, професійно-технічної освіти, спорту та відпочинку.

Завдяки внесеним уточненням у проект стандарту вищої освіти, було конкретизовано зміст та перелік компетентностей, які мають сформуватися у майбутнього фахівця відповідної галузі у процесі професійно-практичної підготовки. Серед переліку компетентностей, такі: інтегральна компетентність, загальні компетентності та спеціальні (фахові, предметні) компетентності.

Формування професійної компетентності майбутнього фахівця можливе лише за умови цілісної системної організації практичної підготовки, що передбачає реалізацію наступності змісту та завдань різних видів практики в умовах фахової підготовки у ВНЗ.

Ключові слова: професійна компетентність, професійно-орієнтовна практика, освітньо-професійна програма, бакалавр з фізичної культури.

Постановка проблеми. Серед важливих завдань, що стоять перед системою вищої педагогічної освіти, головне місце займає підготовка компетентнісного фахівця здатного розв'язувати складні спеціалізовані завдання з організації освітнього процесу [1, с. 10]. У системі ступеневої підготовки фахівців з фізичної культури та спорту практика посідає важливе місце, тому що лише в процесі безперервної практичної роботи формуються основні педагогічні вміння, навички, розвивається креативне мислення, зростає потреба

у постійному самовдосконаленні, створюються відповідні умови для отримання творчого та дослідницького досвіду [2, с. 184].

Формування професійної компетентності здобувачів вищої освіти є однією з головних завдань ВНЗ, який має створити для цього всі необхідні умови. Однією з найважливіших складових ефективної підготовки фахівців, які відповідають запитам сьогодення, є практична підготовка, оскільки вона сприяє глибшому усвідомленню та опануванню обраної спеціальності і поступовій адап-

тації випускників до реальних умов майбутньої сфери діяльності.

Специфіку професійно-практичної підготовки бакалавра з фізичної культури визначає низка законів «Про освіту» (2017), «Про повну загальну освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2017), та ін., зокрема, проект Стандарту вищої освіти України для першого (бакалаврського) рівня освіти (2016), спеціалізації 014.11 Середня освіта (Фізична культура), професійний стандарт (2020) за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», освітньо-професійна програма підготовки фахівця за спеціальністю [3, с. 1; 4, с. 1; 5, с. 7; 6, с. 3].

Організацію практичної підготовки майбутніх бакалаврів спеціальності 014 Середня освіта (Фізична культура) регламентує «Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України», Проект Стандарту вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня освіти, ступеня вищої освіти – бакалавр, спеціалізації 014.11 Середня освіта (Фізична культура) розроблений науково-методичною комісією № 2 з освіти, фізичної культури і спорту, затверджений наказом Міністерства освіти і науки України № 375 від 06 квітня 2016 р. та ін.

У вище згаданих нормативних документах зазначено, що професійно-практична підготовка студентів є невід'ємною частиною процесу підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах, а також на сучасних підприємствах і організаціях різних галузей господарства, освіти, охорони здоров'я, культури, торгівлі і державного управління процесу і є ефективною формою закріплення знань, набутих при навчанні у вищому навчальному закладі.

Професійне становлення майбутнього бакалавра можливе лише за умови цілісної системної організації практичної підготовки, що передбачає реалізацію наступності змісту та завдань різних видів практики в умовах фахової підготовки у ВНЗ [2, с. 185].

Процес формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів зазначеної спеціалізації викликав та активізував наукові пошуки саме тому, що у проекті Стандарту було уточнено професійні компетентності майбутніх учителів фізичної культури, які невід'ємно пов'язано із вивченням особливостей професійно-педагогічної діяльності педагога – фахівця з фізичної культури і спорту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Існуючі проблеми професійного формування майбутнього педагога знайшли відображення у працях О. Гури, І. Драч, І. Зязюна, А. Проценко та ін. Формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури в системі вищої освіти

висвітлено у роботах Т. Дибби, І. Іванія, А. Коноха, Р. Маслюка, Л. Суценок; теоретично-методичні засади оптимізації професійної підготовки розглянуті в дослідженнях Ю. Зайцевої, Є. Захаріної, А. Сватъєва; формування готовності до професійної діяльності досліджували О. Худолій, О. Шалар, Т. Чопик; А. Цьось; Б. Шиян та ін. [7, с. 371].

Щодо особливостей педагогічної практики в системі професійної підготовки учителів фізичної культури, то окреме місце посідають дослідження О. Воробйова, О. Гауряк, С. Кари, Л. Лисенко, А. Проценко та ін. [8, с. 121].

Разом з тим, зважаючи на значну кількість досліджень із даної проблематики, залишається недостатньо розкритою проблема формування професійної компетентності учителів фізичної культури у процесі практичної підготовки, яка, поєднуючи теоретичну та практичну діяльність, забезпечує підготовку до майбутньої педагогічної діяльності в реальних умовах майбутньої сфери діяльності.

У вчителя фізичної культури водночас поєднуються функції фахівця з фізичної культури і спорту, що зумовлює специфіку його професійної педагогічної діяльності, а через те – і фокус освітньо-професійної програми за якою навчаються здобувачі вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (Фізична культура).

Мета статті – проаналізувати перелік і зміст компетентностей здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня, галузі знань «Освіта/Педагогіка», спеціальності 014 Середня освіта (Фізична культура), які формуються під час професійно-практичної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Специфічними особливостями професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури у сучасних умовах є те, що значно розширилися не лише їх функції, а й професійна сфера діяльності: організація роботи спортивних секцій, тренування збірних шкільних команд з різних видів спорту, тощо.

Положення «Про організацію фізичного виховання і масового спорту в дошкільних, загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладах України» [9, с. 2], регламентує основні педагогічні функції вчителя фізичного виховання:

- 1) несе відповідальність за виконання навчальної програми з предмета;
- 2) спрямовує свою діяльність на виховання в учнів свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я оточуючих як до найвищої соціальної цінності;
- 3) формує звички здорового способу життя, засоби збереження та зміцнення фізичного, психічного та соціального здоров'я учнів;
- 4) створює умови для об'єктивної самооцінки і самовдосконалення школярів;

5) забезпечує дотримання санітарно-гігієнічних норм та вимог техніки безпеки під час проведення урочних та позаурочних форм фізичного виховання;

6) систематично здійснює моніторинг фізичного розвитку учнів;

7) використовує сучасні методики навчання та виховання;

8) організовує та проводить позакласну спортивну та фізкультурно-оздоровчу роботу, відповідно до загальношкільного плану;

9) здійснює підготовку та участь команд класів у позашкільних фізкультурно-оздоровчих та спортивних заходах;

10) бере участь у роботі шкільного клубу (осередку) Спортивної спілки учнівської молоді;

11) здійснює облік учнів, що не вміють плавати, та при сприянні адміністрації організовує їх навчання;

12) проводить заняття з учнями, віднесеними за станом здоров'я до 53 спеціальної медичної групи (за наказом керівника навчального закладу);

13) надає методичну допомогу вчителям початкових класів, вчителям предметникам, вихователям груп продовженого дня щодо проведення фізкультурно-оздоровчих заходів у режимі навчального дня;

14) проводить роботу з підготовки із складу учнів суддів з видів спорту; підтримує зв'язки з батьками та тренерами учнів.

Зокрема, зміст фахових компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури визначає сфера його потенційної професійної діяльності. Аналіз освітньо-професійної програми здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності «Середня освіта» (Фізична культура) Харківської державної академії фізичної культури [10, с. 7] дозволив визначити, що випускники спроможні обіймати посади у закладах освіти, зокрема у суб'єктах господарювання, що здійснюють такі види економічної діяльності (за КВЕД ДК 009:2010):

85.31 Середня освіта;

85.32 Професійно-технічна освіта;

85.51 Освіта у сфері спорту та відпочинку.

Випускники можуть займати, зокрема, такі первинні посади (за КВЕД ДК 003:2010):

2320 – Вчитель закладу загальної середньої освіти

2320 – Викладач професійно-технічного навчального закладу

2320 – Викладач професійного навчально-виховного закладу

2351.2 – Методист з фізичної культури

2359.2 – Керівник секції спортивного напрямку

3414 – Фахівець із організації дозвілля

3475 – Інструктор з фізкультури

3475 – Інструктор-методист спортивної школи;

3475 – Інструктор-методист з фізичної культури та спорту [10, с. 7].

Освітньо-професійна програма здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 014 Середня освіта (Фізична культура) має на меті підготовку фахівців здатних розв'язувати складні спеціалізовані завдання з організації освітнього процесу, зумовлені закономірностями й особливостями сучасної теорії та методики навчання, розвитку рухових здібностей і спортивного тренування в галузі фізичної культури. Фахівців здатних доцільно розробляти, моделювати засоби педагогічного впливу та ефективно застосовувати їх в практиці на основі сформованого науково-педагогічного світогляду та потреб в постійній самоосвіті та саморозвитку [10, с. 5–8].

З метою закріплення та поглиблення теоретичних знань та набуття практичних навичок студенти спеціальності 014 Середня освіта (Фізична культура) Харківської державної академії фізичної культури проходять наступні види практик: «Ознайомча практика» – 1 курс, 3 кредита; «Педагогічна практика в початковій школі закладів загальної середньої освіти» – 2 курс, 6 кредитів, «Педагогічна практика в основній школі закладів загальної середньої освіти» – 3 курс, 7 кредитів; «Професійно-орієнтована практика» – 4 курс, 3 кредита; «Практика за фахом» – 4 курс, 7 кредитів.

Завдяки проекту Стандарту вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня освіти, ступеня вищої освіти – бакалавр, спеціалізації 014.11 Середня освіта (Фізична культура), було конкретизовано зміст та перелік компетентностей, які мають сформуватися у здобувачів зазначеної спеціальності. Зміст професійної компетентності майбутніх фахівців зазначеної спеціальності розкрито також у професійному стандарті (2020) за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». Отже, при визначенні структури і змісту професійної компетентності майбутніх бакалаврів спеціальності Середня освіта (Фізична культура) можна цілком логічно спиратися на вищезгадані нормативні документи [5, с. 7; 6, с. 3].

Серед компетентностей, які зазначені у проекті Стандарту вищої освіти для здобувачів першого (бакалаврського) рівня, є: інтегральна компетентність, загальні компетентності та спеціальні (фахові, предметні) компетентності (таблиця 1). Зокрема, в документі зазначено обсяг кредитів ЄКТС – 240, необхідних для здобуття ступеня бакалавр спеціальності 014 Середня освіта (Фізична культура і спорт), з яких 26 кредитів ЄКТС, призначені для проходження різних видів практики.

Таблиця 1

**Перелік компетентностей здобувачів вищої освіти за ОПП Середня освіта (Фізична культура)
Харківської державної академії фізичної культури [10; с. 8–12]**

Інтегральна компетентність. Здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми в галузі середньої освіти, що передбачає застосування теорій та методів освітніх наук та педагогіки, фізичного виховання та спорту, біологічних наук і характеризується комплексністю та невизначеністю педагогічних умов організації освітнього процесу в закладах повної загальної середньої освіти	
№	Загальні компетентності
1	Здатність діяти етично, соціально відповідально та свідомо.
2	Здатність працювати в команді та автономно.
3	Здатність до пошуку інформації, її аналізу та критичного оцінювання.
4	Здатність застосовувати набуті знання в практичних ситуаціях.
5	Здатність використовувати інформаційно-комунікаційні технології.
6	Здатність до самовдосконалення та саморозвитку.
7	Здатність вільно спілкуватися державною мовою, як усно, такі письмово.
8	Здатність використовувати знання іноземної мови в освітній діяльності.
9	Здатність до адаптації та дії в новій ситуації на основі креативності.
10	Здатність розуміти стратегію сталого розвитку людства.
11	Здатність освоювати та вдосконалювати рухові уміння і навички з різних видів рухової активності та підтримувати загальний рівень фізичної активності і здоров'я.
12	Здатність виявляти повагу та цінувати українську національну культуру, багатоманітність і мультикультурність у суспільстві; здатність до вираження національної культурної ідентичності, творчого самовираження.
13	Здатність до прийняття ефективних рішень у професійній діяльності та відповідального ставлення до обов'язків, мотивування людей до досягнення спільної мети.

З огляду на те, що однією з найважливіших складових якісної підготовки фахівців є практична підготовка, ми розглянули перелік компетентностей, які формуються саме в процесі проходження різних видів практик (рис. 1, 2).

Серед переліку загальних компетентностей ($\Sigma = 13$), які передбачені освітньо-професійною програмою дев'ять ($\Sigma = 9$) формуються у процесі проходження різних видів практики (рис. 1).



Рис. 1. Загальні компетентності, які формуються у процесі професійно-практичної підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності Середня освіта (Фізична культура і спорт)

Фахові компетентності.

1. Здатність формувати в учнів предметні компетентності з фізичного виховання, медико-біологічних та психологічних основ і технологій формування рухових умінь і навичок та виховання фізичних якостей, санітарно-гігієнічних основ діяльності у сфері фізичної культури; мовно-комунікативних умінь і навичок.

2. Здатність застосовувати сучасні методи й освітні технології навчання у фізичному вихованні.

3. Здатність здійснювати об'єктивний контроль і оцінювання рівня навчальних досягнень учнів з фізичного виховання.

4. Здатність аналізувати особливості сприйняття та засвоєння учнями навчальної інформації з метою прогнозу ефективності та корекції освітнього процесу з фізичного виховання.

5. Здатність до володіння педагогічними, медико-біологічними, інформаційними технологіями для формування здорового способу життя, формування рухових умінь і навичок, виховання фізичних якостей у представників різних груп населення і самостійної розробки методик і технологій для інтегрального гармонійного розвитку людини.

6. Здатність до аналізу, систематизації та оцінки педагогічного досвіду, до розробки методики та технологій для формування рухових умінь і навичок та виховання фізичних (рухових) якостей на основі розуміння і застосування положень фізіології, морфології, біохімії, біомеханіки.

7. Здатність оволодівати базовими і новими видами фізкультурної діяльності.

8. Здатність вести документацію, що забезпечує освітній процес з фізичної культури в закладах загальної середньої освіти.

9. Здатність здійснювати профілактику травматизму, забезпечувати охорону життя і здоров'я дітей.

10. Здатність самостійно проводити навчальні заняття з фізичної культури з дітьми шкільного віку та учнями в загальноосвітніх установах, освітніх закладах загальної середньої та професійної освіти, позакласну спортивно-масову роботу з учнями.

11. Здатність самостійно проводити заняття в шкільній секції спортивного напрямку, здійснювати профілактику травматизму.

12. Здатність виховувати в учнів соціально-особистісні якості: цілеспрямованість, організованість, працьовитість, відповідальність, громадянськість, комунікативність.

13. Здатність оцінювати фізичні здібності та функціональний стан учнів, адекватно вибирати засоби і методи рухової діяльності для корекції стану учнів з урахуванням їх індивідуальних особливостей.

14. Здатність здійснювати пошук, аналіз і оцінку інформації, у т.ч. за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, необхідної для постановки і вирішення професійних завдань, професійного та особистісного розвитку.

15. Здатність до організаційної роботи у сфері фізкультурно-оздоровчої роботи у закладах освіти, фітнесу, рекреації та фізичної реабілітації.

16. Здатність здійснювати реабілітаційні заходи з метою відновлення функцій організму, досягнення нормального рівня здоров'я, оптимального фізичного стану та кондиції осіб різного віку (зокрема учнів спеціальних медичних груп) з порушеннями різної нозології.

17. Здатність складати документи планування, обліку та звітності у сфері фізичної культури та спорту.

18. Здатність формувати ціннісні орієнтири та громадську думку про фізичну культуру як частину загальної культури і факторі забезпечення здоров'я.

19. Здатність здійснювати інтегроване навчання учнів.

20. Здатність використовувати стратегії роботи з учнями, які сприяють розвитку їхньої позитивної самооцінки, я-ідентичності.

21. Здатність формувати мотивацію учнів та організувати їхню пізнавальну діяльність.

22. Здатність формувати спільноту учнів, у якій кожен відчуває себе її частиною.

23. Здатність усвідомлювати особисті відчуття, почуття та емоції, потреби, керувати власними емоційними станами.

24. Здатність усвідомлювати та поцінювати взаємозалежність людей і систем у глобальному світі.

25. Здатність працювати в команді із залученими фахівцями, асистентами вчителя для надання додаткової підтримки особам з особливими освітніми потребами.

26. Здатність створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища.

27. Здатність зберігати особисте фізичне та психічне здоров'я під час професійної діяльності.

28. Здатність надавати домедичну допомогу учасникам освітнього процесу.

29. Здатність проєктувати осередки навчання, виховання і розвитку учнів.

30. Здатність застосовувати наукові методи пізнання в освітньому процесі.

Серед переліку фахових компетентностей ($\Sigma = 30$), які передбачені освітньо-професійною програмою дев'ятнадцять ($\Sigma = 19$) формуються у процесі проходження різних видів практики (рис. 2).

Усі види практик, які передбачені в освітньо-професійній програмі, передбачають вклю-

чення майбутніх фахівців спеціальності Середня освіта (Фізична культура і спорт) у конкретну педагогічну діяльність. Але, слід зазначити, що діяльність вчителя фізичної культури в ЗОШ відрізняється від, наприклад, керівника секції спортивного напрямку або інструктора-методиста ДЮСШ. З огляду на це, в освітньо-професійній програмі спеціальності Середня освіта (Фізична культура) Харківської державної академії фізичної культури відбулися певні корегування і була включена в навчальний план здобувачів вищої освіти «Професійно-орієнтовна практика». Це дозволило створити сприятливі умови для формування фахових компетентностей, необхідних для успішного виконання професійних функцій за (КВЕД ДК 003:2010), а саме: 2359.2 – керівник секції спортивного напрямку; 3475 – інструктор-методист спортивної школи; 3475 – інструктор-методист з фізичної культури та спорту.

Метою «Професійно-орієнтовної практики» – є ознайомлення студентів із системою та станом роботи в сучасних спортивно-освітніх установах і закладах додаткової освіти, що мають необхідне матеріально-технічне оснащення та кваліфіковані тренерсько-педагогічні кадри. Зокрема,

сприяння якісної підготовки студентів до самостійного і творчого виконання основних професійних функцій керівника секцій спортивного напрямку у закладах освіти. Основною організаційною формою спортивної підготовки в нашій країні – є дитячо-юнацька спортивна школа. Для успішного виконання своїх професійних функцій, наприклад, керівника спортивної секції або інструктора-методиста спортивної школи, студенти повинні ознайомитися зі специфікою роботи саме тренера-викладача.

Для цього було включено в освітньо-професійну програму здобувачів вищої освіти спеціальності Середня освіта (Фізична культура) Харківської державної академії фізичної культури професійно-орієнтовну практику на 4 курсі, що є логічним завершенням формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів з фізичної культури з огляду на всі його сфери майбутньої професійної діяльності: вчителя фізичної культури у ЗОШ, керівника секції спортивного напрямку, інструктора-методиста ДЮСШ та ін.

Висновок. Практика як ланка професійно-педагогічної підготовки здобувачів вищої освіти дозволяє органічно поєднати навчання із практичною

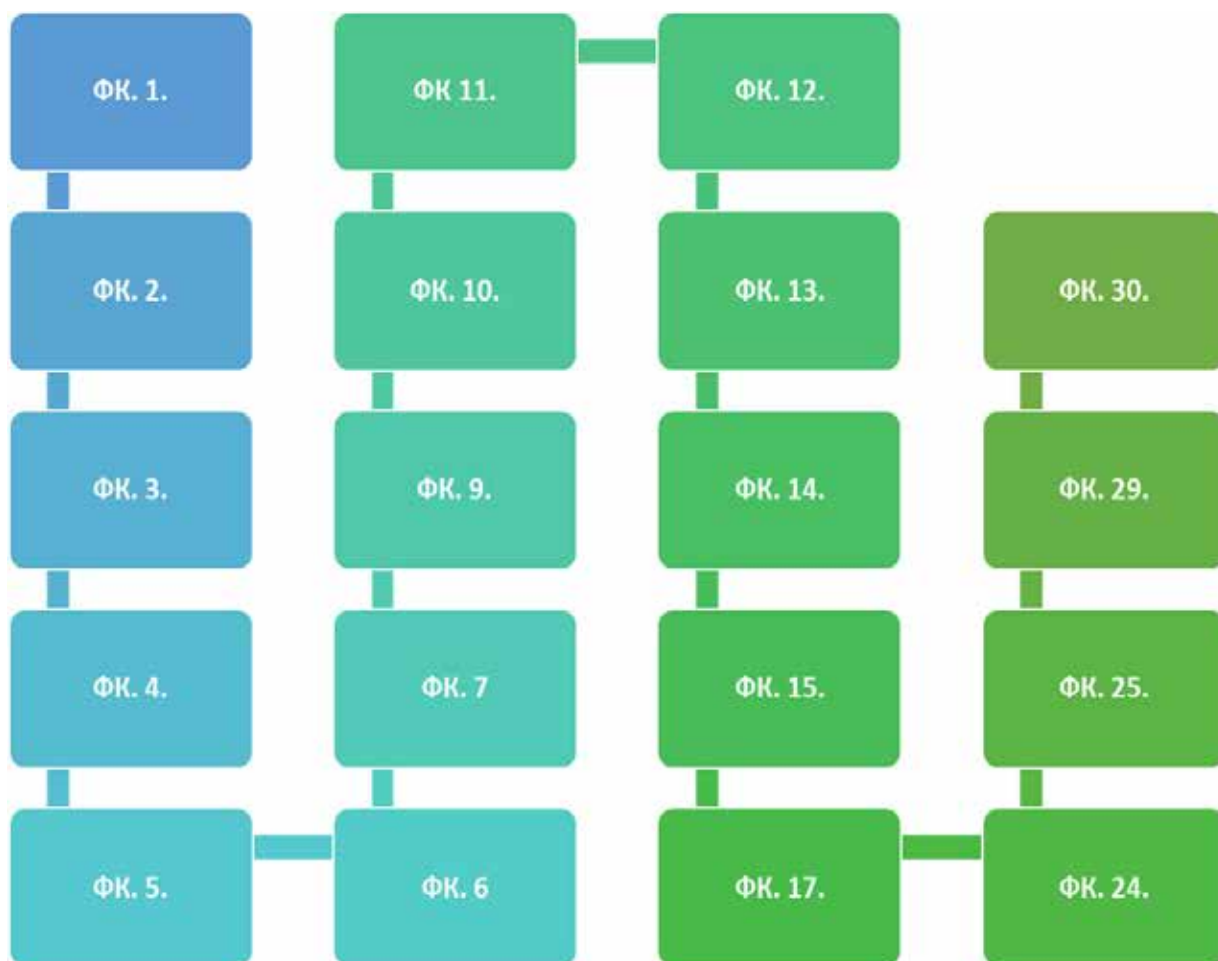


Рис. 2. Фахові компетентності, які формуються в процесі професійно-практичної підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності Середня освіта (фізична культура і спорт)

діяльністю студентів, вона покликана логічно завершити становлення майбутнього фахівця. Особливості підходів до організації навчальної практики здобувачів вищої освіти спеціальності Середня освіта (Фізична культура) зумовлені низкою специфічних ознак цього виду діяльності. Зокрема, особливість практики визначається широким спектром закладів, у яких може проходити практику студент, вони можуть належати до різних рівнів і типів. Випусник спеціальності Середня освіта (Фізична культура) повинен бути готовим до роботи у різних закладах освіти, зокрема – у різних типах позашкільних навчальних закладах (ДЮСШ). Формування професійної компетентності майбутніх фахівців спеціальності Середня освіта (Фізична культура) безпосередньо пов'язана із вивченням особливостей професійно-педагогічної діяльності педагога – фахівця з фізичної культури і спорту.

Список використаної літератури:

1. Кодлюк Я. П. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів як пріоритет модернізації вищої освіти України. *Професійні компетенції та компетентності вчителя*. (Матеріали регіонального науково-практичного семінару). Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. С. 10–13.
2. Гауряк О.Д. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури в умовах педагогічної практики // *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. 2011. Вип. 14. С. 184–188. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_016_2011_14_46
3. Закон України «Про освіту». Проект. http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=57141
4. Закон України «Про вищу освіту». <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
5. Проект Стандарту вищої освіти України для першого (бакалаврського) рівня освіти спеціалізації 014.11 Середня освіта (Фізична культура). Київ, 2016. 13 с.
6. Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України «Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»». Київ, 2020. 46 с.
7. Шиян Б.М. Підготовка вчителя фізичної культури третього тисячоліття // зб. наук. праць [«Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні»] Рівне: Принт Хауз, 2001. Вип. 2. С. 371–374.
8. Проценко А.А. Формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у процесі педагогічної практики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Центральноукр. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кропивницький, 2018. 331 с.
9. Положення про організацію фізичного виховання і масового спорту в дошкільних, загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладах України: Наказ Міністерства освіти і науки України від 02.08.2005 №458. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z090905>; <http://osvita.ua/legislation/other/2811/>; <http://oipop.ed-sp.net/node/179>
10. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Фізична культура)» здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (Фізична культура), галузі знань 01 Освіта/Педагогіка. Харків: ХДАФК, 2021. 24 с.
11. Національний класифікатор України: «Класифікатор професій» ДК 003:2010. К.: Видавництво «Соціформ», 2010. http://kved.ukrstat.gov.ua/KVED2010/kv10_i.html

Grashchenkova Zh., Korop M., Tarasevych O. Formation of professional competence of bachelors of the specialty “Secondary education” (Physical culture) in the process of professional and practical training

Abstract. The article considers the content of professional competencies of applicants for higher education with a bachelor's degree in the specialty “Secondary Education” (Physical Education). Based on the analysis of the draft Higher Education Standard of Ukraine for the first (bachelor's) level of education, specialization 014.11 Secondary education (Physical Education), professional standard for the professions “Primary school teacher of a general secondary education institution”, “Teacher of a general secondary education institution”, “Teacher of primary education (with a diploma of a junior specialist)”, educational and professional training program for a specialist in the specified specialty, general and professional competencies formed in the process of professional and practical training of future bachelors in physical culture are highlighted. The field of professional activity of bachelors of specialty 014 Secondary education (Physical culture) covers the fields of activity of secondary, vocational education, sports and recreation.

Formation of professional competence of higher education students is one of the main tasks of the university, which must create all the necessary conditions for this. One of the most important components of the effective training of specialists that meet today's demands is practical training, as it contributes to a

deeper understanding and mastery of the chosen specialty and the gradual adaptation of graduates to the real conditions of the future field of activity.

Thanks to the clarifications made to the draft standard of higher education, the content and list of competencies that should be formed by a future specialist in the relevant industry in the process of professional and practical training were specified. Among the list of competencies are: integral competency, general competencies and special (professional, subject) competencies.

The formation of the professional competence of a future specialist is possible only with a holistic systemic organization of practical training, which provides for the implementation of the continuity of the content and tasks of various types of practice in the conditions of professional training at universities.

Key words: *professional competence, professional orientation practice, educational and professional program, bachelor in physical education.*

І. М. Данилюк

викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
гуманітарного факультету
Національної академії Національної гвардії України

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НГУ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВВНЗ

У статті проведено обґрунтування педагогічної технології формування комунікативної компетентності майбутніх офіцерів у навчальному процесі ВВНЗ. Зазначено, що комунікативна компетентність офіцера передбачає такий рівень спілкування та взаємодії з підлеглими, який дозволяє йому в межах своїх повноважень, здібностей і соціального статусу успішно управляти колективом, функціонувати в підрозділі, досягати повного виконання службово-бойових завдань.

На основі проведеного аналізу побудовано структуру комунікативної компетентності офіцера НГУ, яка включає такі компоненти: комунікативна спрямованість (ціннісно-мотиваційний компонент комунікативної компетентності); комунікативні знання (когнітивний компонент комунікативної компетентності); комунікативні навички та уміння (операційний компонент комунікативної компетентності); комунікативна креативність (креативний компонент комунікативної компетентності).

Головною метою технології визначено досягнення високого рівня розвитку основних компонентів комунікативної компетентності майбутніх офіцерів під час вирішення професійно-орієнтованих завдань з дисципліни «Морально-психологічне забезпечення підрозділів».

Науково обґрунтована і розроблена технологія формування комунікативної компетентності майбутніх офіцерів відображає три рівні її побудови: науковий, теоретико-методичний та практикологічний. Зазначено, що педагогічна технологія формування комунікативної компетентності майбутніх офіцерів НГУ включає сукупність методів, прийомів, форм підготовки, принципів і правил застосування, послідовних технологічних дій при викладанні дисципліни «Морально-психологічне забезпечення підрозділів» щодо досягнення поставлених в ОПП цілей, що має чіткий інтегральний результат. Вона включає аналіз змісту програми, характеристику перебігу навчального процесу, таксономію завдань, етапи навчання дисципліни, педагогічні умови форму, систему форм, методів, засобів реалізації та критерії успішності.

Ключові слова: майбутні офіцери, комунікативна компетентність, професійно-орієнтовані завдання, педагогічна технологія формування комунікативної компетентності.

Постановка проблеми. Агресивна війна, що розв'язана РФ, сьогодні потребує суттєвих та рішучих кроків держави в обороні та промисловості, економіці та фінансах, а також вимагає реформ в освіті, і в першу чергу – побудову нових концепцій підготовки військових фахівців, розробки перспективних наукових підходів, технологій навчання курсантів у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ).

Нова парадигма української освіти також підкреслює пріоритетне значення підготовленості фахівця, прояв його як особистості та професіонала, компетентного і глибоко освіченого у своїй галузі знань [1].

Проведений нами аналіз рівня розвитку професійно важливих якостей випускників ВВНЗ показує, що молоді офіцери демонструють невпевненість у роботі з особовим складом, нетверді професійні навички та уміння, стереотипність у вирішенні складних управлінських ситуацій, негнучкість під час спілкування з підлеглими та недостатню комунікативну компетентність тощо.

Першочергового розв'язання, на нашу думку, вимагають такі суперечності, що існують сьогодні у системі підготовки майбутніх офіцерів НГУ: між складністю сучасних завдань, що потрібно вирішувати офіцерам НГУ у підрозділах та недостатнім рівнем їх підготовленості до виконання завдань, що потребують їх комунікативної компетентності; між установками військової системи, що вимагає суворого підкорення та дисципліни та стандартами підготовки країн НАТО, що орієнтуються на креативних та творчих керівниках у військах; між вимогами до професійних, особистісних і індивідуально-психічних якостей, що необхідні офіцеру як керівнику та недостатньою ефективністю традиційних методик та технологій навчання, що панують у викладанні дисциплін у ВВНЗ.

Основні ж вимоги української держави до якостей майбутніх офіцерів НГУ є такими: офіцери повинні мати високу професійну компетентність, високу психологічну готовність, здатність до вирішення найскладніших завдань в екстре-

мальних умовах, оперативно приймати рішення, знаходити оптимальні шляхи для виконання службово-бойових завдань, володіти іноземною мовою, ефективно проводити індивідуальну роботу з підлеглими та взаємодіяти в колективі тощо [2].

Утім аналіз стану освітнього процесу у ВВНЗ показав, що науково-педагогічні працівники недостатньо зусиль приділяють формуванню комунікативної компетентності майбутніх офіцерів, віддають перевагу репродуктивним знанням та простим умінням, що не відповідає складності їх майбутній управлінській діяльності у військових підрозділах НГУ.

Аналіз наукових джерел і публікацій.

Дослідження історії становлення і розвитку військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів в Україні проведено В. Ягуповим, М. Нецадимом, В. Толубко, Й. Варієм та іншими. Методичні основи підготовки фахівців у вищих військових навчальних закладах у сучасних умовах розробляють О. Диденко, Ю. Кузь, О. Бойко, І. Ліпатов, О. Міршук та інші.

Психолого-педагогічні аспекти підготовки офіцерів як керівників військових підрозділів давно привернула до себе увагу вчених у зв'язку з потребами практики силових структур України. Різні наукові аспекти підготовки професійних керівників розглядаються в роботах менеджерів, педагогів, психологів, економістів (В. Безбородий, Л. Влодарська-Зола, Ю. Ємельянов та ін.), проблеми формування управлінської культури, управлінських умінь і навичок – у роботах С. Мельникова, Л. Сергеева та ін.

В дисертаціях України останніх років досліджувались такі аспекти цієї важливої проблеми: теорія і практика підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності (В. Свистун), готовності майбутніх офіцерів до миротворчої діяльності (А. Савицька), підвищення управлінської компетентності керівників навчальних закладів (Р. Вдовиченко, О. Зайченко та ін.), теоретичні і методичні основи підготовки інженера у вищому навчальному закладі до майбутньої управлінської діяльності (О. Романовський, Т. Гура), підвищення управлінської компетентності військових керівників (О. Бойко, Т. Мацєвко та ін.), майбутніх пілотів цивільної авіації (Г. Пухальська).

Аналіз наукових досліджень дозволив визначити основні вимоги до комунікативної компетентності сучасного керівника та недоліки підготовки студентів та курсантів у ЗВО України [3]. Однак, особливості формування комунікативної компетентності майбутніх офіцерів НГУ у ВВНЗ, що будуть сприяти виконанню службово-бойових завдань, у наукових дослідженнях сьогодні розкрито не зовсім повно.

Метою статті є обґрунтування педагогічної технології формування комунікативної компетентності майбутніх офіцерів НГУ під час навчання курсантів ВВНЗ дисципліні «Морально-психологічне забезпечення підрозділів».

Виклад основного матеріалу. У дослідженні проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх офіцерів НГУ нами застосовані суб'єктно-діяльнісний, системний, та особистісний підходи та синергетичні принципи до пошуку знань, про їх взаємозумовленість та взаємовплив. Така компетентність часто розкривається як здатність людини встановлювати та підтримувати контакти з іншими людьми. До її складу як правило входить сукупність знань та умінь, що забезпечують ефективний перебіг самого комунікативного процесу [4]. І вона розглядається як певний рівень оволодіння нормами спілкування, правилами, еталонами, стереотипами поведінки, оволодіння «технікою» спілкування тощо.

Аналіз наукової літератури з психолого-педагогічних проблем формування комунікативної компетентності дозволив виділити наступні позиції дослідників щодо її визначення та сутності:

комунікативні знання, уміння та навички, знання процедури, техніки спілкування (психоаналіз);

поєднання знань, навичок і вмінь з низкою особистісних особливостей;

особливі концепції компетентності.

Однак, усі дослідники сходяться у думці, що комунікативна компетентність містить такі складові як комунікабельність (здатність встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми), володіння змістовною інформацією та вміння оперувати нею, здатність до партнерської взаємодії та досягнення взаєморозуміння тощо.

Комунікативна компетентність офіцера, на наш погляд, передбачає такий рівень спілкування та взаємодії з підлеглими, який дозволяє йому в межах своїх повноважень, здібностей і соціального статусу успішно управляти колективом, функціонувати в підрозділі, досягати повного виконання службово-бойових завдань.

Причинами невдалої комунікації офіцера з підлеглими можуть бути:

неправильний вибір стратегії та тактики спілкування з підлеглими;

відсутність уваги й інтересу співрозмовника (інтерес виникає, коли людина усвідомлює особливе значення інформації для себе);

стереотипи – спрощені думки щодо окремих осіб або ситуації, внаслідок чого відсутній об'єктивний аналіз і розуміння як людей, так і ситуацій, проблем;

перенасиченість комунікативного простору інформацією, яка перешкоджає прийняттю

актуальних рішень, призводить до зайвих емоційних перевантажень;

«упереджені уявлення» – як схильність не брати до уваги те, що суперечить власним усталеним поглядам, того, що є новим, незвичайним;

недовіра між людьми – якщо ставлення людини є ворожим, то буде дуже важко переконати її в справедливості інших поглядів;

помилки в побудові висловлювань: нелогічність, неправильний підбір слів, складність повідомлення, слабка переконливість;

зневага фактами, тобто звичка робити висновки за відсутності достатньої кількості фактів.

Так само як і будь-яка з професійних компетенцій, комунікативна компетенція офіцера визначається основними трьома складовими:

мотиваційною (як фахівець ставиться до певної сфери власної діяльності);

когнітивною (що фахівець знає з цього питання);

операційною (як фахівець реалізує свої знання на практиці).

На основі проведеного аналізу нами побудована структура комунікативної компетентності офіцера НГУ, яка включає такі компоненти: комунікативна спрямованість (ціннісно-мотиваційний компонент комунікативної компетентності); комунікативні знання (когнітивний компонент комунікативної компетентності); комунікативні навички та уміння (операційний компонент комунікативної компетентності); комунікативна креативність (креативний компонент комунікативної компетентності).

При проектуванні педагогічної технології формування комунікативної компетентності майбутніх офіцерів НГУ нами було враховано, що головною її метою – це досягнення високого рівня розвитку основних компонентів їх комунікативної компетентності та забезпечення цілеспрямованості, гнучкості та керованості цього процесу під час навчання курсантів дисципліні «Морально-психологічне забезпечення підрозділів». Структурними компонентами такого дидактичного процесу (згідно В. Ягупова) були цільовий, стимулюючо-мотиваційний, змістовний, операційно-діяльнісний, контрольний-регулюючий, оцінно-результативний і суб'єкт-суб'єктний [5].

Педагогічну технологію було побудовано на трьох рівнях – науковому, теоретико-методичному та психологічному [6]. Науковий рівень передбачав використання положень професійної педагогіки, що досліджує та обґрунтовує цілі, зміст і методи навчання та проектує педагогічні процеси у ВНЗ. На теоретико-методичному рівні визначено цілі, зміст, методи, засоби та форми підготовки курсантів. Практична реалізація тех-

нології відбувалася на психологічному рівні під час викладання дисципліни.

Отже, педагогічна технологія формування комунікативної компетентності майбутніх офіцерів НГУ включає сукупність методів, прийомів, форм підготовки, принципів і правил застосування, послідовних технологічних дій при викладанні дисципліни «Морально-психологічне забезпечення підрозділів» щодо досягнення поставлених цілей в ОПП, що має чіткий інтегральний результат. Вона включає: аналіз змісту програми, характеристику перебігу навчального процесу, таксономію завдань, етапи навчання дисципліни, педагогічні умови форму, систему форм, методів, засобів реалізації та критерії успішності [7].

Головною метою цієї технології є формування комунікативної компетентності майбутніх офіцерів при розв'язанні професійно-орієнтованих завдань, що відображають комунікативні функції офіцерів НГУ, під час взаємодії з підлеглими щодо морально-психологічного забезпечення підрозділів. Матеріал дисципліни було побудовано так, що до завдань було включено професійно-орієнтовані і професійні завдання проблемного характеру, що покликані активізувати мотивацію і творчість курсантів, занурити у проблематику виконання професійних обов'язків і ситуацій.

Перша частина матеріалу теоретичного характеру була спрямована на оволодіння курсантами знань щодо поняття, сутності, складових комунікативної компетентності інженера офіцера НГУ, їх прояву під час службово-бойової діяльності.

Друга частина була практичною і включала блок завдань, спрямованих на формування у курсантів практичних умінь і навичок вирішення професійних та проблемних ситуацій шляхом ролевих ігор, використання методу аналізу конкретних ситуацій тощо.

Після засвоєння теорії курсанти під час самостійної роботи виконували в парах завдання творчого характеру, при цьому їх увага акцентувалась саме на спільному виконанні завдань, заохочувалося спілкування, програвання ролей та прояв здібностей публічного виступу, що створювало невимушену атмосферу спілкування.

Згідно аналізу наукових праць, професійно-орієнтовані завдання – це комплексна сукупність навчальних завдань, трансформованих таким чином, що їх вирішення моделює завдання, з якими зіткнуться студенти в майбутній професійній діяльності [8]. У кожному такому завданні закладено повний цикл його вирішення – від постановки проблеми, актуалізації знань, здобутих під час навчання, до самостійного пошуку необхідної літератури, вироблення плану вирішення цього завдання, самого процесу вирі-

шення, самоаналізу та розробки програми самовдосконалення тощо.

Головними вимогами до професійно-орієнтованих завдань нами визначено такі:

максимальна приближеність до професійного середовища військового підрозділу та повнота охоплення змісту діяльності офіцера як керівника;

стимулювання професійного інтересу до завдання та способам його вирішення;

забезпечення можливості прояву емпатії та перцепції під час спілкування;

забезпечення тісного зв'язку теоретичного матеріалу та практичних завдань, що відображали комунікативний контекст ситуацій спілкування курсантів;

розвиток ціннісно-мотиваційної сфери під час підготовки до занять і під час аудиторних занять;

розвиток операцій мислення і формування творчих підходів до розв'язання професійно-орієнтованих завдань тощо.

Алгоритм роботи над професійно-орієнтованими завданнями включав 4 етапи: підготовчий, планування, етап виконання та етап самоаналізу. Етапи змістовно було наповнено так, що власний досвід виконання попередніх завдань допомагав у вирішенні наступних. Крім того, це дозволило курсантам встановлювати логічні зв'язки між іншими дисциплінами, між окремими модулями однієї дисципліни, сприяло формуванню цілісного підходу до процесу навчання.

Виконуючи такі завдання, курсанти переконувалися, що їх професійна діяльність під час морально-психологічного забезпечення підрозділів має поліфункціональний характер і не зводиться до окремих фрагментарних знань, методів чи навчальних дисциплін. Це створювало ефект інсайту, демонструвало прогалини і підвищувало мотивацію.

Основою кожного завдання була вихідна інформація: дійові особи, їх характеристика; опис ситуації та умов; елементи середовища та зовнішні фактори, що впливають.

Оцінювалися вірність дій курсантів під час моделювання професійних ситуацій; повнота врахування усіх факторів, що впливали під час рольової гри; винахідливість під час діалогів; успішність виконання завдань у підсумку; винахідливість під час діалогів в парах; відповідність дій курсантів вимогам керівних документів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У статті проведено обґрунтування педагогічної технології формування комунікативної компетентності майбутніх офіцерів у навчальному процесі ВВНЗ. Визначено сутність та побудовано структуру комунікативної компетентності офіцера НГУ, яка включає такі компоненти: комунікативна спрямованість (ціннісно-мотиваційний компонент

комунікативної компетентності); комунікативні знання (когнітивний компонент комунікативної компетентності); комунікативні навички та уміння (операційний компонент комунікативної компетентності); комунікативна креативність (креативний компонент комунікативної компетентності).

Науково обґрунтована і розроблена технологія формування комунікативної компетентності майбутніх офіцерів відображає три рівні її побудови: науковий, теоретико-методичний та праксиологічний. Вона включає сукупність методів, прийомів, форм підготовки, принципів і правил застосування, послідовних технологічних дій при викладанні дисципліни «Морально-психологічне забезпечення підрозділів» щодо досягнення поставлених в ОПП цілей, що має чіткий інтегральний результат.

У подальшому планується розробка варіантів ситуативних завдань для курсантів, що засновані на різних рівнях проблемності.

Список використаної літератури:

1. Каньковський І.Є. Інженерно-педагогічна діяльність та її складові. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти: збірник наукових праць*. 2015. № 21. С. 53–42.
2. Платонов І.В. Структура психологічної готовності особистості до правоохоронної діяльності. *Психологія*. 2010. Вип. 11. С. 320–326.
3. Мамчур Л.І. Мовна і комунікативна компетентність особистості: суть і характерні ознаки. *Педагогічні науки*. Випуск 42. Херсон: Видавництво ХДУ, 2014. 128–134 с.
4. Корніяка О.М. Сучасні підходи до вивчення комунікативної компетентності особистості. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. Вип. 3. С. 294–316.
5. Ягунов В. Педагогіка. К.: ВПЦ «Київський ун-т», 2000. 400 с.
6. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Моногр. / С.О. Сисоева, А.М. Алексюк, П.М. Воловик, О. Кульчицька, Л.Є. Сігаєва, Я.В. Цехмістер та ін.; За ред. С.О. Сисоевої. К.: ВІПОЛ, 2001. 502 с.
7. Пухальська Г.А., Керницький О.М. Педагогічні аспекти продуктивного навчання майбутніх інженерів при формуванні умінь комунікативної взаємодії. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія : Педагогіка. – 2019. – Вип. 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2019_2_18
8. Музика О.Л. Професійно-орієнтовані завдання у системі підготовки студентів-психологів. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2010. С. 9–23.

Daniluk I. Pedagogical technology for the formation of communicative competence of the future officers of NGU in the educational process of high school

The article substantiates the pedagogical technology of formation of communicative competence of future officers in the educational process of higher educational institutions. It is noted that the officer's communicative competence implies such a level of communication and interaction with subordinates that allows him, within the limits of his powers, abilities and social status, to successfully manage a team, function in a unit, and achieve full performance of service and combat tasks. On the basis of the analysis, a structure of communicative competence of the NGU officer was built, which includes the following components: communicative orientation (value-motivational component of communicative competence); communicative knowledge (cognitive component of communicative competence); communicative skills and abilities (operational component of communicative competence); communicative creativity (creative component of communicative competence).

The main goal of the technology is to achieve a high level of development of the main components of communicative competence of future officers when solving professionally oriented tasks in the discipline "Moral and psychological support of units". Scientifically based and developed technology of formation of communicative competence of future officers reflects three levels of its construction: scientific, theoretical-methodological and praxeological.

It is noted that the pedagogical technology of forming the communicative competence of future officers of NGU includes a set of methods, techniques, forms of training, principles and rules of application, consistent technological actions in teaching the discipline «Moral and psychological support of units» in order to achieve the goals, which has a clear integral result. It includes an analysis of the content of the program, a description of the course of the educational process, a taxonomy of tasks, stages of learning the discipline, pedagogical conditions, a system of forms, methods, means of implementation, and success criteria.

Key words: *future officers, communicative competence, professionally oriented tasks, pedagogical technology of communicative competence formation.*

УДК 378.32.22

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.87.23>**А. А. Дранко**кандидат педагогічних наук,
викладачка кафедри льотної експлуатації та безпеки польотів
Льотної академії Національного авіаційного університету

КОНТЕКСТНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ ПІЛОТІВ ЦИВІЛЬНОЇ АВІАЦІЇ ПІД ЧАС НАЗЕМНОЇ ПІДГОТОВКИ НА ТРЕНАЖЕРАХ

У статті проведено розгляд контекстного підходу у навчанні майбутніх пілотів цивільної авіації під час наземної підготовки на тренажерах, розкрито педагогічні аспекти контекстного та проблемного навчання у професійній підготовці майбутніх пілотів цивільної авіації України.

Визначено суперечності під час наземної підготовки на тренажерах між цю суперечності між високими кваліфікаційними вимогами роботодавців до якості професійної взаємодії майбутніх пілотів і низьким рівнем сконцентрованості навчальних програм на відповідних компетентностях; між необхідністю цілеспрямованого формування професійної взаємодії майбутніх пілотів в екіпажі та застарілістю підходів до забезпечення цього процесу; між представленістю в педагогічній науці різних аспектів підготовки пілотів і недостатньою розробленістю контекстного та проблемного підходів щодо навчання курсантів взаємодії в екіпажі.

Констатовано, що контекстна технологія навчання складається з ситуацій майбутньої професійної діяльності, опинившись в яких, курсанти повинні шукати власний сенс, пристосувати їх до своїх потреб та інтересів у льотній діяльності, створити модель своїх дій у різних видах діяльності та взаємодії з колегами, надати критичну оцінку діям та спроектувати подальші дії.

Розглянуто особливості та умови проведення занять з майбутніми пілотами цивільної авіації на комплексних тренажерах літаків у ЗВО льотного профілю. Запропоновано навчальний процес при відпрацюванні завдань та питань взаємодії в льотних екіпажах складати з трьох частин: теоретичного курсу, занять на тренажерах і інструктивних занять з курсантами.

Розкрито особливості застосування контекстного підходу у тренажерній підготовці майбутніх пілотів цивільної авіації України. Наведено характеристики етапів застосування методів проблемного навчання при підготовці майбутніх пілотів до взаємодії в екіпажах.

Ключові слова: майбутні пілоти цивільної авіації України, професійна підготовка, контекстний підхід, взаємодія в екіпажах, тренажерна підготовка.

Постановка проблеми. Основними тенденціями цивільної авіації світу є зростання обсягів перевезень. Позитивна динаміка спостерігається в усіх напрямках операційної діяльності авіапідприємств світу після пандемії Covid-19.

Цивільна авіація України є невід'ємною частиною транспортної системи нашої країни, основним напрямком діяльності якої є здійснення перевезення пасажирів, багажу, вантажів і пошти. Сьогодні, у зв'язку зі збройним нападом Росії, спостерігається різке падіння авіаційних перевезень і польотів. Тому на сучасному етапі функціонування цивільної авіації характерні негативні тенденції до організації професійної діяльності її головних суб'єктів: пілотів, диспетчерів, фахівців з аварійного обслуговування, менеджерів авіаційної галузі тощо. В умовах війни більшість з названих фахівців потребують науково обґрунтованої підтримки та супроводу, а процес підготовки нового покоління професіоналів – швидкої модифікації й оновлення. Із цих об'єктивних причин підготовка кваліфікованих пілотів, здатних відповідати вимогам сучасного

інформаційного світу є реальною потребою українського суспільства. Отже, серед пріоритетних напрямів сучасних досліджень проблема якості професійної підготовки пілотів цивільної авіації (ЦА) постала як найбільш актуальна і це гостро піднімає проблему вдосконалення такої підготовки у ЗВО льотного профілю.

Аналіз наукових джерел і публікацій. Аналіз останніх досліджень свідчить, що в Україні були створені передумови для формування сталого розвитку як у сфері сучасної освіти так і в науково-освітній галузі в загалі. Досліджують дану проблематику в Україні такі видатні вчені, як: М. Згуровський, В. Кремень, І. Козловська та ін. Наукові засади організації вищої професійної освіти в Україні сьогодні розробляють Г. Єльнікова, Е. Лузік, Н. Ничкало, В. Радкевич, О. Сухомлинська, О. Коваленко та ін.

Аналіз наукових праць з педагогіки засвідчив, що науковці приділяють суттєву увагу проблемі формування компетентностей майбутніх фахівців, зокрема таким її аспектам, як теоретичні засади компетентнісного підходу в педагогіці

(В. Андрущенко, В. Луговий, Н. Муранова, О. Пометун).

Ознайомлення з теорією та практикою підготовки майбутніх пілотів ЦА, досвідом педагогічних працівників закладів вищої освіти авіаційного профілю (Г. Лещенко, О. Москаленко, Т. Плачинда, Г. Пухальська та ін.) дало змогу виявити низку суперечностей у підготовці майбутніх пілотів цивільної авіації. Зокрема, це суперечності між:

високими кваліфікаційними вимогами роботодавців до якості професійної взаємодії майбутніх пілотів і низьким рівнем сконцентрованості навчальних програм на відповідних компетентностях;

необхідністю цілеспрямованого формування професійної взаємодії майбутніх пілотів в екіпажі та застарілістю підходів до забезпечення цього процесу;

представленістю в педагогічній науці різних аспектів підготовки пілотів і недостатньою розробленістю контекстного та проблемного підходів щодо навчання курсантів взаємодії в екіпажі.

Аналіз наукових джерел, досвіду підготовки майбутніх пілотів дозволив визначити основні організаційно-педагогічні недоліки їх підготовки в Україні [1, 2]. Тому перед психолого-педагогічною наукою сьогодні гостро постає проблема вдосконалення процесу професійної підготовки та визначення дидактичних підходів, які б забезпечили його ефективність у ЗВО.

Метою статті є розгляд контекстного підходу у навчанні майбутніх пілотів цивільної авіації під час наземної підготовки на тренажерах, розкриття педагогічних аспектів контекстного та проблемного навчання у професійній підготовці майбутніх пілотів ЦА України.

Виклад основного матеріалу. Підготовка курсантів льотних ЗВО до професійної діяльності була предметом досліджень багатьох українських науковців. Над різною проблематикою такої підготовки працювали Р. Макаров (організація професійного навчання операторів авіаційних систем управління), Д. Сіненко (оцінювання навичок пілотування курсантів), О. Москаленко (теоретичні й методичні засади підготовки курсантів вищих льотних навчальних закладів до професійної комунікації в особливих умовах), Г. Пухальська (формування комунікативної компетентності майбутніх пілотів цивільної авіації), Т. Плачинда (теоретичні та методичні засади забезпечення якості професійної підготовки курсантів льотних навчальних закладів в умовах євроінтеграції), Ю. Щербина (методика формування професійної надійності пілотів) тощо.

У контексті сучасного процесу модернізації вищої освіти в Україні усе більшої ваги набувають практико-орієнтовані системи освіти, що дозволяють організувати навчальний процес у ЗВО

з урахуванням специфіки майбутньої професії. Найбільш продуктивним у цьому плані є контекстне навчання, оскільки саме воно пов'язане з подоланням низки суперечностей, що існують у традиційній вищій освіті й призводять до таких недоліків, як відсутність професійної мотивації, формальність знань, нездатність їхнього використання в практичній діяльності, тривала адаптація молодих фахівців до професійної діяльності тощо [3].

Контекстна технологія навчання складається з ситуацій майбутньої професійної діяльності, опинившись в яких, курсанти повинні шукати власний сенс, пристосувати їх до своїх потреб та інтересів у льотній діяльності, створити модель своїх дій у різних видах діяльності та взаємодії з колегами, надати критичну оцінку діям та спроектувати подальші дії. Таке навчання професіоналізує курсанта та перетворює його з пасивного спостерігача на активного суб'єкта навчальної діяльності та продуктивної праці [4].

Слово «контекст» може мати широкий зміст: ним можна назвати фізичну дію, вчинок, репліку, систему мотивів [5]. Контексти можуть бути соціальними, поведінковими, емоційними, історичними, культурними, діяльними. В аспекті нашого дослідження поняття «контекст» є категорією, що утворює зміст та забезпечує рівень особистісного включення курсантів у процеси пізнання та оволодіння професійною діяльністю, зокрема при формуванні професійної взаємодії. На думку дослідників [6], контекстне навчання зміщує акценти з пасивної абсорбції окремих пластів професійної інформації та готових знань на формування у студентів готовності здійснювати професійні функції.

Навчальний матеріал, на думку педагогів, необхідно подавати у вигляді навчальних текстів – знакових систем і, що подібно до підходів традиційної освіти буде виступати як інформація для засвоєння [7]. Проте, особливість даного навчання в тому, що засвоєння абстрактних знань начебто накладено на базис майбутньої професійної діяльності. Під час навчання курсанти мають справу не з порціями інформації, а з ситуаціями, в контексті яких закладені і знання, і умови їх застосування тощо. Отже, знання, уміння, навички подаються тут не як предмет, на який повинна бути спрямована активність курсанта, а як засіб вирішення задач діяльності майбутнього фахівця.

Особлива увага під час такого навчання приділялась реалізації поетапного переходу курсантів до базових форм діяльності більш високого рангу. Так, до базових форм належали: навчальна діяльність академічного типу (лекції, семінарські заняття, самостійна робота); квазіпрофесійна діяльність курсантів (ділові та дидактичні ігри, ігрові форми занять); навчально-професійна

діяльність (науково-дослідна робота, льотна практика, стажування, дипломне проектування). Як перехідні від однієї базової форми до іншої виступали: практичні заняття; імітаційне моделювання; аналіз конкретних ситуацій; розігрування ролей; вправи під час занять на тренажері літака; спецкурси і спецсемінари тощо.

У контекстному навчанні курсантів за допомогою усієї системи форм, методів і засобів навчання послідовно моделювалися предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності курсантів на підприємствах ЦА. Основною метою контекстного навчання у нашому дослідженні визначено формування у курсанта внутрішньо-мотивованої професійної підготовленості як майбутнього пілота, і зокрема до комунікативної взаємодії. Таке навчання повинно бути побудоване на задоволенні потреб курсантів та стимулюванні розвитку пізнавальних інтересів та потреб, формуванні стійких позитивних мотивів навчання та усвідомлення цілей щодо оволодіння професією пілота.

Цілеспрямованість навчальних занять забезпечується створенням під керівництвом педагога проблемних ситуацій, активною самостійною діяльністю курсантів з їх розв'язання, у результаті чого відбувається розвиток розумових здібностей особистості та творче оволодіння знаннями, навичками, уміннями. Важливим аспектом тут є гнучке та розумне сполучення індивідуального навчання з груповим та одержання кінцевого продукту – підготовленості за спеціальністю та сформованістю готовності до професійної взаємодії в екіпажах.

Сьогодні у Льотній академії Національного авіаційного університету (ЛА НАУ) в процесі практичної підготовки курсантів-пілотів активно здійснюється навчання на комплексних тренажерах літаків (процедурні тренажери різних типів літаків). У лабораторіях процедурних тренажерів проводяться групові заняття з різних програм. Основним інструментом такого навчання є програмний продукт компанії Microsoft Flight Simulator (MSFS), який імітує політ з точністю до 95%. MSFS дозволяє закріпити на практиці наявні теоретичні знання і навіть засвоїти початкові навички пілотування в простих і складних метеоумовах на різних етапах польоту, від передпольотної підготовки, зльоту і польоту до виконання зниження і посадки. MSFS дозволяє тренувати штатні і позаштатні ситуації, тренування взаємодії екіпажу з відпрацювання аварійних ситуацій згідно Керівництву з льотної експлуатації відповідного типу ПС.

Спеціальна програма «Flight Keeper» (FSFK) може бути зберігачем польотної інформації і поєднувати в собі сім програм: Журнал польоту, бортова «чорна скринька», інструментарій планування польоту, погоду, зближення і систему

попередження (GPWS), взаємодія в екіпажі, звуки і шуми. Така інформація може допомогти позбутися суб'єктивної оцінки інструктора, який оцінює виконання завдань на тренажері.

На базі ЛА НАУ функціонує тренажерний центр льотних тренажерів, який створювався одночасно зі становленням льотного училища, а зараз оснащений комплексними тренажерами літаків Як-42, Як-40, Ан-24, Ан-26, Л-410 УВП та тренажерами пілотів літаків Ан-2 і Як-18Т. Це дозволяє не тільки забезпечувати тренажерну підготовку курсантів ЛА НАУ, але і проводити періодичне тренування льотних екіпажів різних авіакомпаній та авіапідприємств різних країн.

Комплексні тренажери академії оснащені системами як візуалізації, так і рухливості кабіни. Тренування курсантів на них проводиться в умовах, максимально наближених до реального польоту. Навчання на комплексному тренажері передують заняття на спеціалізованих тренажерах, що дозволяє формувати у курсантів навички та вміння у вирішенні комплексних завдань на основі попередніх, простіших.

Тренажери у навчанні авіаторів допомагають реалізувати три основних види завдань [8]: процедурні завдання: управління системою зв'язку; робота з навігаційним обладнанням; управління паливною системою; робота з датчиками; завдання з прийняття рішення: планування польоту, дії в екстремальних ситуаціях, визначення порядку ситуацій; розподіл обов'язків між членами екіпажу; перцептивно-моторні: географічне орієнтування, пілотування літака, ведення зв'язку, визначення та ідентифікація небезпеки.

Під час занять максимально реалізуються можливості технічних засобів навчання, засоби контролю. Необхідна навчальна інформація записана на лазерні компакт-диски, а на сенсорному екрані демонструються фрагменти польоту в залежності від його етапу. Навчальний матеріал, представлений у письмовій формі, доповнюється дотиковими відчуттями й візуальними ознаками, що відображаються на екрані індикаторної панелі, та керуються з пульта керування.

На кожному етапі програми використовується свій колірний код, який указує курсанту, яку вправу він відпрацьовує. Це допомагає курсантам займатися в індивідуальному темпі. Якщо курсант двічі не відповість на контрольне питання або його пульт буде не діяти довше визначеного часу, інструктор, що стежить за ним по відеомонітору, відзначить це й виділить додатковий час для індивідуального пояснення.

Отже, навчальний процес при відпрацюванні завдань та питань взаємодії в екіпажах пропонуємо складати з трьох частин: теоретичного курсу, занять на тренажерах і інструктивних занять з курсантами.

Особливостями проблемного навчання курсантів при розгляді тем дисципліни «Практична підготовка Flight Simulator», де розглядалися практичні основи польоту літаків класу SEP/IR, MEP/IR, Type Rating JET, методики і техніки виконання інструментального польоту, а також дії членів екіпажу в особливих випадках і аварійних ситуаціях, що відповідають стандартам JAR-OPS та EASA-OPS, були такі:

1. Новий навчальний матеріал курсанти отримували під час вирішення теоретичних та практичних проблем з різних аспектів взаємодії в екіпажі.

2. Існувало обмеження за часом виконання завдань.

3. Теоретичний етап (з аспектами проблемності) передував практичному.

4. Стимулювалася висока активність, зладженість у діях і командна робота в екіпажі.

5. Колективістські мотиви досягнення спільного успіху у взаємодії вважалися основними.

Завдання на таких заняттях вирішувалися за такими етапами:

1 етап: постановка мети, наведення етапів роботи, опис ситуаційних завдань та їх характеристика, пред'явлення курсантам еталонів виконання типових завдань, відпрацювання орієнтованих відповідей та дій за еталонами;

2 етап: курсанти формують прості уміння щодо взаємодії в екіпажах, вивчають алгоритми діяльності у різних умовах обстановки, нестандартних ситуаціях льотної діяльності;

3 етап: НПП пропонує курсантам самим змодельовувати ситуацію з порушення безпеки польотів та взаємодії; курсанти прогнозують результати, визначають можливі способи найкращої взаємодії, намагаються знайти вірне рішення, імітують взаємодію в екіпажі;

4 етап: оцінювання НПП запропонованих рішень щодо взаємодії та дій у процесі відпрацювання завдань під час тренажерної підготовки.

Під час такої комплексної системи підготовки курсантів, сумісно з інструкторами плануються заняття та добирається теоретичний матеріал, проектується проблемні питання інструктажів, занять на тренажерах і схема їх аналізу, критерії оцінювання успішності взаємодії курсантів. Успішність вправ з курсантами, їх оцінки фіксуються інструкторами, данні заносяться в оціночні листи, що дають змогу проведення повноцінного аналізу за різними видами польотної інформації, ситуаціями як штатними, так і нештатними, аспектами професійної взаємодії в екіпажах.

Під час конструювання льотних ситуацій взаємодії або у класах або на комплексному тренажері літака відбувалося виявлення суб'єктного досвіду курсантів за допомогою діалогу, співпраці, що передбачали суб'єкт-суб'єктні взаємини між

науково-педагогічними працівниками, інструкторами та курсантами.

Контекстний підхід тут передбачав систему загальної діяльності; систему мовної діяльності; систему мовного спілкування (комунікації та взаємодії); систему мовних механізмів - мовне сприйняття, мовна взаємодія; текст як систему мовних продуктів; систему структурно-мовних утворень (монолог, діалог, монолог в діалозі, різні типи професійних мовних висловів та повідомлень, імітація команд та сигналів і т.ін.); структуру мовної поведінки пілотів під час взаємодії. В результаті такого підходу під час вирішення інтегрованих професійних завдань характеру формувалися компоненти професійної взаємодії майбутніх пілотів в екіпажах цивільної авіації. На цьому етапі замість репродуктивних вправ з'являлися рольові та ігрові, проблемні завдання з конкретних льотних ситуацій, вправи з взаємодії з партнером або групою під час тренажерних занять.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У статті проведено розгляд контекстного підходу у навчанні майбутніх пілотів цивільної авіації під час наземної підготовки на тренажерах, розкрито педагогічні аспекти контекстного та проблемного навчання у професійній підготовці майбутніх пілотів ЦА України. Розглянуто особливості та умови проведення занять з майбутніми пілотами цивільної авіації на комплексних тренажерах літаків у ЛА НАУ. Розкрито особливості застосування контекстного підходу у тренажерній підготовці майбутніх пілотів ЦА України. Наведено характеристику етапів застосування методів проблемного навчання при підготовці майбутніх пілотів до взаємодії в екіпажах.

Перспективними напрямками дослідження вважаємо розробку вправ для взаємодії курсантів під час імітації позаштатних ситуацій на борту повітряного судна.

Список використаної літератури:

1. Плачинда Т.С. Професійна підготовка майбутніх авіаційних фахівців: зарубіжний і вітчизняний досвід. Кіровоград : «Полімед-Сервіс», 2014. 533 с.
2. Лещенко Г.А. Особливості професійної діяльності фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 37 (90). С. 255–262.
3. Желанова В.В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія та технологія : монографія. Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Луганськ: Вид-во ЛНУ імені Т. Шевченка, 2013. 505 с.
4. Москаленко О.І. Роль інтерактивного підходу у вивченні професійно-орієнтованої англійської

- мови майбутніми пілотами. *Наукові 2020 р.*, № 73, Т. 2. Вип. 101. С. 181–188.
5. Мирончук Н.М. Контекстний підхід у підготовці студентів до професійної діяльності у зарубіжній педагогічній теорії. *Креативна педагогіка: [наук.-метод. журнал]*. Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся». Житомир, 2018. Вип. 13. С. 95–101.
 6. Керницький О.М. Формування готовності курсантів льотних навчальних закладів до професійної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2015. Вип. 41 (94). С. 155–162.
 7. Галімска І.І. Готовність майбутнього авіафахівця до здійснення професійної діяльності. *Вісник Черкаського університету*. Серія «Педагогічні науки». Черкаси, 2015. № 6(339). С. 113–119.
 8. Дранко А.А. Моделі та етапи формування взаємодії пілотів цивільної авіації в екіпажах. Матеріали VI наук.-практ.конференції (Переяслав-Хмельницький 26–27 жовтня 2015). Випуск 6, ч. 3. С. 49–53.

Dranko A. Contextual approach in education future pilots of civil aviation on aviation trainers

The article examines the contextual approach in the training of future civil aviation pilots during ground training on simulators, reveals the pedagogical aspects of contextual and problem-based training in the professional training of future civil aviation pilots of Ukraine.

Contradictions during ground training on simulators have been identified between the high qualification requirements of employers for the quality of professional interaction of future pilots and the low level of concentration of training programs on relevant competencies; between the need for purposeful formation of professional interaction of future pilots in the crew and the obsolescence of approaches to ensuring this process; between the representation in pedagogical science of various aspects of pilot training and insufficient development of contextual and problem-based approaches to teaching cadets to interact in the crew. It was established that the contextual learning technology consists of situations of future professional activity, in which the cadets must search for their own meaning, adapt them to their needs and interests in flight activities, create a model of their actions in various activities and interactions with colleagues, provide a critical assessment actions and project further actions.

The peculiarities and conditions of conducting classes with future civil aviation pilots on complex aircraft simulators of the flight profile were considered. It is suggested that the training process for working out tasks and issues of interaction in aviation crews should consist of three parts: a theoretical course, exercises on simulators and instructional exercises with cadets. The peculiarities of the application of the contextual approach in the simulator training of future pilots of the civil aviation of Ukraine are disclosed. The characteristics of the stages of application of problem-based learning methods in the preparation of future pilots for interaction in crews are given.

Key words: *future pilots of the civil aviation of Ukraine, professional training, contextual approach, interaction in crews, simulator training.*

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.87.24>**Н. М. Компанець**

старший викладач кафедри англійської мови гуманітарного спрямування
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
<https://orcid.org/0000-0002-5333-4333>

НЕОБХІДНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ БІОІНЖЕНЕРІВ

Стаття присвячена дослідженню необхідності використання інформаційних технологій у процесі підготовки біоінженерів. В сучасному світі, де розвиток технологій зростає в геометричній прогресії, використання інформаційних технологій у навчальному процесі є надзвичайно важливим фактором у зв'язку зі зростанням потреб у розробці і виробництві нових біотехнологічних продуктів та послуг. Зокрема, в галузі біоінженерії, яка швидко розвивається та є актуальною, використання інформаційних технологій в навчанні та підготовці фахівців має особливе значення. Визначено, що застосування інформаційних технологій у підготовці біоінженерів допомагає забезпечити якісну освіту та високий рівень підготовки фахівців у галузі біоінженерії. Застосування сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі біоінженерії дозволяє студентам отримувати практичні навички та знання без ризику для життя та здоров'я. Віртуальні експерименти та моделювання біологічних систем дозволяють студентам вивчати теорію та практику взаємодії біологічних систем без прямого контакту з ними. Це допомагає студентам зберегти час та зосередитися на теоретичних основах практичних вправ. Крім того, застосування інформаційних технологій дозволяє покращити якість викладу матеріалу та забезпечити наочність та зрозумілість. Зокрема, використання відеоматеріалів та аудіоматеріалів, інтерактивних та практичних завдань, віртуальних лабораторій дозволяє студентам краще засвоювати матеріал, а також розвивати свої навички та уміння. Організація навчального процесу з використанням інформаційних технологій також дозволяє ефективно зв'язувати викладачів та студентів, незалежно від їх географічного положення. Сучасні технології дозволяють проводити онлайн лекції та семінари, забезпечувати доступ до електронних підручників та навчальних матеріалів, а також вести моніторинг та аналіз успішності студентів. Під час використання інформаційних технологій у підготовці біоінженерів також можна забезпечити використання сучасного обладнання та програмного забезпечення, що забезпечує належний рівень підготовки фахівців. Оскільки розвиток технологій та потреба у фахівцях у галузі біоінженерії зростає, використання інформаційних технологій у підготовці біоінженерів стає дедалі більш актуальним та необхідним.

Ключові слова: інформаційні технології, біоінженерія, фахівці, медичні технології, підготовка біоінженерів, інженери, електронні засоби навчання, інформатизація освіти.

Постановка проблеми. Інженери є важливим джерелом технологічних інновацій та досвіду. Вони зосереджують свої розумові здібності на вирішенні проблем із застосуванням науки та математики, відкриваючи нові способи зроби́ти життя людей кращим. Профільне навчання є невід'ємною частиною підготовки будь-якого спеціаліста, у тому числі й біоінженера. Проте відсутність наочних прикладів та недостатньої практики викликають події, які описані у роботі [2]. Але з допомогою використання інформаційних технологій можливо виправити цю ситуацію.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідження в галузі застосування інформаційних технологій у підготовці біоінженерів привертають досить велику кількість уваги як зарубіжних, так і вітчизняних учених. Так, наприклад, О.Л. Кравчук, Н.М. Колодяжна, Л.В. Краснопольська, О.І. Таран та інші проводять дослідження в цій галузі та

публікують наукові статті в вітчизняних наукових журналах. Вони досліджують можливості застосування інформаційних технологій для аналізу та обробки біологічних даних, розробки біоінженерних систем, моделювання та прогнозування біологічних процесів тощо. Однак повністю вирішеними дані аспекти не являються, а основним питанням залишається розвиток нової системи освіти та підготовки фахівців, що будуть мати достатній науково-технічний потенціал, володіти необхідними інноваційними технологіями в сучасних умовах розвитку світового суспільства.

Мета статі – проаналізувати необхідність застосування інформаційних технологій у процесі підготовки біоінженерів. Для досягнення мети використано комплекс методів дослідження: теоретичних (порівняльний, логічний, термінологічний, узагальнення, абстрагування, аналізу і синтезу) та емпіричних (спостереження, опитування,

констатувальний педагогічний експеримент).

Виклад основного матеріалу. Біомедична інженерія – це галузь науки, яка поєднує принципи інженерії та медицини з метою створення нових технологій та пристроїв для поліпшення діагностики, лікування та догляду за пацієнтами. Інженери цієї спеціальності відповідають за багато медичних досягнень, таких як рентгенівські апарати, ЕКГ та біонічні пристрої, які допомагають поліпшити догляд за пацієнтами.

Цілі та завдання інженерів змінюються залежно від жанру техніки, з якою вони працюють. Екологи, біомедичні, сільськогосподарські та хімічні інженери приносять користь людям, розробляючи ліки, добрива чи ефективніші методи ведення сільського господарства. Інженери-нафтовики та ядерники в основному зосереджені на проблемах, пов'язаних з енергетикою, включаючи безпечне управління ядерними реакціями на електростанціях та синтез більш ефективних копалин палива. Промислові інженери, інженери-матеріалознавці, інженери-будівельники та інженери-механіки проектуєть різні типи будівельних процесів, включаючи офісні будівлі, дороги, робототехніку та легкі, але міцні матеріали, такі як бронезилети з кевлару [2].

Біомеханічна інженерія є спеціальністю біомедичної інженерії. Дисципліна використовує принципи машинобудування для вирішення медичних проблем та потребує освіти в галузі інженерії та наук про життя. Інженери-біомеханіки можуть працювати у лікарнях з медичними працівниками, на підприємствах з виробництва медичного обладнання та у наукових дослідженнях, спрямованих на покращення медичного обладнання та пристроїв [3]. Для даної спеціалізації помилка інженера коштуватиме занадто дорого – здоров'я або навіть життя людини. Прикладом вагомої помилки інженерів є апарат для променевої терапії Therac-25. Відсутність належного тестування програмного забезпечення та невірна стратегія безпеки викликала передозування у 10 тисяч раз [4]. В офіційному звіті кількість жертв засекречено.

Інженери цієї спеціальності відповідають за незліченні медичні досягнення. Широко використовувани винаходи в галузі біомедичної інженерії, такі як рентгенівські апарати та ЕКГ, спростили для медичних працівників виявлення ускладнень та аномалій, що призвело до покращення догляду за пацієнтами. Пізніші досягнення, такі як біонічні частини тіла, відіграли монументальну роль у поліпшенні життя людей, які не мають стандартного використання рук, ніг або інших частин тіла. Деякі приклади винаходів та інновацій в галузі біомедичної інженерії включають [5]: протезування, від зубних протезів до штучних кінцівок; біонічні контактні лінзи; біонічний екзоскелет; роботизовані та лазерні інструменти для допомоги в операціях; імплантовані медичні пристрої та пристрої

для доставки ліків; медична візуалізація, така як рентгенівські апарати та апарати МРТ; променева терапія; черезшкірна електрична стимуляція нервів (ЧЕСН); наноматеріали; біодрук; редагування геному.

Тенденції у біомедичній інженерії постійно розвиваються. Однією з областей ВМЕ, де відбуваються швидкі інновації є тканинна інженерія. Тканинна інженерія та біодрук дозволяють створювати живі тканини з біологічно активних клітин. З цією тенденцією штучна тканина, одержана за допомогою біодруку, може використовуватися для створення здорової шкіри для пересадки або штучних органів для пересадки живим донорам. Інші приклади біомедичних технологій та актуальні галузі включають [5]: органи на чіпах; мікропузирки; трансдермальні пластирі; носимі медичні пристрої; хірургічна робототехніка; нанороботи; медична віртуальна реальність; штучний інтелект у медичній візуалізації; персоналізована медицина.

Інтернет медичних речей (ІМР) – це набір медичних пристроїв та програм, які підключаються до ІТ-систем охорони здоров'я через онлайнові комп'ютерні мережі. ІМР відіграє велику роль у біомедичній інженерії, оскільки багато винаходів оснащені технологіями, які збирають та зберігають дані, які лікарі можуть використовувати для покращення догляду за своїми пацієнтами. Нові досягнення ІМР формують світ біомедичної інженерії, і тепер існує більше можливих застосувань ІМР, ніж раніше завдяки зростанню споживчих пристроїв. Деякі варіанти використання ІМР у охороні здоров'я включають: моніторинг здоров'я пацієнта у режимі реального часу, персональна система екстреного реагування; відстеження показників життєдіяльності та діагностика, протези кінцівок, носимі пристрої пацієнта, вентилятори, рентгенівські та МРТ апарати, розумні ліжка.

Інформатизація освіти є одним із найважливіших умов успішного розвитку процесів інформатизації суспільства. Адже саме у сфері освіти готуються та виховуються ті люди, які не лише формують нове інформаційне середовище суспільства, а й мають самі жити і працювати в цьому новому середовищі. У науково-методичній літературі, присвяченій проблемам інформатизації освіти, часто зустрічаються такі синонімічні вирази як «нові інформаційні технології в навчанні», «сучасні інформаційні технології навчання», «технології комп'ютерного навчання», «комп'ютерні педагогічні технології», «ЕКСЗТН – електронно-комунікативні системи, засоби та технології навчання» та ін. Це свідчить про те, що термінологія в цій галузі досліджень та відповідні їй поняття ще не встоялися.

Використання нових апаратних, програмних, комунікаційних засобів поступово призвело до

витіснення терміну «комп'ютерні технології навчання» поняттям «інформаційні технології навчання».

Інформаційні технології навчання (ІТО) – сукупність методів та технічних засобів збору, організації, зберігання, обробки, передачі та подання інформації, що розширює знання людей та розвиває їх можливості з управління технічними та соціальними процесами. Одні вчені розглядають ІТО як деяку сукупність навчальних програм різних типів: від найпростіших програм, що забезпечують контроль знань, до навчальних систем, що базуються на штучному інтелекті. Інші ж пропонують визначати ІТО з погляду їх змісту як галузь дидактики, що займається вивченням планомірно та свідомо організованого процесу навчання та засвоєння знань, у якому знаходять застосування засоби інформатизації освіти. Змістовий аналіз наведених визначень показує, що в даний час існує два явно виражені підходи до визначення ІТО.

У першому з них пропонується розглядати ІТО як дидактичний процес, організований з використанням сукупності впроваджуваних у системи навчання принципово нових засобів та методів обробки даних (методів навчання), що представляють цілеспрямоване створення, передачу, зберігання та відображення інформаційних продуктів з найменшими витратами та відповідно до закономірностей пізнавальної діяльності учнів. У другому випадку йдеться про створення певного технічного середовища навчання, в якому ключове місце займають використовувані інформаційні технології. Таким чином, у першому випадку йдеться про інформаційні технології навчання (як процес навчання), а в другому випадку – про застосування інформаційних технологій у навчанні (як використання інформаційних засобів у навчанні). ІТО слід розуміти як додаток ІТ для створення нових можливостей передачі та сприйняття знань, оцінки якості навчання та всебічного розвитку особистості.

Говорити ж про нову інформаційну технологію навчання можна тільки в тому випадку, якщо: вона задовольняє основним принципам педагогічної технології (попереднє проектування, відтворюваність, цілеутворення, цілісність); вона вирішує завдання, які раніше в дидактиці не були теоретично чи практично вирішені; засобом підготовки та передачі інформації учню виступає комп'ютерна та інформаційна техніка.

Інформатизація освіти – це процес забезпечення системи освіти теорією та практикою розробки та використання нових інформаційних технологій, орієнтованих на реалізацію цілей навчання та виховання.

У свою чергу прийнято виділяти такі основні напрямки впровадження інформаційних техно-

логій в освіту: використання комп'ютерної техніки як засіб навчання, що вдосконалює процес викладання, що підвищує його якість та ефективність; використання комп'ютерних технологій як інструментів навчання, пізнання себе та дійсності; розгляд комп'ютера та інших сучасних засобів інформаційних технологій як об'єкти вивчення; використання засобів нових інформаційних технологій як засоби творчого розвитку учня; використання комп'ютерної техніки як засобів автоматизації процесів контролю, корекції, тестування та психодіагностики; організація комунікацій на основі використання засобів інформаційних технологій з метою передачі та набуття педагогічного досвіду, методичної та навчальної літератури; інтенсифікація та вдосконалення управління навчальним закладом та навчальним процесом на основі використання системи сучасних інформаційних технологій.

Найважливішими завданнями інформатизації освіти є: підвищення якості підготовки фахівців на основі використання у навчальному процесі сучасних інформаційних технологій; застосування активних методів навчання, підвищення творчої та інтелектуальної складових навчальної діяльності; інтеграція різних видів освітньої діяльності (навчальної, дослідницької тощо); адаптація інформаційних технологій навчання до індивідуальних особливостей учня; розробка нових інформаційних технологій навчання, сприяють активізації пізнавальної діяльності учня та підвищення мотивації на освоєння засобів та методів інформатики для ефективного застосування у професійній діяльності; забезпечення безперервності та наступності у навчанні; розробка інформаційних технологій дистанційного навчання; вдосконалення програмно-методичного забезпечення навчального процесу; впровадження інформаційних технологій навчання в процес спеціальної професійної підготовки фахівців різного профілю.

Коледжі та університети пропонують програми бакалаврату та магістратури в галузях біомеханіки та біоінженерії. У деяких школах є програми на здобуття ступеня в галузі біомедичної інженерії з додатковою спеціальністю або в галузі біомеханічної інженерії. Навчальна програма фахівця з біомеханіки або біомедичної інженерії включає курси з таких наук, як анатомія, фізіологія, фізика та молекулярна біологія. Інженерні курси для інженерів-біомеханіків включають тканинну інженерію, ортопедичну біомеханіку та проектування медичних пристроїв. Поглиблені наукові курси в рамках програми зосереджені на тому, як біоінженерія може застосовуватися до таких систем організму, як серцево-судинна система. Інженери-біомеханіки-початківці вивчають біомеханіку людського тіла. Програми інженерного ступеня можуть вимагати від студентів пройти стажування

у цій галузі [6].

Мінімальне апаратне забезпечення, необхідне для навчання біоінженерів:

До апаратних засобів відносяться:

1. Комп'ютер – універсальний пристрій обробки інформації.

2. Принтер – дозволяє фіксувати на папері інформацію, знайдену та створену студентами або викладачем для студентів.

3. Проектор – радикально підвищує рівень наочності роботи викладача, дає студентам можливість представляти результати своєї роботи аудиторії.

4. Телекомунікаційний блок або мережеве обладнання дозволяє здійснювати дистанційне навчання.

5. Пристрої для введення текстової інформації та маніпулювання екранними об'єктами – клавіатура та миша (і різноманітні пристрої аналогічного призначення), а також пристрої рукописного введення. Особливу роль відповідні пристрої грають для студентів із проблемами рухового характеру (згідно інклюзивних програм).

6. Пристрої для запису (введення) візуального та звукового інформації (сканер, фотоапарат, відеокамера).

7. Пристрої реєстрації даних (датчики з інтерфейсами) – суттєво розширюють клас фізичних, хімічних, біологічних, екологічних процесів, що включаються до освіти при скороченні навчального часу, що витрачається на рутинну обробку даних.

8. Керовані комп'ютером прилади – дають можливість студентам різних рівнів можливостей освоїти принципи та технології автоматичного управління.

9. Внутрішньоаудиторна та внутрішньовузова мережі – дозволяють більше ефективно використовувати наявні інформаційні, технічні та тимчасові (людські) ресурси, що забезпечують загальний доступ до глобальної інформаційної мережі.

10. Аудіо-відео засоби забезпечують ефективне комунікативне середовище для виховної роботи та масових заходів.

11. Периферійне устаткування: плазмові панелі, інтерактивні та сенсорні екрани, мультимедійні проектори, ноутбуки, документ-камери, відеокамери, мікрофони та ін.

Основні програмні інструментальні засоби, що необхідні для забезпечення повноцінного навчання біоінженерів: текстові та графічні редактори, в тому числі HTML-і XML редактори; середовища розробки (в залежності від мови програмування); редактори ілюстративної та презентаційної графіки (векторні та растрові); 3D графічні редактори; 2D та 3D-переглядачі та програвачі анімаційних та мультимедійних сцен; перекодувальники текстових та графічних форматів; поштові клієнти; засоби організації чатів,

теле-, аудіо- та відеоконференцій; засоби інформаційного пошуку. Найпростішим способом розробки інформаційних матеріалів (лекцій, доповідей, презентацій) є використання пакету Microsoft Office. Microsoft Office 365 став відкритим для багатьох доменів університетів. З іншої сторони – використання Microsoft Visio 2010 та пізніших версій достатньо для побудови інженерних схем. В даний час розроблено достатню кількість готових інструментальних засобів, що дозволяють створювати сучасні, досить гнучкі цифрові засоби навчання та контролю, моделюючи та демонстраційні програми, сайти, електронні гіперпосилальні підручники та багато іншого.

Прикладом таких інструментів є сервіси TurboSquid, medicalclubnet та Hum3D. Оскільки навчання біоінженерів починається із вивчення біології, щоб краще зрозуміти процеси та запам'ятати будову тіла людини можливо використання демонстрації цих сервісів.

Висновки. Інженерна справа є основою сучасного світу. В рамках інженерії принципи природничих наук та математики використовуються для розробки практичних рішень для таких різноманітних областей, як житлове будівництво, продовольче забезпечення, транспорт, енергетика, водопостачання та санітарія, обчислювальні та інформаційні технології, транспорт та інфраструктура, а найактуальніше – біомедична сфера. Інженерна справа визначатиме вигляд майбутнього світу, як це відбувається протягом ось уже кількох тисячоліть.

Інновації вимагають залучення найкращих розумів та талантів серед юнаків та дівчат до інженерної кар'єри. Тому важливим є підготувати кваліфікованих спеціалістів, щоб не сповільнювати розвиток прогресу. У цьому вагомим помічником є інформаційні технології.

В даний час з багатьох навчальних дисциплін активно розробляються електронні підручники та самовчителі. Індустрія цифрових освітніх ресурсів розширюється з їхньої актуальністю та соціальною значимістю. З'являються сервіси, які допомагають навчатися онлайн, розвивати уявлення про системи (у тому числі біологічні) тощо.

Створення та організація навчальних дисциплін з використанням цифрових освітніх ресурсів, особливо на базі інтернет-технологій, представляє непросту технологічну та методичну задачу, тому буде актуальною ще десятки років.

Список використаної літератури:

1. C.A. Bowsher. Medical device recalls: Examination of selected cases. Technical Report GAO Report GAO/PEMD-90-6. U.S. Government Accounting Organization. October 1990.
2. Kent Tukeli. Engineering Goals & Objectives [Електронний ресурс] / Kent Tukeli // Hearst

- Newspapers. – 2018. – Режим доступу до ресурсу: <https://work.chron.com/role-information-technology-mechanical-engineering-26389.html>
3. Gilero. Biomedical Engineering: Specialties, Inventions and Trends [Електронний ресурс] / Gilero – Режим доступу до ресурсу: <https://www.gilero.com/news/biomedical-engineering-inventions/#:~:text=Engineers%20in%20this%20specialty%20are,leading%20to%20better%20patient%20care>
 4. Nancy Leveson. Medical Devices: The Therac-25" / Nancy Leveson. – Washington: University of Washington. – 49 с.
 5. Neumann P. Computer related risks / Peter Neumann., 1995. – 367 с. – (New York : ACM Press ; Reading, Mass. : Addison-Wesley).
 6. Abu-Faraj, Ziad. (2012). Bioengineering/ biomedical engineering education. DOI: 10.4018/978-1-4666-0122-2.ch001
-

Kompanets N. The need for the application of

information technologies in the process of training bioengineers

The article is devoted to the study of the need to use information technologies in the process of training bioengineers. In today's world, where the development of technologies is growing exponentially, the use of information technologies in the educational process is an exceptional factor in connection with the growing needs for the development and production of new biotechnological products and services. In the field of bioengineering, which is one of the most rapidly developing and relevant, the use of information technologies in the education and training of specialists is of particular importance. It was determined that the use of information technologies in the training of bioengineers should receive a high-quality education and a high level of training of specialists. The use of modern information technologies in the educational process of bioengineering allows students to acquire practical skills and knowledge without risking life and health. Virtual experiments and simulations of biological systems allow students to learn the theory and practice the interaction of those systems without direct contact with them. This additionally allows students to save time and focus on the theoretical foundations of practical exercises. In addition, the use of information technologies allows to improve the quality of presentation of the material and ensure visibility and comprehensibility. In addition, the use of video and audio materials, interactive and practical tasks, and virtual laboratories allows students to learn the material better, as well as develop their skills and abilities. Organization of the educational process with the use of information technologies also allows to effectively connect teachers and students, regardless of their geographical location. Modern technologies make it possible to conduct online lectures and seminars, provide access to electronic textbooks and educational materials, as well as monitor and analyze the success of students. During the use of information technologies in the training of bioengineers, it is also possible to ensure the use of modern equipment and software, which ensures the appropriate level of training of specialists. As the development of technology and the need for specialists in the field of bioengineering grows, the use of information technology in the training of bioengineers is becoming more and more relevant and necessary.

Key words: *information technologies, bioengineering, specialists, medical technologies, training of bioengineers, engineers, electronic means of education, informatization of education.*

УДК 378.046.091.011.3-057.175-021.68:377
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.87.25>

О. А. Кривильова

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри професійної освіти, трудового навчання та технологій
Бердянського державного педагогічного університету

О. Б. Голік

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
Бердянського державного педагогічного університету

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ З ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ДО ВИКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Успішність формування професійної компетентності викладачів закладів вищої освіти переважно залежить від змісту підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії в умовах аспірантури. Протягом строку навчання в аспірантурі здобувачі третього рівня вищої освіти мають здобути теоретичні знання, уміння, навички та інші компетентності, достатні для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіти методологією наукової та педагогічної діяльності, а також провести власне наукове дослідження.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні змісту підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти до викладацької діяльності у закладах вищої освіти. Задля реалізації мети необхідним є розв'язання таких завдань: розглянути вимоги професійного стандарту до професійної компетентності викладачів закладів вищої освіти; схарактеризувати змістовне забезпечення підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти до викладацької діяльності у закладах вищої освіти.

Методика проведення дослідження містить аналіз законодавчих та нормативно-правових документів для визначення особливостей професійної компетентності викладачів закладів вищої освіти; аналіз освітньо-наукової програми підготовки здобувачів третього рівня вищої освіти (освітній ступінь доктор філософії) спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями).

Повноцінна підготовка здобувачів вищої освіти до викладацької діяльності у закладах вищої освіти переважно формується дисциплінами з циклу професійної та практичної підготовки: «Спеціальність», «Сучасні аспекти розвитку професійної освіти», «Порівняльна професійна педагогіка», «Науковий семінар». Для викладання яких використовується студентоцентроване, активне/інтерактивне, проблемно-орієнтоване навчання на засадах системного, компетентнісного, інтегративного, аксіологічного та акмеологічного підходах.

Закріплення набутих компетентностей здійснюється під час проходження асистентської практики на базі закладів вищої освіти та реалізації педагогічного експерименту в закладах професійної освіти.

Ключові слова: асистентська практика, професійна компетентність, професійний стандарт, освітньо-наукова програма.

Постановка проблеми. Залежність вищої освіти від соціально-економічного стану суспільства зумовлює потребу в постійному оновленні змісту та форм організації освітнього процесу, перегляду та переосмислення багатьох усталених традицій, внесення поповнень та коректив у систему вітчизняної професійної освіти з урахуванням інноваційних тенденцій. Отже, перед закладом вищої освіти в умовах сьогодення постає основне завдання – забезпечити необхідний рівень підготовки фахівців вищої кваліфікації, здатних розв'язувати комплексні проблеми в галузі професійної освіти на основі глибокого

переосмислення наявних й створення нових цілісних знань та професійної практики.

Нині особливого значення набуває відповідність рівня професійної компетентності викладачів закладів вищої освіти вимогам професійного стандарту [1, с. 16]. Успішність формування професійної компетентності викладачів закладів вищої освіти переважно залежить від змісту підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії в умовах аспірантури. Протягом строку навчання в аспірантурі здобувачі третього рівня вищої освіти мають здобути теоретичні знання, уміння, навички та інші компетентності, достатні

для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіти методологією наукової та педагогічної діяльності, а також провести власне наукове дослідження [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблему професійної підготовки викладачів закладів вищої освіти різноаспектно досліджували науковці, як-то: В. Андрущенко, О. Галус, Р. Горбатюк, О. Дубасенюк, С. Калашнікова, Т. Кристопчук, О. Локшина, І. Мельничук, В. Огневюк, Л. Романишина, С. Сисоєва, Т. Сущенко та інші. Проте проблема підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії залишається актуальною для сьогодення та потребує подальшого вивчення. Згідно затвердженим МОН України професійним стандартам, викладачі закладів вищої освіти відповідно до посади асистента мають 1) володіти певним переліком загальних компетентностей; 2) здійснювати професійну діяльність та демонструвати успішне володіння більшістю знань умінь та навичок визначену трудовими функціями щодо розроблення та оновлення програм навчальних дисциплін, підготовки навчальних і методичних матеріалів, викладання та консультативної підтримки студентів; оцінювання результатів навчання; 3) частково демонструвати володіння знаннями, уміннями та навичками, необхідними для здійснення трудових функцій щодо виконання дослідницьких та творчих проєктів, оприлюднення їх результатів та забезпечення захисту авторських прав; участі у роботі кафедри, інших колегіальних органів, професійних об'єднань, організації освітніх та наукових заходів; 4) володіти внутрішньою мотивацією та проявляти здатність до власного професійного розвитку [1, с. 16].

Мета статті. Головною метою цієї роботи є теоретичне обґрунтування змісту підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти до викладацької діяльності у закладах вищої освіти.

Відповідно до мети визначено такі завдання дослідження: розглянути вимоги професійного стандарту до професійної компетентності викладачів закладів вищої освіти; схарактеризувати змістовне забезпечення підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти до викладацької діяльності у закладах вищої освіти.

Методика проведення дослідження містить аналіз законодавчих та нормативно-правових документів для визначення особливостей професійної компетентності викладачів закладів вищої освіти; аналіз освітньо-наукової програми підготовки здобувачів третього рівня вищої освіти (освітній ступінь доктор філософії) спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями).

Виклад основного матеріалу. Основною метою освітньо-наукової програми «Теорія та

методика професійної освіти» є підготовка здобувачів ступеня доктора філософії з професійної освіти до науково-дослідницької та інноваційної діяльності, здатних розв'язувати комплексні проблеми в галузі професійної освіти (за спеціалізаціями) на основі глибокого переосмислення наявних й створення нових цілісних знань або професійної практики інтегрованих у європейський та світовий науково-освітній простір [3, с. 4]. Унікальність цієї програми полягає в тому, що вона передбачає підготовку здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти з урахуванням специфіки обраної спеціалізації у галузі професійної освіти та запровадженням науково-педагогічного супроводу у досягненні очікуваних результатів.

Повноцінна підготовка здобувачів вищої освіти до викладацької діяльності у закладах вищої освіти переважно формується дисциплінами з циклу професійної та практичної підготовки:

СП01 «Спеціальність» – підготовка до виконання трудових функцій (А, Б, В, Г, Д) згідно професійного стандарту для викладачів закладів вищої освіти [1, с. 5], що має тісний взаємозв'язок з організацією педагогічного експерименту: розроблення та оновлення програм навчальних дисциплін, підготовка навчальних і методичних матеріалів; викладання, консультативна підтримка студентів; оцінювання результатів навчання; виконання дослідницьких творчих проєктів, оприлюднення їх результатів та забезпечення авторських прав; участь у роботі кафедри, організація освітніх та наукових заходів.

СП03 «Сучасні аспекти розвитку професійної освіти» – набування знань про новітні досягнення в галузі професійної освіти, вітчизняні стандарти професійної освіти, сучасні тенденції розвитку та модернізації професійної освіти; визначення внеску видатних педагогів в розвиток професійної освіти; володіння закономірностями розвитку, функціонування та вдосконалення професійної освіти. Зазначений зміст підготовки відображається у наукових дослідженнях здобувачів ступеня доктора філософії, зокрема при формулюванні теоретико-методологічних засад з предмету наукового дослідження та виокремлення інноваційних підходів до викладацької діяльності.

СП04 «Порівняльна професійна педагогіка» – ознайомлення здобувачів ступеня доктора філософії з сучасними стратегіями та тенденціями розвитку освіти у світовому просторі; розвитком освітніх систем у зарубіжному досвіді; новітніми дослідженнями сучасних процесів, що відбуваються у світовій педагогіці й галузі освіти. Означений зміст забезпечує вивчення та узагальнення позитивного досвіду зарубіжних країн у сфері професійної освіти та можливості апробації результатів наукового пошуку аспірантів з про-

блем педагогічної науки і практики крізь призму зарубіжного досвіду

Окрім того, згідно затвердженням МОН України професійним стандартам, викладачі закладів вищої освіти мають володіти здатністю планувати, готувати та проводити освітні й наукові заходи, що передбачає розуміння загальних вимог до організації і проведення відповідних наукових, освітніх заходів; знання методів управління проєктами; уміння генерувати ідею, концепцію наукового, освітнього заходу; формувати команду для проведення наукового, освітнього заходу; планувати і управляти ресурсами, необхідними для проведення наукового, освітнього заходу; контролювати виконання плану проведення наукового, освітнього заходу; готувати до публікації матеріали наукового, освітнього заходу; аналізувати та підсумовувати результати проведення наукового, освітнього заходу. Оволодіння функціями професійної діяльності, зокрема організації освітніх та наукових заходів забезпечується за рахунок навчальної дисципліни *СП 05 «Науковий семінар»*, яка зорієнтована на формування теоретичного й практичного підґрунтя для ефективного та кваліфікованого проведення різномірних наукових семінарів [4, с. 45–50].

Сучасною світовою стратегічною тенденцією є становлення динамічної концепції освіти в інтересах сталого розвитку, імплементація якої відбувається через інтеграцію її тем у всі навчальні дисципліни, а також організацію спеціальних тематичних програм. Підготовка здобувачів третього рівня вищої освіти (освітній ступінь доктор філософії) спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) до оволодіння функціями професійної діяльності, зокрема щодо розроблення та вдосконалення освітніх програм забезпечується ресурсами навчальної дисципліни «Професійна освіта в умовах сталого розвитку», яка зорієнтована на ознайомлення здобувачів третього рівня вищої освіти з проблемами професійної освіти у державній освітній політиці, спрямованій на формування людського капіталу в умовах сталого розвитку; сприяння розумінню стратегічних завдань та основних напрямів реформування професійної освіти, підготовки педагогів нової генерації. Вона відноситься до групи дисциплін вільного вибору здобувачів вищої освіти та розрахована на три кредити, що викладаються у четвертому семестрі [5, с. 51–58].

Викладання та навчання здійснюється на принципах академічної свободи та академічної доброчесності [6, с. 275]. Використовується студентоцентроване, активне/інтерактивне, проблемно-орієнтоване навчання на засадах системного, компетентнісного, інтегративного, аксіологічного та акмеологічного підходів.

Форми: теоретичне навчання: лекція (консультація, проблемна); *практично орієнтоване навчання:* практичні заняття з розв'язання комплексних проблем в групі, наукові семінари, асистентська практика; *самотійне навчання:* самостійна та індивідуальна науково-дослідницька робота за темою дослідження (пошук відповідних матеріалів в бібліотеках і он-лайн, складання резюме прочитаних матеріалів, проведення досліджень, написання статей, тезисів, звітів та інше).

Методи: активного/інтерактивного навчання: тренінги (відпрацювання науково-дослідницьких, науково-організаційних, організаційно-педагогічних умінь та навичок), спільне навчання у команді (критика власної роботи, конструктивна критика роботи інших та продуктивне використання критичних зауважень з боку інших); *проблемно-орієнтоване навчання:* проблемно-інформаційний, частково-пошуковий, дослідницький (навчання постановці проблеми предметної галузі та її рішення).

Загалом, в рамках освітнього процесу впроваджуються діалогові методи навчання. Розуміємо діалог як: 1) первинну і найбільш фундаментальну форму в генезисі міжособистісного спілкування, у процесі якого здобувач вступає в безпосередній контакт з іншими здобувачами або учасниками освітнього процесу, обмінюється з ними судженнями з того чи іншого питання, прагне з'ясувати те, що їй незрозуміло, підтверджує чи відкидає свою точку зору; 2) спілкування не скуте жорсткою логічною послідовністю і навіть стандартними правилами граматики; 3) заклик до співучасті, до взаєморозуміння, до спільного пошуку рішень; 4) обговорення в невеликій групі учасників досить суперечливих і навіть спірних проблем; 5) обмін індивідуальними точками зору з приводу проблеми, що розглядається, у результаті якого утворюється єдине смислове поле, яке дозволяє зрозуміти і саму проблему, і один одного.

Освітній процес організовується таким чином, що практично всі здобувачі виявляються залученими до процесу пізнання, де вони можуть обмінюватися думками, ідеями в умовах емоційного комфорту і творчої атмосфери на занятті, що сприяє розвитку кооперації і співробітництва в процесі навчання. Окрім того, за допомогою діалогового навчання здійснюється психолого-педагогічний вплив та супровід професійного розвитку здобувачів вищої освіти. Так, наприклад навчання в дискусії є ефективним як на лекціях, так і на практичних і семінарських заняттях, оскільки сприяє розвитку критичного мислення, дає змогу визначити власну позицію, вчить поважати думку інших. Види дискусій: круглий стіл – бесіда, в якій на рівних бере участь невелика група здобувачів і відбувається обмін думками; засідання експертної групи – спільне обговорення висунутої проблеми

учасниками групи та обговорення досить стислої доповіді, в якій кожен доповідач висловлює свою позицію; форум – обговорення, у ході якого група обмінюється думками з аудиторією; дебати – формалізоване обговорення, яке побудоване на основі виступів учасників-представників двох протилежних команд-суперників і заперечень до цих виступів та інше. Окрім того, здобувачі приймають участь у конференціях, круглих столах, тренінгах, методичних семінарах, засіданнях кафедри.

Інструменти та обладнання: програмне забезпечення, спеціалізовані лабораторне і технологічне обладнання відповідно до спеціалізації; сучасні інформаційно-цифрові технології.

Закріплення набутих компетентностей здійснюється під час проходження асистентської практики на базі закладів вищої освіти та реалізації педагогічного експерименту в закладах професійної освіти.

Асистентська практика є обов'язковою складовою підготовки докторів філософії. Головною метою проведення асистентської практики є набуття практичних навичок та досвіду викладацької роботи, необхідних для викладання дисципліни за профілем отриманої спеціальності у закладах вищої освіти після отримання освітньо-наукового рівня PhD.

Зміст асистентської педагогічної практики аспіранта передбачає: ознайомлення з організацією і плануванням навчальної діяльності на відповідній кафедрі та в університеті у цілому; вивчення науково-методичного досвіду викладання дисциплін на відповідній кафедрі, зокрема, базових навчальних дисциплін, в руслі яких виконується дисертаційне дослідження аспіранта; проведення семінарських і практичних занять та лекцій чи їх фрагментів; ознайомлення з організацією науково-дослідної роботи відповідної кафедри, провідними науковими школами університету, лабораторіями, проблемними групами тощо; участь у підготовці і проведенні конференцій, семінарів, круглих столів молодих учених, студентів та аспірантів; участь в організації роботи студентських наукових товариств, гуртків і проблемних груп.

Асистентська педагогічна практика аспіранта включає активну та пасивну практики. Пасивна практика передбачає відвідування семінарських, практичних занять і лекцій з урахуванням спеціалізації кафедри та напряму наукового дослідження аспіранта, їх обговорення. Активна практика включає самостійне проведення аспірантами семінарських і практичних занять, читання лекцій (або фрагментів лекцій) у контексті наукового дослідження та наукових інтересів аспіранта [7, 161–171].

Реалізація студентоцентрованого підходу виявляється у перетворенні здобувачів вищої освіти на активних учасників освітнього процесу

з урахуванням їхніх індивідуальних якостей та здатностей. Бердянський державний педагогічний університет забезпечує максимально сприятливі умови для професійного розвитку учасників освітнього процесу з вдосконалення викладацької та дослідницької діяльності за допомогою Програми підвищення кваліфікації НПП «ARS DOCENDI» [8], до якої залучаються здобувачі ступеня доктора філософії. Аспіранти можуть обрати будь-які модулі від 1 до 8 (Наукометрія, Дизайн навчального курсу, Діджиталізація викладання та навчання у вищій школі, Освітнє середовище ЗВО, Професійні ролі сучасного викладача, Інноваційні методики викладання у вищій школі, Педагогічна майстерність викладача ЗВО, Лідерство в освіті), що дозволяє будувати індивідуальну траєкторію професійного розвитку.

Висновки і пропозиції. Підготовка майбутніх докторів філософії з професійної освіти до викладацької діяльності має здійснюватися відповідно до вимог професійного стандарту для викладачів закладу вищої освіти та забезпечуватися дисциплінами з циклу професійної та практичної підготовки: «Спеціальність», «Сучасні аспекти розвитку професійної освіти», «Порівняльна професійна педагогіка», «Науковий семінар», для викладання яких використовується студентоцентроване, активне/інтерактивне, проблемно-орієнтоване навчання на засадах системного, компетентнісного, інтегративного, аксіологічного та акмеологічного підходах. Закріплення набутих компетентностей здійснюється під час проходження асистентської практики на базі закладів вищої освіти та реалізації педагогічного експерименту в закладах професійної освіти. Перспективи подальших досліджень пов'язуємо з розробкою дисциплін вільного вибору, зміст яких зорієнтовано на поглиблення теоретичних, методичних та методологічних основ професійної освіти з урахуванням новацій галузі/сфери відповідно до спеціалізації.

Список використаної літератури:

1. Про затвердження професійного стандарту на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти»: наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.03.2021 р. № 610 URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/standarty/2021/03/25/Standart%20na%20hrupu%20profesiy_Vykladachi%20zakladiv%20vyshchoyi%20osvity_25.03.pdf
2. Про затвердження порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах) : постанова Кабінету Міністрів України № 261 від 23 березня 2016 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-p#Text>

3. Освітньо-наукова програма «Теорія та методика професійної освіти» здобуття третього рівня вищої освіти ступеня доктора філософії спеціальності 015 Професійна освіта: наказ ректора Бердянського державного педагогічного університету від 11.08.2022 р. № 29. URL: <https://bdpu.org.ua/opp/dr-filosofii/2022-2/>
4. Кривильова О.А. Підготовка майбутніх докторів філософії з професійної освіти до організації та проведення наукових семінарів. *Modern engineering and innovative technologies: International Scientific Periodical Journal*. Issue № 16. Part 6. Karlsruhe: Sergeieva&Co. 2021. P. 45–50. URL: <http://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/meit16-06-036>
5. Кривильова О.А., Жигір В.І. Підготовка майбутніх докторів філософії з професійної освіти до реалізації вимог сталого розвитку суспільства. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : зб. наук. пр. Вип. 2(26). Умань : УДПУ ім.Павла Тичини, 2022. С. 51–58. URL: <http://psv.udpu.edu.ua/article/view/267603>
6. Педагогіка вищої школи : Підручник для здобувачів другого рівня вищої освіти педагогічних університетів / С.Г. Немченко, В.В. Крижко, І.Ф. Шумілова, О.М. Старокожко, О.Б. Голік. Бердянськ: БДПУ, 2020. 517 с.
7. Кривильова О. А. Роль асистентської практики у підготовці майбутніх докторів філософії з професійної освіти. *Розвиток сучасної науки та освіти: реалії, проблеми якості, інновації*: матер. II Міжнародної наук.-практ. інтернет-конф. (Мелітополь, 25–27 травня 2021 р.) / ред. кол. : В.М. Кюрчев, Н.Л. Сосницька, М.І. Шут та ін. Мелітополь : ТДАТУ, 2021. С. 167–171.
8. Програми підвищення кваліфікації НПП «ARS DOCENDI» URL: <https://bdpu.org.ua/sector-pidvyschennia-kvalifikatsii/tsentr-vykladatskoi-maysternosti/prohrama-pidvyschennia-kvalifikatsii-npp-ars-docendi/>

Kryvylova O., Holik O. Preparing future Doctors of Philosophy in vocational education for teaching in higher education institutions

The success of the formation of the professional competence of teachers of higher education institutions mainly depends on the content of training of higher education students of the degree of Doctor of Philosophy in postgraduate studies. During the period of postgraduate study, applicants for the third level of higher education should acquire theoretical knowledge, skills, abilities and other competencies sufficient to generate new ideas, solve complex problems in the field of professional, research and innovation activities, master the methodology of scientific and pedagogical activities, and conduct their own research.

The purpose of the article is to theoretically substantiate the content of training future doctors of philosophy in vocational education for teaching in higher education institutions. In order to achieve this goal, it is necessary to solve the following tasks: to consider the requirements of the professional standard for the professional competence of teachers of higher education institutions; to characterize the content of training future doctors of philosophy in vocational education for teaching in higher education institutions.

The research methodology includes an analysis of legislative and regulatory documents to determine the peculiarities of the professional competence of teachers of higher education institutions; analysis of the educational and scientific program for the training of applicants for the third level of higher education (educational degree of Doctor of Philosophy) in the specialty 015 Vocational Education (by specialization).

The full preparation of higher education students for teaching in higher education institutions is mainly formed by disciplines from the cycle of professional and practical training: «Specialty», «Modern aspects of vocational education development», «Comparative vocational pedagogy», «Scientific seminar». These courses are taught using student-centered, active/interactive, problem-based learning based on systemic, competency-based, integrative, axiological and acmeological approaches.

The acquired competencies are consolidated during the assistantship practice at higher education institutions and the implementation of a pedagogical experiment in vocational education institutions.

Key words: *assistant practice, professional competence, professional standard, educational and scientific program.*

Л. В. Куземко

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри освітології та психолого-педагогічних наук,
заступник декана факультету педагогічної освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка

М. І. Машковська

магістрантка спеціальності 013 Початкова освіта
Київського університету імені Бориса Грінченка

ФОРМУВАННЯ ВМІННЯ ВЧИТИСЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ В ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЯК ВИМОГА ЧАСУ

У статті актуалізується проблема підготовки майбутніх вчителів початкових класів до формування в здобувачів початкової освіти вміння вчитися впродовж життя. Окреслено виклики сучасної освіти та перехід до змішаного й дистанційного навчання як вимогу часу. Наголошено на важливості розвитку вміння самостійного навчання здобувачів усіх освітніх ланок для забезпечення ефективності дистанційної освіти. Представлено компонентну структуру вміння вчитися впродовж життя, яка передбачає формування мотивації та готовності до самостійної навчальної діяльності особистості.

Здійснено порівняльний аналіз державних стандартів: початкової освіти, вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта та професійного стандарту «Вчитель початкових класів» щодо змісту вміння вчитися впродовж життя, та визначено низку спільних здатностей які його характеризують: визначати умови та ресурси (в тому числі цифрові) для особистісного і професійного розвитку; оцінювати ризики та приймати рішення; застосовувати різні джерела для пошуку додаткової інформації з метою розв'язання проблем і запобігання ним; творчо застосовувати інновації тощо.

Представлено досвід застосування засобів дистанційної освіти для професійного становлення вчителя початкових класів, який здатен самостійно вивизувати власні особистісно-професійні вміння та формувати відповідні уміння в здобувачів початкової освіти. Охарактеризовано педагогічні умови, які сприяють ефективному формуванню зазначених умінь. У підтвердження результативності наявного досвіду в статті наведено підсумки емпіричного дослідження, проведеного в рамках магістерської роботи щодо формування вміння вчитися впродовж життя в учнів початкової школи засобами дистанційної освіти. Охарактеризовано засоби дистанційної освіти для застосування в початковій школі. Представлено опис розробленого магістранткою навчально-методичного посібника щодо застосування засобів дистанційної освіти для формування компетентності навчання протягом життя в учнів початкових класів. Посібник структуровано відповідно до наступних блоків: Дистанційні технології: добірка найкращих; Рекомендації для батьків; Рекомендації для педагогів; Інтерактивні додатки для педагогів та батьків щодо організації дистанційного навчання з метою формування компетентності навчання протягом життя. Отримані результати дослідження дозволили зробити висновок про ефективність розробленого навчально-методичного посібника та позитивну динаміку впровадження вчителями початкових класів засобів дистанційної освіти для формування компетентності навчання протягом життя в учнів початкової школи.

Ключові слова: *вміння вчитися впродовж життя, дистанційне навчання, засоби дистанційної освіти, здобувачі освіти, цифрові ресурси.*

Постановка проблеми. Нині в освітньому просторі України відбуваються трансформаційні процеси пов'язані зі суспільними викликами – пандемією та військовим станом. За останні роки технології змішаного та дистанційного навчання пройшли етапи впровадження й апробації в закладах освіти різного рівня та довели свою спроможність як альтернативна форма здобуття освіти. Однак, як засвідчує практика, у період змін та інновацій надзвичайної ваги набувають уміння особистості швидко адаптуватися до нових життєвих реалій, критично мислити та використовувати всі доступні

засоби для освіти й самоосвіти. Відтак, побоювання щодо освітніх втрат активізували фахівців освітньої галузі на пошук дієвих шляхів формування в учнів та студентів вміння вчитися впродовж життя.

Проблема формування зазначеного вміння в здобувачів освіти завжди була важливою для освітянської спільноти, вона знайшла своє відображення в Концепції «Нова українська школа» (2016), у змісті оновлених та розроблених в Україні Державних стандартів освіти, зокрема: початкової (2018 зі змінами 2019), базової середньої (2020);

вищої за спеціальностями 012 Дошкільна освіта (2019) та 013 Початкова освіта (2021) для першого (бакалаврського) рівня, професійних стандартів «Вихователь закладу дошкільної освіти» (2021) та «Вчитель початкових класів» (2020). Орієнтуючись на перелічені нормативні документи, педагоги закладів вищої та загальної середньої освіти змушені добирати, розробляти й апробувати різноманітні засоби та технології для удосконалення освітнього процесу в нових реаліях сьогодення.

У зв'язку з цим, предметом нашого наукового пошуку стали питання особистісно-професійного становлення вчителів початкових класів в розрізі їхньої готовності до постійного саморозвитку, самостійного вирішення професійних викликів в епоху невизначеності та цифрової трансформації освіти. Зокрема, важливими аспектами професійної підготовки для нас є здатність майбутніх вчителів початкових класів вчитися впродовж життя та формувати аналогічні вміння в здобувачів початкової освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичним та практичним аспектам проблеми формування в здобувачів освіти вміння вчитися впродовж життя приділяли увагу відомі українські науковці: О. Савченко, С. Сисоєва, Н. Бібік, О. Локшина, І. Бех, О. Овчарук, Л. Паращенко, С. Трубочева, та інші. Вони розглядали окреслене вміння як одну з головних ключових компетентностей, яку необхідно формувати у здобувачів освіти та дорослих осіб. Зокрема, О. Савченко у своїй праці розглядає поняття «уміння вчитися» як готовність самостійно навчатися, знаходити шляхи розв'язання проблеми, не очікуючи підказок від інших осіб. Зазначимо, що дослідниця трактує компетентність уміння вчитися як «цілісне індивідуальне утворення, яке має кілька складових, що співвідносяться зі структурою навчальної діяльності, й ціннісними орієнтаціями особистості» [7, С. 35–36]. Авторський колектив науковців (І. Бех, Т. Воронцова, В. Пономаренко, С. Страшко) наголошують на тому, що «навчання протягом усього життя – необхідна умова самореалізації в сучасному світі» та розкривають значення цієї компетентності у комплексі з практичними завданнями [1, С. 109–115]. Академік І. Зязюн вважає, що «сміслом і ціллю освіти є Людина у постійному (впродовж життя) розвитку» [2, с. 15]. У короткому термінологічному словнику (2014) Л. Лук'янова та О. Аніщенко зазначають, що «навчання впродовж життя – це стратегічний напрям розвитку світової системи освіти» [6, с. 62].

В Концепції «Нова українська школа» (2016) вміння вчитися впродовж життя визначено однією з ключових компетентностей учня. З огляду на це актуалізується проблема готовності вчителів до його формування в учнів, зокрема розвиток зазначеного вміння у них самих на етапі профе-

сійного становлення. Натомість ґрунтовний теоретичний аналіз дозволяє зробити висновок, що проблема формування вміння вчитися впродовж життя в майбутніх вчителів початкових класів та учнів початкової школи в період освітніх інновацій є актуальною, однак недостатньо дослідженою та розглядається фрагментарно.

Мета статті – розкрити досвід підготовки майбутніх вчителів початкових класів до формування вміння вчитися впродовж життя в учнів із застосуванням засобів дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу. В умовах турбулентності, цифровізації та інших глобалізаційних процесів, які торкнулися усіх сфер суспільного життя в тому числі й освіти, мобільність освітнього процесу стала необхідністю. Тому однією із основних форм навчання, що дозволяє розширити коло можливостей здобувачів, стає дистанційна освіта. Ключові її переваги полягають в доступності – навчатися можна з будь-якої точки світу та в будь-який час; самостійності – відповідає індивідуальним можливостям та потребам. Відтак, формувати вміння вчитися впродовж життя в здобувачів усіх освітніх ланок сьогодні необхідно як для дистанційної освіти, так і за допомогою дистанційних засобів навчання.

В результаті студіювання теоретичних джерел з'ясовано, що вміння вчитися впродовж життя має складну компонентну структуру і передбачає формування мотивації та готовності до самостійної навчальної діяльності особистості (рис. 1).

За Концепцією НУШ, уміння вчитися впродовж життя, характеризується здатністю учня до «пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових вмінь і навичок, організації навчального процесу (власного і колективного), зокрема через ефективне керування ресурсами й інформаційними потоками, вміння визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою освітньо-професійну траєкторію, оцінювати власні результати навчання, навчатися впродовж життя» [4, с. 11]. Відповідні вміння прослідковуються у фахових компетентностях та трудових функціях, зазначених в стандартах вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (2021) та професійному стандарті «Вчитель початкових класів» (2020). У результаті їхнього студіювання з'ясовано, що вміння вчитися впродовж життя об'єднує кілька надзвичайно важливих професійних вмінь педагога, зокрема: визначати умови та ресурси (в тому числі цифрові) для професійного розвитку; оцінювати ризики та приймати рішення; застосовувати різні джерела для пошуку додаткової інформації з метою розв'язання проблем та запобігання ним; творчо застосовувати інновації тощо.

З урахуванням вищевикладеного, викладачами Київського університету імені Бориса Грінченка



Рис. 1. Компонентна структура вміння вчитися впродовж життя

реалізується система роботи щодо формування та розвитку вміння вчитися впродовж життя на всіх етапах особистісно-професійної підготовки вчителів початкових класів. На першому етапі – відбувається розвиток здатностей першокурсників до самопізнання і саморозвитку ключових умінь. Аналіз результатів, проведеного у 2022 році самооцінювання [5, С. 121–131], довели, що найбільшу кількість високих оцінок (за шкалою від 1 до 4) отримали вміння здійснювати усну та письмову комунікацію українською мовою (44%), вміння діяти соціально відповідально (35%) та цифрові уміння (34%). Натомість, сформованість у себе таких умінь як: ефективно розподіляти час для роботи і відпочинку, оцінювати ризики та приймати рішення, розв’язувати проблеми, співпрацювати з іншими з урахуванням індивідуальних відмінностей, оцінили високим показником невелика частка майбутніх педагогів. Спостереження за самостійною навчальною діяльністю студентів першого курсу, підтверджують недостатню сформованість у них умінь визначати власні навчальні цілі та способи їх досягнення, що складають основу вміння навчатися впродовж життя.

На другому етапі професійної підготовки здійснюється формування необхідних для особистісно-професійного розвитку умінь студентів шляхом застосування різноманітних освітніх технологій, зокрема й цифрових, у процесі вивчення фахових навчальних дисциплін. Студенти оволодівають вміннями застосовувати цифрові інструменти для: налагодження міжгрупової комунікації (Google Meet, ZOOM, Viber); вивчення потреб, мотивів, інтересів та можливостей учасників освітнього процесу (Google Forms, Kahoot); визначення цілей, завдань, що реалізуються на різних

етапах навчання та спільної діяльності (робота із спільними дошками (Google Dok, Trello, Padlet, Jamboart), складання дорожніх карт особистісно-професійного розвитку (MindMeister, Mindomo, MindMup), розроблення та презентація освітнього продукту PowerPoint, Canva, Prezi, QR-коди), відеореєстрація, картки самоаналізу SWOT (MindMeister, Mindomo, MindMup) тощо [3, С. 94–108].

Варто зазначити, що впровадження технологій змішаного й дистанційного навчання в період пандемії та військового стану, значно пришвидшило процес розвитку вміння вчитися в здобувачів вищої освіти. Зокрема, свою ефективність довели розроблені викладачами Університету електронні навчальні курси на навчальній платформі Moodle. Адже студенти попри всі труднощі (психологічні, технічні та соціальні), змушені були швидко пристосовуватися до нових освітніх реалій та переборювати низку викликів для продовження навчання. Звичайно, частина студентів які не були готові до самоконтролю, демонстрували розгубленість, низький рівень мотивації до навчання та потребували значної підтримки з боку викладачів. На наше переконання, засоби дистанційної освіти які використовували педагоги в ЗВО сприяли формуванню вміння вчитися впродовж життя в студентів. Однак з’ясовано, що для їхньої ефективності необхідно дотримуватися низки педагогічних умов:

- чітке усвідомлення педагогом сутності та особливостей дистанційного навчання, обізнаності щодо відповідних засобів роботи під час освітнього процесу;

- наявність у педагогів належної мотивації використання засобів дистанційної освіти у своїй діяльності, сформованість практичних умінь їхнього розроблення та застосування;

– врахування думки здобувачів освіти щодо доступності та ефективності запропонованих засобів навчання.

На третьому етапі професійної підготовки відбувається удосконалення та апробація сформованих умінь, зокрема навчання впродовж життя, під час педагогічних практик та проведенні пошуково-дослідницьких робіт студентами. Так, здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, демонструють здатності здійснювати дослідження та розробляти освітні продукти для формування ключових умінь в здобувачів початкової освіти. Наведемо результати проведеного магістранткою дослідження з теми «Використання засобів дистанційної освіти для формування компетентності навчання протягом життя в учнів початкової школи».

Розкриваючи сутність процесу формування вміння вчитися впродовж життя у здобувачів початкової освіти з використанням засобів дистанційного навчання, ми виходили з того, що їх ефективність можлива завдяки дотриманню низки організаційно-педагогічних умов (рис. 2).

Використання технологій дистанційної освіти збільшують можливості стандартного освітнього середовища та освітнього процесу в ЗЗСО, особливо під час обмеження очного навчання (карантинних обмежень тощо). Для зацікавлення здобувачів освіти доцільною є розробка вчителями власних відео-уроків, інтерактивних занять з аудіо-книгами, електронними підручниками, онлайн-тренажерами, тестами, різними видами презентацій та завдань.

У процесі проведеного дослідження (2022) застосовано опитування вчителів початкових класів, учнів та їх батьків щодо різних аспектів організації дистанційного навчання (інструменти, труднощі, зворотній зв'язок, час підготовки, ефек-

тивність, вміння тощо), які проводилися за допомогою онлайн-сервісу Google Forms. Проаналізуємо результати опитування вчителів початкових класів щодо організації ними дистанційного навчання (42 особи).

На питання: «Чи доводилося вам організувати дистанційне навчання?» близько 95% вчителів початкових класів дали стверджувальну відповідь. Можемо зробити висновок, що загалом з особливостями дистанційного навчання вчителі знайомі. На питання: «Які інструменти Ви використовували під час дистанційного навчання?» отримали відповіді: 26% вчителів зазначили, що використовують Viber, 19% – користуються Google Class, 16% – «На урок», 23% – Zoom. Але такими інструментами як Kahoot, Classtime, WordWool тощо не користуються взагалі. Це свідчить, що вчителі початкових класів недостатньо обізнані в різноманітті цифрових інструментів, що на нашу думку, дещо знижує ефективність проведення дистанційного уроку.

З поміж труднощів, які виникають у процесі організації дистанційного навчання, найбільший відсоток відповідей респондентів сформульовано як недостатність знань щодо реалізації онлайн-навчання (рис. 3). Також 91% респондентів наголосили, що для реалізації дистанційного навчання є надзвичайно важливим сформованість в учнів умінь вчитися самостійно.

З метою вивчення думки учнів початкових класів про дистанційні уроки, проведено опитування четвертокласників. Проаналізувавши відповіді з'ясовано, що для 39% респондентів навчання вдома (дистанційно) подобається більше, а для 61% – у школі. На питання «Чи зрозуміло вчителі розповідають матеріал, який вам треба вивчити?», отримали наступні відповіді: 46% учнів відповіли, що частково (вчителі пропонують різні варіанти,

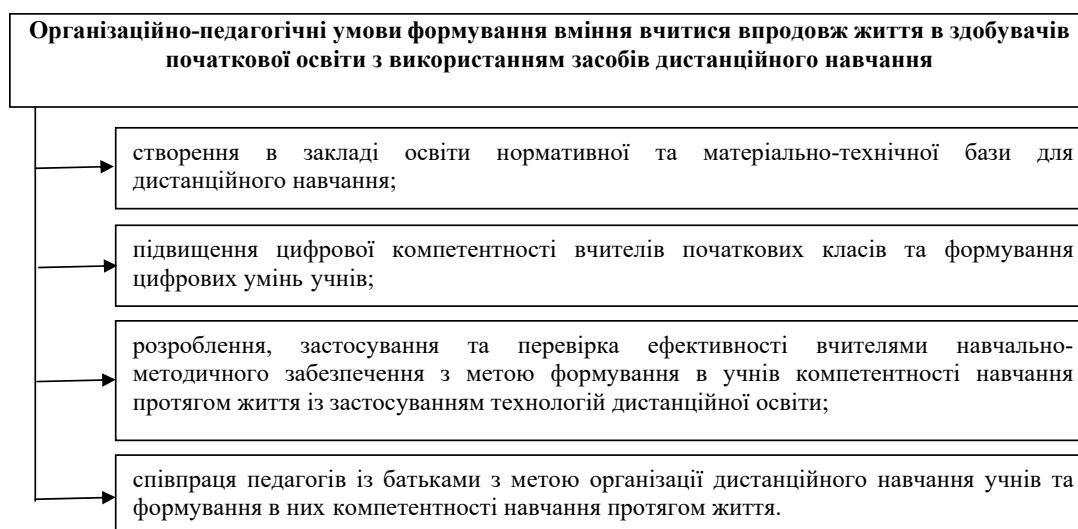


Рис. 2. Організаційно-педагогічні умови формування вміння навчатися впродовж життя у здобувачів початкової освіти з використанням дистанційних засобів навчання

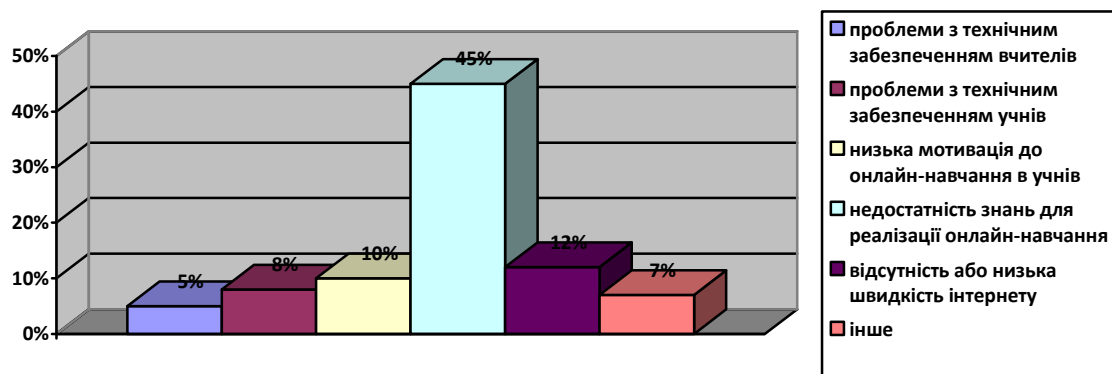


Рис. 3. Відповіді респондентів на питання: «Які труднощі виникали під час дистанційного навчання?»

але мені потрібна допомога вчителя), 29% – розуміють навчальний матеріал (конспекти містять відео, таблиці, схеми, зрозуміле пояснення тощо), 25% – незрозуміло (пропонують лише параграф підручника і завдання для виконання). Отже, можемо зробити висновок, що для більшості дітей теоретичний матеріал, який подають вчителі під час дистанційного навчання складно зрозуміти.

На питання: «Які завдання вам пропонують найчастіше онлайн?» відповіді учнів були такими: 46% – зазначили, що вчитель пропонує найчастіше виконання вправ з підручника, 21% – творчі завдання, 17% – інтерактивні вправи з різних джерел. За відповідями учнів ми переконалися, що найчастіше вчителі подають готові завдання з підручника, а не розробляють інтерактивні завдання.

Проаналізувавши відповіді батьків, зробили наступні висновки: матеріал, який подають вчителі на думку батьків є достатнім для опанування

теми (55%); вчителі організували зворотній зв'язок із батьками учнів (98%); батьки підтримують онлайн-спілкування вчителів та учнів (84%); дітям складно навчатися самостійно, тому батькам доводиться допомагати (89%).

Таким чином, провівши опитування учнів, батьків і вчителів, ми переконалися, що для результативності дистанційного навчання уміння вчитися впродовж життя є надзвичайно важливим. Адже суттєва кількість вчителів потребує допомоги в опануванні онлайн-інструментів та методики їхнього застосування в дистанційному навчанні, а більшість четвертокласників не володіють достатнім рівнем умінь самостійного навчання та потребують суттєвої допомоги з боку дорослих. Незважаючи на відносну дослідженість проблеми використання засобів дистанційної освіти в роботі з учнями початкової школи, прогрес вирішення зазначеної проблеми дещо повільний. Зазначене

Таблиця 1

Засоби дистанційного навчання для формування компетентності навчання протягом життя

ресурси для створення ментальних карт (інтелект-карт)	
Mindomo	Учень вчиться: виділяти головне; організувати власний план розвитку; працювати самостійно та колективно.
Mindmeister	
Coggle	
ресурси для створення презентацій	
Canva	Учень вчиться: аналізувати та систематизувати інформацію, представляти її, створювати та інтерпретувати поняття, почуття, факти та думки усно та письмово, за допомогою візуальних, звукових та цифрових матеріалів; критично і відповідально використовувати, взаємодіяти із цифровими технологіями для навчання та участі у житті суспільства в подальшому; працювати самостійно та в групах.
Prezi	
платформи для онлайн-зустрічей	
Zoom	сприяють розвитку комунікативних здібностей дітей; дозволять навчитися застосовувати цифрові технології для підтримки творчості, соціальної інтеграції, співпраці з іншими людьми для досягнення необхідних цілей; вміння працювати в команді.
Google Hangouts	
WebEx	
Microsoft Teams	
ресурси для взаємодії з учнями	
ClassDojo	ефективний для формування навички у дітей здійснювати самооцінку власних результатів та розвитку самостійності.
Google Classroom	є ефективним для формування навички самостійності (виконання завдань за інструкціями).
Padlet	є ефективним для формування вміння структурувати інформацію та висловлювати власну думку (коментування).

Продовження таблиці 1

ресурси для створення інтерактивних завдань, вікторин та оцінювання	
Classtime	інструмент є ефективним для формування навички самостійності (виконання завдань за інструкціями) та самооцінки (тести).
Kahoot	участь в іграх-тестах, створених за допомогою сервісу, сприяє спілкуванню та співпраці у колективі (якщо завдання групові), розвитку вміння працювати самостійно; стимулює мислення; вміння швидко знаходити рішення (завдання з таймером).
Quizlet	сприяє розвитку пам'яті, мислення та логіки.
LearningApps	сприяє розвитку вміння працювати в групі та самостійно, здатності знаходити рішення та мислити критично.

обумовило розроблення навчально-методичного посібника для вчителів початкових класів щодо використання засобів дистанційної освіти для формування компетентності навчання протягом життя в учнів початкової школи.

У першому блоці посібника «*Дистанційні технології: добірка найкращих*» нами представлено засоби дистанційного навчання (табл. 1) з детальним описом прийомів їхнього застосування, які вчителі та батьки можуть використовувати під час організації дистанційного навчання здобувачів початкової освіти. Адже важливо використовувати та впроваджувати в освітній процес ті засоби дистанційного навчання, які будуть сприяти розвитку вміння аналізувати, структурувати, виділяти головне, оцінювати власну діяльність, критично міркувати над інформацією, працювати самостійно та в команді.

У другому блоці посібника «*Рекомендації для педагогів*» ми описали особливості, на які необхідно звернути увагу вчителю під час організації дистанційного навчання з огляду на формат взаємодії вчитель – учень – батьки. А саме: необхідно завжди вказувати номер сторінки та завдання, чітко надавати інструкції щодо виконання, вказувати форму виконання (усна, письмова); здійснювати формувальне оцінювання результатів навчання; заздалегідь готувати різні за ступенем складності завдання; мати в запасі підготовлені різні активності для учнів (онлайн вправи, ігри, завдання тощо); взаємодіяти з батьками.

У третьому блоці посібника «*Рекомендації для батьків*» нами було розкрито поради, на які необхідно звернути увагу батькам учнів під час дистанційного навчання. Зокрема запропоновано бути активними учасниками освітнього процесу; залучати дітей до дистанційної освіти; цікавитися новими дистанційними засобами навчання дітей; спілкуватися з вчителями та запитувати порад; ділитися досвідом із іншими батьками.

У четвертому блоці посібника «*Інтерактивні додатки*» ми запропонували комплекс найкращих інтернет-ресурсів, які доцільно використовувати під час організації дистанційного навчання. А також представили короткий опис (з QR кодами

для швидкого переходу) та практичні рекомендації як саме конкретні ресурси застосовувати, щоб сприяти формуванню компетентності навчання протягом життя в учнів початкової школи. Апробовані на практиці методичні рекомендації для вчителів щодо застосування засобів дистанційної освіти в роботі з учнями початкової школи та розроблені вправи для формування компетентності навчання протягом життя в учнів, викликали зацікавлення вчителів.

Висновки і пропозиції. У результаті студіювання проблеми готовності здобувачів освіти до умов змішаного та дистанційного навчання, з'ясовано що вміння вчитися впродовж життя є ключовим для забезпечення якості освіти в період змін. Окреслене твердження стосується не лише учнів, але й майбутніх вчителів. Адже вміння вчитися характеризується здатністю особистості до аналізу інформації та її критичного осмислення, застосування раніше набутих знань в різних життєвих ситуаціях, постійного особистісного вивчення. Зазначені вміння формуються з дитинства, а сформувати їх зможуть лише ті педагоги, котрі повною мірою володіють аналогічними вміннями. Тому перед ЗВО стоїть завдання підготувати вчителя відкритого до інновацій та здатного працювати над особистісно-професійним вивченням. Це можливо лише в освітньому середовищі ЗВО, яке саме є інноваційним та враховує реалії сьогодення орієнтуючись на майбутнє. Відтак, процес формування вміння вчитися впродовж життя в здобувачів педагогічної освіти, потребує ґрунтовного дослідження та практичної перевірки. Що стане предметом наших подальших наукових пошуків.

Список використаної літератури:

1. Бех І.Д., Воронцова Т.В., Пономаренко В.С., Страшко С.В. Основи здоров'я : підручник для 9 кл. закл. загальної середньої освіти. К: «Алатон», 2020. 224 с.
2. Зязюн І.А. Світоглядні пріоритети педагогіки. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми:* зб. наук. пр. К., 2002. С. 10–16.

3. Іванюк Г., Венгловська О., Куземко Л., Антипін Є., Вовчок Я. The use of digital tools in interdisciplinary projects of students' personal and professional self-development *Amazonia Investiga*, 11 (54). С. 94–108. ISSN 2322 – 6307
 4. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 17.01.2023 р.)
 5. Куземко Л.В. Розвиток наскрізних умінь в особистісно-професійному становленні педагога. *Moderni aspekty vedy: XXI. Dil mezinárodní kolektivní monografie*. Česká republika: Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o., 2022. С. 121–131.
 6. Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В. Освіта дорослих: *короткий термінологічний словник*. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2014. С. 108.
 7. Савченко О.Я. Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра. К.: Педагогічна думка, 2014. 176 с.
-

Kuzemko L., Mashkovska M. Formation of skill for lifelong learning in students as a requirement of time

In this article actualized the problem of training future primary school teachers for skill formation for lifelong learning in students. Outlined challenges of modern education and transition to mixed and distance education as a requirement of our time. Highlighted importance of the development of self-learning skills of students of all educational levels to ensure the effectiveness of distance education. Presented component structure of lifelong learning skill, which assumes formation of motivation and readiness for individual self-learning activity.

Determined comparative analysis of state standards: primary education, higher education in the specialty 013 Primary education and the professional standard "Primary school teacher" regarding the content skill of lifelong learning, and defined a number of common abilities that characterize it: determine conditions and resources (including digital) for personal and professional development; evaluate risks and make decisions; apply different sources to find additional information in order to solve problems and prevent them; creatively apply innovations and etc.

Presented experience of using distance education tools for professional development of primary school teachers, which able independently improve their personal and professional skills and to form appropriate skills in primary education students. Characterized pedagogical conditions that contributes for effective formation of specified skills. In confirmation of effectiveness of existing experience in this article provided results of an empirical research, conducted as part of a master's thesis, regarding of formation skill of lifelong learning primary school students by distance education means. Characterized tools of distance education for use in primary school. Presented description of developed by a master's student of educational and methodological manual regarding use of means of distance education for formation of competence lifelong learning of primary school students. Manual is structured according to following blocks: Remote technologies: selection of best; Recommendations for parents; Recommendations for teachers; Interactive applications for teachers and parents regarding organization of distance learning with purpose of forming lifelong learning competence. Obtained results of research made it possible to make conclusion about the effectiveness of developed educational and methodological manual and positive dynamics of implementation by primary school teachers means of distance education for formation of lifelong learning competence in primary school students.

Key words: *lifelong learning skill, distance education, means of distance education, students, primary school students, digital resources.*

УДК 001(063):378,4
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.87.27>

І. Б. П'ятикоп

старший викладач кафедри іноземних мов
Харківського національного університету радіоелектроніки
<https://orcid.org/0000-0002-3500-2001>

ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ – ОСНОВНА СКЛАДОВА ДЛЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ ВИКЛАДАЧА З ІНОЗЕМНИХ МОВ В ЗВО

В статті проаналізовано теоретичні підстави формування інформаційної компетентності викладачів засобами інформаційних та комунікаційних технологій для того, щоб активно розвиватись у суспільстві, який насичений засобами зберігання, переробки та передачі інформації, для того, щоб обґрунтовано використовувати всі можливості, що надаються інформаційними та комунікаційними технологіями (ІКТ), впливати на процеси інформатизації. Уточнено сутність понять «професійна компетентність» та «інформаційна компетентність», які є рівнем власної професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її мотивованим прагненням до безперервної самоосвіти та самовдосконалення, творчим та відповідальним ставленням до справи. Визначено взаємозв'язок професійної компетентності та інформаційної компетентності, що водночас об'єднує їх тривірневі зв'язки. Сформовано структурно-логічну схему сучасної професійної компетентності викладачів в закладах вищої освіти, яка включає мотиваційно-ціннісну, когнітивну, операційно-діяльнісну, рефлексивну та інформаційну сферу. Відповідно сучасна система освіти постійно працює над вдосконаленням системи професійної підготовки викладачів та методів використання ІКТ, які можна застосовувати для формування інформаційної компетентності викладачів різних спеціальностей. Запропоновано поділити інформаційно-комунікаційні технології на два методи: метод використання ІКТ викладачем у навчанні та метод використання ІКТ студентами у навчанні, які необхідно використовувати для досягнення пізнавальних та (або) навчальних завдань у сфері освіти. В статті описано мотиваційно-цільовий, теоретико-методологічний, предметно-технологічний блоки, які впливають на засвоєння знань студентів за умовою правильного та точного застосування при викладанні іноземної мови. Обґрунтовано, що процес формування інформаційної компетентності викладача впливає на формування мотиваційної сфери, яка підвищує активність особистості (студентів), що впливає на формування мети та вибір шляхів її досягнення та результати навчальної діяльності.

Ключові слова: інформаційна компетентність, професійна компетентність, інформаційно-комунікаційні технології, інформатизація, компетентнісний підхід.

Постановка проблеми. Характерний розвиток суспільства у теперішній час залежить від інтенсивності та глибини процесу інформатизації, в якому відіграє суттєву роль інформованість як викладачів так, і студентів в системі освіти. Перехід освіти на новий якісний рівень стоїть одним із головних завдань українського суспільства, а саме відтворення конкурентоспроможного кадрового потенціалу, підвищення ефективності та якості підготовки фахівців з новим типом мислення. Одна з проблем, що стоїть перед сучасною системою вищої освіти – підготовка людини до життєдіяльності в інформаційному суспільстві та, отже, формування інформаційно-компетентної особистості кваліфікованого фахівця. Тому майбутній фахівець повинен активно жити та діяти в суспільстві, який насичений засобами зберігання, переробки й передачі інформації, для того, щоб обґрунтовано використовувати всі можливості, що надаються інформаційними та комунікаційними технологіями (ІКТ), впливати на процеси

інформатизації суспільства. Однак, незважаючи на всі можливості інформаційно-комунікаційних технологій виникла суперечність між соціальним замовленням середньої освіти (школи, технікуми) та системою педагогічної освіти, яка фактично не передбачала підготовки фахівців для забезпечення інформатизації саму у школах. Таким чином, сучасне соціальне замовлення потребує вдосконалення професійної підготовки майбутнього фахівця, в якій інформаційна компетентність є одним із показників високої кваліфікації викладача, що повинна стати невід'ємною частиною професійної підготовки майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури показав відсутність єдиного підходу до визначення поняття «інформаційно-комунікаційні технології». Проте, окремі його особливості та ознаки розглянули у своїх працях такі автори: Є.І. Івченко [1], Н.П. Дементієвська [2], С.І. Нетьосов [3], Ю.Г. Носенко [4], Т.О. Яценко [5], які зазначають,

що головною перешкодою на шляху масового впровадження ІКТ, що безпосередньо впливатимуть на розвиток навчального процесу є не слабка матеріально-технічна база та відсутність фінансування, а недостатня професійна та психологічна готовність викладачів до їх використання. В свою чергу, у педагогічних дослідженнях А.М. Зубко [6], М.В. Козир [7], О.Г. Колгатіна [8], О.О. Лаврентьєвої [9] та ін. вирішуються теоретичні та прикладні завдання підготовки майбутніх фахівців з використанням ІКТ, зокрема пошук оптимальних шляхів інформатизації в сфері середньої та вищої освіти.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Нажаль, у сучасних реаліях застосування ІКТ у закладах вищої освіти недостатнє. Використання ІКТ у підготовці фахівців досліджується різнопланово, а саме як засіб навчання та підвищення якості навчання студентів та з метою інтенсифікації підготовки викладачів у рамках програми підвищення кваліфікації. Однак практичний досвід показує, що викладачі в закладах вищої освіти далеко не завжди мають кваліфіковані вміння пошуку, відбору потрібної інформації, аналізу та синтезу отриманих даних, їх організації, подання та передачі, вміннями моделювати, проектувати, реалізовувати проекти, а також вирішувати навчальні завдання з використанням програмного забезпечення у предметній діяльності (тобто елементами інформаційної компетентності). У сучасних умовах методична підготовка викладачів має передбачати формування їх інформаційної компетентності для надання студентам якісної та точної інформації, яка допоможе їм при виконанні різних завдань (читання, говоріння, аудіювання, письмо). Тим часом ефективність застосування інформаційно-комунікаційних технологій є важливою складовою формування інформаційної компетентності викладача.

Отже, **метою статті** є інформаційна компетентність, яка є основною складовою для розвитку професійних якостей викладача з іноземних мов у закладах вищої освіти, що дозволяє удосконалити теоретико-методичне забезпечення проблеми, що досліджується.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісний підхід до педагогічної діяльності викладача в умовах інформатизації освіти потребує уточнення поняття «професійна компетентність», яка має бути розширена включенням до нього інформаційної сфери як сукупності інформаційних процесів, інформаційної взаємодій та інформаційної діяльності. Автори розглядають поняття «професійна компетентність» як рівень сформованості у фахівця якісних та кількісних характеристик, в яких виражається нерозривність його теоретичної та практичної готовності до здійснення професійної діяльності, здатність приймати оптимальні

рішення завдяки яким студенти зможуть отримувати необхідні знання [10–11]. В свою чергу стоїть головне питання, яке на наш погляд є основним – це як компетентнісний підхід відноситься до теорії педагогічної діяльності у закладах вищої освіти щодо професійної компетентності викладача. Професійна компетентність повинна визначатись головним чином рівнем власної професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її мотивованим прагненням до безперервної самоосвіти та самовдосконалення, творчим та відповідальним ставленням до справи.

Структура професійної компетентності розробляється з урахуванням розвитку сучасної професійної компетентності, яка включає: мотиваційно-ціннісну, когнітивну, операційно-діяльнісну, рефлексивну сферу.

У зв'язку з тим, що зростає значимість інформаційної компетентності викладачів, які здійснюють свою професійну діяльність для надання знань студентам в умовах широкого впровадження засобів ІКТ в освітній простір, представлена структура недостатньо відображає суть даного поняття, що визначається відповідно до вимог розвитку суспільства, науки, культури та особистості. Зокрема, «інформаційна компетентність» педагога передбачає сукупність компетенцій особистості, яка безпосередньо пов'язана з інформацією (сфера діяльності, галузь знань), котра допомагає раціонально використовувати отриману інформацію через сучасні технології (у друкованому вигляді, у цифровій формі), опрацювання інформації як у повсякденному житті, так і в професійній діяльності [12–13]. Інформаційна компетентність виділяє компоненти світогляду, загальноосвітньої діяльності, психолого-педагогічної складової, технологічну та професійну, які відображають складові частини професійної компетентності та дозволяють приймати ефективні рішення у професійно-педагогічній діяльності.

Відповідно, вважаємо доцільним додати у структуру професійної компетентності блок «інформаційна сфера». Розгорнутий склад професійної компетентності, повний зміст кожної її сфери та перелік компонентів, що направлені на розвиток знань, вмінь та навичок студентів представлені у таблиці 1. Виділені компоненти інформаційної компетентності, що становлять основу інформаційної діяльності педагога, які надалі враховуватимуться при визначенні компонентів інформаційної компетентності викладача та змістовної частиною методичної системи передбачають:

– володіння навичками роботи з інформацією, яка подана в електронному вигляді засобами прикладного програмного забезпечення;

– знання та вміння, які необхідно використовувати завдяки раціональним методам пошуку та

зберігання інформації в сучасних інформаційних масивах засобами сучасних операційних систем;

– володіння навичками організації та проведення лекційних та практичних занять, кураторських годин з використанням сучасних інформаційних технологій;

– вміння подати інформація в Інтернеті, організувати самостійну роботу студентів за допомогою Інтернет-технологій;

– володіння навичками використання сучасних технологій, які направлені на комунікацію між студентам та викладачем з урахуванням специфіки дисципліни.

Відповідно, на підставі вищевикладеного, можна визначити інформаційну компетентність педагога, як тип освітнього результату діяльності індивіда, в основу якого покладено формування знань, вмінь, навичок і досвід:

– розуміння питань значимості інформатизації освіти, інтегративних процесів, володіння фундаментальними засадами інформатики;

– дидактично обґрунтоване використання ІКТ для організації діалогу «студент – комп'ютер – викладач», в застосуванні навчальних програм та програмного забезпечення для вирішення професійних та реальних завдань предметної галузі.

Використання засобів та методів інформаційно-комунікаційних технологій серед викладачів можливе на базі предметної сфери діяльності. Існує безліч програмних продуктів, що підтримують викладання дисциплін. Тому, використання у навчальному процесі (на факультативних заняттях) пакетів програмного забезпечення найбільш ефективно завдяки графічному калькулятору та електронним таблицям, які допомагають при вирішенні певних завдань. Відповідно сучасна система освіти постійно працює над вдосконаленням системи професійної підготовки викладачів та методів використання ІКТ, які можна застосовувати для формування інформаційної компетент-

ності викладачів різних спеціальностей. Зокрема, навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій – це сукупність дій викладача з передачі навчальної інформації органам почуттів студента та управління сприйняттям, розумінням, запам'ятовуванням та правильним використанням за допомогою сучасних технологій. В свою чергу, ІКТ відіграють роль засобів підвищення ефективності методу навчання, який безпосередньо пов'язаний з використанням сучасних цифрових технологій, виконуючи функції дидактичного «підсилювача».

Разом з тим, метод використання ІКТ поділяється на два методи: метод використання ІКТ викладачем у навчанні та метод використання ІКТ студентами у навчанні. Перший метод використання ІКТ у навчанні – сукупність дій викладача з ІКТ та їх засобами (у процесі роботи з вибору, моделювання, використання та ін.), що визначається дидактичними цілями і діагностується психолого-педагогічними ситуаціями. Відповідно, в даному випадку ефективність або необхідність використання ІКТ вважається апріорною і йдеться про те, які засоби дій з ІКТ необхідно проводити викладачеві, щоб забезпечити досягнення сформульованої у технології мети. Другим напрямом є метод використання ІКТ у навчанні, який передбачає сукупність діяльності того, хто навчає та навчається (студенти) із засобами ІКТ для досягнення пізнавальних та (або) навчальних завдань.

Таким чином, виділивши в дидактичній конструкції методи використання інформаційно-комунікаційних технологій як обов'язковий компонент у навчанні, в силу їх різноманіття існує значимість класифікації, яка дозволяє структурувати та описати досліджувані методи більш повною мірою, давши при цьому викладачу (педагогу) можливість вибору та (або) їх доповнення на основі узагальнення та конкретизації [14]. Виходячи з вищезазначених методів

Таблиця 1

**Структурно-логічна схема сучасної професійної компетентності викладачів
в закладах вищої освіти**

№	Сфера міжособистісного контакту між викладачем та студентом	Компоненти, що направлені на розвиток знань, вмінь та навичок студентів
1.	Мотиваційно-ціннісна	Спрямованість Мотиви Потреби у навчанні Ціннісні орієнтації
2.	Когнітивна	Знання предмета та способів його отримання Знання психолого-педагогічних та методичних навчальних циклів
3.	Операційно-діяльнісна	Вміння, навички, способи та досвід оволодіння предметом та їх удосконалення
4.	Рефлексивна	Самосвідомість Самоконтроль Самооцінка
5.	Інформаційна	Інформаційні процеси Інформаційні взаємодії Інформаційна діяльність

використання інформаційно-комунікаційних технологій вважаємо доцільним розглянути блоки (мотиваційно-цільовий, теоретико-методологічний, предметно-технологічний) сучасної професійної компетентності викладача.

У першому блоці розглянемо мотиваційно-цільовий блок, залежність якого безпосередньо пов'язана з викладачем від призначення щодо обґрунтування цілей та завдань формування інформаційної компетентності студентів. Стабільний розвиток інформаційної компетентності викладача впливає на формування мотиваційної сфери, в свою чергу, мотивація підвищує активність особистості, впливає на формування мети та вибір шляхів її досягнення, впливає на результати навчальної діяльності у студентів. Кожен студент має мотиви, які йому потрібні для задоволення соціальних та особистісних потреб у оволодінні прийомами роботи з інформаційними ресурсами. Розглядаючи інформаційну компетентність виділяють певні групи мотивів: професійні, які передбачають орієнтацію на оволодіння новими знаннями; соціальні, тобто відбувається процес усвідомлення соціальної потреби та необхідність використання ІКТ та комунікативні передбачають прагнення вдосконалювати способи спілкування на іноземній мові у повсякденному житті так, і у професійній діяльності.

Наступним розглянемо теоретико-методологічний блок в якому організаційні умови виступають як особистісно-орієнтований підхід до навчання та облік структури педагогічної діяльності. Дидактичними принципами в даному випадку є відповідність змісту освіти вимогам розвитку суспільства, науки, культури та особистості; єдність змістовної та процесуальної сторони навчання; структурна єдність змісту освіти; гуманізація змісту освіти; фундаменталізація змісту освіти; відповідність основних компонентів змісту освіти структурі базової культури особистості.

При використанні предметно-технологічний блоку визначити вихідне положення про те, що ефективна підготовка викладачів щодо формування інформаційної компетентності може бути здійснена в рамках сукупності двох областей підготовки спеціаліста: предметна та технологічна. Предметна підготовка містить два компонента: зміст предметної дисципліни та ІКТ (інформаційні та комунікаційні технології, використані у вивченні предмета). Зокрема, у складі технологічної підготовки спеціалістів присутні інформаційні та комунікаційні технології у навчанні, теорія та методика навчання.

Відповідно, після огляду кожного блоку інформаційно-комунікаційних технологій можливе проведення корекції, яка використовується в тому випадку, якщо аналіз контрольних зрізів та тес-

тування потребує внесення поточних змін у методику чи зміст інформаційної підготовки фахівця. Зокрема, викладач має можливість організувати та управляти процесом навчання завдяки інформаційним та інноваційним технологіям через дистанційні платформи («Google Classroom» та «Moodle») через які викладач може додавати завдання, які направлені:

читання (розуміння текстів, які направлені на сферу в якій навчається студент);

аудіювання (розуміння текстів, але на слух);

говоріння (вид мовленнєвої діяльності, який виконує функції засобів спілкування);

письмо (вид мовленнєвої діяльності, який полягає у точному та правильному висловлюванні власної думки).

Відповідно, в теперішній час Міністерство Освіти і Науки України постійно розробляє та впроваджує у навчальний процес нові технічні засоби, які пов'язані з інформаційними технологіями для навчання (банк педагогічних технологій, інформаційну основу їх концепцій, алгоритмів, навчально-педагогічного забезпечення; критерії вибору педагогічних технологій; механізми включення та впровадження інноваційної педагогічної технології в навчально-виховний процес), що позитивно впливають на розвиток як викладача (професійна компетенція), так і студентів.

Висновки і пропозиції. У сучасному світі професія викладача стала особливою, престижною, яка варта поваги. Викладачу необхідно постійно удосконалювати свої знання, вміння для навчання та розвитку молоді (студентів), які навчаються у закладах вищої освіти. В свою чергу, викладачі набувають професійних навичок завдяки застосуванню інформаційно-комунікаційним технологіям. Інформаційно-комунікаційні технології є єдиним комплексом, метою якого є практична реалізація можливостей інформаційних та комунікаційних технологій у підготовці викладачів, які постійно удосконалюють використовують свої вміння та навички у професійній діяльності. Насамперед спираючись на проведені дослідження, а також ґрунтуючись на загально-педагогічних засадах підготовки студентів було виділено компоненти інформаційної компетентності викладача та визначено їх складові. Зокрема аналіз професійної компетентності викладача в сучасному суспільстві показує, що інформаційна компетентність педагога є важливим компонентом професійної компетентності. Професійна компетентність викладачів в закладах вищої освіти повинна визначатись рівнем власної професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями, її мотивованим прагненням до безперервної самоосвіти та самовдосконалення, творчим та відповідальним ставленням до освіти.

Список використаної літератури:

1. Івченко Є. І. Інформаційно- комунікаційні технології як ключовий фактор управління інноваційним розвитком підприємств. Економіка та управління підприємствами машинобудівної галузі: проблеми теорії та практики. Полтавський університет споживчої кооперації України. 2008. № 4(4). С. 80–91.
2. Дементієвська Н. П. Професійний розвиток вчителів щодо компетентностей, пов'язаних з безпечним і відповідальним використанням електронних соціальних мереж. *Звітна наукова конференція Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України*. Київ, 2017. С. 26–31.
3. Нетьосов С.І. Інформаційно-комунікаційні технології – засіб соціалізації осіб із глибокими вадами зору. Інформаційні технології і засоби навчання. 2015. № 2 (46). С. 132–138. URL: <http://journal.iitta.gov.ua> (дата звернення: 25.04.2023).
4. Носенко Ю.Г. Зарубіжний досвід використання інформаційно-комунікаційних технологій в інклюзивній дошкільній освіті. *Нова педагогічна думка № 4 (84)*. 2015. С. 95–102.
5. Яценко Т.О. Інформаційно-комунікаційні технології в системі шкільної літературної освіти: теоретико-методичний огляд. URL: https://lib.iitta.gov.ua/705341/1/Yatsenko_st.pdf (дата звернення: 25.04.2023).
6. Зубко А.М., Жорова І.Я., Кузьменко В.В., Слюсаренко Н.В., Кохановська О.В. Інформаційно-комунікаційні технології як чинник розвитку професіоналізму педагогів у системі післядипломної освіти. Інформаційні технології і засоби навчання, 2020, Том 77, №3. С. 262–281.
7. Козир М.В. Теоретико-методологічні основи інтеграції інформаційно-комунікаційної педагогіки у простір вищої освіти. Педагогічна освіта: теорія та практика. Психологія. Педагогіка. Вип. № 33(1/2020). С. 41–47.
8. Колгатін О.Г., Колгатіна Л.С. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті як складова педагогічної науки України в галузі теорії педагогіки в 90-х роках – ХХ сторіччя. Інформаційні технології і засоби навчання, 2019, Том 72, № 4. С. 41–54.
9. Лаврентьева О. О. Формування готовності в майбутніх учителів до використання сучасних інформаційно-комунікаційних засобів навчання. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*. Збірник наукових праць. Вип. 5. Львів, ЛДУ БЖД, 2017. С. 58–61.
10. Саук В.І. Професійна компетентність як основа розвитку сучасного викладача в системі післядипломної педагогічної освіти. Нова педагогічна думка. 2012. №3 (71). С. 57–61.
11. Мельник Н.І. Феномен «професійної компетентності» в українській та європейській педагогічній теорії: порівняльний аспект. Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка. (28). 2018. URL: <https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/189>. (дата звернення: 25.04.2023)
12. Розлуцька Г.М., Невмержицька О.В., Назаров В.С. Формування інформаційної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти і ступеня засобами сервісів GOOGLE. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. (2 (51), 2022. 117–121. URL: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.51.117-121>. (дата звернення: 25.04.2023)
13. Галик С. Д., Барна О. В. Інформатична компетентність в змісті початкової освіти: європейський досвід. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи*. 2018. № 2. С. 166–169.
14. Хома Т. В. Активні методи навчання в педагогіці вищої школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. № 69, Т. 3. 2020. С. 149–152. URL: <https://dSPACE.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/31786/1/32.pdf> (дата звернення: 25.04.2023).

Piatykop I. Information competence is the main component for the professional qualities' development of a teacher of foreign languages in higher education institutions

The article analyzes the theoretical foundations of the information competence formation of the teachers by means of information and communication technologies in order to actively develop in a society that is saturated with means of storage, processing and transmission of information in order to reasonably use of all the opportunities provided by information and communication technologies (ICT), influence the processes of informatization. It is clarified the essence of the concepts "professional competence" and "information competence" which are the level of one's own professional education, experience and individual abilities of a person, his motivated desire for continuous self-education and self-improvement, creative and responsible attitude to work. The relationship between professional competence and information competence is defined which at the same time unites their three-level connections. A structural and logical scheme of the modern professional competence of teachers in institutions of higher education has been formed which includes the motivational and value, cognitive, operational and activity, reflective and information spheres. Accordingly, the modern education system is constantly working on the improving the system of professional training of

teachers and methods of using ICT which can be used to form the information competence of teachers of various specialties. It is proposed to divide information and communication technologies into two methods: the method of using ICT by the teacher in education and the method of using ICT by students in education which must be used to achieve cognitive and (or) educational tasks in the field of education. The article describes the motivational-target, theoretical-methodological, subject-technological blocks that affect the students' learning of knowledge under the condition of correct and accurate application in teaching a foreign language. It is substantiated that the process of forming the teacher's information competence affects the formation of the motivational sphere which increases the activity of the individual (students), which affects the formation of the goal and the choice of ways to achieve it and the results of educational activities.

Key words: *information competence, professional competence, information and communication technologies, informatization, competence approach.*

УДК 811:378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.87.28>**О. О. Павлова**викладач кафедри іноземних мов
Національної академії Національної гвардії України

ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗВО В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОСТІ

У статті розкривається проблема адаптації української системи вищої професійної освіти до нового формату навчання в умовах воєнного стану. Здійснено аналіз науково-педагогічної літератури та досвіду використання дистанційних освітніх технологій у процесі викладання дисципліни «Іноземна мова» у закладах вищої освіти, виокремлюючи як позитивні можливості цифрового формату, так і певні обмеження, пов'язані з організаційними, педагогічними, матеріально-технічними умовами його реалізації, з психологічними труднощами професорсько-викладацького складу та студентів щодо переходу на дистанційний формат навчання. Проаналізовано зміни в структурі освітнього процесу у виші, сформульовано проблеми, які студентам та викладачам доводиться вирішувати у процесі дистанційного навчання іноземної мови, та запропонувала варіанти щодо шляхів їх розв'язання.

У статті підкреслюється, що ефективне використання дистанційних освітніх технологій та впровадження дистанційних курсів висуває низку вимог до інформаційно-комунікативної компетентності викладачів та студентів. Аналіз освітньої діяльності ЗВО у форматі онлайн-навчання також виявив необхідність організації адміністративної підтримки професорсько-викладацького складу: запровадження такої моделі освітнього процесу, що поєднує в собі традиційне та електронне навчання, розвитку електронних та цифрових освітніх ресурсів, підвищення інформаційно-комунікативної компетентності професорсько-викладацького складу та навчання студентів самостійно навчатися.

У висновках статті наголошено на доцільність розробки та впровадження комбінованої моделі академічного процесу під час викладання іноземної мови у закладах вищої професійної освіти: традиційна взаємодія студентів та викладачів у поєднанні з використанням онлайн-курсів із синхронним навчанням у дистанційному форматі, який підтримується цифровою дидактикою та прискореним розвитком електронно-цифрових ресурсів освітнього процесу, а також практик освітньої діяльності на основі електронно-цифрових технологій.

Ключові слова: вища професійна освіта, іноземна мова, онлайн-заняття, дистанційне навчання, онлайн-тестування, самостійна робота студентів.

Постановка проблеми. Вища професійна освіта в Україні, як і всі сфери життя суспільства, потерпає від серйозних змін в умовах війни. Пандемія коронавірусу вже змусила освітян адаптуватися та перебудувати свою роботу на дистанційний режим. Формат навчання онлайн – не новий як для українців, так і для всього світу, адже він став чи не єдино можливим в умовах пандемії. Обмежувальні заходи ізоляції спричинили необхідність масового переходу системи вищої фахової освіти у формат онлайн-навчання з використанням дистанційних освітніх технологій та початку тестування нових інформаційно-освітніх платформ. Сьогодні накопичено великий практичний досвід застосування електронно-цифрових технологій в освітньому процесі закладів вищої освіти країни, впроваджено електронні освітні ресурси, онлайн-курси з дисциплін навчальних планів різних напрямів, профілів та рівнів підготовки. Вітчизняний досвід організації освітнього процесу з використанням електронно-цифрових технологій, створення

електронно-цифрового освітнього середовища дозволив українській системі вищої професійної освіти досить легко перейти у формат масового онлайн-навчання студентів. Ці ресурси забезпечують безперебійний академічний процес в Україні навіть сьогодні, під час повномасштабної війни. Проте дистанційне навчання в умовах воєнного стану значно відрізняється від навчання у дистанційному форматі, що було в період карантину – руйнування вишів, вимушено переселені студенти та педагоги, які навчаються та працюють по всій Україні та поза її межами, «випадання» з освітнього процесу окремих студентів та цілих груп через повітряні тривоги, бойові дії, масові вимкнення електроенергії та інші причини, які безпосередньо пов'язані з війною.

Проте слід зазначити, що криза послужила сильним поштовхом й стимулом для впровадження інновацій у систему вищої професійної освіти. Задля досягнення безперервного процесу навчання та професійної підготовки студентів почали застосовуватися нові підходи до самої

системи навчання взагалі та до викладання іноземної мови в університеті зокрема: провідні викладачі країни проводять радіо- та телетрансляції навчальних занять, заклади вищої освіти надають доступ до електронних платформ та комплектів матеріалів для вивчення дисциплін як удома самостійно, так і для роботи в онлайн-режимі разом із викладачем. Надзвичайні обставини, що відбуваються у світі, сприяють стрімкій модернізації форми онлайн-навчання і, як наслідок, появі терміну «онлайн-навчання», що охоплює вдосконалену практику дистанційного навчання: застосування різноманітних презентацій у середовищі Power Point, тестування та розробку електронних курсів на різних інформаційно-освітніх платформах як єдину інтеграційну модель. У процесі навчання спостерігається розширення функцій онлайн-навчання як інструменту академічного процесу, що дає змогу викладачам враховувати під час організації вебінарів різний рівень знань студентів, керуючись результатами, що були досягнуті студентами на різних освітніх платформах. Отже, можна зазначити, що відбувається зміна пріоритетів у процесі оцінювання ролі онлайн-навчання в академічному процесі в закладах вищої освіти. Онлайн-навчання більше не постає допоміжною функцією, а посідає провідні позиції в сучасній системі вищої професійної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зацікавленість вітчизняних дослідників щодо використання дистанційного курсу у процесі навчання іноземних мов студентів закладів вищої освіти стабільно зростає з кінця ХХ ст. (В. Кухаренко, В. Биков, Л. Лещенко, К. Корсак, Р. Гуревич, М. Михальченко, В. Олійник, О. Третяк, П. Таланчук). Поява нових технологій, які можна застосувати для підвищення якості вищої професійної освіти, потребує постійного осмислення як теоретиків, так і викладачів-практиків. Публікації, які висвітлюють це питання, можна поділити на наступні категорії:

– роботи, в яких розглядається методичний потенціал окремого інструменту із різних видів інформаційно-комунікативних технологій. Акцент на практичній стороні можна пояснити новизною інструментарію та складнощами його фрагментарного впровадження в освітній процес. Зазвичай у центрі уваги опиняється навчання окремих видів іншомовної мовленнєвої діяльності, лексики та граматики (Г. Вишнеvsька, І. Ігнатенко, С. Кузнєцова);

– науково-педагогічні праці, в яких автори аналізують суть процесу дистанційного навчання, виявляють його специфіку та перспективи впровадження (Д. Буримська, І. Харламенко, Н. Худолей). Як правило, описуються повноцінні онлайн-курси іноземної мови, які вже впроваджені

в освітній процес усіх форм навчання, а не лише очно-заочної. У цих роботах інформаційно-комунікативні технології розглядаються не як вимушена альтернатива традиційній формі навчання, а як неминучий та навіть бажаний напрям розвитку вищої професійної освіти. Проблеми та труднощі навчання в дистанційному форматі дослідники окреслюють як на місцевому рівні, з урахуванням культурних особливостей (J. Bidarra, N. Sousa, C. Chaka, T. Nkhobo, Lephala), так і на міжнародному рівні (R. Chaker, R. Bachelet). Багато авторів (R. Dashtestani, S. Han, P. Resta) аналізують досвід перенесення занять в онлайн-формат для виявлення та представлення найкращих освітніх практик. Питання фізичного та психологічного здоров'я, що стали особливо актуальними у нинішній період, розглядаються для визначення студентів із груп ризику та шляхів для надання їм допомоги (H-Y. Chien, O-M. Kwok, Y-C. Yeh). Дослідників продовжує цікавити якість навчання в онлайн-форматі та проблеми вірогідності результатів контролю (A. Samuel, W. Zimmerman, B. Altman, B. Simunich). Опрацьовуючи можливості інформаційно-комунікативних технологій, дослідники вивчають ефективність дедалі нових інструментів або нового застосування вже наявних технологій, як загально (R. Metruk, M. Gaddis), так і окремих платформ, наприклад, Moodle. Здійснюються спроби застосування телекомунікаційних технологій і в процесі викладання іноземних мов. Ця практика має достатні на те підстави, оскільки дає змогу передавати на відстані інформацію будь-яких обсягів й будь-якого виду (візуальну, звукову, статичну, динамічну, текстову, графічну); зберігати будь-які обсяги інформації в пам'яті комп'ютера протягом необхідного часу, редагувати її, робити роздруковки тощо; користуватися різними інформаційними джерелами [2].

Виявлені в науково-педагогічній літературі та на практиці труднощі, які безпосередньо пов'язані із застосуванням дистанційного формату навчання іноземної мови, а також ті завдання, що розглядаються в останніх статтях щодо стану вищої школи в умовах воєнного стану, дозволили сформулювати мету дослідження.

Мета статті – дослідити зміни в структурі освітнього процесу, сформулювати проблеми, які доводиться долати студентам і викладачам у процесі дистанційного навчання іноземної мови у вищій, й окреслити шляхи розв'язання проблем, що з'являються.

Виклад основного матеріалу. Викладання іноземної мови в традиційному форматі, зокрема, в контексті вищої професійної освіти, має низку особливостей порівняно з іншими дисциплінами більш теоретичної спрямованості. Так, за традиційного очного формату, в основі навчання лежить текст спеціального спрямування інозем-

ною мовою з наявністю специфічної службової лексики, спеціальної термінології та граматичних конструкцій. Надалі, для опанування усного мовлення за фахом іноземною мовою використовуються спеціальні тренувальні вправи, наближені до реальних професійних ситуацій, які «відтворюються» в аудиторії з використанням діалогічного мовлення. Навчання іноземної мови за допомогою інформаційно-комунікативних технологій є процесом, який постійно змінюється та оновлюється з точки зору технологічних інновацій. У цьому контексті усталені традиційні уявлення про навчання іноземних мов зазнають значних змін.

Аналіз освітньої практики університетів у застосуванні дистанційних курсів з дисципліни «Іноземна мова» засвідчив наявність кількох режимів організації академічного процесу:

- асинхронний або заочний режим, у рамках якого студенти вивчають навчальний матеріал у зручний для них час, відповідно до встановлених викладачем термінів;

- синхронний режим, де викладачі та студенти беруть участь у навчальному процесі, наприклад, у форматі вебінару;

- змішаний режим, який передбачає поєднання синхронної та асинхронної взаємодії.

Асинхронний варіант дистанційного навчання – це традиційне очне навчання із застосуванням сучасного інформаційно-освітнього середовища та дистанційних освітніх технологій, що передбачає відтерміновану в часі взаємодію викладача й студента. Такий формат навчання вимагає від студентів не тільки високого рівня володіння інформаційно-цифровими технологіями, а й високої навчальної мотивації, здатності до самонавчання, сформовані навички самостійної навчальної діяльності. Проте слід наголосити, що далеко не кожен студент здатен самостійно навчатися, лише кожен третій студент за повного формату дистанційної освіти завершує навчання успішно. Іншим обмеженням цього формату навчання є відсутність «живої комунікації» між викладачем та студентами, що помітно знижує можливості реалізації виховної та розвивальної функцій іншомовного навчання, яка впливає на розвиток особистості учасників освітнього процесу. Це обмеження відбувається і під час організації контактного віддаленого навчання (наприклад, платформа Google Meet або Zoom), попри те, що така модель має всі атрибути традиційного навчання, але які реалізуються у віртуальному середовищі. Змішана модель навчання – поєднання дистанційного та традиційного форматів, вона дещо долає вищезазначене обмеження, оскільки зберігає живе спілкування учасників освітнього процесу [3].

Таким чином, кожен із вищезазначених режимів організації освітньої діяльності вищої школи має свої переваги та недоліки, що зумовлені низ-

кою організаційно-педагогічних, науково-методичних й психолого-педагогічних чинників, які безпосередньо впливають на ефективність та якість іншомовного освітнього процесу. Сукупність цих чинників дозволяє надати оцінку ступеня адаптації системи української вищої освіти до екстремального режиму роботи, пов'язаного з переходом до цифрового формату навчання в умовах воєнного стану.

Серед переваг використання дистанційного курсу порівняно з традиційним очним навчанням можна виокремити такі практичні зручності:

- гнучкість у часовому факторі (деякі види робіт можливо робити поза часом проведення занять);

- зменшення транспортних і часових витрат;

- можливість організації практичних занять, консультацій, заліків та іспитів, тестування як індивідуально, так і для групової роботи [5].

Усі методи дистанційного навчання ґрунтуються на самостійному отриманні знань студентами, на роботі з різними джерелами інформації. Аналіз практичної діяльності вишів щодо впровадження дистанційних курсів дисципліни «Іноземна мова» свідчить, що ефективність цього виду навчання потребує взаємозв'язку багатьох чинників. Це насамперед ефективна взаємодія викладача та студента, попри фізичний поділ відстанню; використання освітніх технологій; ефективність навчальних матеріалів та шляхів їхнього доставлення; ефективність зворотного зв'язку.

Оскільки основу процесу навчання становить самостійна пізнавальна діяльність студента, то це передбачає більшу свободу дій студента та його самоконтроль. Водночас курс дистанційного навчання орієнтує студента на внутрішню систему оцінювання та планування. Однак за слабого розвитку навичок планування та цілепокладання вона не завжди може бути успішною [5]. Ключова умова функціонування дистанційного курсу з дисципліни – самодисципліна, організованість та відповідальність студентів. Ми вважаємо, що раціональна організація навчання іноземної мови дистанційно у закладі вищої освіти може бути досягнута насамперед через активну роботу, чітке планування самостійної роботи студентів, використання навчальних програм. При обмеженій кількості аудиторних занять час має використовуватися головним чином для мовленнєвої практики та для навчання засобом самостійної роботи. Викладач повинен пояснювати насамперед студентам, яким чином вони можуть домогтися позитивних результатів у своїй самостійній роботі, націлювати їх на регулярне виконання домашніх завдань, повторення граматики, лексики, читання спеціальних текстів. Від самого початку самостійного набуття знань студентами, які навчаються дистанційно, необхідно залучати їх до активної пізнавальної діяльності, що передбачає застосування мовних

знань для розв'язання комунікативних завдань у спільній творчій діяльності в групах. Унікальність дистанційного навчання полягає в тому, що воно виключає особистісний фактор під час навчання і має можливість залучити кілька каналів сприйняття інформації студентами, нейтралізувати суб'єктивний фактор під час проведення контролю з боку викладача [7].

Серед якісних змін варто згадати такі можливості, як інформаційні платформи для проведення онлайн-занять у режимі відеоконференцій (Zoom, Google Meet, Microsoft Teams тощо), використання інтерактивної дошки, створення тренажерів та онлайн-тестів за пройденими темами (наприклад, на платформах Quizlet, Google Forms тощо), які дозволяють відпрацювати іншомовний лексичний та граматичний матеріал, розміщення в електронному освітньому середовищі корисних посилань на відеоресурси для повторення та закріплення матеріалу, а також самостійної роботи. Окрім того, можливий також індивідуальний формат роботи через контроль викладачем знань студентів за допомогою аудіо- та відеозапису виконання деяких видів індивідуальних завдань. Усе це не тільки закріплює знання з іноземної мови, а й підвищує мотивацію до опанування іноземної мови за рахунок інтерактивної форми таких видів діяльності. Окрім того, такі технології, як онлайн-тестування, дають змогу викладачеві швидко отримати результати тестування в автоматичному режимі, а студентам підвищити внутрішню самооцінку. Також ми можемо зазначити, що серед позитивних сторін дистанційної форми навчання іноземної мови спостерігається вищий рівень психологічного комфорту як наслідок індивідуалізації процесу. Проте цей оптимізм поділяють не всі дослідники, як контраргумент наводять низький рівень комп'ютерної грамотності та навичок самоорганізації, що, навпаки, є стресоутворювальними чинниками. Крім того, дистанційне навчання, на думку освітян, може мати неоднозначний вплив на емоційну сферу, аж до аутизації, а також споживацьких настроїв, які межують із повною відмовою від самостійних зусиль.

Сьогодні існують певні складнощі організації процесу навчання іноземної мови з використанням дистанційних технологій. Проблеми зумовлені, з одного боку, обмеженими можливостями закладів вищої освіти у впровадженні цифрових навчальних технологій для створення електронного освітнього середовища, з іншого – професійною неготовністю професорсько-викладацького складу до дистанційного навчання студентів. Досвід показав, що ефективне використання цифрових технологій в освітньому процесі вишу висуває низку вимог до інформаційно-комунікативної компетентності викладачів, управлінців, студентів. Виникає необхідність вироблення ефектив-

них адекватних технологічних рішень та наявність умов їх реалізації. При цьому слід зазначити, що не всі основні сфери життєдіяльності студентів в університеті можна перенести у віртуальний простір.

Окрім дефіциту знань у царині сучасних комп'ютерних технологій, виявилася величезна кількість технічних проблем, наприклад, не всі учасники освітнього процесу мають доступ до достатньо швидкісного Інтернету, щоб виходити на відеозв'язок під час занять, або отримувати цей зв'язок у нормальній якості (без затримок та спотворення звуку чи зображення). При цьому технічні збої трапляються також на самих платформах за підвищеного користувацького навантаження. До того ж можна спостерігати зловживання з боку студентів, які виправдовують свою відсутність на занятті у форматі відеозв'язку або відмову відповідати технічними проблемами. Особливо гостро це питання постає під час проведення тестування під час проміжної атестації, коли студенти можуть використовувати доступні інтернет-ресурси та будь-які інші джерела інформації під час написання тесту внаслідок неможливості об'єктивного контролю з боку викладача. При цьому, контроль знань у форматі відеозв'язку не виключає зчитування відповідей на запитання (наприклад, відкриття кількох вікон на екрані комп'ютера). Реальні або уявні технічні труднощі з боку студентів створюють сприятливі умови для академічного шахрайства. Незаслужені високі оцінки, які отримують студенти у процесі тестового контролю створюють у них неадекватне уявлення про власні успіхи, що може стати причиною подальшого конфлікту. Відповідно, цифровізація впливає не лише на процес навчання та проходження атестації, а й на засоби як обійти викладацький контроль. Унаслідок цього потерпає якісний аспект: у цьому випадку рівень знань знижується, а оцінка якості цих знань не відповідає дійсності [1].

Стосовно відпрацювання різних аспектів іноземної мови під час проведення занять у дистанційній формі, то тут також спостерігається низка складнощів. Дистанційний формат обмежує можливість проведення різних видів опрацювання лексичного та граматичного іншомовного контенту. Попри формальну наявність технічної можливості (наприклад, у чаті), контроль за списуванням (як із зошита, так і з інших джерел) практично неможливий. Що стосується інших видів письмових робіт, таких як твір, есе, то практика засвідчує списування (копіювання) тексту слово в слово багатьма студентами, що зводить нанівець увесь сенс завдання. Стосовно перекладу тексту, контроль за самостійністю його виконання також ускладнюється через активне використання студентами можливостей інтернет-перекладу. Щодо усного

аспекту, то розподіл студентів на малі групи для практики діалогів технічно можливий (наприклад, у платформі Zoom або Google Meet), проте такі діалоги виходять менш реалістичними внаслідок відсутності живої комунікації, як під час очних занять. Усе це перешкоджає досягненню основної мети навчання іноземної мови – розвитку комунікативної компетенції.

Також головним недоліком дистанційного навчання іноземної мови у ЗВО із застосуванням освітніх платформ вважається відсутність безпосереднього контакту між студентом і викладачем, що перешкоджає успішній реалізації компетентнісного підходу. Під час навчання іноземних мов особиста взаємодія студентів з викладачем та один з одним вважається важливою частиною процесу, яка підвищує мотивацію та ефективність занять. Надмірна формалізація процесу навчання не розвиває творчий потенціал студентів і вміння аналізувати та синтезувати інформацію. Опосередкованість комунікації між суб'єктами процесу навчання означає підвищені вимоги до планування занять й збільшення ролі зворотного зв'язку. Таким чином, із впровадженням курсу дистанційного навчання іноземної мови трансформуються роль викладача, на якого покладаються функції з координування, коригування, консультування та керівництва пізнавальним процесом. Багато з виявлених недоліків навчання із застосуванням інформаційно-комунікативних технологій стали вагомою перешкодою при вимушеному переході на дистанційний формат. Фахівцям ще належить осмислити виклики нової реальності та запропонувати шляхи розвитку освіти, зокрема й під час навчання іноземних мов студентів у закладах вищої освіти.

Дистанційний формат також значно ускладнює роботу викладача та набагато збільшує навантаження, адже викладачеві тепер доводиться шукати, відбирати, готувати та подавати інформацію через засоби Інтернету як не тільки педагогу-організатору, а ще й методисту. Підвищення готовності системи української вищої професійної освіти до переходу на новий освітній формат в умовах воєнного стану зумовлює необхідність організації системи адміністративної підтримки викладачів: забезпечення методичними рекомендаціями, створення розділів офіційних сайтів університетів для інформування та допомоги викладачам у поточному режимі. Також ми вважаємо доцільним застосування варіативних технологій електронного навчання, що передбачає регулярне навчання у віддаленому форматі з використанням поєднання синхронного та асинхронного режимів, а також роботу з цифровими освітніми ресурсами – масовими відкритими дистанційними курсами. Під масовими відкритими дистанційними курсами ми розуміємо сукупність структуро-

ваного уніфікованого матеріалу в рамках єдиного навчального середовища, доступ до якого надається не тільки представникам єдиного освітнього закладу, а й широким масам населення без перевірки вхідних параметрів й знань та передбачає застосування дистанційних технологій.

Висновки. Таким чином, аналіз досвіду освітньої діяльності закладів вищої освіти у форматі дистанційного навчання студентів дисципліни «Іноземна мова» в умовах воєнного стану дозволяє нам сформулювати наступні висновки: система української вищої професійної освіти успішно впоралася з оперативною мобілізацією та перебудовою діяльності вишів у форматі віддаленого навчання з використанням дистанційних освітніх технологій в умовах широкомасштабної війни. Трудомісткість дистанційного навчання іноземної мови із застосуванням інформаційно-комунікативних технологій викладачі відчують більшою мірою порівняно зі студентами. Головною причиною можна назвати екстрену підготовку великої кількості навчальних матеріалів для впровадження в онлайн-форматі та зміну в навчальних планах. Оскільки комунікація зі студентами та колегами перемістилася в електронну пошту та месенджери, робочий графік перелаштовується й розширюються межі робочого часу. Вочевидь, що зазначена проблема потребує розроблення додаткових регламентів як для викладачів, так і студентів.

Екстрений перехід на онлайн-формат виявив чимало проблем в організації форм контролю під час дистанційного навчання іноземної мови у виші. Недосконалість та ненадійність технологій створюють можливості для академічного шахрайства, що стало справжнім викликом для методистів, психологів та педагогів.

Таким чином, доцільно розробити та впровадити комбіновану модель освітнього процесу: традиційна взаємодія студентів та викладачів у поєднанні з використанням онлайн-курсів із синхронним навчанням у дистанційному форматі, забезпеченому цифровою дидактикою; необхідний прискорений розвиток електронно-цифрових ресурсів освітнього процесу та практик освітньої діяльності на основі електронно-цифрових технологій та стимулювання підвищення інформаційно-комунікативної компетентності професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу.

Список використаної літератури:

1. Бринцева О.В. Форми контролю якості іншомовних знань студентів у технічному ЗВО. *Colloquium-journal*. 2022. № 5 (128). С. 32–35.
2. Кухаренко В.М., Бондаренко В.В. Екстрене дистанційне навчання в Україні. Харків: Міська друкарня, 2020. 409 с.

3. Ткаченко Л. В., Хмельницька О. С. Особливості впровадження дистанційного навчання в освітній процес закладу вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя: КПУ. 2021. Вип. 75. Т. 3. С. 91–96.
4. Шуневич Б. І. Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки: автореф. дис... д-ра пед. наук. Київ, 2008. 36 с. [Електронний ресурс]. URL: <https://bit.ly/3dkrHmG>
5. Bidarra J., Sousa N. Implementing Mobile Learning Within Personal Learning Environments: A Study of Two Online Courses. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2020. Vol. 21, No. 4. P. 180–198. [Електронний ресурс]. <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/4891/5390> (дата звернення: 30.03.2023).
6. Chaka C., Nkhobo T., Lephala M. Leveraging MoyaMA, WhatsApp and Online Discussion Forum to Support Students at an Open and Distance e-Learning University. *The Electronic Journal of e-Learning*. 2020. Vol. 18, No. 6. P. 494–515.
7. Chaker R., Bachelet R. Internationalizing Professional Development: Using Educational Data Mining to Analyze Learners' Performance and Dropouts in a French MOOC. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2020. Vol. 21, No. 4. P. 199–221. [Електронний ресурс]. URL: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/4787/5389>
8. Dashtestani R. Online Courses in Higher Education in Iran: A Stakeholder-Based Investigation into Preservice Teachers' Acceptance, Learning Achievements, and Satisfaction: A Mixed-Methods Study. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2020. Vol. 21, No. 4. P. 117–142. [Електронний ресурс]. URL: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/4873/5393>.
9. Gaddis M. Faculty and Student Technology Use to Enhance Student Learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2020. Vol. 21, No. 4. P. 39–60. [Електронний ресурс]. URL: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/issue/view/104/15>.
10. Han S., Resta P. E. Virtually authentic: Graduate students' perspective changes toward authentic learning while collaborating in a virtual world. *Online Learning*. 2020. Vol. 24, No. 4. P. 5–27.

Pavlova O. Approaches to teaching a foreign language at a University in the context of distance learning

The article deals with the problem of Ukrainian higher professional education system adaptation to the new teaching format under the conditions of martial law. The analysis of the scientific and pedagogical literature and the experience of using distance educational technologies in the process of teaching the discipline «Foreign Language» at a higher educational institution has identified both the positive possibilities of the digital format and certain limitations related to the organizational, pedagogical, material and technical conditions of its implementation, and the psychological difficulties of the teaching staff and students in switching to the distance learning format. The author has carefully analyzed the changes in the structure of the educational process at a university, formulated the difficulties that students and teachers have to overcome in the process of distance learning a foreign language, and proposed ways to solve them.

The article emphasizes that the effective using the distance educational technologies as well as the implementation of distance courses puts forward a number of requirements for the information and communication competence of teachers and students. The analysis of the educational activities of higher educational institutions in the online learning format also revealed the need to organize administrative support for the teaching staff: the implementation of a teaching process model combining traditional and e-learning, the development of electronic and digital educational resources, the improvement of the information and communication competence of the teaching staff and the teaching students to learn independently.

In conclusion, the author emphasizes the advisability of developing and implementing a combined model of the academic process in teaching a foreign language at higher professional educational institutions: traditional interaction between students and teachers combined with the use of online courses with synchronous learning in a distance format supported by digital didactics and accelerated development of electronic and digital resources of the educational process and practices of educational activities based on electronic and digital technologies.

Key words: higher professional education, foreign language, online-classes, distance learning, online-testing, students' independent work.

УДК 378.091.2:373.2.011.3-051:373.2.015.31-053.4:159.93
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.87.29>

О. М. Попович

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та спеціальної освіти
Мукачівського державного університету

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ ДО РОБОТИ В СЕНСОРНО ЗБАГАЧЕНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті представлено авторську модель системи підготовки майбутнього вихователя дітей раннього віку до роботи в сенсорно збагаченому середовищі. Розроблена модель складається з підсистем: проєктувальної (соціальне та регіональне замовлення суспільства щодо підготовки майбутніх вихователів дітей раннього віку; державний стандарт вищої освіти; стейкхолдери), процесуальної (методологічні підходи, загальні та специфічні принципи, авторська концепція), етапи професійної підготовки (пропедевтичний, мотиваційний, діяльнісний, комунікативний, рефлексивний, професійної реалізації), структурні компоненти, педагогічні умови, засоби, форми, методи) та результативної (рівні, критерії, показники, моніторинг процесу підготовки майбутніх педагогів до роботи в сенсорно збагаченому середовищі).

Схарактеризовано компоненти (емоційно-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний, комунікативно-творчий та рефлексивно-партисипативний), які узгоджуються з педагогічними умовами, які, на переконання автора, уможливають ефективність підготовки майбутнього вихователя дітей раннього віку до роботи в сенсорно збагаченому середовищі (інтеграція дисциплін гуманітарного спрямування з дисциплінами методично-практичної підготовки, необхідних для здійснення подальшої емоційно-вмотивованої професійної діяльності майбутніми вихователями в групах дітей раннього віку; забезпечення практичної реалізації отриманих знань, умінь, навичок і досвіду у сенсорно збагаченому середовищі закладу дошкільної освіти; активізація творчого потенціалу здобувачів вищої освіти шляхом залучення до взаємодії з дітьми, батьками, колегами, спираючись на різні функції комунікації; застосування партисипативного дизайну, спрямованого на оволодіння майбутніми вихователями рефлексивним проєктуванням сенсорно збагаченого середовища для дітей раннього віку із залученням шкали ECERS-R для його експертизи).

Ключові слова: майбутні вихователі дітей раннього віку, сенсорно збагачене середовище, модель, модель системи підготовки майбутнього вихователя дітей раннього віку до роботи в сенсорно збагаченому середовищі, професійна підготовка.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Головною рушійною силою організації вищої освіти на засадах гуманістичної освітньої парадигми має бути мотивація зростання та навчання, яка закладена в кожній людині. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку має відображати специфіку цієї діяльності, оскільки її результатом є освіта, виховання і розвиток найменших вихованців. Важливим визначальним фактором, що уможливить ефективність вирішення цих непростих завдань вважаємо сенсорно збагачене середовище. Відповідно, нарізла потреба в удосконаленні змісту професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО, що полягає в акценті на такий її результат – сформована готовність майбутнього вихователя дітей раннього віку в закладі дошкільної освіти до роботи в сенсорно збагаченому середовищі, самореалізація вихователя дітей раннього віку в професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти ґрунтовно досліджена

вітчизняними науковцями Г. Беленькою, А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Зданевич, К. Крутій, Л. Пісоцькою, Н. Трофаїлою та ін. Зокрема, специфіка підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку є предметом дослідження Г. Борин, С. Івах, О. Шадюк та ін. Вплив розвивального середовища закладу дошкільної освіти на якість освіти, виховання та розвитку дітей дошкільного віку розкрито у праця В. Вертугіної, І. Гудим, Л. Зайцевої, І. Луценко, В. Луценко, О. Пісоцького, О. Рейпольської, В. Стрижак та ін. Феномен сенсорного середовища досліджено К. Крутій, Л. Лохвицькою, М. Монтессорі, С. Русовою, S. Jiang, Patricio Solis-Urra, X. Wan, S. Wang та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на наявність ґрунтовних напрацювань у сфері дошкільної освіти, питанням, що стосуються проблем підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку, зокрема в умовах сенсорно збагаченого середовища, не надано достатньої уваги. Враховуючи актуальність проблеми, необхідність

модернізації підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти відповідно до сучасних викликів, представляємо розроблену авторську модель системи підготовки майбутнього вихователя дітей раннього віку до роботи в сенсорно збагаченому середовищі.

Мета статті – теоретично обґрунтувати модель системи підготовки майбутнього вихователя дітей раннього віку до роботи в сенсорно збагаченому середовищі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Будуючи модель системи підготовки майбутнього вихователя дітей раннього віку до роботи в сенсорно збагаченому середовищі ми виходили з того, що модель – це аналог (схему, структуру, знакову систему) визначеного фрагмента та природної або соціальної реальності, творіння людської культури, концептуально-теоретичного утворення – оригінальної моделі. Із гносеологічного погляду модель – це «представник», «замінник» оригіналу в пізнанні та практиці. С. Мартиненко вважає, що результати розробки і дослідження моделі за певних умов, з'ясованих у логіці та методології, специфічних для різних галузей і типів моделей, поширюються на оригінал [2, с. 174].

Розроблена нами модель системи професійної підготовки майбутніх вихователів дітей раннього віку в закладах вищої освіти охоплює такі підсистеми: проєктувальну (соціальне та регіональне замовлення суспільства щодо підготовки майбутніх вихователів дітей раннього віку; державний стандарт вищої освіти; стейкхолдери), процесуальну (методологічні підходи, загальні та специфічні принципи, авторська концепція); етапи професійної підготовки (пропедевтичний, мотиваційний, діяльнісний, комунікативний, рефлексивний, професійної реалізації), структурні компоненти, педагогічні умови, засоби, форми, методи); результативну (рівні, критерії, показники, моніторинг процесу підготовки майбутніх педагогів до роботи в сенсорно збагаченому середовищі). Розглянемо це детальніше.

Проєктувальна підсистема охоплює методологічні засади та принципи (загально-педагогічні та специфічні), структурні компоненти та авторську концепцію підготовки майбутніх вихователів дітей раннього віку в закладах дошкільної освіти. Обрані та описані принципи відповідають цілям професійної підготовки майбутніх вихователів дітей раннього віку.

У межах нашого дослідження, процес професійної підготовки майбутніх вихователів дітей раннього віку до роботи в сенсорно збагаченому середовищі ґрунтується на таких підходах: синергетичному, системному, середовищному, діяльнісному, партисипативному. Відповідно, нами обрано емоційно-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний, комунікативно-творчий та рефлексивно-партисипа-

тивний компоненти, що узгоджені зі змістом та умовами тієї професійної діяльності, яку опановує майбутній вихователь закладу дошкільної освіти.

Так, емоційно-мотиваційний компонент системи професійної підготовки передбачає у майбутніх вихователів дітей раннього віку наявність: почуття натхнення, відповідальності, упевненості у власному успіху, мотивації, мети та зацікавленості до навчальної діяльності, цілісної системи уявлень про майбутню педагогічну професію, позитивну установку на професію. Вважаємо, що обраний нами мотиваційний компонент готовності характеризується наявністю зацікавленості в педагогічній діяльності, потребою успішно та якісно виконати пропоноване завдання, прагненням досягти успіху в навчанні та презентувати себе з кращої сторони. Саме психологічні механізми налаштування на діяльність та на досягнення професійної мети і є ознакою сформованості виокремленого нами емоційно-мотиваційного компоненту. На формування цього компоненту безпосереднім чином впливають суб'єктивні характеристики емоційної сфери особистості майбутнього вихователя, адаптованість до освітнього процесу тощо.

Когнітивна складова когнітивно-діяльнісного компоненту, на наш погляд, є системою знань про сутність, структуру, функції та особливості навчальної діяльності здобувачів вищої освіти (знання з педагогіки раннього дитинства, необхідні для ефективної роботи в сенсорно збагаченому середовищі тощо). Зокрема, діялісна складова компоненту охоплює загальні та професійно-специфічні вміння, що дозволяють успішно взаємодіяти зі всіма учасниками освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Зміст діялісного критерію сформованості готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку в сенсорно збагаченому середовищі відображає складну систему характеристик, що містить знання з психолого-педагогічних дисциплін, закономірностей розвитку дитини раннього віку, вміння збору, накопичення та аналізу інформації про малюка, уміння самостійного перенесення раніше набутих знань, умінь, способів діяльності в ситуації взаємодії з дітьми раннього віку.

Комунікативно-творчий компонент системи професійної підготовки передбачає у майбутніх вихователів дітей раннього віку: уміння використовувати лінгвістичні, психологічні, педагогічні знання у практичній діяльності; навички комунікативної взаємодії; професійно-творчу комунікативну компетентність; комунікабельність (здатність відчувати задоволення від процесу спілкування зі всіма учасниками освітнього процесу).

Ознакою сформованості комунікативно-творчого компоненту є: динамічне особистісне утворення, що поєднує мистецтво мовлення і слу-

ханья, позитивне сприймання і розуміння дитини раннього віку, колег і батьків (або осіб, які їх замінюють), досягнення ефективної взаємодії, уміння природно та невимушено реалізовуватися в емоційному спілкуванні; виявляти емпатію, рефлексію в комунікативній діяльності.

Задля більш ефективного досягнення мети підготовки майбутніх вихователів дітей раннього віку останнім в педагогічній системі нами визначено рефлексивно-партисипативний компонент, завданням якого є сприяння проявам креативного, критичного та дизайн мислення здобувачів вищої освіти у процесі формування їхньої готовності до роботи в сенсорно збагаченому середовищі.

Рефлексивно-партисипативний компонент підготовки майбутніх вихователів дітей раннього віку означає: участь і відповідальність кожного студента за здобуття освіти; спільне виявлення проблем в освітньому процесі та рефлексивність у їх вирішенні.

Зазначений компонент системи підготовки має за пріоритет формування рефлексивних взаємин майбутнього педагога з іншими учасниками освітнього процесу, можливість створити ефективні умови та механізми покращення взаємодії між викладачем та здобувачами вищої освіти. Зазначене передбачає сформоване рефлексивне ставлення як до власної майбутньої педагогічної діяльності, так і до діяльності тих, хто працює поруч із дітьми раннього віку.

Показником успішного завершення цього етапу є сформованість у студентів уміння підтримувати рефлексивно-партисипативну взаємодію у майбутній роботі в сенсорно збагаченому середовищі з дітьми раннього. Очікуваним результатом є сформованість у майбутніх вихователів дітей раннього віку до роботи в сенсорно збагаченому середовищі рефлексивних і партисипативних умінь.

Переконані, що кожен із визначених компонентів має специфічні завдання та результати, форми, засоби, методи й прийоми, що забезпечують загальну динаміку формування готовності майбутніх вихователів дітей раннього віку до роботи від посилення емоційно-мотиваційного стрижня особистості через її діяльнісно-когнітивну та комунікативно-творчу сферу до активізації рефлексивно-партисипативної.

В основі процесуальної підсистеми професійної підготовки майбутніх вихователів дітей раннього віку до роботи в сенсорно збагаченому середовищі – методологічні підходи, загальні та специфічні принципи та авторська концепція.

Авторська концепція педагогічної системи підготовки майбутніх вихователів дітей раннього віку закладів дошкільної освіти до роботи в сенсорно збагаченому середовищі у нашому дослідженні передбачала поєднання освітньо-професійної програми Дошкільна освіта спеціальності

012 Дошкільна освіта (співавтором якої є авторка дослідження), навчального плану підготовки здобувачів цієї спеціальності та професійної кваліфікації – вихователь дітей раннього та дошкільного віку. Відповідно, нами розроблено методичне забезпечення для інтеграції дисциплін, методичні рекомендації до педагогічної практики в групах раннього віку та організовано науково-дослідницьку роботу майбутніх вихователів ЗДО.

У процесуальній підсистемі нами презентовано етапи підготовки та обрано для них найбільш ефективні методи. Так, етапами підготовки виокремлено: пропедевтичний (діагностика рівня стану готовності здобувачів вищої освіти та самоідентифікації в процесі соціалізації в умовах закладу вищої освіти), мотиваційний (культивування ціннісної місії професії вихователя дітей раннього віку), діяльнісний (розширення когнітивного контенту та самостійної роботи студентів), комунікативний (формування здатності до взаємодії з дітьми, батьками, колегами, спираючись на різні функції комунікації, розвиток творчості у процесі проектування та створення сенсорно збагаченого середовища для дітей раннього віку), рефлексивний (культивування суб'єктності здобувача з використанням технологій рефлексивного проектування), професійної самореалізації (проектування й початок реалізації індивідуальної професійної траєкторії розвитку вихователя дітей раннього віку).

У межах дослідження (процесуальна підсистема) нами виокремлено та обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів дітей раннього віку закладів дошкільної освіти до роботи в сенсорно збагаченому середовищі: інтеграція дисциплін гуманітарного спрямування з дисциплінами методично-практичної підготовки, необхідних для здійснення подальшої емоційно-вмотивованої професійної діяльності майбутніми вихователями в групах дітей раннього віку; забезпечення практичної реалізації отриманих знань, умінь, навичок і досвіду у сенсорно збагаченому середовищі закладу дошкільної освіти; активізація творчого потенціалу здобувачів вищої освіти шляхом залучення до взаємодії з дітьми, батьками, колегами, спираючись на різні функції комунікації; застосування партисипативного дизайну, спрямованого на оволодіння майбутніми вихователями рефлексивним проектуванням сенсорно збагаченого середовища для дітей раннього віку із залученням шкали ECERS-R для його експертизи [1].

Результативна підсистема професійної підготовки майбутніх вихователів дітей раннього віку до роботи в сенсорно збагаченому середовищі складається з визначених нами критеріїв, показників та рівнів (високий, достатній, середній та початковий) готовності до роботи майбутніх педагогів.

Зміст мотиваційного критерію сформованості готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку в сенсорно збагаченому середовищі, розкривається в таких показниках:

– домінування джерел мотивації до майбутньої професійної діяльності. Готовність до здобуття професійних знань;

– усвідомлення сенсу емоційної модальності у професійній діяльності майбутнього фахівця. Незалежність прояву емоцій, закріпленість їх в тактиці та стратегії життя та професійної діяльності;

– розвиненість, стійкість, емоційна забарвленість мотивів в професійній діяльності, інтерес до професії майбутнього вихователя дітей раннього віку, домінування мотивів саморозвитку.

Показниками діяльнісного критерію сформованості готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку в сенсорно збагаченому середовищі визначено такі:

– наявність знань про психофізіологічні та вікові особливості дітей раннього віку. Закріпленість в пам'яті та легкість відтворення в потрібний момент понять про основну суть і зміст професійної педагогічної діяльності;

– здатність проникнути в сутність педагогічних явищ і ситуацій. Володіння знаннями про можливі причини та наслідки реакцій та поведінки дитини раннього віку;

– відсутність логічних і змістовних помилок в аналізі та оцінюванні педагогічної ситуації та власної поведінки як професіонала.

Комунікативний критерій зазначеного компонента має відповідати таким показникам:

– здатність успішно реалізовувати комунікативну взаємодію на високому рівні доцільності та продуктивності;

– правильність, точність, виразність мовлення (зрозумілість висловлювань для партнерів по комунікації);

– нестандартність рішень і дій, творчий підхід у розв'язанні виявлених проблем. Готовність до нового досвіду.

Рефлексивний критерій визначається здатністю до рефлексії у навчальній та квазіпрофесійній діяльності.

Рефлексивний критерій сформованості готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку в сенсорно збагаченому середовищі об'єднує в своєму змісті взаємопов'язані якості, що забезпечують ефективну самореалізацію.

Показниками рефлексивного критерію сформованості готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку в сенсорно збагаченому середовищі визначено:

– здатність до проектування моделей сенсорно збагаченого середовища. Уміння створювати та презентувати партисипативні проекти сенсорно збагаченого середовища;

– визначення особистісного сенсу рефлексії у професійній діяльності;

– уміння аналізувати та оцінювати результати професійної діяльності;

– орієнтація на самопізнання та самовдосконалення.

Акцентуємо увагу на тому, що майбутні вихователі повинні оволодіти нормативними параметрами сенсорно збагаченого середовища: сенсорна насиченість; відкритість до змін, своєрідна незавершеність, яка «запрошує» дитину до активного «добудування» сенсорно збагаченого середовища, діалогічний режим функціонування; небуденність; контрастність; чітка оформленість предметно-середовищних і предметно-просторових джерел сенсорного розвитку; різноманітність, оригінальність; багатофункціональність; пристосованість до потреб спільної практичної діяльності дитини і дорослого [3, с. 196].

Зазначимо, що у авторській моделі педагогічної системи передбачено не тільки результат – готовність майбутнього вихователя дітей раннього віку в закладі дошкільної освіти до роботи в сенсорно збагаченому середовищі, але й пролонгований результат – самореалізація вихователя дітей раннього віку в професійній діяльності.

Висновки і подальші перспективи наукового пошуку. Отже, з метою удосконалення системи професійної підготовки майбутніх вихователів дітей раннього віку в закладах вищої освіти нами розроблено відповідну модель, яка складається з підсистем: проєктувальної, процесуальної та результативної. Виокремлено та обґрунтовано компоненти (емоційно-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний, комунікативно-творчий та рефлексивно-партисипативний), які узгоджуються з педагогічними умовами, які, на наше переконання, уможливають ефективність підготовки майбутнього вихователя дітей раннього віку до роботи в сенсорно збагаченому середовищі. Подальші перспективи наукового пошуку вбачаємо у реалізації авторської системи підготовки майбутніх вихователів дітей раннього віку до роботи в сенсорно збагаченому середовищі.

Список використаної літератури:

1. Зданевич Л.В., Атрощенко Т.О., Попович О.М. Запровадження шкал експертизи сенсорно збагаченого середовища ECERS-R та SSTEW в Україні. Науковий вісник Льотної академії. Серія: Педагогічні науки. Збірник наукових праць / гол. ред. Т.С. Плачинда. Кропивницький: ЛА НАУ, 2021. Вип. 9. С. 134–142.
2. Мартиненко С.М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: тео-

-
- рія і практика : монографія. Київ : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2008. 434 с.
3. Попович О.М. Механізм практичної побудови сенсорно збагаченого середовища для дітей раннього віку в умовах родини та закладу освіти. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. Випуск 71. С. 196–201.
-

Popovych O. The model of pedagogical system of training future educators of children of early age to work in sensory enriched environment

The author of the article has presented a model of the system of training future educators of children of early age to work in a sensory enriched environment. The developed model consists of the following subsystems: design (social and regional order of society for the training of future educators of children of early age; state standard of higher education; stakeholders), procedural (methodological approaches, general and specific principles, author's concept), stages of professional training (propedeutic, motivational, activity, communicative, reflective, professional implementation), structural components, pedagogical conditions, means, forms, methods) and result (levels, criteria, indicators, monitoring of the process of preparing future educators to work in a sensory enriched environment).

The components (emotional-motivational, cognitive-activity, communicative-creative and reflective-participatory) have been characterized, which are consistent with the pedagogical conditions that, in the author's opinion, will make it possible to effectively prepare a future educator of children of early age to work in a sensory enriched environment (integration of humanitarian disciplines with the disciplines of methodological and practical training necessary for the implementation of further emotionally motivated professional activities of future educators in groups of young children; ensuring the practical implementation of the acquired knowledge, skills and experience in the sensory enriched environment of preschool educational institution; activation of the creative potential of higher education applicants by involving them into interaction with children, parents, colleagues, relying on various functions of communication; the usage of participatory design aimed at mastering the reflexive design of sensory-enriched environments for young children by future educators with the use of the ECERS-R scale for its evaluation).

Key words: *future educators of children of early age, sensory enriched environment, model, a model of the system of training future educators of children of early age to work in a sensory enriched environment, professional training.*

УДК 378.312

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.87.30>

Р. В. Пристінський

викладач кафедри тактики
Національної академії Національної гвардії України

СУТНІСТЬ, ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ НА ТАКТИЧНОМУ РІВНІ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто теоретичні та практичні аспекти формування методичної компетентності майбутніх офіцерів НГУ тактичної ланки. Визначено основні суперечності підготовки майбутніх офіцерів НГУ у ВВНЗ. Зазначено, що багато питань формування методичної компетентності майбутніх офіцерів НГУ залишилося поза увагою дослідників: не повно визначено її сутність, зміст і структуру, критерії і засоби діагностики, необґрунтовано методику формування, що негативно впливає на якість підготовки курсантів.

Констатовано, що цілі військово-дидактичного процесу визначаються змістом діяльності і сформульовані у державних документах, наказах, розпорядженнях Командувача НГУ тощо. Цілі навчання військовослужбовців НГУ зумовлюють зміст такої діяльності та способи її реалізації. Офіцер як педагог застосовує різноманітні способи, прийоми, і форми взаємодії суб'єктів і об'єктів з метою реалізації цілей і змісту навчання військовослужбовців НГУ.

Розглянуто різні наукові підходи до поняття методичної компетентності. Зазначено, що методична компетентність – це інтегральна здатність, що включає загальновійськові, військово-спеціальні та педагогічні компоненти, що у взаємодії забезпечують успіх військово-освітньої діяльності у військових підрозділах НГУ.

Визначено функції методичної компетентності офіцера НГУ: пізнавально-гносеологічна функція, формувально-розвиваюча функція, перцептивно-комунікативна функція, рефлексивно-регулятивна функція, профілактично-виховна функція тощо.

Запропоновано структуру методичної компетентності офіцерів НГУ тактичної ланки та одиниці критерії її оцінювання: спрямованість особистості на оволодіння методичними функціями офіцера; сформованість когнітивного компонента; сформованість операціонального компонента; сформованість емоційно-вольового компонента тощо. Сформульовано деякі основні напрями вдосконалення освітнього процесу у ВВНЗ щодо цілеспрямованого формування такої компетентності майбутніх офіцерів НГУ тактичної ланки.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні офіцери НГУ тактичної ланки, педагогічні проблеми, методична компетентність офіцера.

Постановка проблеми. В умовах повномасштабної війни з РФ військові частини Національної гвардії України (НГУ) потребують підготовлених та кваліфікованих офіцерських кадрів з високим рівнем професійної компетентності, мотивації до служби, патріотизму, прагненням до професійного зростання, психологічною готовністю та стійкістю до екстремальних ситуацій діяльності, розвинутими комунікативними вміннями тощо. Такі вимоги також породжуються у зв'язку з новими раптовими викликами, що швидко постають перед формуваннями НГУ в умовах непередбачуваної війни з російським агресором.

Президент України, керівництво держави та НГУ сьогодні вимагають, щоб майбутні офіцери НГУ окрім високої професійної компетентності, мали розвинути командирські якості, сформовану педагогічну майстерність при роботі з особовим складом, готовність до вирішення різноманітних навчально-виховних ситуацій під час бойової, спеціальної, професійно-психологічної

підготовки тощо [1]. Таким чином, питання, що пов'язані з методичною компетентністю майбутніх офіцерів НГУ як організаторів професійної підготовки, наставників підлеглих та керівників військових підрозділів, все гостріше постають на порядку денному функціонування військових частин НГУ, що вимагає перебудови поглядів та елементів системи підготовки майбутніх офіцерів НГУ у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ).

Аналіз наукових джерел і публікацій. Основні теоретико-методичні положення компетентнісного підходу розкриті в працях В. Краєвського, О. Пометун, С. Сисоєвої, Н. Ничкало та ін. Концептуальним засадам цього підходу присвячено наукові праці з психології та педагогіки (І. Зязюн, О. Савченко, О. Овчарук, В. Моляко та ін.). Методичні аспекти підготовки фахівців у ВВНЗ розроблено О. Бойком, О. Диденком, М. Нещадимом, В. Ягуповим, О. Керницьким, П. Онипченком та іншими.

Сьогодні багато науковців присвятили свої праці упровадженню компетентнісного підходу до змісту професійної діяльності (В. Биков, І. Зязюн та ін.), питанням формування професійної (М. Лазарєв, В. Хоменко, О. Євсюков та ін.) та методичної компетентності спеціаліста (А. Кузьминський, В. Кортенко, В. Ягупов та ін.), але вони не стосуються процесу формування методичної компетентності та не розв'язують проблем її формування під час практичної підготовки майбутніх офіцерів НГУ.

Складні завдання підготовки військовослужбовців НГУ сьогодні вимагають безперечної високої методичної компетентності офіцерського складу. Аналіз же науково-методичної літератури виявив, що багато питань формування методичної компетентності майбутнього офіцера НГУ залишилося поза увагою дослідників: не повно визначено її сутність, зміст і структуру, засоби діагностики, необґрунтовано методику формування, що негативно впливає на якість підготовки курсантів у Національній академії Національної гвардії України (НАНГУ).

Індивідуальні бесіди з молодими офіцерами засвідчили їх неповне розуміння важливості методичної компетентності, проблеми з володінням прийомами мотивування підлеглих, наявність прогалин в методиці проведення індивідуальної роботи, врахуванні індивідуально-психологічних особливостей військовослужбовців під час навчання, що впливає на формування боєздатності підрозділів НГУ.

Отже, педагогічні проблеми, що виникають у процесі підготовки курсантів у ВВНЗ сьогодні є відображенням таких суперечностей:

- між вимогами сучасних бойових дій до рівня розвитку професійної компетентності військовослужбовців та традиційною практикою її формування у майбутніх офіцерів НГУ у ВВНЗ;

- між необхідністю становлення та розвитку фахової компетентності майбутнього офіцера як педагога і недосконалістю його психолого-педагогічної підготовки у ВВНЗ;

- між вимогами роботодавця до методичної компетентності командирів підрозділів і недостатнім усвідомленням молодими офіцерами необхідності володіння такою компетентністю після закінчення ВВНЗ.

Мета статті – розглянути теоретичні та практичні аспекти формування методичної компетентності майбутніх офіцерів НГУ тактичної ланки, визначити сутність та структуру такої компетентності та сформулювати основні напрями вдосконалення навчально-виховного процесу щодо цілеспрямованого її формування у майбутніх офіцерів Національної гвардії України.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових джерел в аспекті нашого дослідження пока-

зав, що діяльність – це система взаємодії суб'єкта зі світом, що постійно змінюється і в процесі якої формується, втілюється в об'єкті психічний образ та реалізуються відносини суб'єкта [2]. Науковець В. Ягупов, розглядаючи способи ведення будь-якої діяльності, у тому числі й військово-дидактичної, наголошує, що вона передбачає певне підпорядкування її суб'єкта і об'єкта [3]. Об'єкт – це те, на що спрямована діяльність суб'єкта, який підлягає певному перетворенню, зміні. У військово-дидактичному процесі це воїни, які повною мірою залежать від суб'єкта – військового педагога, оскільки він виступає ініціатором і організатором усього процесу.

В основі дидактичних впливів на об'єкт діяльності знаходиться свідомо сформульована мета, як ідеальне уявлення майбутнього результату дидактичних впливів. Основні ж цілі військово-дидактичного процесу визначаються змістом діяльності Національної гвардії України і сформульовані у державних документах, наказах, розпорядженнях Командувача НГУ тощо.

Цілі навчання військовослужбовців НГУ зумовлюють зміст такої діяльності та способи її реалізації. Офіцер як педагог застосовує різноманітні способи, прийоми, і форми взаємодії суб'єктів і об'єктів з метою реалізації цілей і змісту навчання військовослужбовців НГУ. Заключним етапом такої діяльності буде досягнення результату і корегування (за потреби). Таким чином, основними складовими військово-дидактичного процесу є мета, зміст, об'єкт, суб'єкт, результат і сам процес навчально-пізнавальної діяльності.

Від дій військового педагога – суб'єкта навчання напряму залежить ефективність усіх компонентів військово-дидактичного процесу. Саме офіцер безпосередньо впливає на кожен його компонент і головними його завданнями тут є формування у підлеглих мотивації навчально-пізнавальної діяльності, навчання воїнів методам самонавчання, шляхам вдосконалення якостей власної особистості протягом усієї служби. Отже, на нашу думку, методична компетентність офіцера є сьогодні важливим чинником досягнення успіхів в його управлінській функції і, особливо, для командирів усіх рівнів як головних організаторів діяльності військового колективу. Коли офіцер вирішує поставлені професійні завдання, він також виконує ролі педагога: навчає і виховує підлеглих у підрозділі, створює умови для всебічного їх розвитку, здійснює психологічну підготовку тощо.

За допомогою словників нами визначено, що поняття «методична компетентність», «методичний» – це той, що: 1) стосується методики; 2) здійснюється за певним планом; дуже послідовний, систематичний; 3) порядний, правильний, ґрунтовний, поступовий; 4) належить методисту.

А термін «компетентний» розкривають як: 1) той, що володіє фундаментальними знаннями, є поінформованим, обізнаним, авторитетним; 2) той, що володіє [4].

У науково-методичній літературі відсутня єдність у трактуванні поняття «методична компетентність». У сучасних наукових працях висвітлюються такі поняття як методичне мислення (Н. Кузовлева, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська); методична рефлексія (О. Анісімов, Н. Посталюк). Дослідженням проблеми формування науково-методичної компетентності, методичної підготовки педагогів займалися дослідники І. Ковальова, Ю. Присяжнюк, Т. Шамова і багато інших.

Структуру методичної компетентності вчителя математики розкрито у дослідженнях А. Кузьминського, Н. Тарасенкової, С. Скворцова та І. Акуленко. Вони виділяють такі компоненти: гносеологічний (адекватне сприймання, осмислення, відображення, пізнання й конструювання процесу навчання математики); аксіологічний (суб'єктивна ціннісна позиція вчителя у навчально-виховному процесі); праксеологічний (методичні знання, вміння й навички та досвід їхнього застосування); професійно-особистісний компоненти (професійні психолого-педагогічні якості) [5].

Науковець С. Івашнюва в структурі методичної компетентності вчителя іноземної мови пропонує набір таких компонентів: технологічний (дидактичні уміння та навички, вміння проводити уроки з даною віковою групою дітей; вміння та навички використання дидактичних ігор; навички психолого-педагогічного прогнозування успішності навчальної діяльності на основі психологічного тестування); когнітивний (знання психолого-педагогічних особливостей певної вікової групи; знання іноземної мови; знання дидактики початкової школи та методики навчання іноземної мови в початковій школі); особистісно-мотиваційний тощо (емоційне ставлення, бажання, зацікавленість в роботі з даною віковою категорією учнів, ставлення до підвищення кваліфікації, самоосвіти) [6].

Н. Остапенко вважає, що методична компетентність учителя музики включає когнітивний (оволодіння якісними професійними та методичними знаннями), ціннісно-орієнтаційний (формування загальнокультурних цінностей, художнього смаку, мистецьких ідеалів), мотиваційний (чітке усвідомлення цілей та завдань методичної діяльності) та практично-творчий компоненти (поєднує виконавський досвід та творчу самореалізацію) [7].

На наш погляд, методична компетентність – це інтегральна здатність офіцера НГУ як керівника та педагога, що включає загальновійськові, військово-спеціальні та педагогічні компоненти, що

у взаємодії забезпечують успіх військово-освітньої діяльності у військових підрозділах та частинах НГУ.

При цьому, згідно аналізу наукової літератури та проведеного дослідження особливостей професійної діяльності офіцерів НГУ тактичної ланки, основними критеріями можна назвати такі:

- спрямованість особистості на оволодіння методичними функціями офіцера НГУ;
- сформованість когнітивного компонента (теоретичних знань);
- сформованість операціонального (діяльницького) компонента;
- сформованість емоційно-вольового компонента тощо.

На нашу думку для визначення сформованості методичної компетентності офіцера доцільно виділити три рівні: низький, нормативний, творчий. Низький рівень характеризується неповною та неглибокою сформованістю компонентів методичної компетентності офіцера. Нормативний рівень характеризується орієнтацією майбутніх офіцерів НГУ на стандарт, еталонну якість виконання педагогічної діяльності у підрозділі. Творчий рівень свідчить про дослідницький та творчий характер педагогічної діяльності у підрозділі під час професійної підготовки підлеглих.

Слід зазначити, що у підручниках з військової педагогіки прийнято говорити не про професійно-педагогічну компетентність офіцерів, а скоріше про їхню педагогічну та методичну майстерність. Однак, на наш погляд, у понятті «психолого-педагогічна компетентність» більше акцентується увага на його відтворюваності, можливості довільного формування, гарантованості результату, що найбільше відповідає умовам та вимогам до особи фахівця в умовах технологізації військової освіти.

Офіцер же згідно обов'язків повинен знати основні положення психології та педагогіки, структуру особистості, вміти будувати програми підготовки, навчати та виховувати підлеглих, знаходити нові методичні засоби та прийоми, аналізувати, відбирати, структурувати та адаптувати методичні матеріали до занять з бойової підготовки, бути здатним до співробітництва, прагнути постійного саморозвитку тощо [8].

До функцій методичної компетентності офіцера НГУ можемо віднести наступні: пізнавально-гносеологічна функція (дозволяє досліджувати, системно описувати і пояснювати проблеми з позицій, що виникають у ході професійної діяльності військового фахівця); формуально-розвиваюча функція (активний вплив на процес оптимального розвитку та саморозвитку у підлеглих соціально-ціннісних характеристик, а також на продуктивну реалізацію їх творчого потенціалу у професійній діяльності); перцеп-

тивно-комунікативна функція (забезпечення ефективної взаємодії в системах «людина-людина» за рахунок успішної комунікації і гнучкого реагування на зміни психологічних станів підлеглих); рефлексивно-регулятивна функція (внутрішня детермінація дій та психічних станів військового спеціаліста як суб'єкта професійної діяльності); профілактично-виховна функція тощо (уміння офіцера прогнозувати, попереджати та ліквідувати небажані прояви поведінки, підтримка та заохочення позитивних якостей і рис характеру).

Науковий пошук дозволив сформулювати основні напрями покращення методичної компетентності майбутніх офіцерів НГУ під час навчання у ВВНЗ:

- розробка та упровадження інноваційних педагогічних технологій навчання курсантів у ВВНЗ як майбутніх керівників та військових педагогів;

- підвищення кваліфікації науково-педагогічного ВВНЗ на основі досвіду виконання завдань формуваннями НГУ під час російсько-української війни;

- впровадження нових курсів та дисциплін у ВВНЗ, що відображають основні елементи педагогічної майстерності офіцерів;

- створення сприятливого освітнього середовища у ВВНЗ, що стимулює творчість і взаємодію в курсантських групах;

- усіляка підтримка студентоцентрованого підходу у військовому середовищі ВВНЗ;

- контекстний та проблемний характер змісту матеріалу навчальних дисциплін, що відображає педагогічні функції офіцерів;

- моделювання ситуацій навчальної та службової взаємодії з підлеглими, застосування активних методів навчання, що найбільше стимулюють курсантів до розвитку гнучкості мислення та саморозвитку.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У науковій статті розглянуто теоретичні та практичні аспекти формування методичної компетентності майбутніх офіцерів НГУ тактичної ланки. Визначено основні суперечності підготовки майбутніх офіцерів НГУ у ВВНЗ.

Розглянуто різні наукові підходи до поняття методичної компетентності. Зазначено, що методична компетентність – це інтегральна здатність, що включає загальновійськові, військово-спеціальні та педагогічні компоненти, що у взаємодії забезпечують успіх військово-освітньої діяльності у військових підрозділах НГУ.

Визначено функції методичної компетентності офіцера НГУ: пізнавально-гносеологічна функція, формуально-розвиваюча функція, перцептивно-комунікативна функція, рефлексивно-регулятивна функція, профілактично-виховна функція тощо.

Запропоновано структуру методичної компетентності офіцерів НГУ тактичної ланки та однойменні критерії її оцінювання: спрямованість особистості на оволодіння методичними функціями офіцера; сформованість когнітивного компонента; сформованість операціонального компонента; сформованість емоційно-вольового компонента тощо. Сформульовано деякі основні напрями вдосконалення освітнього процесу у ВВНЗ щодо цілеспрямованого формування такої компетентності майбутніх офіцерів НГУ тактичної ланки.

Подальшим напрямком дослідження є проведення усіх процедур констатувального етапу експерименту щодо визначення сформованості методичної компетентності майбутніх офіцерів НГУ під час навчання у ВВНЗ.

Список використаної літератури:

1. Данильченко О.А. Педагогічні проблеми формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до службово-бойової діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*. Запоріжжя: КПУ. Випуск 70, 2020 р. С. 201–205.
2. Мартиненко С.М. Формування діагностичних компетенцій у майбутніх учителів початкової школи: Педагогічні та історичні науки. 2012. Вип. 103. С. 155–161.
3. Ягупов В.В. Методологічні основи компетентнісного підходу до професійної підготовки офіцерів запасу. *Проблеми освіти*. 2019. № 92. С. 239–245.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000 / уклад. та голов. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. VIII, 1728 с.
5. Кузьминський А.І. Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики. Кузьминський А.І., Тарасенкова Н.А., Акуленко І.А. Черкаси: Вид. Від. ЧНУ ім. Б.Хмельницького, 2009. 320 с.
6. Івашнюва С.В. Вдосконалення методичної компетентності вчителів іноземної мови початкової школи в роботі Р(М)МК(Ц). Матеріали шостої всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Науковий потенціал України – 2010»: збірка тез доповідей. Ч. 2. Київ: ТОВ «ТК Меганом», 2010. С. 48–51.
7. Остапенко Н. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. 2015. № 2. С. 53–57.
8. Данильченко О.А., Керницький О.М. Концептуальні підходи до формування готовності майбутніх офіцерських кадрів Національної гвардії України до службово-бойової діяльності.

Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції «Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку», 21–22

квітня 2021 року. Бердянськ, Бердянський державний педагогічний університет, 2021. С. 84–86.

Prystinskiy R. The essence, content and structure of the methodological competence of the officers of the National guard of Ukraine at the tactical level of military education

The article examines the theoretical and practical aspects of the formation of methodological competence of future officers of the NGU of the tactical branch. The main inconsistencies in the training of future officers of the NGU have been identified. It is noted that many issues of the formation of methodological competence of future officers of NGU have been left out of the attention of researchers: its essence, content and structure, criteria and means of diagnosis are not fully defined, the method of formation is unfounded, which negatively affects the quality of training cadets.

It was established that the goals of the military didactic process are determined by the content of the activity and are formulated in state documents, orders, orders of the Commander of the NGU. The goals of training of military personnel of NGU determine the content of such activities and methods of their implementation. The officer as a teacher uses various methods, techniques, and forms of interaction of subjects and objects in order to realize the goals and content of the training of military personnel of the NGU. Various scientific approaches to the concept of methodical competence are considered. It is noted that methodical competence is an integral ability that includes all-military, military-special and pedagogical components, which in interaction the success of military-educational activities in the military units of NGU.

The functions of the methodological competence of the NGU officer are defined: cognitive-epistemological function, formative-developmental function, perceptual-communicative function, reflexive-regulatory function, preventive-educational function.

The structure of the methodical competence of the officers of the NGU of the tactical unit and the criteria of the same name for its assessment are proposed: the orientation of the individual to mastering the methodical functions of an officer; formation of the cognitive component; formation of the operational component; the formation of the emotional-volitional component. Some main directions of improvement of the educational process regarding the purposeful formation of such competence of future officers of the NGU of the tactical link have been formulated.

Key words: professional training, future officers of the NGU of the tactical branch, pedagogical problems, methodical competence of the officer.

А. П. Савицькакандидат педагогічних наук,
доцент кафедри авіаційної англійської мови
Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба

ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ОПЕРАТОРІВ БПЛА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

У статті проведено аналіз педагогічних аспектів підготовки майбутніх операторів БПЛА у ВВНЗ авіаційного профілю, розкрито особливості застосування інтерактивних методів навчання майбутніх операторів БПЛА дисципліні «Англійська мова (за професійним спрямування)». Акцентовано увагу на недоліках їх підготовки у ВВНЗ, що мають організаційно-педагогічний характер.

Констатовано, що навчальні завдання кейс-методу полягають у набутті навичок використання теоретичного матеріалу для аналізу практичних проблем; формуванні навичок вибору та організації пошуку основної інформації та оцінювання ситуації; вироблення умінь формулювання запитів; вироблення умінь багатоваріантного підходу до реалізації плану дії; формування умінь приймати самостійне рішення в умовах невизначеної інформації; всебічного аналізу ситуацій, прогнозування способів розвитку ситуацій; конструктивної критики тощо.

Визначено, що кейс-метод при вивченні англійської мови допоможе майбутнім операторам БПЛА систематизувати, закріпити, поглибити отриманні знання та уміння з англійської мови за професійним спрямуванням щодо експлуатації та застосування озброєння БПЛА; розвивати творчі здібності курсантів, вдосконалювати мовленнєву діяльність у взаємозв'язку її видів (слухання (аудіювання), читання, говоріння й письмо тощо); розвинути основні психічні пізнавальні процеси тощо.

Навчально-методичний аналіз особливостей навчання курсантів у ВВНЗ дозволив запропонувати основні етапи застосування кейс-методу при викладанні курсантам англійської мови за професійним спрямуванням: підготовчий, основний, завершальний тощо.

Проведено змістове наповнення етапів застосування кейс-методу при викладанні курсантам англійської мови за професійним спрямуванням в залежності від цілей та завдань, запропонованих курсантам, кейсів.

Ключові слова: курсанти, професійна підготовка, майбутні оператори БПЛА, англійська мова за професійним спрямування, кейс-метод.

Постановка проблеми. В умовах збройної агресії Російської Федерації проти нашої держави, анексії території України процес професійної підготовки майбутнього офіцерського складу Повітряних Сил ЗСУ потребує наукового обґрунтування, модифікації і оновлення. На перший план тут виходять аналіз проведених бойових дій, аналіз застосування авіаційної техніки, порівняння запланованого та наявного результату підготовленості військ, обґрунтування, розробка та впровадження сучасних педагогічних технологій підготовки курсантів як майбутніх офіцерів ПС ЗСУ у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ).

У XXI столітті суттєву увагу підготовці операторів БПЛА приділяють військові системи саме розвинутих країн світу. І тому одним із найважливіших аспектів діяльності військової освіти України сьогодні стала підготовка військових операторів безпілотних літальних апаратів (БПЛА), які швидко знайшли своє застосування під час організації оборони нашої країни від російської агресії.

В результаті протягом двох десятиріч кількість країн, які використовують БПЛА, збільшилася

у 20 разів, а кількість безпілотних апаратів – у 40 разів [1]. Так, в лютому 2023 року, українські захисники під Вугледаром розгромили колону російських окупантів за допомогою дронів, куплених на кошти донорів платформи UNITED24.

Вже в перших числах березня 2022 року, фактично через тиждень після початку війни, українські війська на окремих напрямках почали перехоплювати ініціативу в російських окупантів. Зокрема ворожий наступ припинився на Волинському, Чернігівському, Чернівцькому напрямках. Фактично, російсько-окупаційні війська не досягнули успіху майже на всіх напрямках, на яких здійснювали просування вперед. І це, на нашу думку, відбулося і завдяки активному використанню БПЛА українськими захисниками.

Суттєві успіхи української оборони щодо засосування БПЛА проти військ окупантів, активували таку сферу діяльності військової освіти України як підготовка військових операторів БПЛА.

Аналіз військово-наукових джерел та практики підготовки курсантів дозволив навести недоліки їх підготовки у ВВНЗ, що мають організаційно-

педагогічний характер: зміст військово-професійної та інших видів підготовки не завжди адаптований до конкретних завдань підрозділів БПЛА; неповна готовність викладачів спеціальних та іншомовних дисциплін щодо підготовки операторів БПЛА з організаційних та методичних причин; недостатня підготовленість особового складу ЗСУ до використання іноземних БПЛА, що потребують чіткого володіння спеціалізованою англійською мовою, вірного перекладу інструкцій та рекомендацій щодо застосування цих літальних апаратів тощо. Отже, надзвичайна важливість підготовки операторів БПЛА для усіх силових структур, зокрема ЗС України, викликає потребу вдосконалення їх професійної підготовки, вирішення існуючих дидактичних проблем, в тому числі розробки технологій навчання курсантів англійської мови за професійним спрямуванням у ВВНЗ тощо.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Наукові аспекти професійної підготовки майбутніх офіцерів в Україні досліджувалися М. Нецадимом, Й. Варієм, В. Ягуповим, О. Бойком, Ю. Калагіним, Ю. Широбоковим та іншими. Методичні основи підготовки фахівців у вищих військових навчальних закладах у сучасних умовах розробляють С. Белай, О. Диденко, О. Керницький, В. Кротюк, П. Онипченко, В. Пасічник та інші.

Нуково-практичні засади застосування БПЛА, їх класифікації розроблялися фахівцями з цивільного захисту, військової авіації, енергетики, природоохорони тощо. Окремими питаннями з використання БПЛА займалися В. Білоус, М. Кобець, С. Лозова, С. Перлін та інші. У військовій сфері особливості застосування БПЛА розглядали українські науковці, а саме: Л. Артюшин, О. Гуржій, В. Толубко, А. Феценко.

Часові періоди розвитку безпілотної авіації представлені в роботах Дж. Кіна, С. Карра. Питання щодо деяких особливостей застосування розроблялися фахівцями з цивільного захисту, військової техніки, енергетики тощо. Окремими питаннями з використання БПЛА займалися В. Білоус, М. Кобець, С. Перлін та інші.

Особливості застосування БПЛА у військовій сфері розглядали й українські науковці, а саме: Л. Артюшин, О. Гуржій, В. Толубко, А. Феценко. Українські науковці Т. Цепляєва та О. Морозова виокремили та описали особливості етапів проектування БПЛА в контексті розгляду світового історичного становлення безпілотної авіації.

Питанням розробки сучасних методик навчання присвячено багато наукових праць, зокрема праці О. Коваленко, Л. Тархан, Н. Ничкало, Г. Селевка та ін. Технологічний підхід у педагогіці відображений у наукових працях М.В. Кларіна, П.І. Підкасистого, Д.В. Чернилевського та ін.

У дослідженні Е. Арванітопуло запропоновано комплекси вправ з навчання окремих видів мовленнєвої діяльності на основі методу проектів [2]. У праці А. Томіліної представлено дистанційний курс з англійської мови на основі Moodle [3].

Проте, праць щодо застосування інтерактивних методів навчання під час професійної підготовки операторів БПЛА військових частин ЗС України щодо вивчення іноземної мови в педагогічній науці практично немає.

Метою статті є аналіз педагогічних особливостей підготовки майбутніх операторів БПЛА у ВВНЗ, застосування інтерактивних методів навчання майбутніх операторів БПЛА дисципліні «Англійська мова (за професійним спрямуванням)».

Виклад основного матеріалу. Аналіз проблеми експлуатації безпілотної авіаційних комплексів (БАК) показав, що сьогодні усю підготовку операторів фахівці намагаються розділити на такі напрями: перший – це покращення процесу професійно-психологічного відбору кадрів; другий – це питання спеціальної підготовки професійних кадрів для «вузьких» галузей (військових); третій – розробка професіограм фахівців для забезпечення побудови перспективних систем підготовки для БПЛА майбутнього тощо.

Важливим є те, що іноземні виробники усю документацію щодо побудови апаратів, їх експлуатації, застосування систем озброєння виготовляють саме англійською мовою. Тому постає важливе завдання - побудувати ефективні моделі підготовки майбутніх операторів БПЛА в аспекті знання ними англійської мови (за професійним спрямуванням).

У попередніх публікаціях нами зазначено, що у сучасній військово-авіаційній практиці професійної діяльності комунікативна компетенція фахівців включає: мовну компетенцію (здатність здійснювати спілкування у всіх видах мовленнєвої діяльності); компетенцію взаємодії (здатність використовувати мовні знання та сигнали для вираження комунікативного наміру у службовій ситуації спілкування); соціокультурну (вміння будувати міжкультурне спілкування з іноземними колегами інших країн); компенсаторну (вміння виходити зі скрутного становища під час польотів); навчально-пізнавальну тощо (здатність самостійно оволодівати іноземною мовою авіаційної спрямованості з використанням сучасних технологій) [4].

Теорія та практика викладання у ВВНЗ показує, що важливе місце в підготовці курсантів та слухачів займає ретельний добір доцільних та дієвих методів навчання [5]. Одними з таких сьогодні педагоги вважають інтерактивні методи, що базуються на особистісно-діяльнісному підході та включають неситуативні (діалог) та ситуативні

(ігрові – імітаційні та неімітаційні, неігрові інтерактивні методи – аналіз та моделювання педагогічних ситуацій тощо) методи навчання [6]. Термін «інтерактивний» (з англійської *inter* – взаємний, *akt* – діяти) означає здатний до взаємних дій, діалогу. О. Пометун інтерактивним навчанням вважає спеціальну форму організації пізнавальної діяльності учнів, що має на меті створення комфортних умов навчання, за яких кожний учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність, де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними [7]. Отже, інтерактивність означає здатність до взаємодії, співпраці, діалогу. А мета інтерактивного навчання – створення таких умов, за яких кожен студент і курсант відчує свою успішність, інтелектуальну спроможність у вивченні будь-якої дисципліни.

Теоретичні засади застосування сучасних педагогічних технологій у навчальному процесі розкрито у працях І. Богданової, В. Полякова, О. Сидоренко. Активні групові методи навчання інтенсивно розробляли такі вчені, Н. Богомолова, Ю. Ємельянов, А. Смолкін та ін.

Однією з інтерактивних методик, що набула популярності у США, Німеччині, Данії та інших країнах стала *Case study* (кейс-метод, метод аналізу ситуацій), розроблена англійськими науковцями М. Шевером, Ф. Едейем та К. Єйтс. Саме їм у світовій практиці надається важливе місце для вирішення сучасних проблем у навчанні. Вперше кейс-метод був застосований у 1910 р. у Гарвардській бізнес-школі, а в Україні цей метод став поширюватись тільки у другій половині 90-х років ХХ ст. у процесі вивчення природничих наук.

В основу кейс-методу покладено концепцію розвитку розумових здібностей. А суть методу полягає у використанні конкретних випадків (ситуацій, історій, тексти яких називаються «кейсом») для спільного аналізу, обговорення або пошуку рішень студентами з певної теми або певного розділу навчання дисципліни. Перевагою кейс-методу є те, що він одночасно відображає не тільки практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти при вирішенні цієї проблеми, а також поєднує навчальну, аналітичну і виховну діяльність, що безумовно сприяє реалізації сучасних завдань системи освіти.

Цілі, на досягнення яких спрямовано кейс-метод, залежать від типу конкретної ситуації, а тому виділяють: кейс-потреби, кейс-вибір, кризовий кейс, конфліктний кейс, кейс-боротьба, інноваційний кейс тощо. Навчальні завдання кейс-методу полягають у набутті навичок використання теоретичного матеріалу для аналізу практичних проблем; формуванні навичок вибору та організації пошуку основної інформації та оцінювання ситуації; вироблення вмінь формулювання запи-

тів; вироблення вмінь багатоваріантного підходу до реалізації плану дії; формування вмінь приймати самостійне рішення в умовах невизначеної інформації; всебічного аналізу ситуацій, прогнозування способів розвитку ситуацій; конструктивної критики.

Кейс-метод має також великий виховний потенціал з позиції формування особистісних якостей курсантів: розвиток працьовитості; розвиток креативності; формуванні здатності до конкурентноспоможності; формування готовності взяти на себе відповідальність за результати власного аналізу ситуації і за роботу всієї групи; розвиток вольових якостей, цілеспрямованості; формування навичок роботи в групі; формування соціально активної і життєво компетентної особистості, здатної до саморозвитку і самореалізації тощо.

На нашу думку, цей метод допоможе майбутнім операторам БПЛА:

- систематизувати, закріпити, поглибити отримані знання та уміння з англійської мови за професійним спрямуванням щодо експлуатації та застосування озброєння БПЛА;

- розвивати творчі здібності курсантів, вдосконалювати мовленнєву діяльність у взаємозв'язку її видів (слухання (аудіювання), читання, говоріння й письмо тощо);

- розвинути основні психічні пізнавальні процеси (пам'ять, увагу, мислення тощо).

Досвід навчально-методичної діяльності у ВВНЗ дозволяє запропонувати такі основні етапи застосування методу кейс-стаді при викладанні курсантам англійської мови за професійним спрямуванням: підготовчий, основний, завершальний. На підготовчому етапі у майбутніх операторів БПЛА формувалася мотивація до роботи. Викладач надавав допомогу курсантам у формулюванні цілей, підборі методів реалізації та засобів здійснення, пропонував Інтернет посилання та фахові джерела для збору необхідної початкової інформації. Також визначалося місце кейса в структурі модулів, навчальних тем і всього навчального курсу тощо.

Основний етап. Його мета - побудова програмної карти кейсу і робота над самим кейсом. Як правило, складається така схема: позначаються коло професійних проблем щодо застосування БПЛА, дійові особи, їх варіанти дій, надається характеристика інтеракціям; описується ситуація та умови; вказуються елементи середовища тощо. Далі відбувається побудова моделі ситуації, наповнення усіх компонентів моделі, діагностика правильності і ефективності кейса. А після цього курсанти представляли свої презентації англійськомовних кейсів, де було висвітлено мету, що стосувалася характеристик і експлуатації БПЛА, зміст, практичне значення, аналіз результатів,

формулювання висновків, можливе застосування тощо.

Особливу зацікавленість у курсантів, під час навчання майбутніх операторів БПЛА англійської мови за професійним спрямуванням, викликали такі завдання: вирішення проблемних завдань з керування БПЛА, опис роботи вузлів БПЛА, перекодування інформації, опис іноземною мовою геометричних фігур, формул, графіків, технологічних процесів тощо.

Завершальний етап – презентація та впровадження кейса в практику навчання курсантів англійської мови за професійним спрямуванням. Відбувалося колективне заслуховування, презентація, обговорення. Під час усного виступу курсанти представляли мету, зміст, структуру, актуальність, практичне значення, логіку дослідження, відповідали на запитання інших курсантів тощо. Обов'язковим було прогнозування сфер використання результатів, що досягнуті завдяки розробці кейсу.

При впровадженні методу кейс-стаді доцільно дотримуватися наступних педагогічних умов:

– активне стимулювання особистісних мотивів, мовних, когнітивних і творчих здібностей курсантів на успішну роботу з кейсами;

– занурення курсантів у квазіпрофесійну ситуацію та створення моделей контекстних обставин, в яких курсант побачить переваги у володінні англійською мовою, що пов'язано з професійною діяльністю в ЗСУ;

– творча взаємодія викладача та курсанта під час навчання на суб'єкт-суб'єктних засадах;

– диференціація та індивідуалізація підготовки курсантів під час застосування методу кейс-стаді.

Висновки та пропозиції. Зазначено, що суттєвого значення в професійній підготовці майбутніх операторів БПЛА сьогодні набуває їх іншомовна компетентність. Визначено основні дидактичні недоліки їх підготовки у ВВНЗ, що мають організаційно-педагогічний характер.

Розкрито особливості застосування інтерактивних методів навчання майбутніх операторів БПЛА дисципліні «Англійська мова (за професійним спрямування)». Запропоновано основні етапи застосування кейс-методу при викла-

данні курсантам англійської мови за професійним спрямуванням: підготовчий, основний, завершальний тощо. Проведено їх змістове наповнення при викладанні англійської мови за професійним спрямуванням в залежності від цілей та завдань, запропонованих курсантам кейсів. Подальшим перспективним напрямком є розробка розгалужених варіантів завдань для застосування методу кейс-стаді під час викладання англійської мови за професійним спрямуванням.

Список використаної літератури:

1. Павленко М.А., Тіхонов І.М., Нікіфоров І.А. БПЛА у Збройних Силах України та їх використання в Операції об'єднаних сил. Науковий журнал «Оборонний вісник». Харківський національний університет Повітряних Сил ім. І. Кожедуба. №8/2021. С. 19–21.
2. Арванітопуло Е.Г. Проектна робота з англійської мови учнів старшої школи. К.: Ленвіт, 2006. 56 с.
3. Томіліна А.О. Використання системи електронного навчання Moodle при вивченні іноземної мови. Педагогіка вищої та середньої школи. 2014. Вип. 32. 2011. С. 75–80.
4. Савицька А.П. Застосування методу проєктів при навчанні майбутніх операторів БПЛА англійської мови за професійним спрямуванням у ВВНЗ. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. Вип.80. Том 2. С. 143–147.
5. Белай С.В., Керницький О.М., Пасічник В.І. Застосування активних методів навчання слухачів магістратури вищого військового навчального закладу елементам оперативних переговорів. Честь і Закон. Х.: НА НГУ, 2021. №1(76). С. 99–106.
6. Остапчук Д., Мирончук Н.М. Інтерактивні методи навчання у вищих навчальних закладах. Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном: збірник наукових праць / за заг. ред. д.п.н., проф. С. С. Вітвицької. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 140–143.
7. Енциклопедія інтерактивного навчання / Олена Пометун. Київ : [Б. в.], 2007. 141 с.

Savytska A. Interactive methods application in teaching English for professional purposes to trainee UAV operators

The article focuses on pedagogical aspects of educating trainee UAV operators at the military Air Force university and interactive methods application in teaching English for professional purposes, alongside with highlighting shortcomings of organizational and pedagogical nature of the current process of educating cadets at higher military institutions. It was stated that educational tasks of the case method are the following: acquiring skills of applying theoretic knowledge in order to analyze and solve practical problems; developing abilities of coordinating actions while working on a joint problem; developing skills of searching and choosing basic information and assessing the situation; developing skills of formulating a request; developing skills of a multivariate approach to the implementation of an action plan; shaping the ability of making an independent

decision in conditions of uncertain information; fostering skills of comprehensive situational analysis and forecasting ways of a situation development; enhancing constructive criticism, etc.

It was determined that the case method as applied in English learning is meant to help trainee UAV operators to systematize, consolidate, and enlarge their knowledge and improve skills in English for professional purposes in terms of combat employment of UAVs; to develop cadets' creativity; to improve language skills (listening, reading, speaking and writing); to build-up and greatly increase students' communicative skills to develop basic mental cognitive processes.

The educational and methodological analysis of the specificities of the cadets' education enabled suggesting the main stages of the case method application in teaching English for professional purposes to trainee UAV operators: preparatory, basic, final.

The content of the above-stated stages depending on the suggested cases' goals and tasks when teaching English for professional purposes have been stated.

Key words: *cadets, professional education, trainee UAV operators, English for professional purposes, case method.*

УДК 378.014

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.87.32>

Ю. Б. Семеняко

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти
Бердянського державного педагогічного університету
<https://orcid.org/0000-0002-4925-7662>

І. В. Брюховецька

кандидат хімічних наук, доцент,
доцент кафедри біології та хімії факультету здоров'я людини
та природничих наук
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
<https://orcid.org/0009-0004-6694-4570>

Є. О. Бохонько

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри технологічної та професійної освіти
і декоративного мистецтва
Хмельницького національного університету
<https://orcid.org/0000-0002-2779-5734>

ЦИФРОВІЗАЦІЯ У ВИЩІЙ ОСВІТІ: ІНСТИТУЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ ТА НАВЧАННЯ

В статті авторами досліджується цифровізація викладання та навчання, яка розуміється як зовнішні процеси під впливом урядових інстанцій та міжнародних тенденцій, а також внутрішні процеси в закладах освіти України. Цифровізація освіти включає різні аспекти якості, починаючи від організаційних питань, технологічної інфраструктури і закінчуючи педагогічними підходами. Авторами встановлено, що цифрова освіта відіграє важливу роль в Україні через широке використання сучасних технологій та революційних змін в освітньому секторі. Заклади освіти по всій країні почали впроваджувати сучасні методи передачі знань здобувачам, включаючи смарт-дошки, LCD-проектори тощо. Четверта промислова революція, оцифрування промисловості, стимулює бізнес-ландшафт і пов'язаний з ним розвиток навичок, зокрема вищої освіти. Заклади вищої освіти перетворилися на технологічні центри, що розвиваються і надають навички майбутнього. Держави та інституції реагують на ці зміни та проводять активну політику щодо розвитку цифрової інфраструктури та освіти зокрема. Авторами проаналізовані Розпорядження, Платформи, Форуми, які повинні забезпечити якісний розвиток та цифрових рух в закладах освіти. Зазначено, що в Україні цифровізацію було ухвалено одним із пріоритетів державної політики в 2019 р., та створено Комітет Верховної Ради України з питань цифрової трансформації і Міністерство цифрової трансформації України. Відповідно до Стратегії розвитку вищої освіти, ЗВО повинні активно застосовувати цифрові інструменти та до 2032 року мають перейти до нових цифрових моделей навчання; створити умови для забезпечення конкурентоспроможності освітньої та науково-дослідної діяльності.

Визначено, що основними завданнями, які стоять перед ЗВО України є: цифровізації внутрішніх процесів в закладах освіти окремо; розвиток цифрового маркетингу для взаємодії різних груп (викладачів, здобувачів, адміністрації, абітурієнтів); розвиток цифрової компетентності здобувачів і викладачів.

Ключові слова: заклади вищої освіти, цифровізація, розпорядження, якість освіти, інформаційно-комунікаційні технології, освітній процес.

Постановка проблеми. Диджиталізація та цифровізація є найновішими досягненнями, заснованими на науково-технічному прогресі, які передбачають створення потужних мереж, орієнтованих на хмару комп'ютерів і технологічних інфраструктур ІКТ, поширених по всьому світу. Широке впровадження та ефективне використання цифрових інструментів і технологій призвело до актуалізації питання цифровізації в освіті. Розробка загальних стратегій у закладах

вищої освіти щодо онлайн, цифрового чи змішаного навчання та розвитку все ще є новою сферою дослідження в порівнянні з традиційним навчанням.

Аналіз досліджень. Ініціатива – «Цифровий порядок денний для Європи» («Digital agenda for Europe») та європейська стратегія економічного розвитку «Європа 2020: стратегія розумного, сталого і всеосяжного зростання» («Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive

growth») – документи, які лягли в основу проєкту «Цифровий порядок денний України 2020» («Digital Agenda for Ukraine 2020»), що був презентований Кабінетом Міністрів України і визначає основні пріоритетні позиції розбудови інформаційного суспільства у нашій державі на засадах інтеграції у світові процеси «цифровізації» [9].

Попередні дослідження свідчать про те, що загальні стратегії, які спрямовані на цифровізацію для викладання та навчання, все ще відсутні, дефіцитні або неповні у закладах вищої освіти (В. Биков, О. Спірін, Л. Карташова, К. Осадча, А. Вербицький). Одним із прикладів у цьому відношенні є впровадження дистанційного навчання у закладах вищої освіти. Результати свідчать про те, що навіть якщо деякі заклади вищої освіти мають політику та стратегію для онлайн-курсів, то більшості бракує політики щодо підтримки, розробки курсу та оцінювання (О. Спірін, Т. Сорочан, К. Осадча та ін.)

Метою статті є аналіз взаємозалежностей між цифровізацією та інституційними змінами задля подолання актуальних проблем, які виникають в освіті України.

Виклад основного матеріалу дослідження. В наш час інформаційні та цифрові засоби і технології швидко розвиваються і вони стають все більш і більш важливими в науці, техніці, економіці, освіті, політиці, суспільстві і навколишньому середовищі. Цифровізація присутня у всіх сферах сучасного життя, і вища освіта не є винятком. Важливо розуміти комплексний вплив диджиталізації на всі складові вищої освіти – від розвитку цифрової компетентності у здобувачів вищої освіти, викладачів і персоналу університетів до розбудови цифрової інфраструктури закладів вищої освіти. Актуальні питання впливу цифровізації на економіку і суспільство розглядалися 22–27 листопада 2021 р. в ОАЕ на Глобальному саміті з питань виробництва та індустріалізації (GMIS) за темою «Перебудова суспільств: перепрофілювання цифровізації для процвітання». Саміт зібрав високопосадовців, галузевих лідерів та експертів для обговорення найкращих способів підготовки до відновлення після Covid-19 і визначення ролі промислового сектору в прискоренні цього відновлення. До найбільш вагомих панелей саміту можна віднести такі: «Співпраця, спільнота і зв'язок», «Мобільність і стійкість», «Цифрові тренди ІКТ», «Суспільство 5.0: створення суперрозумних суспільств», «Індустріалізація у світі після пандемії: виклики, можливості та роль цифрових технологій», «Штучний інтелект і робототехніка: машина перемагає людину?», «Цифрова мобільність: від праці з дому до праці з будь-якого місця» [1].

Держави та інституції реагують для того, щоб забезпечити якість освіти та прискорити про-

грес до Цілей сталого розвитку (ЦСР), які були представлені Організацією Об'єднаних Націй і спрямовані на досягнення кращого та більш сталого майбутнього для всіх. Щоб підтримати стійку та ефективну адаптацію систем освіти та навчання, Європейський Союз випустив план дій цифрової освіти (2021–2027), який зосереджений насамперед на сприянні розвитку високоефективної екосистеми цифрової освіти та вдосконаленні цифрових навичок, можливості цифрової трансформації [2]. План дій цифрової освіти (2021–2027) – це оновлена політична ініціатива Європейського Союзу (ЄС), яка визначає спільне бачення високоякісної, інклюзивної та доступної цифрової освіти в Європі та спрямована на підтримку адаптації освіти та навчання систем держав-членів до цифрової епохи. План дій, ухвалений 30 вересня 2020 року, є закликом до активнішої співпраці на європейському рівні в галузі цифрової освіти, щоб подолати виклики та можливості, що пов'язані з пандемією COVID-19, а також представити можливості для освітньої та професійної спільноти (викладачів, студентів), політиків, академічних кіл і дослідників на національному, європейському та міжнародному рівнях [3]. Цифровізація вищої освіти знаходиться у фокусі Європейської асоціації університетів (European University Association, EUA) ще з 2012 р. – з поширенням Massive Online Open Courses (MOOCs), про що свідчать два опубліковані звіти [6]. Наразі, EUA координує проєкт (2020-2023 рр.), який спрямовано на вироблення підходів до розроблення інституційних стратегій розвитку та сприяння цифровізації шляхом поширення кращих практик, обміну досвідом серед керівного складу університетів та підтримки розвитку спільноти, задля досягнення заявлених цілей Проєкту [7]:

- здійснено порівняльний аналіз стану навчання і викладання, «збагаченого цифровими технологіями» (digitally enhanced learning and teaching) у закладах вищої освіти Європи;
- проведено огляд інструментів самооцінювання для покращення цифрової екосистеми закладу;
- організовано роботу тематичних експертних груп.

Європейський форум викладання і навчання був започаткований у 2018 році. Форум – це платформа європейських університетів для обговорення та розроблення інновацій у викладанні та навчанні у ЗВО. Основним драйвером Форуму є EUA, яка здійснює координацію та спрямовує співпрацю університетів-партнерів. Основний принцип реалізації цієї ініціативи «знизу – вгору». Обговорення відбувається щорічно, більшість заходів проведено в очному форматі на базі провідних університетів (University Pierre and Marie

Curie, 2017, Париж (Франція); University of Warsaw, 2019, Варшава (Польща); Utrecht University, 2020, Утрехт (Нідерланди); 2021 та 2022 (он-лайн); University of Deusto, 2023, Більбао (Іспанія)).

Основними слабкими сторонами ЗВО, що впливають на якість вищої освіти на рівні закладу та її сприйняття, є:

- недостатнє впровадження сучасних стандартизованих моделей управління закладом;

- низький рівень студентоцентричності, зокрема недостатній рівень реалізації можливостей для осіб з особливими потребами;

- недостатнє урахування зацікавленості сторін під час визначення змісту та напрямів підготовки, слабкий зворотній зв'язок учасників освітнього процесу;

- низька ефективність системи забезпечення академічної доброчесності;

- низька якість інфраструктури, зокрема лабораторій, гуртожитків та території кампусів; невідповідність інфраструктури до навчання осіб з інвалідністю та осіб з особливими освітніми потребами (лише 7,7 відсотка закладів вищої освіти мають повністю готову інфраструктуру для навчання осіб з особливими потребами, а майже 15 відсотків закладів вищої освіти взагалі не розпочинали адаптації інфраструктури) [8].

В умовах цифрової трансформації системи освіти є достатньо прогнозів щодо результатів її реформування. На думку науковця В. Бикова [4] вони включають:

- повну персоналізацію освітнього процесу;
- постійну навчальну мотивацію на всіх етапах;
- своєчасний зворотний зв'язок з кожним здобувачем;

- проектний характер освітньої діяльності та максимально глибока інтеграція теоретичної та практичної підготовки;

- скорочення термінів розробки освітніх програм;

- поліпшення розкриття інформації та прозорість системи освіти.

Уряд України за останні два роки проводить активну політику щодо розвитку цифрової інфраструктури: створено портал і додаток «Дія»; реалізуються проекти «Дія. Цифрова освіта»; «Євроінтеграція» та інші. Цифровізація забезпечує дистанційне місце роботи для людей, які хочуть бути реалізовані в певних галузях і бути корисними, але в міру тих чи інших фізичних особливостей не могли цього раніше робити [5].

Аналіз сучасних педагогічних практик використання онлайн-інструментів в освіті дає змогу визначити найпоширеніші з них і надати їх короткий опис (табл. 1).

Отже цифровізація в освіті дозволяє ширше надавати послуги, більш якісно забезпечувати зв'язок між здобувачами, розповсюджувати та

використовувати технології для викладання та навчання. При введенні цифровізації в освітній процес закладу освіти важливо критично осмислити через призму завдання «вдосконалення викладання», які саме цифрові платформи та інструменти доцільно використовувати. Адже надзвичайно важливою є підтримка університетів в цілому, та викладачів зокрема, у розбудові інституційної спроможності (політики, процедури, персонал, інфраструктура, ресурси) щодо вдосконалення викладання та професійного розвитку.

Таблиця 1

Назва інструменту	Призначення	Розвиток яких вмінь може розвивати
Google Forms	Опитування	Аналіз Систематизація знань Класифікація Загальне уявлення
Padlet	Створення сторінок Зберігання інформації	Порівняння Упорядкування Систематизація Узагальнення
Kahoot	Робота в команді, гейміфікація	Аналіз Відтворення Знаходження зв'язків
Google Clas	Створення сторінок Зберігання інформації Створення спільноти	Аналіз Систематизація знань Класифікація Загальне уявлення
Adobe Spark	Створення плакатів Створення веб-історій	Аналіз Редагування Відтворення
Topia	Робота в команді Створення спільноти	Аналіз Відтворення Знаходження зв'язків

Отже цифровізація в освіті дозволяє ширше надавати послуги, більш якісно забезпечувати зв'язок між здобувачами, розповсюджувати та використовувати технології для викладання та навчання. При введенні цифровізації в освітній процес закладу освіти важливо критично осмислити через призму завдання «вдосконалення викладання», які саме цифрові платформи та інструменти доцільно використовувати. Адже надзвичайно важливою є підтримка університетів в цілому, та викладачів зокрема, у розбудові інституційної спроможності (політики, процедури, персонал, інфраструктура, ресурси) щодо вдосконалення викладання та професійного розвитку.

Відповідно до Розпорядження Міністра України (Розпорядження № 286-р від 23 лютого 2022 р.) встановлено, що вітчизняні ЗВО, активно застосовуючи цифрові інструменти, мають перейти до нових цифрових моделей навчання та створити умови для забезпечення конкурентоспроможності

освітньої та науково-дослідної діяльності. Серед цифрових завдань, які стоять перед вітчизняними коледжами та університетами, пріоритетними є умови для розвитку цифрових компетентностей науковців та освітян. Відповідно до Стратегії [8] закріплено курс на активізацію співпраці України та Європейського Союзу у сфері вищої освіти, зокрема щодо:

- реформування та модернізації системи вищої освіти;
- сприяння зближенню у сфері вищої освіти в рамках Болонського процесу;
- покращення якості та підвищення важливості вищої освіти;
- поглиблення співробітництва між закладами вищої освіти;
- розширення можливостей закладів вищої освіти;
- активізації мобільності студентів, наукових, науково-педагогічних та педагогічних працівників.

Висновки. Викладання і навчання у сучасному закладі вищої освіти змінюється не лише під тиском викликів, ризиків, вимог простору і часу, але також й людей: викладачів, здобувачів, лідерів, здатних змінювати заклади освіти та разом з ними робити кращим і наш світ. Встановлено, що процеси діджиталізації в закладах вищої освіти розвиваються вздовж двох процесів; зовнішній, на який впливають урядові установи, і внутрішній, який включає як внутрішні ініціативи зверху вниз, керовані адміністрацією, так і ініціативи знизу, в основному висунуті ентузіастами та окремими зацікавленими сторонами з академічного персоналу. В Україні наразі наявні усі ключові умови, котрі дозволяють говорити про потенційну успішність цифровізації в закладах вищої освіти. Успішність освітнього процесу, забезпечується на рівні його цифровізації загалом як інституції, хоча розвиток цифрової компетентності здобувачів і викладачів теж має місце в даному питанні, що є *перспективою досліджень* на майбутнє.

Список використаної літератури:

1. Яненкова І.Г. Чинники і шляхи розвитку цифровізації в Україні. Економіка України. 2022. № 3. С. 04–22. doi: 10.15407/economyukr.2022.03.004
2. European Union. Digital Education Action Plan. 2020. URL: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en
3. Крутова А., Ставерська С. Цифрова грамотність як провідна компетентність майбутнього фахівця. Матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. Харківський держ. ун-т харч. та торг. Х. : ХДУХТ. 2021. 252 с.
4. Биков. В. Цифровізація освіти – імператив інтеграції України у світовий інформаційний простір. Освіта і суспільство. 2022. №10. С. 6.
5. Цифровізація - перспективи і користь для українців: «5 питань» з Олександром Федієнком. URL: <https://kanal.com.tv/uk/didzhitalizacziya-perspektivy-i-polza-dlya-ukrainczev-5-voprosov-s-aleksandromfedienko/> (дата звернення: 04. 04. 2023)
6. Gaebel M. MOOSc. A 2014 update. European University Association. 2013
7. Базиліук О., Базиліук Н., Клочек Л., Паламарчук О., Подопрігора Н. Цифровізація вищої освіти і методика викладання. 2021. URL: http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/20482/1/Vdoskonal_vykladan_u_VO-IVO-2023-255p.pdf
8. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки. 2022. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text>(дата звернення: 05. 04. 2023)
9. Карпліук С. О. Особливості цифровізації освітнього процесу у вищій школі. Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку: Матеріали методологічного семінару НАПН України. Київ, 2019. С. 188–197.

Semeniako Yu., Briukhovetska I., Bokhonko Ye. Digitalisation in higher education: reflecting institutional approaches to teaching and learning

In this article, the authors explore the digitalisation of teaching and learning, which is understood as external processes influenced by governmental authorities and international trends, as well as internal processes in Ukrainian educational institutions. The digitalisation of education includes various aspects of quality, ranging from organisational issues, technological infrastructure and pedagogical approaches. The authors have found that digital education plays an important role in Ukraine, due to the widespread use of modern technologies and revolutionary changes in the education sector. Educational institutions across the country have begun to introduce modern methods of transferring knowledge to students, including smart boards, LCD projectors, etc. The fourth industrial revolution, the digitisation of industry, is driving the business landscape and the associated development of skills, including higher education. Higher education institutions have become emerging technology centres that provide the skills of the future. States and institutions are responding to these changes and pursuing active policies to develop digital infrastructure and education in particular. The authors analyse the Orders, Platforms, and Forums that should ensure the quality development and digital movement in educational institutions. It is noted that in Ukraine, digitalisation was adopted as one of the priorities of state policy in 2019, and the Verkhovna Rada Committee on Digital Transformation and the Ministry of Digital

Transformation of Ukraine were established. According to the Higher Education Development Strategy, higher education institutions should actively use digital tools and by 2032 should move to new digital learning models; create conditions to ensure the competitiveness of educational and research activities.

It is determined that the main tasks facing Ukrainian higher education institutions are: digitalisation of internal processes in educational institutions separately; development of digital marketing for interaction between different groups (teachers, students, administration, applicants); development of digital competence of students and teachers.

Key words: *higher education institutions, digitalisation, regulations, quality of education, information and communication technologies, educational process.*

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.87.33>**Л. Г. Сергієнко**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри вищої математики і фізики
ДВНЗ «Донецький національний технічний університет»

СУЧАСНІ ЕЛЕМЕНТИ МЕТОДОЛОГІЇ ВДОСКОНАЛЕННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ БЕЗ ВІДРИВУ ВІД ВИРОБНИЦТВА

У даній дидактичній та методологічній статті проведений ретельний та обґрунтований аналіз роботи зі студентами, які в силу різних обставин, вимушені працювати на будь-яких видах підприємств нашої держави, включаючи гірничо-добувні, збагачувальні фабрики тощо та здобувати вищу навчальну освіту без відриву від виробництва для підвищення свого власного рейтингу та можливості в майбутньому отримати гідну посаду та матеріальні ресурси.

Актуальність даної тематики сьогодні пояснюється тими факторами, що кількість студентів-заочників у наших (і не тільки) вищих навчальних закладах не зменшується, а навпаки зростає. Метою статті є визначення ролі безвідривного (заочного) навчання в концепції безперервної освіти в наш непростий і неспокійний час, а також диктує нові концептуальні підходи в організації цієї системи освіти. У світі процесу навчання виник новий чинник, який при бурхливому розвитку систем передачі, зберігання та переробки інформації дуже швидко застаріває. Час старіння сучасної інформації становить приблизно 10–15 років. Це призвело до того, що вимоги до освіченості населення у світі докорінно змінилися. Тому логіка соціального та технічного мислення сучасних людей змінюватиметься протягом одного покоління життя і навіть неодноразово.

Як відомо, вирішальним виховним чинником для студентів, які навчаються без відриву від виробництва, є їхнє залучення до сфери освіти, тобто сам спосіб їхнього життя, поєднання роботи та навчання. У дорослої людини загальна поведінкова спрямованість надзвичайно стійка та огорожена захисними мотивами. Якщо його звичайна сфера діяльності виявляється вичерпаною (пізнаною), що не потребує поведінкових рішень та психологічної напруги для оволодіння ситуацією, створюється ілюзія до завершення розвитку особистості.

Якщо говорити про безвідривну систему вищої освіти в цілому, можна дійти невтїшного висновку, що її мета не обмежується підготовкою фахівця вищої кваліфікації. Основне значення безвідривних форм освіти – створення умов формування нової людини. Понад те, вони сприяють розвитку нового типу ставлення до праці. Таким чином, система освіти без відриву від виробництва не є випадковою, майбутнє саме за нею. І саме тому необхідно вивчати усі можливості її вдосконалення, яких, до речі, багато. В цій роботі ми зупинимось на деяких з них.

Ключові слова: дидактика, методологія, специфіка вищої освіти без відриву від виробництва, проблеми дорослої людини.

Постановка проблеми. В сучасних умовах освіта перестає бути лише засобом підготовки людини до майбутньої діяльності. Для мільйонів людей вона стає обов'язковим компонентом їхнього способу життя, входить до структури повсякденної діяльності. У принципі це підриває традиційне уявлення про освіту, як про специфічне, відірване від інших видів діяльності, властиве лише дитячому та юнацькому віку. Однак, такі погляди ще подекуди існують і часто заважають виявити специфіку вищої освіти без відриву від виробництва, розробити адекватні методи роботи, визначити місце заочної освіти в єдиній системі безперервної освіти людини протягом усього її життя (що пропонується сучасним Болонським процесом і є його одним з основних принципів), а отже, керувати процесами її розвитку на основі наукового цілепокладання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інтеграція України в Болонський процес покликана сприяти європейській співпраці університетів та усунення перешкод на шляху мобільності студентів та викладачів у межах країн-учасниць Болонського процесу [1, с. 1, 6]. Болонський процес передбачає створення єдиного європейського освітнього та наукового простору. В межах цього простору повинні діяти єдині умови визнання дипломів про освіту, працевлаштування та мобільності громадян, що значно збільшить конкурентоздатність європейського ринку праці та освітніх послуг. Найпотужнішим параметром (принципом) Болонського процесу є: «навчання впродовж всього життя!», що повністю співпадає з принципами безперервного навчання [2, с. 13].

Мета статті. Обговорюючи ці проблеми, поборники системи вищої освіти без відриву від виробництва найчастіше прагнуть обґрунтувати життєвість

цих форм навчання їхньою утилітарно-практичною необхідністю. Тим часом, такий емпіричний підхід, як правило, спонукає розглядати лише зовнішні фактори щодо соціального інституту (або університету) безвідривної освіти та факти його соціальної корисності. Тільки зрідка доводиться стикатися з висловлюваннями про те, що люди, які поєднують роботу та навчання, раціонально використовують свій вільний час. Зазвичай їм просто висловлюється співчуття: адже замість того, щоб розважатися, відпочивати, нічого не роблячи, тощо, вони йдуть у вищій навчальний заклад. І, як правило, не надається значення явищу, з традиційних парадоксальних позицій: незважаючи на серйозні труднощі, з якими доводиться стикатися дорослим, які продовжують здобувати освіту без відриву від виробництва, вони не тільки вперто вчаться, але й відчувають почуття глибокого задоволення та радості від того, що це їм вдається робити. З дивовижною завзятістю та оптимізмом більша кількість студентів-заочників долають труднощі, що зустрічаються, при цьому, відраховування з університету сприймають як особисту катастрофу. І якщо з якихось причин їм довелося кинути навчання, багато хто прагне повернутися до нього, а тим самим – до життя, наповненого напругою та тривогами [3, с. 104–109].

Чому це відбувається? Щоб правильно відповісти на це питання, треба проаналізувати процеси розвитку особистості дорослої людини, що і є **метою даної статті**.

Виклад основного матеріалу. Існувала думка, що в умовах, що поліпшуються, особистість дорослої людини природно ставатиме все більш досконалою. Здавалося, що у відповідь на будь-яке поліпшення соціальних умов життя (зростання добробуту, покращення житлових та побутових умов, збільшення вільного часу, розширення можливостей для освіти тощо) особи автоматично повинні відповідати зростанням активності та свідомості.

Однак практика показує, що так відбувається далеко не завжди. Наприклад, у деяких людей умови, що поліпшуються, не тільки не викликають потреби в самовдосконаленні, а навпаки, породжують розвиток прагнення до комфорту та споживання. Більше того, особистість виявляє власні механізми та логіку розвитку, яка за масштабом та специфікою не може синхронно слідувати за загально соціальними змінами.

Що ж дає особистості процес навчання? Як пов'язані між собою її розвиток та діяльність? Яка виховна роль процесу навчання? І чи можна взагалі говорити про розвиток особистості дорослої людини?

Проте дослідження показали, що особистість дорослої людини розвивається й, більше того, потребує постійного розвитку. Ця потреба усвідом-

люється людиною як у перспективі, розширенні умов самореалізації. Якщо людина позбавлена можливості якісно оновлювати свою діяльність, вона переживає кризу розвитку. І тут з'являються суб'єктивні умови на формування таких властивостей особистості, як споживацтво, прихильність до речей тощо [4, с. 8–11].

Неважко зауважити, що освіта без відриву від виробництва якраз і є одним із оптимальних способів якісного оновлення діяльності. Особистість шукає такого оновлення – і знаходить його в такій діяльності, яка змінює весь спосіб життя людини, одночасно збагачує знаннями, розширює кругозір, підвищує професійний рівень, створює більш широкі можливості для позитивного розвитку особистості надалі (службове просування, захист дисертації тощо). І справді, від заочників нерідко можна почути, що навчання викликає відчуття молодості, радості існування. Випускники згадують час навчання, як щасливий період свого життя. Озираючись назад, дивуються тому припливу сил і життєвої енергії, яку викликало навчання, тому, яким чином вдавалося все встигати, яким містким і змістовним був час у цей період. Через кілька років деякі з них намагаються вступити до аспірантури, університету для придбання ще однієї спеціальності.

Цікаво, на наш погляд, і те, що цей ефект «безвідривника» не є властивим лише заочній вищій освіті: схожі відчуття випробовують дорослі люди, які включилися в освіту на будь-якому ступені, в будь-якому віці, – від літньої людини, що студіює буквар до молодого аспіранта, який прагне захистити дисертацію.

У процесі поєднання роботи та навчання формується тип особистості, для якої характерні прагнення до саморозвитку, діловитість, уміння цінувати та організувати час, оптимізм, завзятість у досягненні мети, здатність протистояти споживачеві: заочник хіба що «розсуває» фізичні межі часу найбільш максимально змістовною насиченістю свого життя і відповідно «стискає» час, що відводиться на побутові потреби, бездіяльний відпочинок тощо. І хоча із закінченням вищого навчального закладу тип загальної спрямованості особистості змінюється, від попереднього періоду залишаються знання, досвід, впевненість у своїх силах.

Насамперед, треба сказати кілька слів про вимоги до викладачів, які працюють із заочниками. Дуже суттєво, щоб у системі освіти дорослих людей між викладачем та студентом на відміну від традиційних «суб'єкт-об'єктних» відносин склалися рівноправні «суб'єкт-суб'єктні» відносини, побудовані на взаємній повазі. У тих випадках, коли з якихось причин викладачам не вдається створити такий стиль взаємовідносин із дорослими слухачами, процес навчання не може відбуватися кваліфікаційно на високому рівні.

Принципова особливість безвідривних форм, як відомо, не в тому, що час спілкування викладачів зі студентами тут менший, а терміни навчання збільшено на рік, це не якісні, а кількісні відмінності. Суть якісної специфіки цієї форми освіти в об'єкті, в особистості студента, детермінованої його способом життя, поєднанням роботи та навчання.

Особливістю заочної системи освіти є й те, що студент не «належить» їй нероздільно. Саме специфіка структури діяльності цього студента робить таку форму освіти не тільки відкритою, а й «незахищеною» системою, оскільки відвідуваність занять, можливість участі в сесіях, а отже, і успішність залежать не тільки від зусиль вищого навчального закладу та самого студента, а й від становища справ на виробництві та в сім'ї, а також від ставлення там до самого студента.

Якісна специфіка безвідривних форм освіти обмежує сферу адміністративно-наказових методів роботи зі студентами. Реалістичне осмислення цієї ситуації орієнтує дослідження специфічного механізму включення студента-безвідривника до системи освіти. Результати такого дослідження дозволяють відповісти на запитання: що має робити деканат для того, щоб ефективно керувати якістю підготовки фахівців? За нашими даними, тут зміщуються звичні акценти, та виявляються нові напрямки роботи. Сама не замкнутість системи безвідривної освіти зобов'язує деканати виходити за рамки вищого навчального закладу, активно втручатися в життя, впливати на громадську думку, зміцнювати авторитет цієї форми освіти, підтримувати зв'язок з керівниками підприємств (шахт), знайомити їх із постановами з питань освіти без відриву від виробництва та, використовуючи всі засоби масової інформації, широко пропагувати економічне, соціальне значення безвідривної освіти, її роль у формуванні сучасної людини.

Наприклад, без шкоди для виробництва, лише залежно від зміни ставлення адміністрації до факту поєднання тим чи іншим співробітником роботи та навчання, можна вдвічі скоротити перерушення занять з виробничої необхідності.

У вищих навчальних закладах, які ведуть підготовку заочною формою навчання, необхідно розвивати компенсаторну профілактичну роботу, яка забезпечує оперативне включення студента до навчального процесу після вимушеного пропуску (це, наприклад, обов'язкова наявність у бібліотеці друкованих та електронних конспектів лекцій, методичних рекомендацій щодо виконання

практичних та лабораторних робіт, регулярне проведення консультацій – очно та дистанційно, тощо). Особливо це важливе зараз у сьогоднішні.

Основним інструментом, що дозволяє успішно здійснювати всі напрямки роботи деканатів, які мають студентів-заочників, на нашу думку, має стати постійний зворотний зв'язок зі студентами. Проте й тут має бути копіювання форм роботи денного відділення. Не можна наголошувати на створенні різних організацій, проведенні зборів тощо – у студентів-безвідривників просто немає на це часу. Набагато доречнішими є регулярні неформалізовані індивідуальні та групові ІТ-бесіди деканів зі студентами та старостами груп, анкетні опитування, експрес-інтерв'ю в TEAMS, ZOOM тощо.

Висновки і пропозиції. В якості резюме треба відмітити, що виявлення та глибокий облік специфіки безвідривної системи вищої освіти дає можливість ректоратам та деканатам, відмовившись від організаційної суєти та галасу, взяти під контроль усі важелі управління якістю навчання, підняти роботу цієї системи на новий якісно більш кращий рівень.

У наші дні стає особливо очевидним, що заочна вища освіта – лише окремих випадок безвідривної освіти людини протягом усього її життя. І справа тут не тільки в тому, що цього вимагає епоха, яка постійно нарощує знання, що ускладнює технологію. Цього потребує, передусім, саморозвиток особистості. Саме тому система безвідривної освіти має бути необмеженою зверху: у перспективі вся система освіти має стати нарівні з розвитком особистості протягом усього життя людини, стимулювати професійний розвиток та творчу діяльність всебічного та гармонійного розвитку.

Список використаної літератури:

1. Воротилов, О. Болонському процесу – осмислений підхід: Український стандарт і Болонська траєкторія: Чи приживаються нові правила у вищій школі? / О. Воротилов // День. – 2005. – 31 серп. (№ 156). – С. 1, 6.
2. Згуровський М.З. Україна ще має шанс // Дзеркало тижня. – 2005. – 3 черв. (№ 20). – С. 13.
3. Спірін О.М. Методологічні засади розвитку сучасних систем вищої освіти/ О.М. Спірін // Вісник Житомирського держ. ун-ту. – 2005 – № 20. – С. 104–109.
4. Столяренко О.Б. Психологія особистості. Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – С. 8–11.

Sergienko L. Modern elements of the methodology of improving higher education without separation from production

In this didactic and methodological article, a thorough and well-founded analysis of work with students who, due to various circumstances, are forced to work at any types of enterprises of our state, including mining and

processing plants, etc., and to obtain higher education without separation from production for increasing one's own rating and opportunities to get a decent position and material resources in the future.

The relevance of this topic today is explained by the fact that the number of correspondence students in our (and not only) higher education institutions is not decreasing, but on the contrary is increasing. The purpose of the article is to determine the role of continuous (correspondence) learning in the concept of continuous education in our difficult and turbulent times, and also dictates new conceptual approaches in the organization of this education system. A new factor has emerged in the world of the learning process, which, with the rapid development of information transmission, storage and processing systems, becomes obsolete very quickly. The aging time of modern information is approximately 10–15 years. This led to the fact that the requirements for the education of the population in the world have fundamentally changed. Therefore, the logic of social and technical thinking of modern people will change during one generation of life and even repeatedly.

As you know, the decisive educational factor for students who study without separation from production is their involvement in the field of education, that is, their very way of life, the combination of work and study. In an adult, the general behavioral orientation is extremely stable and surrounded by protective motives. If his usual sphere of activity turns out to be exhausted (known), which does not require behavioral decisions and psychological tension to master the situation, an illusion is created before the completion of personality development.

If we talk about the integral system of higher education as a whole, we can come to the disappointing conclusion that its purpose is not limited to the training of highly qualified specialists. The main importance of integral forms of education is the creation of conditions for the formation of a new person. Moreover, they contribute to the development of a new type of attitude to work. Thus, the education system without separation from production is not accidental, the future lies with it. And that is why it is necessary to study all the possibilities of its improvement, which, by the way, are many. In this work, we will focus on some of them.

Key words: *didactics, methodology, specifics of higher education without separation from production, adult problems.*

I. М. Смирнова

доктор педагогічних наук,
професор кафедри управління в транспортній галузі,
в.о. директора Дунайського фахового коледжу
Національного університету «Одеська морська академія»
<https://orcid.org/0000-0003-2085-5391>

А. Г. Кононенко

кандидат педагогічних наук,
вчитель вищої категорії,
викладач Дунайського фахового коледжу
Національного університету «Одеська морська академія»
<https://orcid.org/0000-0001-5153-422X>

ОСОБЛИВОСТІ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА В КОНТЕКСТІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

В статті авторами розглянуте поняття «правова культура»; здійснений аналіз основних аспектів та наукових досліджень. Дослідження показують, що викладачі, які мають високу правову культуру, краще сприймають інтереси здобувачів, здатні більш успішно вирішувати конфліктні ситуації. Викладач, який розуміє законодавство та вміє його застосовувати в практичній діяльності, може більш ефективно працювати зі здобувачами та виконувати свої професійні обов'язки.

Встановлено, що наявність правової культури викладача допомагає виховати здобувачів у дусі законності, поваги до прав і свобод людини та громадянина. Основними аспектами розвитку правової культури викладача є: знання законодавства, професійна етика, відповідальність, персональних розвиток, співпраця з колегами та здобувачами освіти.

Авторами був проведений експеримент в Дунайському інституті Національного університету «Одеська морська академія». Метою проведення експерименту була підвищення рівень знань викладачів про законодавство, що регулює діяльність закладів вищої освіти. Метрикою були результати тестів «до» та «після» проходження експерименту. Одна група викладачів проходила навчання дистанційно, з обов'язковими контрольними точками; друга група – очно, під час аудиторних лекцій. В ході експерименту були проведені навчання викладачів згідно розробленої авторської програми з правової культури (в статті зазначені основні теми авторської навчальної програми з правової культури викладача). Навчання було проведено у формі онлайн-курсів, лекцій, семінарів (дистанційно) та лекцій, семінарів, воркшопів (очно).

Результати експерименту довели, що після проходження навчання викладачів, згідно авторської розробленої програми з правової культури, були підвищені знання з «Базових понять правової освіти», «Знання законодавства» та «Персонального розвитку».

Ключові слова: *правова освіта, заклади вищої освіти, Дунайський інститут Національного університету «Одеська морська академія», авторська програма, освітній процес*

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Правова культура в діяльності викладача грає важливу роль. Вона допомагає виховати здобувачів у дусі законності, поваги до прав і свобод людини та громадянина, формує позитивні стереотипи поведінки в умовах правової держави. Викладач повинен знати законодавство, розуміти його та дотримуватись його вимог. Він має бути здатним визначати, коли вчинки здобувачів суперечать закону, та вчасно реагувати на такі ситуації; повинен бути прикладом для здобувачів у питаннях дотримання законів та прав людини, а також навчати їх раціональному та правовому мисленню.

Аналіз досліджень та публікацій. Наукові дослідження про правову культуру педагога про-

водилися в різних країнах світу, в тому числі і в Україні. Дослідження зосереджуються на різних аспектах впливу правової культури на діяльність педагога, а саме: вплив правової культури на взаємодію педагога зі здобувачами та їх батьками (М. Козюбра, О. Ратінов, М. Вовпенко). Дослідження показують, що педагоги, які мають високу правову культуру, краще сприймають інтереси здобувачів, здатні більш успішно вирішувати конфліктні ситуації. Вплив правової культури на професійну діяльність педагога вивчали О. Радкевич, О. Лукашев, В. Сальніков, Р. Сербін, А. Ольховська, М. Михайлова та ін.

Дослідження показують, що висока правова культура викладача сприяє підвищенню його про-

фесійного рівня та розвитку професійних навичок. Викладач, який розуміє законодавство та вміє його застосовувати в практичній діяльності, може більш ефективно працювати зі здобувачами та виконувати свої професійні обов'язки.

Метою статті є аналіз тенденцій досліджень правової культури; проведення експерименту щодо підвищення рівня правової культури викладачів Дунайського інституту Національного університету «Одеська морська академія» після проходження навчання за авторською програмою.

Виклад основного матеріалу. Україна як демократична держава сповідує суспільні цінності, які є певною ієрархічною системою ідеалів, фундаментальних понять, норм, цілей і принципів, у їх дотриманні суспільство вбачає сенс свого існування. Серед них найвищою цінністю визнається людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканність і безпека. При цьому основоположне значення для досягнення соціальних цінностей має висока правосвідомість, правова культура громадян, а також розвинуті особистісні якості – порядність і чесність, суспільна відповідальність, правова принциповість, самодисципліна (Радкевич, 2020).

Як зазначає М. Кострицький, «Правова культура тісно пов'язана із загальною культурою народу та ґрунтується на її основних засадах» (Кострицький, 2000).

На думку С. Сливки, правова культура це «Духовно-філософське осмислення духу природного і змісту позитивного права, еволюція всіх його джерел у співвідношенні частини і цілого, раціональної власної професійної діяльності та уміле утримання (регулювання) фахової гармонії у правовому полі» (Сливка, 2001).

Розвиток правової культури викладача базується на різних аспектах, а саме (Смирнова, 2023; Радкевич, 2020):

Знання законодавства. Викладач повинен мати достатні знання про законодавство та права людини, які він повинен дотримуватися та надавати здобувачам.

Відповідальність. Викладач повинен розуміти відповідальність за свої дії, які він здійснює у професійній діяльності. Він повинен знати, що його дії можуть мати наслідки для здобувачів, колег та інших учасників освітнього процесу.

Етика. Викладач повинен розуміти важливість етичних принципів у своїй професійній діяльності. Він повинен дотримуватися етичних норм та стандартів, які визначаються у педагогічній етиці.

Персональний розвиток. Викладач повинен розвивати свою особистість, займатися самоосвітою та постійно вдосконалюватися у своїй професійній діяльності.

Співпраця з колегами та здобувачами. Викладач повинен вести співпрацю з колегами

та здобувачами, використовуючи свої знання та навички, щоб забезпечити оптимальні умови для навчання майбутніх фахівців.

Формування правової культури здобувачів. Викладач повинен допомагати здобувачам розуміти свої права та обов'язки, виховувати повагу до законів та прав людини, а також навчати відповідальності та самостійності.

Для досягнення цієї мети викладач повинен мати глибокі знання у галузі права, вміти пояснювати складні питання у доступній формі, а також вчасно інформувати їх про нові законодавчі акти, які стосуються їхнього життя.

Наведемо нормативні документи, які регулюють правову діяльність викладача в ЗВО:

Конституція України, яка визначає основні принципи і права в галузі освіти.

Закон України «Про вищу освіту», що регулює організацію і здійснення вищої освіти в Україні.

Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність», який визначає правові засади наукової діяльності.

Кодекс законів про працю України, який встановлює права та обов'язки працівників університету, включаючи викладачів.

Наказ Міністерства освіти і науки України від 11.07.2019 № 977 «Про затвердження Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти».

Правова культура викладача має бути вищою за культуру здобувача, оскільки викладач відповідає за формування моральних та етичних якостей молодого покоління. Таким чином, виховання правової культури є важливою складовою роботи викладача з здобувачами освіти, що сприятиме формуванню правової свідомості та поведінки в майбутньому.

На думку автора, не менш важливим є викладання правової культури в закладах вищої освіти. Деякі з можливих перспектив включають:

Впровадження спеціалізованих дисциплін. Деякі заклади освіти можуть впроваджувати спеціалізовані дисципліни, пов'язані з правовою культурою, такі як правознавство, правове виховання, правова психологія тощо. Це може допомогти здобувачам освіти отримати систематичні знання про законодавство, права та обов'язки громадян, етику професійної діяльності та інші аспекти правової культури.

Розширення практичної складової. Практична складова викладання правової культури може бути розширена шляхом впровадження практичних занять, тренінгів, семінарів та інших форм активного навчання. Це дозволить здобувачам освіти отримати не лише теоретичні знання, але й практичні навички в застосуванні правових норм у реальних ситуаціях.

Використання інноваційних методів навчання. Впровадження інноваційних методів навчання,

таких як віртуальні та дистанційні технології, може сприяти більш ефективному викладанню правової культури. Це може включати використання веб-платформ, інтерактивних навчальних матеріалів, онлайн-курсів та інших технічних засобів, які допомагають здобувачам освіти засвоювати матеріал більш ефективно та цікаво.

Взаємодія з практиками та фахівцями з правової сфери.

Авторами був проведений експеримент в Дунайському інституті Національного університету «Одеська морська академія». Для проведення експерименту з підвищення рівня правової культури викладачів була закладена мета - підвищити рівень знань викладачів про законодавство, що регулює діяльність закладів вищої освіти. Метрикою були результати тестів «до» та «після» проходження експерименту. Одна група викладачів проходила навчання дистанційно, з обов'язковими контрольними точками (всього три); друга група – очно, під час аудиторних лекцій. Навчальна програма була розроблена авторами; критерій до навчальної програми – охоплення основних аспектів правової культури, включаючи законодавство, етику та професійні стандарти.

Було обрано дві групи викладачів, кожна з яких включала 8 осіб; обов'язковою умовою був відбір викладачів з однаковим рівнем кваліфікації.

В ході експерименту були проведені навчання викладачів згідно розробленої програми з правової культури. Навчання було проведено у формі онлайн-курсів, лекцій, семінарів (дистанційно) та лекцій, семінарів, воркшопів (очно).

Перед початком навчання та після завершення були проведені тести; результати яких представлені на рис. 1. для порівняння з вихідними метриками, для оцінювання ефективності навчання. Тести були на теми: «Базові поняття правової освіти», «Знання

законодавства», «Персональний розвиток». Авторами після проведення тестувань, було визначене середнє арифметичне значення набраних балів всіх викладачів за тестування для порівняння показників «до» та «після» проходження навчання.

Проаналізувавши результати роботи експерименту, можна стверджувати, що після проходження навчання викладачів згідно авторської розробленої програми з правової культури були підвищені знання з «Базових понять правової освіти», «Знання законодавства» та «Персонального розвитку». Оцінюючи результати роботи, можна стверджувати, що перша група, яка навчалась дистанційно підвищила свій рівень знань в цілому на 17,2%, а група, яка навчалась очно – на 19,4%. В свою чергу варто відмітити, що викладачі, які навчались очно мали кращі результати (на 7,3%) від викладачів, що навчались дистанційно.

Після оцінки результатів можна зробити висновки, що ефективність навчання викладачів з правової культури в процесі традиційного навчання була вища, ніж в процесі дистанційного. Хоча, обидва результати є позитивними, і показують підвищений рівень знань викладачів після проходження навчання.

Навчальна програма з правової культури викладача, по якій проводилось навчання, включала такі теми:

- Вступ до права: основні поняття та принципи правової системи, структура та ієрархія нормативно-правових актів.
- Конституційне право: Конституція України як основний закон країни, права та свободи людини та громадянина, механізми їх захисту.
- Цивільне право: основні принципи та положення цивільного кодексу, договірні відносини, право власності, відповідальність за шкоду, захист прав споживачів.

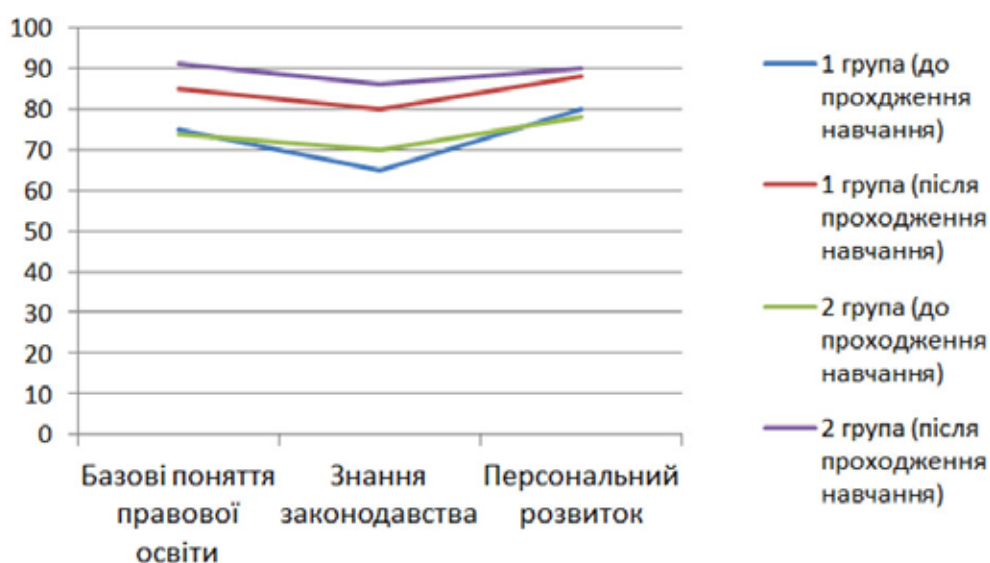


Рис. 1. Аналіз експерименту на діаграмі

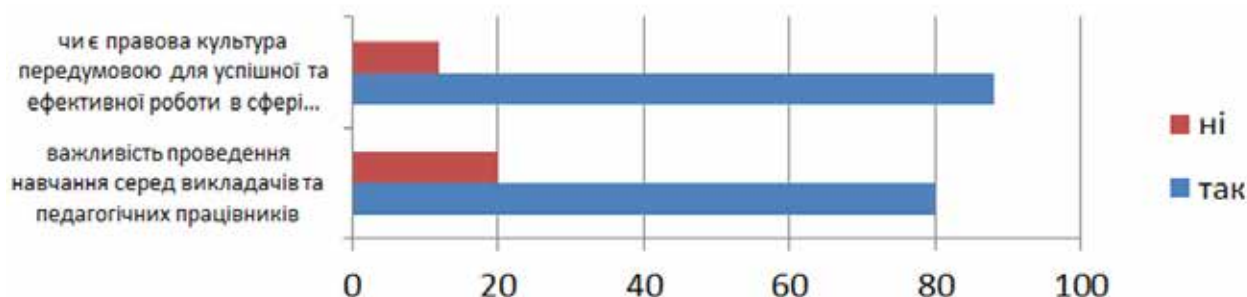


Рис. 2. Опитування викладачів щодо важливості знання правової культури та її місця в освітньому процесі

- Кримінальне право: основні поняття, злочини та їх кваліфікація, кримінальна відповідальність, процесуальні гарантії в кримінальному процесі.

- Адміністративне право: поняття та основні принципи адміністративного права, адміністративні правопорушення та їхні наслідки, права та обов'язки суб'єктів адміністративного права.

- Право на освіту: конституційні та законодавчі засади права на освіту, права та обов'язки учасників освітнього процесу.

- Етика та професійні стандарти педагогічної діяльності: етичні принципи та професійні стандарти, обов'язки та відповідальність педагога перед студентами, колегами та суспільством.

- Законодавство про охорону праці: основні положення та вимоги до організації робочих місць, захист прав працівників, відповідальність за порушення законодавства про охорону праці.

- Законодавство про захист персональних даних: правові принципи та норми щодо захисту прав користувачів.

Наступним питанням було оцінити важливість проведення навчання серед викладачів та педагогічних працівників на тему правової культури, і відповісти на питання чи є правова культура передумовою для успішної та ефективної роботи в сфері освіти (рис. 2).

Як свідчать результати опитування, 84% викладачів вважають, що правова культура є передумовою для успішної та ефективної роботи в сфері освіти; 80% викладачів вважають за потрібне проведення навчання для підвищення рівня знань з правової культури.

Висновки. Отже в результаті дослідження та проведення експерименту, авторами встановлено, що для викладача важливо мати високий рівень правової культури. Це дозволяє йому краще розуміти правові норми, знати правові процедури та правила поведінки в різних ситуаціях. Крім того, викладач з високим рівнем правової культури може бути прикладом для своїх студентів, показуючи їм, як правильно поводитися

у відповідних ситуаціях, як дотримуватися закону та етики. Після проходження навчання викладачі підвищили свій рівень знань, і було встановлено, що високий рівень правової культури викладача є важливою передумовою для успішної та ефективної роботи в сфері освіти.

Список використаної літератури:

1. UNESCO and the United Nations. Strengthening the rule of law through education: A guide for policy makers. 2019. URL: https://www.unodc.org/documents/e4j/UNESCO/2795_18_Global_Citizenship_Education_for_the_Rule_of_Law_gris_complet.pdf
2. Радкевич О.П. Розвиток правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти: теорія і практика: монографія. Київ: Майстер Книг. 2020. 400 с.
3. Рудишин С.Д. Системний підхід до вищої освіти в Україні: освіченість, компетентність, національні цінності. *Педагогіка і психологія*. 2013. № 3. С. 69–75.
4. Ткачова Н. Професійна правова культура, її зміст та роль у подальшому цивілізованому розвитку України. *Правова освіта. Юридичний вісник*. 2012. № 3(24).
5. Янчук Н. Правова культура як складовий елемент професійної компетентності педагога. 2022. URL: <http://dspace.oduvs.edu.ua/handle/123456789/4545>
6. Філософія права / за ред. М.В. Костицького, Б.Ф. Чміля. Київ: Юрінком Інтер, 2000. 334 с.
7. Сливка С.С. Юридична деонтологія: підруч. Київ: Атіка, 2001. 304 с.
8. Смирнова І. Костусева Н. Особливості формування правої культури педагогічних працівників у закладі професійної (професійно-технічної) освіти (на прикладі «Дунайського центру професійної освіти»). *Наукові інновації та передові технології*. 2023. № 1(15). doi: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-1\(15\)-491-498](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-1(15)-491-498)

Smyrnova I., Kononenko A. Peculiarities of legal culture of a teacher in the context of a higher education institution

In the article, the authors consider the concept of «legal culture»; the main aspects and scientific research are analyzed. Studies show that teachers with a high legal culture are better able to perceive the interests of students and are able to resolve conflict situations more successfully. A teacher who understands the law and knows how to apply it in practice can work more effectively with students and fulfill their professional duties.

It is established that the presence of a teacher's legal culture helps to educate students in the spirit of legality, respect for human and civil rights and freedoms. The main aspects of the development of a teacher's legal culture are: knowledge of legislation, professional ethics, responsibility, personal development, and cooperation with colleagues and students.

The authors conducted an experiment at the Danube Institute of the National University «Odesa Maritime Academy». The purpose of the experiment was to increase the level of knowledge of teachers about the legislation governing the activities of higher education institutions. The metric was the results of the pre- and post-experiment tests. One group of teachers was trained remotely, with mandatory checkpoints; the other group was trained in person, during classroom lectures. In the course of the experiment, the teachers were trained according to the author's own program on legal culture (the article lists the main topics of the author's own curriculum on legal culture of a teacher). The training was conducted in the form of online courses, lectures, seminars (remotely) and lectures, seminars, workshops (in person).

The results of the experiment proved that after completing the training, according to the author's developed program on legal culture, the teachers' knowledge of «Basic Concepts of Legal Education», «Knowledge of Legislation» and «Personal Development» was improved.

Key words: legal education, higher education institutions, Danube Institute of the National University «Odesa Maritime Academy», author's program, educational process.

УДК 371.124

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.87.35>**А. О. Стрижаков**кандидат педагогічних наук, директор
ТОВ «Цифромаркет»

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ДІАГНОСТИКИ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

У статті показано, що особливостями методики діагностики якісних змін у соціально-педагогічних явищах та процесах є характеристики, що вказують на необхідність використання методів прикладних соціологічних досліджень.

Досліджуючи особливості інтенсифікації соціалізації особистості майбутнього фахівця в умовах його професійної підготовки у закладах вищої освіти, ми використовуємо відому в науковій літературі загальну схему й критерій підтвердження або спростування гіпотези в будь-якому соціальному експерименті. Формальним критерієм підтвердження або спростування гіпотези у такому випадку є наявність чи відсутність відмінності між станом експериментальної і контрольної груп.

У процесі діагностування процесу інтенсифікації соціалізації особистості ми виходимо з того, що різні підходи в побудові методик діагностики інтенсифікації соціалізації змістовно визначаються не методами, а предметом соціального дослідження. У дослідженні використовуємо підхід – діагностування факту зростання або зниження на інтенсивність вияву якостей особистості, що розвиваються залежно від організаційних впливів. Діагностування інтенсифікації соціалізації особистості майбутнього фахівця передбачає виявлення й корекцію наявних зв'язків з експериментально введеним педагогічним впливом (стимулом). Пізнання явища соціалізації здійснюється способом синтезу часткових складових. Вивчення процесу інтенсифікації соціалізації особистості ґрунтується на результатах аналізу залежності розвитку особистості від реалізованого організаторами впливу, його змісту, методів, форм з урахуванням впливів факторів соціального середовища. На основі значення індексу розвитку соціалізації особистості здійснюється порівняльний соціолого-педагогічний аналіз рівня розвитку соціалізації особистості студентів згідно з напрямками їхньої діяльності у виокремлених факторах впливу.

Ключові слова: діагностика, особистість, соціалізація, інтенсифікація, підготовка, критерій, гіпотеза, експеримент, фахівець.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Досліджуючи особливості інтенсифікації соціалізації особистості майбутнього фахівця в умовах його професійної підготовки, ми використовуємо відому в науковій літературі загальну схему й критерій підтвердження або спростування гіпотези в будь-якому соціальному експерименті.

На основі застосування методики «екс пост факто» було умовно сформовано дві експериментальні групи з числа студентів, які залучені до видів діяльності, що слугують педагогічними індикаторами інтенсивного розвитку соціалізації майбутніх фахівців і підібрані подібні їм дві контрольні групи з числа студентів, які в таких видах діяльності участі практично не беруть.

Діагноз, за допомогою якого частково встановлюється рівень інтенсифікації соціалізації, містить вивчення соціально-психологічних та педагогічних умов розвитку особистості майбутнього фахівця, спостереження за способами спілкування конкретного студента у мікросоціумі, за зміною становища серед однолітків, розвитку життєвої позиції тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми застосування критеріїв та рівнів розвитку якісних характеристик особистості досліджували та досліджують: Бех І., Гончаренко С., Зязюн І., Лебедик М., Мельниченко О., Моргун В., Радул В. Так, зокрема, за допомогою диспозиції різних рівнів дослідники і вчені визначають ієрархію рівнів поведінки особистості. На основі фіксованих елементарних установок детермінують найпростіші поведінкові акти, соціальні установки – вчинки, спільна спрямованість – поведінку, ціннісні орієнтації – життєдіяльність у цілому.

Формування цілей статті: показати особливості застосування методики діагностики інтенсифікації соціалізації особистості майбутнього фахівця та її результативність щодо інтенсифікації соціалізації особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особливостями методики діагностики якісних змін у соціальних явищах та процесах є характеристики, що вказують на необхідність використання методів прикладних соціологічних досліджень.

Основною ознакою будь-якого соціального експерименту є спеціальний стимул, що вноситься

в життя, в практику становлення особистості і зумовлює зміни в її структурі.

Дослідники виділяють здебільшого два типи прикладного соціологічного експерименту: по-перше, це свідомо зміна тих явищ, які ми спостерігаємо у соціальному середовищі, що оточує особистість, та вивчення змін у поведінці суб'єктів та об'єктів відповідного середовища; по-друге, це організація діяльності організаторів та тих, на кого впливають з метою впливу на середовище та спостереження змін у цьому середовищі. Експериментування в галузі соціального дослідження проводити значно складніше, ніж у природничих науках [1].

Досліджуючи особливості інтенсифікації соціалізації особистості майбутнього фахівця в умовах його професійної підготовки, ми використовуємо відому в науковій літературі загальну схему й критерій підтвердження або спростування гіпотези в будь-якому соціальному експерименті:

Експериментальна група $X_2 - X_1 = A$

Контрольна група $X_2 - X_1 = B$

Де X_1 – стан системи об'єкта, що досліджується до дії педагогічного стимулу в експериментальній групі;

X_2 – стан цієї ж системи після дії стимулу і відповідних змін, зумовлених дією останнього;

X_1 та X_2 – означають вихідний та кінцевий стани аналогічної системи в контрольній групі.

Формальним критерієм підтвердження або спростування гіпотези у такому випадку є наявність чи відсутність відмінності між станом експериментальної і контрольної груп [2].

У працях представників неогуманістичного напрямку в науці (Р. Бернс, М. Грін, А. Комбс, Дж. Лембо та ін.) особлива увага звертається на побудову моделі «ефективного» фахівця. Ефективність діяльності фахівця зумовлена наявністю у нього позитивної «Я»-концепції. Дж. Лембо основними якостями особистості такого фахівця визначає такі: впевненість в собі, у своїх здібностях справлятися з життєвими проблемами, переконаність у тому, що зіштовхнувшись з труднощами, він зуміє подолати їх, не втрачаючи духу; впевненість у тому, що він потрібен іншим людям, що вони його приймають, а його здібності, цінності та судження значущі для оточуючих. Н. Бернс та Р. Соур вважають, що «ефективним» є фахівець, що володіє емоційною стабільністю, особистісною зрілістю та соціальною відповідальністю, а також такий, що відрізняється здатністю адекватно сприймати події, що відбуваються навколо.

На відміну від персонологічних, побудова професіографічних моделей пов'язана не з розглядом структури особистості та аналізом її якостей і властивостей, а з розкриттям структури діяльності фахівця.

У процесі діагностування процесу інтенсифікації соціалізації особистості ми виходимо з того, що різні підходи в побудові методик діагностики інтенсифікації соціалізації змістовно визначаються не методами, а предметом соціального дослідження. Вивчення досвіду інтенсифікації соціалізації особистості майбутнього фахівця в освітньому процесі закладу вищої освіти стосується проблеми педагогічного, психологічного, соціологічного аспектів її діагностики.

У своєму дослідженні ми використовуємо підхід – діагностування факту зростання або зниження на інтенсивність вияву якостей особистості, що розвиваються залежно від організаційних впливів. Для визначення ефективних форм та методів організаційно-педагогічного та інших впливів достатньо діагностувати розвиток цілісної особистості на рівні її узагальненого показника. Отже, діагностування інтенсифікації соціалізації особистості майбутнього фахівця передбачає виявлення й корекцію наявних зв'язків з експериментально введеним педагогічним впливом (стимулом).

Оцінюючи досягнуті студентами результати у сфері праці, спілкування й пізнання ми використовуємо відомий у науці підхід про поєднання єдності, свідомості та діяльності. Згідно з ним розбіжність свідомості й соціально-практичної діяльності майбутнього фахівця розглядається як притаманне соціальній діяльності протиріччя, зміст якого визначає характер становлення його у самоствердженні.

Пізнання явища соціалізації здійснюється способом синтезу часткових складових. Основу для цього становлять: а) соціологічні дані та статистика; б) нормативні акти (документи, правила, положення); в) матеріали наукових публікацій з конкретних досліджень; г) інтерв'ю окремих осіб (експертів); аналіз діяльності окремих студентів і результатів такої діяльності; д) дані, одержані методом «включеного спостереження»; е) діагностичні процедури.

У результаті співвідношення соціальної норми з конкретними ситуаціями створюються різні індивідуальні шкали оцінок, відповідно до умов розвитку. Оцінка окремої особистості суспільством стає важливою, якщо індивідуальні шкали оцінок можна категоризувати, якщо конкретні ситуації можна звести до загальних категорій, в результаті чого формується колегіальна шкала соціальних оцінок. Ця шкала соціальних оцінок є необхідною умовою відповідності індивідуальних дій загальним соціально-професійним нормам.

За умови єдності індивідуальних дій і загальних цілей досягається ефективність спільної діяльності та оптимальний рівень розвитку соціуму. З цього погляду можна вважати, що взаєморозвивальний зв'язок індивіда та соціуму досягаються

не лише подоланням негативних і використанням позитивних індивідуальних надбань майбутнього фахівця, але завдяки тому, що в соціумі розвиваються такі індивідуальні властивості, які зумовлені соціальними очікуваннями, антиподами, ціннісними орієнтаціями і тільки в гармонії з ними забезпечують високий рівень професійної діяльності.

Успіх будь-якої суспільно-значущої діяльності визначається не лише соціально-типовими, а й особистісними властивостями, тому останні також стають об'єктом соціальної перцепції та оцінки середовища. Учасники середовища оцінюють й індивідуальний стиль діяльності, й індивідуальні мотиви, і ступінь ініціативності та самостійності. Залежно від вимог діяльності середовище оцінює не тільки індивідуальні властивості фахівця, а й властивості різних рівнів соціалізації його особистості [3].

Соціальна перцепція є тією основою проміжної змінної, від якої залежить створення всієї системи міжособистісних стосунків у середовищі як системи соціального контролю. За одних і тих же умов, властивостей особистості, ціннісних орієнтацій та аттитюдів соціально-професійний статус людини змінюється залежно від того, як вона перцептуються та оцінюються середовищем.

Будь-яка соціальна чи професійна оцінка майбутнього фахівця – це оцінка середовищем будь-якого вияву, дії або властивості залежно від його позитивного або негативного ставлення до загальної форми. Соціальна норма є загальною для всього середовища життєдіяльності особистості. Коли ця норма застосовується окремою людиною в різних ситуаціях, або ж різними людьми в одній і тій же конкретній ситуації, то виникає значна різноманітність індивідуальних оцінок дотримання або порушення соціальної норми.

Способи оптимізації взаємостосунків особистості та середовища розглядаються здебільшого, за незначними винятками, з одного погляду; як під впливом суспільства та середовища формуються такі соціально-типові властивості особистості, що забезпечують найбільшу взаємну узгодженість та ефективність індивідуальних дій при досягненні загальних цілей.

Процес дослідження відповідного явища або процесу, запропонований у вигляді діагностики чи методики, повинен відповідати таким умовам: 1) різноманітність складу соціально-професійних груп, що беруть участь у прогнозуванні та плануванні майбутнього стану явища; 2) сукупність можливих змін соціально-професійного стану; 3) переваги реалізації відповідного варіанта розвитку процесів і подій; 4) різноманітність форм вияву закономірностей у вигляді вірогідних фактів і наявного досвіду; 5) врахування рішень, що відтворюють основні аспекти функціонування й розвитку соціальних об'єктів у їх взаємозв'язках.

Під час діагностики інтенсифікації соціалізації особистості ми виходимо з того, що впровадження самої методики й процедури діагностування пов'язана не стільки з організаційною чи формальною функціями, скільки із змістовною функцією діяльності респондента, яка полягає в тому, що методика уможливорює здійснювати не лише збирання інформації про форми та показники вияву соціалізації, давати оцінку характеристик цього явища, а й створювати цілісну картину бачення проблеми в соціально-професійній площині розвитку, й одночасно пропонувати можливі способи їх розв'язання, шляхи ефективного досягнення інтенсивного розвитку соціалізації особистості.

Формальним критерієм підтвердження або спростування гіпотези у такому випадку є наявність чи відсутність відмінності між станом експериментальної і контрольної груп.

Вивчення процесу інтенсифікації соціалізації особистості ґрунтується на результатах аналізу залежності розвитку особистості від реалізованого організаторами впливу, його змісту, методів, форм з урахуванням впливів факторів соціального середовища. Для діагностування активності у структурі цілісної особистості ми використовували такі методи: застосування частотного розподілу оцінок та ранжування індикаторів розвитку соціалізації особистості за ступенем їх вияву; визначення кореляційної сукупності взаємозв'язків якостей особистості, котрі вивчаються, як вихідних елементарних, так і узагальнених; обчислення узагальненого показника у вигляді кількісного індексу рівня розвитку соціалізації особистості.

На основі значення індексу розвитку соціалізації особистості ми здійснювали порівняльний соціолого-педагогічний аналіз рівня розвитку соціалізації особистості студентів згідно з напрямками їхньої діяльності у виокремлених факторах впливу [4].

Частотний розподіл оцінок задавався порядковою шкалою вимірювання особистісних якостей. Це визначає зміст застосовуваних методів математичної статистики. Отриманий результат розподілу оцінок на основі шкали вимірювання, що використовується у дослідженні інтенсивності соціалізації особистості ми подаємо за допомогою таблиць та графіків. Для їхнього узагальнення використовується обчислення середнього арифметичного (математичне очікування).

У нашому дослідженні рівень розвиненості інтенсивності соціалізації особистості визначається збільшенням або зменшенням статистичного середнього числа його суттєвих ознак. Середні значення, встановлені емпіричним способом, указують позитивну тенденцію зміни в рівнях розвиненості інтенсивності соціалізації особистості в умовах конкретного середовища його життє-

діяльності (відповідного факультету чи локального навчального закладу).

Ми використовуємо методику діагностики рівня розвиненості інтенсивності соціалізації особистості майбутнього фахівця, спираючись на комбінацію індикаторів в індекс, який об'єднує самооцінки власного досвіду та оцінки експертного опитування. Такий підхід дає змогу використовувати методи математичної статистики й різноманітні психологічні та соціально-педагогічні шкали виміру. Без цього індекс перетворюється у вихідний інтуїтивний образ дослідника.

Основою формування вибіркової сукупності ми використовували метод вибіркового спостереження, який містить пізнання об'єктивних закономірностей, на основі яких виникають прийоми пізнання і практичної дії. У більшості випадків у методиках вибіркової сукупності здійснюється випадковий відбір одиниць об'єкта, що вивчається на основі закону великих чисел та опитування груп людей. Застосування теорії ймовірності, математичної статистики може відтворити статистичну сторону детермінації – залежність конкретної ознаки одиничних явищ масової сукупності необхідними й випадковими причинами.

При вивченні проблеми інтенсивності соціалізації особистості протягом значного проміжку часу в різних навчально-виховних умовах нами використовувалися методики як лонгітюдних, так і окремих дослідницьких діагностичних зрізів. Це, зі свого боку, дає можливість спостерігати характер змін у рівні розвитку інтенсивності соціалізації особистості. Зміни цілісного розвитку особистості краще спостерігати, використовуючи спеціальний індекс.

У сучасних соціолого-педагогічних дослідженнях усе ширше застосовуються математичні методи. Для побудови моделей використовуються теорія ймовірностей та математична статистика, теорія диференціальних та інтегро-диференціальних рівнянь, застосовуються методи теорії систем і теорії множин, використовується апарат геометрії. Таке розмаїття підходів зумовлене багатоаспектністю взаємодії людини з природним та соціальним середовищем, що її оточує.

Інтенсивність соціалізації особистості, з одного боку, – це характеристика рівня соціально-професійного розвитку його особистості, з іншого – особистісна соціально-професійна якість. Для доведення істинності наших теоретичних припущень, ми здійснювали аналіз фактичного матеріалу першого діагностичного зрізу в єдності з досвідом інтенсивності соціалізації особистості майбутніх фахівців, прийоми й способи його опрацювання. Ми реалізували вихідні методологічні установки та методичні прийоми для обґрунтування об'єктивної істинності одержаних даних у зв'язку із

визначенням ефективності інтенсивності соціалізації особистості.

Застосована нами методика діагностики процесу інтенсивності соціалізації особистості спрямована на розкриття причинно-наслідкових зв'язків та багатогранних залежностей, що досягається систематичним нагромадженням фактів, які відтворюють різноманітні сторони, стадії явища в організаційному процесі. Цей підхід у побудові методики діагностування вказує на необхідність пошуку об'єднання різноманітних способів та засобів збирання фактичного матеріалу з методами організаційного впливу.

В експериментальній групі вводилися умови ефективного впливу на інтенсивність соціалізації особистості. До таких умов ми віднесли: а) виховний вплив; б) розвиток інтенсивності соціалізації особистості в єдності із розвитком середовища; в) зростання рівня інтенсивності соціалізації особистості залежно від розвиненості його міжособистісного спілкування.

До контрольної групи були відібрані ті студенти, де ці умови з різних причин не застосовуються. В експериментальній групі були організовані спеціальні стимули (види діяльності), до яких залучалися майбутні фахівці, а в контрольній такі стимули не застосовувалися. Майбутні фахівці зазнають найбільш сильного впливу, тобто дії організаційного стимулу, – спеціально налагоджених умов експерименту.

Досвід розвитку інтенсивності соціалізації особистості в умовах експериментальних та контрольних груп фіксувався з використанням методів математичної статистики.

Числове значення індексу інтенсивності соціалізації особистості визначалося на основі двох множин оцінок: 1) самооцінок; 2) оцінок експертів.

На відібрані твердження складеної анкети «Самооцінка майбутнього фахівця», які заповнюються самими респондентами, також даються оцінки експертами відповідно на сформульовані запитання. Експертами в нашому дослідженні виступали куратори академічних груп, заступники деканів факультетів, декани факультетів, досвідчені викладачі, що працюють у відповідних групах, товариші по навчанню.

Усі ці множини оцінок об'єднуються в індекс. Така методика передбачає проведення порівняльного аналізу власних відповідей, тобто самооцінки з оцінками експертів.

Стійкість методики перевіряли так: через три місяці з тими ж самими експертами було проведено аналогічну процедуру й отримано практично ті ж результати, повтор досягав 73%. На основі аналізу результатів двох опитувань був зроблений висновок, що коефіцієнти надійності питань (індикаторів), що входять у стереоанкети, достатньо високий.

На основі порівняння та узагальнення одержаних даних ми розробили синтетичну стереоанкету та бланк для оцінок експертів, які містять параметри соціалізації особистості.

Аналіз результатів масового повторного опитування майбутніх фахівців показує, що в одержаних даних для кожної групи існує незначна розбіжність. Усе це свідчить про об'єктивність експериментального матеріалу.

Для об'єктивної оцінки індикаторів, що вказують на інтенсивність соціалізації особистості, використовувалися думки різних експертів. Збирання інформації здійснювалося опитуванням експертів. Кожному з них пропонувалося заповнити анкету, в якій перераховуються індикатори, що здійснюють вплив на складові інтенсивності соціалізації особистості та їх розмірність. Таким чином, індикатори ранжувалися у міру зміни ступеня їх впливу.

Індикатору, який, на думку відповідного експерта, здійснює найбільший вплив на соціалізацію, присвоюється ранг 1; індикаторам, які мають менше значення – 2, 3 і под. Це дозволяє на основі даних анкетного опитування скласти матрицю рангів, визначити кореляційні зв'язки між ними.

Кількісний підхід у вивченні інтенсивності соціалізації особистості передбачає розміщення якісних показників (індикаторів) механізмів інтенсивності соціалізації особистості у безперервний ряд – континуум.

Для вимірювання рівня інтенсивності соціалізації особистості, ми встановлювали, за допомогою яких видів діяльності найбільш активно здійснюється її розвиток. Ці види діяльності (індикатори) уводимо у шкалу у вигляді безперервного ряду згідно з «ранговою вагою» кожного індикатора.

В основу дисертаційного дослідження ми беремо синтез методів стартового, періодичного та відстроченого контролю за змінами інтенсивності соціалізації особистості.

Використання єдиних індикаторів в анкетах для респондента та його експертів необхідно для одержання пар «самооцінка – оцінка експерта».

Висновки з даного дослідження. Рівень інтенсивності соціалізації особистості, можна визначити тільки за допомогою аналізу міри вза-

ємозв'язку результатів вивчення змісту соціально-педагогічних функцій майбутнього фахівця, заломлених через його свідомість і професійну підготовку. Нами застосовується формалізація цієї залежності у вигляді індексу інтенсивності соціалізації особистості.

Для визначення індексу інтенсивності соціалізації особистості необхідно одержати два ряди оцінкових суджень про результати, яких досяг респондент. Перший ряд – це самооцінки результатів, яких досяг майбутній фахівець за період минулого навчального року в обов'язкових видах діяльності трьох сфер: праці, спілкування (громадському й культурному житті та пізнання – (0°). Ці три сфери виділені соціологами як основні.

Другий ряд утворюють оцінки експертів за тими ж індикаторами, які використовувалися при вивченні самооцінок майбутнього фахівця (0°).

Одержані значення індексу інтенсивності соціалізації особистості дають змогу ранжувати майбутніх фахівців у мікросередовищі життєдіяльності, характеризувати зміни рангових місць, які займають студенти при повторному діагностичному замірюванні розвитку особистості, уможливають цілеспрямовано вести пошук об'єктивних факторів формування інтенсивності соціалізації особистості конкретних студентів.

Список використаної літератури:

1. Лебедик М.П. Технологія атестації цілісного розвитку особистості на основі оцінок соціальної зрілості учасників педагогічного процесу: [монографія]. Полтава: РВВ ПУСКУ, 2003. 305 с.
2. Моргун В.Ф. Концепція багатомірного розвитку особистості та її застосування. *Філософська і соціологічна думка*. 1992. № 2. С. 27–40.
3. Радул В.В. Соціальна зрілість особистості: монографія. Харків : Мачулін, 2017. 442 с.
4. Соціолого-педагогічний словник / За заг. ред. В.В. Радула, вид. 2-е. Харків : Мачулін, 2015. 444 с.
5. Гласс Дж., Стенли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. Москва : Прогресс, 1976. 496 с.

Stryzhakov A. Peculiarities of diagnostic methods for the intensification of socialization of the future specialist personality

The article denotes that the peculiarities of the methodology for diagnosing qualitative changes in socio-pedagogical phenomena and processes are characteristics that indicate the need to use methods of applied sociological research.

Researching the peculiarities of the intensification of socialization of the future specialist personality in the conditions of his / her professional training in higher education institutions, we use the general scheme and criteria for confirming or refuting the hypothesis in any social experiment known in the scientific literature. The formal criterion for confirming or refuting the hypothesis in this case is the presence or absence of difference between the state of the experimental and control groups.

In the process of diagnosing the process of intensification of the personality socialization, we proceed from the fact that different approaches in the construction of diagnostic methods of socialization intensification are meaningfully determined not by methods, but by the subject of social research. In the study, we use the approach of diagnosing the fact of increase or decrease in the intensity of personality qualities manifestation that develop depending on organizational influences. Diagnosing the intensification of socialization of the future specialist personality involves identifying and correcting existing connections with experimentally introduced pedagogical influence (stimulus). Knowledge of the socialization phenomenon is carried out by the method of partial components synthesis. Study of the process of intensification of the personality socialization is based on the results of the analysis of the personality development dependence on the influence implemented by the organizers, its content, methods, forms, taking into account the influence of the social environment factors. Based on the value of the index of the development of the personality socialization, a comparative sociological and pedagogical analysis of the level of development of personality socialization of students is carried out according to the directions of their activity in the identified influencing factors.

Key words: *diagnostics, personality, socialization, intensification, preparation, criterion, hypothesis, experiment, specialist.*

УДК [37.013:17.0]:378

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.87.36>

Т. С. Твердохліб

доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри освітології та інноваційної педагогіки
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди

Н. В. Громова

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови і літератури
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

А. О. Денисенко

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри освітології та інноваційної педагогіки
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди

ПРОСВІТНИЦЬКО-ПОПУЛЯРИЗАТОРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ЯК СКЛАДНИК РЕАЛІЗАЦІЇ ПОЛІТИКИ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Стаття присвячена одній з актуальних проблем сучасної освіти – забезпеченню дотримання принципів академічної доброчесності в вищій школі. Зокрема, розкрито просвітницько-популяризаторську діяльність викладачів як складник реалізації політики академічної доброчесності педагогічних закладів вищої освіти України. Запропоновано авторське визначення поняття «політика академічної доброчесності закладу вищої освіти». Воно ґрунтується на тлумаченні терміну «політика» в словнику української мови, інформації щодо політики академічної доброчесності в закладах вищої освіти Великої Британії, Національному університеті біоресурсів і природокористування, Національному університеті «Острозька академія», Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини, Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича, яка представлена в науково-педагогічних публікаціях дослідників та нормативних документах.

Визначено і розкрито вимоги до підготовки та проведення заходів, які організовані для здобувачів вищої освіти з метою популяризації норм та принципів академічної доброчесності, а саме: забезпечення різноманіття проведених заходів; активне застосування інноваційних та осучаснення традиційних форм виховної роботи; висока якість та зразковість проведення означених заходів; добровільність участі в івентах, які проводяться з просвітницькою та популяризаторською метою; заохочення участі в таких заходах; систематичність їхнього проведення та охоплення здобувачів різних рівнів вищої освіти. Обґрунтовуючи означені вимоги, висвітлено найкращі практики просвітницько-популяризаторської діяльності науково-педагогічного складу Криворізького державного педагогічного університету, Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Найбільш докладно схарактеризовано проведення вебінарів з питань реалізації політики академічної доброчесності в закладах освіти, проходження командних та індивідуальних вебквестів студентами на сайті «Всеосвіта», проведення засідань студентського наукового гуртка, конкурсу есе «Моя академічна доброчесність», декад академічної доброчесності, видання збірника творчих робіт студентів «Цінності академічної доброчесності та етики».

***Ключові слова:** здобувач бакалаврського рівня вищої освіти, здобувач магістерського рівня вищої освіти, здобувач освітньо-наукового рівня вищої освіти, педагогічний заклад вищої освіти, політика академічної доброчесності, популяризаторський захід, просвітницький захід.*

Постановка проблеми. Бурхливий розвиток науки і підвищення престижності наукової діяльності в суспільстві, прагматичність та утилітарність більшої частини наукових досліджень, зв'язок успіхів у науці з кар'єрними перспективами та

матеріальними міркуваннями науковців призвели до загострення проблеми академічної сумлінності, збільшення кількості порушень базових принципів етики у наукових дослідженнях. Ці проблеми доповнюються свідомим порушенням норм ака-

демичної доброчесності здобувачами бакалаврського, магістерського, освітньо-наукового рівня вищої освіти в процесі навчання. Означена ситуація зумовлює активізацію в закладах вищої освіти діяльності, спрямованої на забезпечення академічної доброчесності науковців, викладачів, студентів та аспірантів. Зокрема є необхідним проведення просвітницьких та популяризаторських заходів відповідного спрямування, розробка наукових основ такої роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання дотримання суб'єктами освітнього процесу принципів академічної доброчесності стало привертати увагу наукової спільноти в Україні упродовж останніх п'яти-семи років. Дотримання цінностей академічної доброчесності в освітньому середовищі закладів вищої освіти досліджувала значна кількість учених, а саме: О. Башкір, І. Білоус, А. Дем'янюк, А. Дорошко, Т. Ковальчук, І. Костікова, Т. Кузнець, І. Никифорак, М. Міщенко, М. Ольховик, І. Осадченко, С. Паламар, М. Рябенко, В. Строкаль, Н. Шеленкова та інші. Проблема формування академічних чеснот учнів закладів загальної середньої освіти, профілактики та боротьби з порушеннями норм академічної доброчесності знайшла віддзеркалення в публікаціях С. Воронової, А. Давидчук, І. Єсьман, О. Пишко, Т. Ремех, Я. Цехмістер, О. Чепис, І. Шліхти, Н. Шліхти та інших дослідників. Н. Скрипник, Т. Твердохліб у своїх розвідках [15; 16] намагалися довести необхідність встановлення взаємозв'язку та наступності між середньою та вищою школою в аспекті прищеплення цінностей академічної доброчесності здобувачам освіти. Зарубіжний досвід формування академічної доброчесності науковців, учасників освітнього процесу в закладах різного рівня, профілактики порушень її принципів проаналізовано в роботах А. Кузьменко, Т. Лічман, О. Нестерової, О. Слободянюк та деяких інших науковців. Водночас недостатньо дослідженим залишається питання популяризації академічних чеснот як складника реалізації політики академічної доброчесності педагогічних закладів вищої освіти України.

Мета статті: розкрити просвітницько-популяризаторську діяльність викладачів як складник реалізації політики академічної доброчесності педагогічних ЗВО України. Означена мета зумовлює необхідність виконання таких завдань: надати визначення терміну «політика академічної доброчесності закладу вищої освіти»; розкрити вимоги до підготовки та проведення заходів, які організовані для здобувачів вищої освіти з метою популяризації норм та принципів академічної доброчесності; висвітлити кращі практики просвітницько-популяризаторської діяльності викладачів.

Виклад основного матеріалу. Термін «політика академічної доброчесності закладу вищої освіти» досить часто використовується в сучасному науково-педагогічному дискурсі. Наприклад, В. Строкаль, розглядаючи дотримання фундаментальних цінностей академічної доброчесності в закладі вищої освіти, зазначає, що політикою академічної доброчесності Національного університету біоресурсів і природокористування охоплено відповідні нормативно-правові акти, технологічні рішення та заходи з попередження плагіату у професійних роботах та недоброчесності [14, с. 149]. Т. Ковальчук та І. Никифорак політику академічної доброчесності розглядають дещо ширше. Її реалізацію в Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича вони пов'язують також із уведенням до деяких навчальних дисциплін змістових модулів «Основи академічної доброчесності», «Основи академічного письма», проведенням опитувань суб'єктів навчально-виховного процесу стосовно обізнаності та дотримання принципів академічної доброчесності. Як окремий аспект означеної політики у публікації Т. Ковальчук та І. Никифорак виділяється популяризація академічних чеснот з-поміж студентів і викладачів завдяки розміщенню інформаційних стендів, організації кураторських годин, організації просвітницьких заходів, залученню учасників освітнього процесу до курсів підвищення кваліфікації відповідного спрямування [7, с. 68–69]. Схоже розуміння політики академічної доброчесності висвітлено і в публікаціях Т. Кузнець [9, с. 84–85] (реалізація означеної політики в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини), і в дослідженнях І. Білоус та А. Дем'янюк [4, с. 30–31] (реалізація означеної політики в Західноукраїнському національному університеті).

Термін «політика академічної доброчесності» застосовується і в локальних нормативних актах сучасних українських закладів вищої освіти. Зокрема, в «Кодексі академічної доброчесності Національного університету «Острозька академія» четвертий розділ називається «Політика академічної доброчесності». У ньому зазначено про проведення академією з метою забезпечення реалізації засад академічної доброчесності щорічного комплексу заходів, про наявність органів, які функціонують з цією ж метою, систему запобігання та виявлення академічного плагіату в закладі вищої освіти, обов'язки учасників освітнього процесу, які зумовлені дотриманням ними засад академічної доброчесності. Окрім того, в четвертому розділі представлено види академічної відповідальності суб'єктів освітнього процесу за порушення норм академічної доброчесності [8].

Вивчення наукових публікацій О. Слободянюк [11; 12] дозволяє стверджувати, що, ґрунтуючись

на аналізі досвіду закладів вищої освіти Великої Британії, структурними елементами політики академічної доброчесності університетів їй вдалося визначити такі:

- офіційна сторінка на вебсайті університету з загальною інформацією щодо питань академічної доброчесності;

- кодифіковані документи, що здійснюють нормативно-регулюючу функцію, фіксують основну термінологію та не суперечать положенням Стратегії розвитку закладу вищої освіти;

- наявність структурних підрозділів або уповноважених комісій, або окремих осіб, на яких покладаються функції нагляду та контролю;

- ресурси для формування та розвитку академічної доброчесності (окремі освітні компоненти чи модулі в їх складі, виховні заходи відповідної спрямованості, тематичне підвищення кваліфікації, заходи із навчання студентів належному цитуванню й академічному письму), удосконалення процесу навчання;

- стандартизація процедури реагування на порушення академічної доброчесності суб'єктами освітнього процесу;

- застосування спеціального програмного забезпечення для перевірки навчальних, навчально-дослідних, науково-дослідних праць здобувачів, наукових, науково-методичних, методичних та інших робіт викладачів на наявність ознак плагіату;

- активна підтримка стратегії закладу вищої освіти в аспекті академічної доброчесності учасниками навчально-виховного процесу та іншими стейкхолдерами;

- публічна звітність, постійний моніторинг та оцінювання сформованості культури академічної доброчесності здобувачів вищої освіти [12, с. 196–197].

Водночас визначення поняття «політика академічної доброчесності закладу вищої освіти» в науково-педагогічних розвідках та нормативних актах не було виявлено. У словнику української мови представлено декілька визначень терміну політика, а саме:

- «цілі й завдання, що їх ставлять суспільні класи в боротьбі за свої інтереси; методи і засоби досягнення цих цілей і завдань»;

- «загальний напрямок, характер діяльності держави, певного класу або політичної партії»;

- «напрямок діяльності держави або політичної партії у тій чи іншій галузі у певний період»;

- «події і питання внутрішньодержавного і міжнародного суспільного життя»;

- «лінія поведінки в чому-небудь, певне ставлення до кого-, чого-небудь» [13, с. 80].

Враховуючи тлумачення терміну «політика», інформацію щодо політики академічної доброчесності в науково-педагогічних публікаціях науковців та нормативних документах визначаємо політику

академічної доброчесності закладу вищої освіти як спрямованість діяльності закладу вищої освіти на забезпечення дотримання сукупності принципів і норм академічної доброчесності всіма суб'єктами освітнього процесу, реалізація якої передбачає комплекс заходів і практик. Наголошуємо, що складниками означеного комплексу мають бути відповідне локальне нормативне забезпечення; наявність органів або окремих осіб з наглядово-контрольними функціями; стандартизовані процедури реагування на порушення академічної доброчесності учасниками освітнього процесу; наявність програмного забезпечення для перевірки наукових, навчальних, навчально-методичних, методичних текстів на наявність текстових збігів; введення до змісту освітніх компонентів інформації стосовно суті, принципів, норм академічної доброчесності, відповідальності за її порушення тощо; проведення відповідних позааудиторних просвітницьких і популяризаторських заходів, моніторинг та оцінювання сформованості культури академічної доброчесності суб'єктів освітнього процесу.

Просвітницько-популяризаторська діяльність викладачів закладів вищої освіти є важливим складником реалізації політики академічної доброчесності педагогічних закладів вищої освіти України. Перед цими закладами стоїть завдання не тільки виховувати академічно доброчесних студентів, а й підготувати своїх випускників до виховної роботи, орієнтованої на формування академічної доброчесності учнів.

Для здобувачів освіти різних рівнів необхідно проводити різноманітні за формою і змістовими аспектами проблеми дотримання академічної доброчесності виховні заходи. Наприклад, у Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди кафедрою освітології та інноваційної педагогіки проводиться третій рік поспіль вебінар з питань реалізації політики академічної доброчесності в закладах освіти, але теми щороку різні. У 2020–2021 навчальному році він організовувався для здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти на тему: «Відкрита наука: європейський досвід та українські реалії»; у 2021–2022 навчальному році – для здобувачів другого (магістерського) та третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти на тему: «Академічна доброчесність і молодий науковець: як уникнути помилок»; у 2022–2023 навчальному році – для цієї ж категорії здобувачів, але на тему: «Академічна доброчесність і здобувач освіти: реалії освітньої практики в Україні» [2]. Окрім прослуховування доповідей, учасники вебінарів залучаються до бесід, мозкових штурмів, онлайн-опитувань, оформлення візуалізацій на дошці Padlet. Перелік форм виховної роботи означеного тематичного спрямування не обмежується вебінарами,

для здобувачів у Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди проводяться просвітницькі лекції-візуалізації, вебквести, конкурс есе «Моя академічна доброчесність», тематичні засідання студентського наукового гуртка «Педагогіка і мистецтво» тощо.

Організуючи просвітницьку та популяризаторську роботу, слід застосовувати інноваційні та осучаснені традиційні форми виховної роботи. Так, у Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди цікавим для здобувачів було проходження командних та індивідуальних вебквестів на сайті «Всеосвіта». Квести присвячувалися нормативному забезпеченню дотримання принципів академічної доброчесності в цьому закладі вищої освіти. Проведення традиційних засідань студентського наукового гуртка було осучаснено завдяки тому, що вони відбувалися в асинхронному режимі (гуртківці підготували відеозапис виступів доповідачів із питань дотримання академічної доброчесності здобувачами освіти і розмістили його на YouTube каналі кафедри освітології та інноваційної педагогіки, студенти різних факультетів у коментарях писали питання, власні враження і думки щодо теми, яка висвітлювалася на засіданні; на усі питання доповідачі надали відповіді). Станом на квітень 2023 року відеозапис засідання гуртка має 177 переглядів [6].

Обов'язковою вимогою до усіх просвітницьких та популяризаторських заходів, а особливо до тих, що організуються в педагогічних закладах вищої освіти, є висока якість та зразковість їх проведення. Дотримуючись цієї вимоги, зокрема, були проведені науково-методичний семінар «Академічна доброчесність: від теорії до практики» (Криворізький державний педагогічний університет) [3, с. 20], конкурс «Академічна доброчесність: данина моді, чи життєва необхідність?» (Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини), конкурс есе «Моя академічна доброчесність» (Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди). Стосовно останнього слід зазначити, що організатори конкурсу передбачили розміщення оголошень про нього на сайті університету, в соціальних мережах; провели консультації для здобувачів освіти щодо участі та особливостей написання есе; зібрали роботи учасників конкурсу, організували роботу конкурсної комісії, яка визначила найкращі есе; розмістили привітання переможців конкурсу на сайті закладу вищої освіти, сторінках в соціальних мережах; підготували і видали збірку есе конкурсантив [10]. Конкурс «Моя академічна доброчесність» проводиться в університеті щорічно, а збірки есе студентів видаються з 2020 року [5].

Важливо, щоб участь здобувачів вищої освіти в заходах, присвячених проблемам академічної

доброчесності, була добровільною. Зважаючи на це, необхідно забезпечити високий рівень мотивації студентів до відвідування та проведення таких івентів, зокрема використовуючи рекламу в соціальних мережах та усну агітацію з боку кураторів та інших викладачів. Заохочення участі здобувачів освіти в означених просвітницьких та популяризаторських заходах також сприятиме їхньому бажанню долучитися до цих івентів. Заохочувати можна шляхом нагородження найкращих грамотами та дипломами; виданням сертифікатів учасників; подяками та привітаннями в публікаціях, які розміщуються на сайтах закладів вищої освіти та їхніх кафедр, в соціальних мережах; безкоштовною публікацією творчих робіт здобувачів тощо.

Як вимогу до проведення просвітницьких та популяризаторських заходів із питань дотримання академічної доброчесності здобувачами освіти варто назвати забезпечення систематичності організації і забезпечення охоплення такими івентами здобувачів бакалаврського, магістерського та освітньо-наукового рівня освіти. Наприклад, систематично проводяться упродовж останніх трьох років і охоплюють здобувачів різних рівнів освіти декади академічної доброчесності в Сумському державному педагогічному університеті імені А.С. Макаренка [1]. Також у цьому закладі вищої освіти уже два роки поспіль видаються збірники творчих робіт студентів. На основі вивчення їхнього змісту [17; 18] визначено, що в збірниках подано творчі роботи здобувачів освіти різних рівнів, зокрема есе, постери, методичні розробки виховних заходів.

Висновки і пропозиції. Таким чином, надано визначення політики академічної доброчесності закладу вищої освіти як спрямованості діяльності закладу вищої освіти на забезпечення дотримання сукупності принципів і норм академічної доброчесності всіма суб'єктами освітнього процесу, реалізація якої передбачає комплекс заходів і практик. Визначено, що просвітницько-популяризаторська робота викладачів є важливим складником реалізації політики академічної доброчесності українських педагогічних закладів вищої освіти. Представлено такі вимоги до організації означеної діяльності: забезпечення різноманіття проведених заходів; активне застосування інноваційних та осучаснення традиційних форм виховної роботи; висока якість та зразковість проведення означених заходів; добровільність участі в івентах, які проводяться з просвітницькою та популяризаторською метою; заохочення участі в таких заходах; систематичність їхнього проведення та охоплення здобувачів різних рівнів вищої освіти. Висвітлено найкращі практики просвітницько-популяризаторської діяльності викладачів Криворізького державного педагогічного університету, Сумського державного педагогічного

університету імені А. С. Макаренка, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Список використаної літератури:

1. Академічна доброчесність. Заходи. Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка. Офіційний сайт. URL: <https://sspu.edu.ua/akademichna-dobrochesnist>
2. Академічна доброчесність. Нормативна та методична документація. Сайт кафедри освітології та інноваційної педагогіки. URL: <https://www.kaf-pedagogy-hnpu.com/akademichna-dobrochesnist>
3. Березовська-Савчук Н.А. Імплементация стратегії академічної доброчесності в Криворізькому державному педагогічному університеті. *Академічна доброчесність: виклики сучасності* : зб. наук. есе учасників дистанц. етапу наук. стажування для освітян, м. Варшава, листопад-грудень 2020 р. Варшава, 2020. С. 17–22.
4. Білоус І.І., Дем'янюк А.В. Сучасні практики та перспективи академічної доброчесності в освітньо-науковому просторі. *Академічна доброчесність: виклики сучасності* : зб. наук. есе учасників дистанц. етапу наук. стажування для освітян, м. Варшава, вересень – жовтень 2022 р. Варшава, 2022. С. 29–32.
5. Видання Ради молодих вчених. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Офіційний сайт. URL: <http://hnpu.edu.ua/uk/division/vydannya-rady-molodyh-vchenyh>
6. Відкрите засідання студентського наукового гуртка «Педагогіка і мистецтво». Тема: «Академічна доброчесність молодого науковця. Проблема наукового і творчого плагіату». URL: https://www.youtube.com/watch?v=m2iC_F04XKo
7. Ковальчук Т. М., Никифорак І. І. Шляхи досягнення академічної доброчесності учасників освітньої програми «Облік і оподаткування» Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. *Академічна доброчесність: виклики сучасності* : зб. наук. есе учасників дистанц. етапу наук. стажування для освітян, м. Варшава, вересень – жовтень 2022 р. Варшава, 2022. С. 66–70.
8. Кодекс академічної доброчесності Національного університету «Острозька академія». Національний університет «Острозька академія». Острог, 2020. 18 с. URL: https://www.oa.edu.ua/publik_information/CODEX.pdf
9. Кузнець Т.В. Упровадження академічної доброчесності у процесі підготовки докторів філософії за освітньо-науковою програмою Історія та археологія в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини. *Академічна доброчесність: виклики сучасності* : зб. наук. есе учасників дистанц. етапу наук. стажування для освітян, м. Варшава, вересень – жовтень 2022 р. Варшава, 2022. С. 83–86.
10. Моя академічна доброчесність : зб. конкурсних есе здобувачів вищої освіти / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди; [редкол.: Ю.Д. Бойчук (голов. ред.) та ін.]. Харків: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2022. 58 с. URL: <https://drive.google.com/file/d/1bkf7p42w0yHKQERKMdc1o-1Xyujbn-PO/view>
11. Слободянюк О. М. Політики академічної доброчесності як фактор інституційного розвитку університетів (досвід США). *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 31(2). С. 131–135.
12. Слободянюк О. Система забезпечення академічної доброчесності в університетах Великої Британії: від розроблення політики до практики втілення. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 40(3). С. 193–198.
13. Словник української мови : [в 11 т.] Т. 7 : Поїхати – Приробляти. / АН УРСР, Ін-т мовознавства ім. О.О. Потебні; [ред. кол. : І.К. Білодід (гол.), А.А. Бурячок, В.О. Винник та ін.]. Київ : Наукова думка, 1976. 723 с.
14. Строкаль В. П. Дотримання фундаментальних цінностей академічної доброчесності в освітньому середовищі. *Академічна доброчесність: виклики сучасності* : зб. наук. есе учасників дистанц. етапу наук. стажування для освітян, м. Варшава вересень – жовтень 2022 р. Варшава, 2022. С. 147–150.
15. Твердохліб Т. С. Реалізація політики академічної доброчесності в закладах загальної середньої освіти як умова свідомої доброчесності здобувачів вищої освіти. *Академічна доброчесність: виклики сучасності* : зб. наук. есе учасників дистанц. етапу наук. стажування для освітян, м. Варшава, квітень 2021 р. Варшава, 2021. С. 134–137. URL: <http://dSPACE.hnpu.edu.ua/handle/123456789/6489>
16. Твердохліб Т., Скрипник Н. Академічна доброчесність у контексті громадянського виховання здобувачів вищої та загальної середньої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 38(3). С. 168-173. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2021_38\(3\)_31](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2021_38(3)_31)
17. Цінності академічної доброчесності та етики: збірник студентських робіт / за ред. Л. Пшеничної, М. Ячменик, В. Вербицької. Суми : ФОРМ Цьома С.П., 2022. 32 с. URL: https://sspu.edu.ua/images/2022/docs/presents/zbirnikcinnosti_akademichnoyi_dobrochesnosti_y_eti_9e2e8.pdf

18. Цінності академічної доброчесності та етики: збірник студентських робіт / за ред.

Л. Пшеничної, О. Семенов, Г. Довгополової, М. Ячменик. Суми : ФОП Цьома С.П., 2021. 80 с.

Tverdokhlib T., Hromova N., Denysenko A. Educational and popularisation activities of teachers as a component of the implementation of academic integrity policy in pedagogical institutions of higher education in Ukraine

The article is devoted to one of the topical issues of modern education – ensuring compliance with the principles of academic integrity in higher education. In particular, the article reveals the educational and popularisation activities of teachers as a component of the implementation of the academic integrity policy of pedagogical higher educational institutions of Ukraine. The authors' definition of the concept of «academic integrity policy of a higher educational institution» is proposed. It is based on the interpretation of the term «policy» in the Ukrainian language dictionary, information on the policy of academic integrity in higher educational institutions of Great Britain, the National University of Life and Environmental Sciences, the National University of Ostroh Academy, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, which is presented in scientific and pedagogical publications of researchers and regulatory documents.

The requirements for the preparation and conduct of events organised for higher education students to promote the norms and principles of academic integrity are identified and described, namely: ensuring the diversity of events; active using innovative forms of educational work and modernisation of traditional ones; high quality and exemplary organization of these events; voluntary participation in events held for educational and popularisation purposes; encouraging to participate in such events; systematic conducting events and involving students of different levels of higher education. In order to substantiate these requirements, the best practices of educational and popularisation activities of the academic staff of Kryvyi Rih State Pedagogical University, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, and H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University are described. The most detailed description is given for webinars on the implementation of the academic integrity policy in educational institutions, team and individual web quests for students on the Vseosvita website, meetings of the student research group, the essay contest «My Academic Integrity», weeks of academic integrity, and the publication of a collection of students' creative works «Values of Academic Integrity and Ethics».

Key words: *undergraduate student, postgraduate student, PhD student, pedagogical institution of higher education, academic integrity policy, popularisation event, educational event.*

В. Г. Тер-Ованес'янстарший викладач кафедри іноземних мов
Харківського національного університету радіоелектроніки
<https://orcid.org/0000-0001-8150-4427>

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОГО СТИЛЮ В НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ В НЕМОВНИХ ЗВО

Стаття аналізує теоретичні підстави впровадження комунікативного стилю в навчанні англійської мови студентів у немовних закладах вищої освіти. Визначено сутність формування, удосконалення та розвитку стратегічних аспектів комунікативного стилю на основі міжкультурного та компетентнісного підходів у вивченні англійської мови на практичних заняттях. В статті розглянуто міжкультурну компетентність, яка формується через набір важливих компетенцій (загальнокультурні, професійні), а при оволодіння іноземною мовою (міжкультурна, комунікативна компетенція). Зазначено, що огляд загальнокультурних компетенцій можна проводити з одного боку, як базові здібності (засновані на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях), з іншого боку як первинні складові таких якостей (професійна компетентність, готовність, творчість), які використовуються у зазначеній сфері. Описано, вирішення проблем щодо досягнення взаєморозуміння у міжкультурному спілкуванні, що має бути покладено на формування стратегії іншомовного комунікативного стилю. У статті проаналізовано сутність поняття «комунікативний стиль» яке відображає чітку категорію методичного аналізу. Визначено теоретико-методологічні підстави виділення комунікативного стилю з урахуванням внутрішніх (лінгвокультурних, психологічних та когнітивних) факторів на основі міжкультурного та компетентнісного підходів. Зазначено, що до змісту комунікативного стилю відносять різні плани (когнітивний, культурно-поведінковий, професійно-діловий та рефлексивний), що допомагають визначити здібності кожного студента відносно його рівня знань з іноземної мови. Описано, які стратегії комунікативного стилю можна використовувати задля отримання ефективного результату для визначення рівня сформованості комунікативного стилю у студентів в немовних закладах вищої освіти. В основу змісту навчання стратегіям комунікативного стилю іншомовної комунікації покладено лінгвокультурний, психологічний та дидактико-технологічний компоненти. Доведено, що застосування саме дидактико-технологічного компонента дозволить оптимізувати традиційну систему навчання іноземної мови на прикладі функціональних різновидів ділового спілкування «Socializing» (техніка ведення бесіди) та «Meetings» (ділові зустрічі), що позитивно вплине на обсяг знань студентів впродовж навчання у закладі вищої освіти та безпосередньо у професійній діяльності.

Ключові слова: комунікативний стиль, стратегічні аспекти, міжкультурний та компетентнісний підхід, вивчення англійської мови, немовні заклади вищої освіти.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку України характеризується активним міжнародним та міжкультурним співробітництвом у сферах економіки, культури, освіти, науки, політики та бізнесу. Тому суспільство неминуче вступає в комунікативні процеси, які необхідно осмислювати та розуміти. Значна їх частина посідає в міжкультурному спілкуванні, та відповідно, особливої актуальності набувають фактори мобільності, толерантності, відкритості для розширення та поглиблення культурно-мовних контактів у полікультурному світі. Інтенсивний розвиток міжнародного співробітництва орієнтує на цілеспрямовану підготовку висококваліфікованих спеціалістів, які володіють іноземною мовою як засобом спілкування, пізнання лінгвокультури та інструментом міжкультурної комунікації.

В даний час, у закладах вищої освіти визначаються суспільні та економічні фактори, які становлять контекст змісту навчання. Навчання та викладання іноземної мови передбачає багатоаспектну підготовку фахівців до міжкультурної комунікації, що вимагає від них знання норм та цінностей, комунікативно-поведінкових якостей повсякденної та професійної сфер спілкування, властивих представникам іншої лінгвокультурної спільності.

Великий досвід роботи видатних вітчизняних та зарубіжних вчених пов'язаний з напрямом «міжкультурна комунікація», що дуже необхідно у сучасному середовищі особливо для викладачів іноземної мови. Можна побачити, що у вітчизняній літературі достатньої уваги не приділяється механізмам регулювання та гармонізації міжкультурного спілкування, зокрема подоланню труднощів у сенсі іншомовної комунікації, формування

таких компетенцій, які інтегрують знання, навички, вміння, ставлення до норм та цінностей іншої лінгвокультури. До вивчених явищ, слід віднести освоєння стратегій іншомовного комунікативного стилю в ситуаціях повсякденного та професійного спілкування, тому що більшість студентів стикаються у повсякденному житті з бар'єром при спілкуванні на іноземній мові. Найбільш гостро дана проблема відчувається в немовних закладах вищої освіти, де здійснюється підготовка спеціалістів у сфері комп'ютерних технологій, економіки, управління, міжнародних відносин, менеджменту. Тому, актуальність дослідження полягає у визначенні комунікативного стилю на практичних заняттях між студентами та викладачами у закладах вищої освіти з вивчення іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У лінгводидактиці та суміжних з нею областях знань проведено багато досліджень, які підготували значну теоретичну основу для успішного вирішення питання щодо формування стратегій комунікативного стилю на практичних заняттях з іноземної мови, а саме Ф.С. Бацевич [1], А.Д. Белова [2], Т.М. Бобошко [4], В.Ю. Семенюк [7], О.О. Селіванова [8] та інші. На сьогодні існує чимало аспектів щодо комунікативного стилю, однак у методиці викладання іноземних мов залишається відкритим питання розкриття сутності формування, удосконалення та розвитку стратегічних аспектів комунікативного стилю на основі міжкультурного та компетентнісного підходів у вивченні англійської мови на практичних заняттях в немовних закладах вищої освіти та потребує подальших розробок.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Сутність освіти зводиться до розширення діапазону спілкування спеціаліста за рахунок взаємодії з представниками інших культур та вдосконалення якості підготовки з урахуванням інтеграції професійних знань та компетенцій з базовими знаннями іноземної мови та культури. Однією з пріоритетних завдань вищої освіти стає формування полілінгвальної особи, яка готова до участі в міжкультурному спілкуванні на різних іноземних мовах. Таким чином, у процесі навчання англійської мови у немовних закладах вищої освіти постійно зростають вимоги до оволодіння іноземною мовою, норми комунікативної поведінки іншомовної лінгвокультури. Зокрема, можна побачити на практиці недостатньо сформований рівень міжкультурної комунікативної компетенції у студентів нелінгвістичних спеціальностей, відсутність відповідної методики формування стратегій стилю іншомовної комунікації у майбутніх спеціалістів, що безпосередньо формується з початку навчання у студентів.

Тому, **метою статті є** обґрунтування теоретичних засад впровадження комунікативного стилю,

необхідність освоєння стратегій комунікативного стилю з урахуванням національно-культурних традицій та норм комунікативної поведінки для вирішення завдань у повсякденних та професійних ситуаціях у студентів в немовних закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Комунікативний стиль сприймається як культурно зумовлений засіб вербальної та супроводжуючої невербальної поведінки мовної особистості в ситуаціях спілкування. Комунікативний стиль пов'язаний з великою категорією форматів знань: лінгвістичних, культурних, фонових та професійних. Навчання комунікативному стилю у функціональних різновидах ділового спілкування (Socialising, Meetings) студентів немовних закладів вищої освіти складається з когнітивного, культурно-поведінкового, професійно-ділового та рефлексивних планів. До теоретичних основ міжкультурного та компетентнісного підходів належить лінгвокультурні, етнопсихолінгвістичні, когнітивні передумови виділення комунікативного стилю в навчанні іноземної мови, стратегії організації та побудові стилю іншомовної комунікації. Звернення до міжкультурного компонента у навчанні студентів сприяє підготовці фахівців у контексті діалогу культур, який розглядається як діяльність, де предметом є факти культури; метою – досягнення взаєморозуміння, засобом – комунікативна освіта, тобто орієнтація та його практичне застосування у сфері ділового спілкування. Якщо поглянути на визначення поняття «міжкультурний підхід» воно передбачає саме напрям у навчанні, який націлює на порівняння мовних картин світу та комунікативного стилю у різних культурах. Цей підхід передбачає одночасне вивчення мови та культури, проводи порівняльний аналіз їх особливостей, розвивати та формувати міжкультурну компетентність та компетенції.

Різні концепції всередині міжкультурного підходу не виключають один одного, а пропонують різні варіанти розгляду культурних явищ і сприймаються як взаємодоповнюючі. Спроба їх узагальнення не розкриває повною мірою проблему компетентності у міжкультурній комунікації, що викликає необхідність звернення до компетентнісного підходу та його інтеграції з міжкультурним. Компетентнісний підхід спрямований на становлення базових компетентностей майбутнього спеціаліста у вигляді сукупності знань, навичок, умінь, соціальних та професійно-важливих якостей особистості [4, с. 5–7]. Причому особливе значення надається вмінням, які дозволяють діяти в нових, невизначених, проблемних ситуаціях, для яких заздалегідь не можна напрацювати відповідні засоби. Сенсотворчими категоріями міжкультурного та компетентнісного підходів виступають «компетенція» та «компетентність». Перераховані

концептуальні положення міжкультурного та компетентнісного підходів знаходять своє відображення у змісті та структурі категорії «міжкультурна комунікативна компетенція» та «міжкультурна професійно-орієнтована комунікативна компетенція». Найважливішим слід вважати аспект компетентності, який має на увазі взаємодію людини з представниками інших культур та реалізується у вигляді діяльності (спілкування). Таким критерієм компетентності вважається стиль діяльності, який складається на певному етапі життя індивіда та представляє ступінь оволодіння відповідною діяльністю та знаменує зрілість суб'єкта цієї діяльності. Його значення полягає в пом'якшенні або знятті повністю проблеми нерозуміння при взаємодії людей з різною професійною та соціокультурною приналежністю. Структура міжкультурної комунікативної компетенції включає знання, навички, вміння, відносини, які виражаються у співвідношенні власної та іншомовної культури; гнучкому використанні різноманітних стратегій щодо встановлення контактів з представниками різних культур; подолання міжкультурних відмінностей та сформованих стереотипів; володіння емоційно-психологічними характеристиками (допитливістю, толерантністю тощо) та знання ціннісних орієнтирів у поведінці.

Зокрема, можна побачити, що міжкультурна компетентність формується через набір таких важливих компетенцій, як загальнокультурні, професійні, а при оволодіння іноземною мовою – міжкультурною комунікативною компетенцією. Загальнокультурні компетенції розглядаються, з одного боку, як базові здібності, засновані на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, а з іншого – це первинні складові таких якостей, як професійна компетентність та готовність, творчість, які знаходяться у діяльності і розвивають здібності студентів. Таким чином, міжкультурний компонент є суттєвою частиною навчання ділової іноземної мови, тому що вивчення англійської мови неможливе без національно-культурного контексту [6].

Для сучасного фахівця освоєння стратегій комунікативного стилю вимагає звернення до особистісного, комунікативного, мовного та ділового компонента. Формування комунікативного стилю поєднує елементи навчання мови та загальній культурі, зміст спілкування в різних галузях та відбиває готовність особистості до комунікації. Це має на увазі оволодіння мовною специфікою, національними комунікативними правилами, культурними традиціями, володіння особистісними діловими якостями (толерантність, відкритість та позитивність).

Аналіз концепцій з проблем мови, культури, мислення дозволив констатувати, що відмінності у мовної свідомості представників іншомовних

культур криються у комунікативних стилях. Звідси випливає, що вирішення проблеми досягнення взаєморозуміння у міжкультурному спілкуванні має бути покладено на формування стратегії іншомовного комунікативного стилю. Дослідження, проведені в лінгвокультурології та теорії міжкультурної комунікації доводять необхідність вивчення комунікативного стилю іншомовної лінгвокультури. Автор [9] трактує визначення «комунікативний стиль» як «сукупність норм, що визначають форму повідомлень. Норми, у свою чергу, передбачають існування системи правил та очікувань більшості». Поняття «комунікативний стиль» є невід'ємною складовою, яка включає мову, знання, цінності та поведінку завдяки комунікації між викладачем та студентом. Найчастіше у загальному значенні під комунікативним стилем розуміється культурно-обумовлений засіб вербальної та супроводжуючої його невербальної поведінки мовної особистості в ситуаціях спілкування.

До змісту комунікативного стилю відносять різні робочі плани (когнітивний, культурно-поведінковий, професійно-діловий та рефлексивний), що допомагають визначити здібності кожного студента відносно його рівня знань з іноземної мови. Опишемо найсуттєвіші плани, які відносяться до змісту комунікативного стилю, а саме когнітивний, професійно-діловий та рефлексивний.

Когнітивний план становить знання про культуру спілкування, комунікативну поведінку, систему цінностей у спілкуванні. Він пов'язаний з засобами отримання комунікативно значущої інформації, пізнання, аналізу, інтерпретації комунікативного стилю. Когнітивний план проявляється у знанні професійно значущих положень для побудови висловлювання з урахуванням ділової ситуації та тематики, володіння алгоритмами поведінки у діловому колективі, ефективного управління та самооцінки. Зокрема, його розкриття відбувається через теоретичні знання, складові міжкультурної комунікативної компетенції, правила, положення, норми, стратегії, механізми побудови іншомовної професійної діяльності.

Наступний план культурно-поведінковий він містить інтерактивні та афективні компоненти, які обумовлені національно-культурною специфікою.

Далі перейдемо до професійно-ділового плану, який включає знання змісту та структури професійної діяльності, вміння планування організації, керівництва, реалізації іншомовної комунікативної діяльності, володіння предметною базою, термінологічним тезаурусом, структурами та сценаріями професійно-ділових ситуацій та професійним дискурсом. Він проявляється в таких якостях, як цілеспрямованість, самовладання, проникливість, спрямованість на рефлексивну діяльність та здатність відібрати найбільш ефективні стратегії для вирішення комунікативних завдань.

Таким чином, останній рефлексивний план спрямований на усвідомлення, самоконтроль інтелектуальної, комунікативно-поведінкової, професійно-ділової, емоційної видів діяльності, переосмислення її елементів, аналіз того, що відбувається, співвіднесення своїх дій з професійною ситуацією та їх координацію відповідно до умов власного стану. Отже, можна побачити, що використання кожного описаного плану впливає на складові міжкультурної комунікативної компетенції, правила, положення та норми, які закладаються студенту впродовж навчання.

Формування комунікативного стилю доцільно будувати на основі певних стратегій, оскільки вони є формою реалізації категорії «стиль». Розглянемо, які стратегії комунікативного стилю, можна використовувати задля отримання ефективного результату для визначення рівня сформованості комунікативного стилю у студентів в немовних закладах вищої освіти. З одного боку, це стратегії освоєння комунікативного стилю, а з іншого – мовно-поведінкові стратегії, що становлять комунікативний стиль. Тому опишемо кожну стратегію освоєння комунікативного стилю. Перша стратегія мовно-поведінкова (комунікативно-прагматичні: афективні, інтерактивні) припускає взаємодію з носіями мови та студентами. Така стратегія спрямована на вироблення відповідного фону спілкування через побудову дискурсу та вибір мовних засобів. Наступна когнітивна стратегія орієнтована свідомо на засвоєння різних видів знань (мовних, інтеракціональних, фонових, культурно-прагматичних). Дане освоєння передбачає вміння виділяти певні ознаки комунікативних стилів української та британської лінгвокультур, наприклад, специфіка просторової організації спілкування, культурно зумовлені розбіжності на рівні контекстності та змістовної сторони спілкування. Крім того, важливим умінням є встановлення кореляції між параметрами комунікативної поведінки, наприклад, у підтримці контакту, формальності/неформальності, ввічливості та обговорення розбіжностей тощо. Далі розглянемо контрастивну стратегію, яка направлена на порівняння елементів комунікативного стилю рідної та вивченої лінгвокультури (манера спілкування у ділових колах; інтонаційні зразки, типових мовних формул; правил ввічливості; загальна організація дискурсу; емфатичних норм). Реалізація даної стратегії проявляється у порівняльному аналізі лінгвокультурних явищ у комунікативній поведінці та комунікативному стилю засвоєння національно-культурних особливостей спілкування на основі порівняння. Комунікативно-прагматична стратегія передбачає визначення, розпізнавання намірів комунікантів, вибір та використання необхідних засобів для вираження власного наміру відповідно до ситуації та особливос-

тей комунікативного стилю. Зазначена стратегія знаходить вираз у розумінні реалізації власного комунікативного наміру; вплив партнера по спілкуванню; дотримання дистанції у спілкуванні; створенні та підтримці позитивного психологічного стану. Таким чином, навчання стратегіям комунікативного стилю на основі типологічного аналізу має сприяти гармонізації взаємовідносин у міжкультурному спілкуванні. Стратегії освоєння комунікативного стилю складають прийоми, якими користується той, хто навчається для придбання знань. Вони пов'язані з такими діями та операціями, як аналіз, синтез, інтерпретація, що характеризують процес пізнання та вивчення мови.

В основу змісту навчання стратегіям комунікативного стилю іншомовної комунікації покладено лінгвокультурний, психологічний та дидактико-технологічний компоненти:

1. Лінгвокультурний компонент передбачає знайомство з функціонуванням стратегій комунікативного стилю; виявлення лінгвопрагматичних характеристик комунікативного стилю та стратегій; уміння оперувати стратегіями комунікативного стилю у різних ситуаціях спілкування; реалізація комунікативної стратегії мовної та немовної поведінки відповідно до умов спілкування; побудова різних типів дискурсів.

2. Психологічний компонент містить вміння навчитись розпізнавати та ідентифікувати завуальовані сенс висловлювань; інтерпретувати комунікативну поведінку партнера; виявляти емпатію, самоіронію, порозуміння, допитливість, доброзичливість; усвідомлювати міжкультурні сценарії, моделі та стратегії організації комунікативного стилю; бути готовим приймати норми, що регулюють ділове спілкування; приділяти увагу співрозмовнику; сприймати діловий дискурс як предмет професійної діяльності; визнавати комунікативні цінності.

3. Дидактико-технологічний компонент ставить за мету навчання функціональним різновидам ділового спілкування «Socialising» (техніка ведення бесіди) та «Meetings» (ділові зустрічі) із застосуванням когнітивних, контрактивних, комунікативно-прагматичних стратегій.

Використання кожного компоненту має свої властивості та особливості. Досягнення результативності навчання стратегіям комунікативного стилю з урахуванням компонентів сприяє використанню різних методів, прийомів, засобів, форм роботи, а також моделювання автентичних ситуацій, оволодіння знаннями, навичками, вміннями та стосунками.

Навчання стратегіям комунікативного стилю студентів немовних закладів вищої освіти представлено у тематико-ситуативних та функціональних комплексах (блоку) різновидів ділового спілкування «Socialising» (техніка ведення бесіди)

та «Meetings» (техніка проведення ділових зустрічей). Основна мета тематико-ситуативного блоку «Socialising» – побудова відносин з діловими партнерами та колегами. Базовими компонентами блоку є стандартні та найбільш частотні ситуації соціального взаємодії у діловій сфері (наприклад: Welcoming, introductions, small talks, acquaintance, arrangements і т. д.). Успішна взаємодія залежить від уміння правильного використання мовних засобів. Лінгвістичну основу «Socialising» становить мову повсякденного спілкування (General English) з домінуванням ввічливих, некатегоричних манер висловлювання. Особливої важливості набуває засвоєння комплексу інтенцій, спрямованого на підтримку відносин та зближення. Взаємодія учасників регламентується ситуативними нормами, що визначаються соціально-культурним контекстом, очікуваннями та уявленнями комунікантів у певній ситуації спілкування.

Основу різновиду блоку техніки проведення ділового спілкування «Meetings» складають знання, навички, вміння, відносини, сформовані на основі блоку «Socialising», які враховуються, використовуються та переносяться на предметний зміст іншої діяльності.

Можна побачити, що представлені блоки «Socialising» та «Meetings» взаємопов'язані між собою та базуються на спілкуванні (офіційне-неофіційне), ступені близькості відносин (близькі, нейтральні-дистантні), регламентованості сценаріїв мовної взаємодії (жорсткий – нежорсткий сценарій). Поряд із тематико-ситуативним аспектом не менш важливим компонентом є функціональність мовних одиниць. Цей аспект передбачає висування функції та засвоєння форми на її основі. При цьому особливу важливість становлять лексико-граматичні конструкції, які є засобами реалізації комунікативно-прагматичних стратегій у функціональних різновидах спілкування.

Таким чином, можна побачити, що для реалізації будь-якої стратегії необхідна певна технологія та система вправ, спрямованих на вироблення автентичного комунікативного стилю у студентів немовних закладів вищої освіти.

Висновки і пропозиції. Виходячи із проведеного дослідження, комунікативні компетенції є основним показником комунікативного стилю, що досягається в процесі навчання студентів іноземною мовою. Ефективне навчання стратегіям комунікативного стилю студентів може бути здійснено на основі міжкультурного підходу, що враховує взаємозв'язок мови, мислення, свідомості та культури, а також компетентнісної, спрямованої на набуття знань, формувань навичок, професійних якостей особистості, яка прагне навчатись і вивчати іно-

земну мову. Комунікативний стиль відображає не лише сукупність норм (існування системи правил та очікувань більшості), а й невід'ємну складову, яка включає мову, знання, цінності та поведінку завдяки комунікації між викладачем та студентом. У ході дослідження було описано типологічні особливості комунікативного стилю та описані його лінгвопрагматичні компоненти. Формування комунікативного стилю доцільно будувати на основі певних стратегій, оскільки вони є формою реалізації категорії «стиль». Розглянуто, які стратегії комунікативного стилю, можна використовувати задля отримання ефективного результату для визначення рівня сформованості комунікативного стилю у студентів в немовних закладах вищої освіти. Дана методика обрання стратегій дозволила оптимізувати традиційну систему навчання мови фахівців на прикладі функціональних різновидів ділового спілкування «Socialising» (техніка ведення бесіди) та «Meetings» (ділові зустрічі). Запропонована методика забезпечує прогресивне зростання та стабільність показників щодо сформованості стратегій комунікативного стилю.

Список використаної літератури:

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ, Академія, 2004. 342 с.
2. Белова А. Д. Комунікативні стратегії і тактики: проблеми систематики. Мовні і концептуальні картини світу: зб. наук. пр. Київ: КНУ ім. Т. Шевченка, 2004. С. 11.
3. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. Київ, Виховання і культура № 12 (17,18). 2009. С. 5–7.
4. Бобошко Т. М. Комунікативні стратегії й тактики та оцінні висловлення. Лінгвістика ХХІ століття. 2013. С. 51–58.
5. Колесник Г., Зінчук І. Принцип ситуативності як визначальний фактор формування мовної компетенції у студентів технічних спеціальностей. Молодь і ринок. 2017. № 6. С. 119–123. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2017_6_26 (дата звернення: 5.04.2023).
6. Сайтарли І. А. Культура міжособистісних стосунків. Навч. посібн. К.: Академвидав, 2007. 240 с.
7. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: Підручник. Полтава: Довкілля-К, 2008. 712 с.
8. Семенюк О. А., Парашук В. Ю. Основи теорії мовної комунікації: навчальний посібник. Київ, ВЦ «Академія», 2010. 240 с.
9. Прищак М. Д. «Комунікація, спілкування, комунікативність: категоріальний аналіз». Вісник ВПІ, вип. 2, с. 5–8, Листопад. 2010. С. 35–40.

Ter-Ovanesian V. Theoretical foundations of the communicative style implementation in teaching English to the students in non-linguistic higher education institutions

The article analyzes the theoretical foundations for the communicative style introduction in teaching English to students in non-linguistic higher education institutions. It is determined the essence of the formation, improvement and development of the strategic aspects of the communicative style on the basis of intercultural and competence-based approaches in the study of the English language in the practical classes. The article considers intercultural competence which is formed through a set of important competencies (general, cultural, professional), when mastering a foreign language (intercultural, communicative competence). It is noted that the review of general cultural competencies can be carried out on the one hand, as basic abilities (based on the knowledge, experience, values, inclinations), on the other hand, as the primary components of such qualities (professional competence, readiness, creativity) used in this area. The solution of the problems to achieve mutual understanding in intercultural communication which should be entrusted to the formation of a strategy of a foreign language communicative style is described. The article analyzes the essence of the concept of "communicative style", which reflects a clear category of methodical analysis. It is noted that the content of the communicative style includes various plans (cognitive, cultural-behavioral, professional-business and reflexive), which help to determine the abilities of each student in relation to his level of knowledge of a foreign language. It is described which communication style strategies can be used to obtain an effective result for determining the level of formation of the communication style of the students in non-linguistic institutions of higher education. It is submitted the linguistic-cultural, psychological and didactic-technological components as the basis of the content of learning strategies of the communicative style of foreign language communication. It is proven that the use of the didactic-technological component will allow for the optimizing of the traditional system of foreign language learning on the example of the functional varieties of business communication "Socializing" (conversation technique) and "Meetings" (business meetings) which will positively affect the amount of knowledge of the students during their studies at the institution of higher education and directly in professional activity.

Key words: *communicative style, strategic aspects, intercultural and competence approach, learning English, non-linguistic institutions of higher education.*

УДК 378.147.015.31.016:615.825
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.87.38>

С. Є. Трезуб

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Запорізького державного медико-фармацевтичного університету

СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ ЗРОСТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ МАГІСТРІВ-ЕРГОТЕРАПЕВТІВ

Стаття присвячена аналізу існуючих типів вправ для навчання професійно-орієнтованої іноземної мови і визначенню, які з них можуть бути використані для створення системи вправ для навчання магістрів спеціальності 227 «Фізична терапія, ерготерапія». Предметом дослідження є система вправ для формування навичок професійної комунікації магістрів-ерготерапевтів на прикладі фахового тексту «Aquatic Exercise». Проаналізовано сучасні концепції щодо типології вправ з навчання професійно-орієнтованого читання в медичному закладі вищої освіти. Дано визначення таких понять як «рецептивні вправи», «репродуктивні вправи», «комунікативні вправи» та «продуктивні вправи». Наголошено на інтеграції професійних комунікативних знань магістрів-ерготерапевтів, яка полягає в усвідомленому використанні фахової інформації під час іншомовної підготовки вищого медичного закладу освіти. Визначено навчальний зміст, мета, предмет навчання та основні завдання дисципліни «Професійно-орієнтована іноземна мова». Виокремлені певні вміння і навички, набуті в процесі формування комунікативної компетенції, а саме: інтерпретування професійно-орієнтованої лексики іноземною мовою; демонстрування перекладу фахових лексичних одиниць; розвиток активності і пасивного набору фахових термінів, вміння вести дискусію. Охарактеризовані особливості загальних та спеціальних компетенцій магістрів-ерготерапевтів. Проаналізовано блоки вправ, які спрямовані на формування комунікативного аспекту під час роботи з фаховим автентичним текстом. Особливо наголошується на важливості використання тестового методу навчання, який сприяє формуванню потужного іншомовного професійно-орієнтованого лексичного запасу та розвитку комунікативної компетенції в процесі дистанційного навчання на платформі TEAMS. На нашу думку, завдяки іншомовному фаховому читанню та вдало підібраному комплексу вправ майбутні ерготерапевти отримують точне та розширене розуміння конкретних лексичних питань, що одночасно сприяє покращенню їх комунікативних навичок та забезпечить надійну основу для подальшого професійного діалогу на іноземній мові.

Ключові слова: магістри-ерготерапевти, система вправ, іншомовна комунікативна компетентність.

Постановка проблеми. Соціально-економічні зміни в Україні, процеси глобалізації та інформатизації, наміри держави щодо інтеграції в європейську спільноту посилюють увагу до якісної ерготерапевтичної діяльності, спрямованої на забезпечення кваліфікованої допомоги громадянам України, а відтак – і до професійної культури спілкування майбутніх ерготерапевтів.

Одним з найважливіших аспектів фахової підготовки магістрів-ерготерапевтів є робота з професійно-орієнтованою інформацією на іноземній мові.

Актуальність цього питання обумовлена зростанням суспільного значення професійно-орієнтованої іноземної мови в час розбудови демократичної правової держави за умов Європейської інтеграції України. Важливими чинниками є й потреби сьогодення в підвищенні якості комунікативної освіченості спеціалістів ерготерапії, необхідність удосконалити рівень професійного діалогу сьогоденішнього лікаря-ерготерапевта для практичного застосування набутих профільюючих знань у професійній діяльності.

Важливе значення в підготовці конкурентоспроможного фахівця в галузі ерготерапії займає саме ситема вправ, яка спрямована на формування широкого діапазону словникового запасу професійної лексики.

Новим завданням, яке суспільство ставить перед медичною освітою, є виховання освіченого фахівця-ерготерапевта, здатного успішно застосувати свої знання у професійному середовищі та вільно орієнтуватися в інформаційному просторі.

Під час вивчення дисципліни «Професійно-орієнтована іноземна мова» (ПОІМ) магістри-ерготерапевти набувають здатність самостійно розв'язувати складні навчальні та професійні задачі й проблеми у галузі ерготерапії засобами професійно-орієнтованої іноземної мови, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій у сфері охорони здоров'я та у межах своєї спеціальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Спеціальність «ерготерапія», на наш погляд, досить нова, складна й напружена. Вона включає

безліч компонентів, які базуються безпосередньо на знаннях термінології з фахових дисциплін, що поглиблюють певні лінгвістичні знання майбутніх ерготерапевтів та систематизують практику професійного іншомовного читання й спілкування.

На сьогоднішній день, проблеми системі вправ і завдань присвячено багато праць. **Це питання розглядали як вітчизняні, так і закордонні вчені, а саме:** І.Л. Бім, Н.Д. Гальскова, Н.І. Гез, М.С. Ільїн, Р.Ю. Мартинова, С.Ю. Ніколаєва, Ю.І. Пассов, В.М. Плахотник, Г.В. Рогова, В.Л. Скалкін, С.К. Фоломкіна, В.С. Цетлін, Garton S., Copland F., Tragant E. та багато інших. Такі вчені як В. А. Бухбіндер, О.Б. Тарнопольський, Н.К. Склярєнко, П.Б. Гурвич, М.В. Ляховицький займалися дослідженням та розробкою від типології до системи вправ. Проте, незважаючи на велику кількість праць, питання вибору вправ при підготовці магістрів-ерготерапевтів залишається досить актуальним.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є проаналізувати існуючі типи вправ для навчання ПОІМ і визначити, які з них можуть бути використані для створення системи вправ для навчання магістрів спеціальності 227 «Фізична терапія, ерготерапія», а також запропонувати зразки вправ для фахового тексту «Aquatic Exercise» для формування навичок комунікативної компетенції майбутніх ерготерапевтів.

Виклад основного матеріалу. Основними завданнями вивчення курсу «Професійно-орієнтована іноземна мова» є практичне володіння іноземною мовою в обсязі, необхідному для ситуативного та професійного спілкування з метою одержання і передачі інформації. Магістри мають отримати достатній рівень комунікативної компетенції, яку складають мовленнєві вміння, сформовані на основі мовних, комунікативно-пізнавальних, мовленнєвих навичок.

Вправи поділяються на види та типи залежно від критеріїв класифікації. Виділяють шість критеріїв класифікації вправ – 2 головні та 4 допоміжні. До головних критеріїв класифікації вправ відносять: спрямованість вправи на отримання / видачу інформації; критерій комунікативності.

Допоміжними критеріями є : місце виконання вправ; функція в навчальному процесі; роль рідної мови; спосіб виконання вправи. За критерієм спрямованості вправ на прийом / видачу інформації вправи поділяються на:

– рецептивні; – рецептивно-репродуктивні; – репродуктивні, продуктивні.

Так у рецептивних вправах студент сприймає вербальну інформацію через слуховий або зоровий канал, а потім тим чи іншим способом показує, що він впізнає, розрізняє звуки, графеми, граматичні структури, розуміє усне чи писемне висловлювання. У репродуктивних вправах магі-

стри відтворюють повністю або зі змінами сприйнятий ними навчальний матеріал (слово, звук, речення, текст). Всі репродуктивні вправи фактично є рецептивно-репродуктивними, бо спочатку сприймається певна вербальна інформація від викладача або з підручника, а вже потім репродукується повністю або частково. У репродуктивних вправах магістр-ерготерапевт самостійно породжує висловлювання різних рівнів (від рівня речення до рівня тексту) в усній або письмовій формі. Якщо продукуванню висловлювання передують сприймання і розуміння тексту, то вправа – рецептивно-продуктивна.

Є типи вправ, які виділяються за критерієм «комунікативність». Комунікативні вправи – спеціально організована форма спілкування, коли, той хто навчається реалізує акт мовленнєвої діяльності мовою, що вивчається.

Вивчаючи проблему формування професійної комунікативної компетенції та її невід'ємної частини, а саме, лексичної компетенції, погоджуюсь з думкою Г.А. Гринюк та Ю.О. Семенчук, що у процесі формування лексичної компетенції доцільно виділити три етапи [1, с. 13]: 1) етап семантизації лексичних одиниць та створення орієнтовної основи для наступного формування лексичних навичок; 2) етап автоматизації дій студентів з лексикою на рівні слова, словосполучення та понадфразовому рівні; 3) етап автоматизації дій студентів з лексичними одиницями на текстовому рівні.

Перший етап призначений для створення семантизації фахових термінів, тобто оволодіння значенням лексичних одиниць та їх деривацією. На цьому етапі дуже доцільно використовувати вправи на групування лексики за якоюсь конкретною ознакою; вправи на дефініцію; підбір синонімів, антонімів; складання словосполучень тощо.

На другому етапі магістри-ерготерапевти активно затреновують набуту лексику на рівні словосполучення та речення. Прикладом таких вправ є завдання на здогадку того чи іншого слова; завершення речень відповідними словами; підібрати кінець до початку речення; зробити переклад речень та інше.

Третій етап передбачає автоматизацію дій студентів з лексичними одиницями на текстовому рівні. Тут доцільно використовувати як передтекстові завдання так і післятекстові: постановка загальних, спеціальних питань; різні описові завдання; переказ; діалоги; монологи; різні групові завдання тощо.

Метою навчальної дисципліни «Професійно-орієнтована іноземна мова» є формування у магістрів-ерготерапевтів потужного іншомовного професійно-орієнтованого лексичного запасу.

Вправи повинні мати чітку структуру і складатися з таких компонентів: формулювання завдання,

виконання завдання і контроль. Зразок виконання завдання вважається факультативним компонентом вправи. Завдання формулюються відповідно до принципу комунікативності, що дозволяє моделювати конкретний відрізок реального процесу комунікації, зберігаючи в моделі суттєві риси модельованого об'єкта [2, с. 23].

Підготовка магістрів-ерготерапевтів відбувається на платформі TEAMS. Вивчення професійно-орієнтованої іноземної мови відбувається на автентичних фахових текстах, які є мовною та інформаційною основою за спеціальним підручником Dooley J. Career Paths: Physiotherapy: Student's Book with online access / J. Dooley, S. Hartley, V. Evans. – Express Publishing, 2017. – 120 p.

Метою навчальної дисципліни «Професійно-орієнтована іноземна мова» є формування у магістрів-ерготерапевтів потужного іншомовного професійно-орієнтованого лексичного запасу.

Основними завданнями вивчення дисципліни «ПОІМ» є одержати достатній рівень комунікативної компетенції, яку складають мовленнєві вміння, сформовані на основі мовних, комунікативно-пізнавальних, мовленнєвих навичок, включаючи підготовку до подальшої самостійної роботи з мовним матеріалом для забезпечення освітніх запитів і гармонійного поєднання навчального процесу та наукової діяльності.

Згідно з вимогами стандарту дисципліна забезпечує набуття магістрами-ерготерапевтами як загальних так і фахових компетентностей, а саме, загальні: здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; самостійне визначення цілей та задач особистої діяльності: формулювати мету, визначати структуру особистої діяльності; здійснення особистої діяльності: вміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми; здатність працювати автономно, приймати обґрунтовані рішення; здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях та оцінювати якість виконуваних робіт. Фахові компетентності включають здатність спілкуватися державною й іноземною мовами усно та письмово з актуальних питань фізичної терапії.

Вміння та навички іншомовної комунікації у магістрів-ерготерапевтів формуються на практичних заняттях на основі фахових текстів за наступною тематикою: «Physiotherapy. The Body»; «Bones. Muscles»; «The Muscular System. Joints»; «Anatomical Locations. Body movements»; «Resistance Exercise. Aerobic Exercise»; «The Diagnostic Process. Examination»; «Actions. Motor Tasks»; «Reflexes»; «Outcomes»; «Patient Management. Risk Factors»; «Common Injuries and Ailments. Stretching»; «Joint Mobilization. Improving Balance»; «Aquatic Exercise» та такими методами навчання: пояснення лексичного матеріалу викладачем; виконання вправ, спрямованих на формування навичок комунікативної компетенції за тематичним планом програми.

Для формування лексичного аспекту необхідно виконання передтекстових, основного блоку та післятекстових вправ спрямованих на: впізнання лексичних одиниць та формування здогадки за контекстом; встановлення дефініції того чи іншого терміну; ідентифікація англійських слів з латинськими термінами; порівняння лексики; словотворення за допомогою складання основ, суфіксів, префіксів; вивчення аббревіатур. Також, ми вважаємо, доцільно використовувати вправи на синонімію, антонімію, визначення дефініції того чи іншого терміну, відповіді на загальні та спеціальні запитання, пошук та презентування конкретної інформації. Також, дуже корисно використовувати завдання на пояснення фахових термінів англійською мовою з опорою на наочний матеріал.

Пропоную зразки вправ до фахового тексту «Aquatic Exercise» для розвитку рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності з даної тематики.

Exercise in an aquatic environment offers numerous options and techniques for almost all levels of ___A___ ability. Exercise can be as basic as walking in the water to more high-level aerobic ___B___, such as deep-water running or swimming. Standing exercises often are performed in water that is waist to chest deep. These exercises can focus on ___C___ range of motion/flexibility, ___D___ and

Table 1

Agree or disagree with the following statements:

1. Resistance bands or kickboards are NOT useful tools that can be used while exercising in the pool, to provide more resistance and a variety of exercises.	4. Water soothes and massages with light pressure (called hydrostatic pressure) while it helps strengthen.
2. Resistance bands or kickboards are NOT useful tools that can be used while exercising in the pool, to provide more resistance and a variety of exercises.	5. Pool exercises are helpful for children with developmental disorders such as cerebral palsy, spinal muscular atrophy, and autism.
3. Aquatic exercises can focus on improving range of motion/ flexibility, balance and strength.	6. Aquatic exercises are forbidden for older patients with osteoarthritis.

Table 2

Translate the abstract, completing it with the proper words:

activities	movement	balance	physical	improving
------------	----------	---------	----------	-----------

strength. Resistance training can be amped up by simply increasing the speed of ___E___ or adding equipment, such as mitts, paddles, noodles or bands, to increase drag.

Table 3

Read the information about aquatic therapy and water exercises.
Choose the correct variant:
Aquatic exercises perform in water for relaxation, fitness, physical rehabilitation, and other therapeutic benefit. Exercise performed in the water can bring ___A___ to those who suffer from various neuromuscular or musculoskeletal disorders. The specific ___B___ of water make aquatic therapy much different from land therapy as individuals can use water for resistance in place of gravity or weights.
Water's properties allow individuals to benefit from less ___C___ on the joints, reduced inflammation, and a safe environment to improve balance and strength. This therapy is also a great option for individuals who are unable to exercise on land. They can improve their strength and endurance to recover or improve from their condition.
Any aquatic therapy ___D___ provides a good workout without the pain, stress, and muscle fatigue often associated with land-based exercises.
A lot of rehabilitation centers will first evaluate individuals to make a ___E___ plan that is best for them. If aquatic therapy is a part of the plan, then sessions will be held in the water. The therapist's job is to assist patients during each session, and it is not even necessary for individuals to know how to swim before starting a session.
Aquatic ___F___ sessions usually last between 30 and 60 minutes, pending on the specific needs and goals of the individual. Once a patient meets their aquatic goals, they work together with a therapist to move on to land based exercises as a part of their overall program.
Most individuals find this therapy is beneficial in helping them get a good workout to strengthen their muscles, improve balance and ___G___ while seeing improvements in their psychological wellbeing as well.

1. Choose the proper word which fits A:
a) balance b) outcome c) relief d) strength e) wellbeing
2. Choose the proper word which fits B:
a) therapy b) pressure c) movement d) properties e) treatment
3. Choose the proper word which fits C:
a) pressure b) flexibility c) mobility d) treatment e) support
4. Choose the proper word which fits D:
a) physician b) outcome c) property d) benefit e) program
5. Choose the proper word which fits E:
a) complication b) medium c) flexibility d) buoyancy e) treatment
6. Choose the proper word which fits F:
a) therapy b) medium c) water d) damage e) scope
7. Choose the proper word which fits G:
a) activity b) variety c) flexibility d) pathology e) ability

Одним з найбільш ефективних завдань іншомовної фахової комунікації ми виділяємо тестування, яке наразі дуже актуальне, тому що навчання в медичних вишах проводиться дистанційно. Платформа TEAMS дає змогу застосовувати тести різних видів та типів складності. Це можуть бути тести як навчального так і контролюючого планів. Оскільки одиницею мовної компетенції є слово

у відповідному контексті, що формується за моделлю слово-словосполучення-речення-текст, компонентами тестування обирається фахова лексика, від окремих словосполучень до тексту. Тестові питання містять відповідні лексичні одиниці. Метою тестових завдань є формування та розвиток потужного іншомовного професійно-орієнтованого лексичного запасу з ерготерапії.

Table 4

Choose the correct variant:
1. Aquatic exercises can offer the health-boosting benefit such as _____ .
a) burned calories b) strengthened muscles c) improved cardiovascular health d) more balanced mental health e) all of the above
2. Water exercises are very beneficial for older people because they lose _____ and become more stiff as they age.
a) flexibility b) memory c) buoyancy d) amplitude e) weight
3. Physicians often recommend that people with arthritis soak in warm water in the morning before beginning their daily activities.
a) True b) False
4. The _____ of the water supports and lessens stress on the joints and encourages freer movement.
a) temperature b) buoyancy c) depth d) pressure e) quality
5. Regular aquatic exercise _____ .
a) helps keep joints moving b) restores and preserves flexibility and strength c) protects joints against further damage d) all of the above

Висновки і пропозиції. Таким чином, ми проаналізували існуючі типи вправ для навчання професійно-орієнтованої іноземної мови і визначили, які з них можуть бути використані для створення системи вправ для навчання магістрів спеціальності 227 «Фізична терапія, ерготерапія», а також виділили основні принципи та критерії укладання таких вправ. Наведені приклади лексичних завдань, безумовно, не вичерпують усього розмаїття форм і методів роботи при підготовці майбутніх ерготерапевтів до фахової комунікації.

Список використаної літератури:

1. Вольфовська Т.О. Комунікативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети / Т.О. Вольфовська // Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С. 13–16.
2. Скляренко Н.К. Типологія вправ для навчання ділового спілкування та сучасні вимоги до них // Навчання ділової англійської мови у Східній Європі: для чого та як? Міжнародна наукова конференція. Тези доповідей. – Дніпропетровськ, 2004. – С. 23–25.

Tregub S. A system of exercises for the professional communication's growth of master's ergotherapists

The article is devoted to the analysis of the existing types of exercises for teaching a professionally oriented foreign language and the determination of which can be used to create a system of exercises for training Masters in specialty 227 "Physical therapy, ergotherapy". The subject of the study is a system of exercises for the formation of professional communicative skills of Master's ergotherapists based on the example of the professional text "Aquatic Exercise". Modern concepts regarding the typology of exercises for teaching professionally oriented reading in a medical higher education institution are analyzed. Definitions of such concepts as "receptive exercises", "reproductive exercises", "communicative exercises" and "productive exercises" are given. Emphasis is placed on the integration of professional communicative knowledge of Master's ergotherapists, which consists in the conscious use of professional information during foreign language training at a higher medical institution of education. The educational content, purpose, subject of study and main tasks of the discipline "Professionally oriented foreign language" have been determined. Certain abilities and skills acquired in the process of forming communicative competence are singled out, namely: interpreting professionally-oriented vocabulary in a foreign language; demonstrating the translation of professional lexical units; development of an active and passive set of professional terms, the ability to conduct a discussion. The features of the general and special competences of Master's ergotherapists are characterized. Blocks of exercises aimed at forming the communicative aspect while working with a professional authentic text were analyzed. The importance of using the test learning method, which contributes to the formation of a powerful foreign language professionally-oriented vocabulary and the development of communicative competence in the process of distance learning on the TEAMS platform, is especially emphasized. In our opinion, thanks to foreign language professional reading and a well-chosen set of exercises, future ergotherapists get an accurate and expanded understanding of specific lexical issues, which simultaneously helps improve their communication skills and provides a reliable basis for further professional dialogue in a foreign language.

Key words: Masters' ergotherapists, exercise system, foreign language communicative competence.

УДК 378. 147:57]:502/504
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.87.39>

І. Я. Трускавецька

кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри біології, методології і методики навчання
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
<https://orcid.org/0000-0001-6605-7948>

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ТА ОСНОВ ЗДОРОВ'Я

У статті окреслено можливості використання діяльнісного підходу в процесі формування екологічної свідомості майбутніх учителів біології та основ здоров'я, доведено важливість екологічного виховання молоді з метою збереження навколишнього середовища. Проаналізовано теоретичні й методичні підходи в процесі навчання студентів шляхом формування екологічної свідомості із використанням діяльнісного підходу, а саме: дослідження, проєктна діяльність, спостереження, ігри, дискусії тощо.

Висвітлено питання застосування сучасних технологій у процесі формування екологічної свідомості та зазначено, що впровадження онлайн-платформ (Labster та LearningApps) є ефективним цифровим інструментом у підвищенні інтересу майбутніх фахівців до вивчення екології та розв'язання екологічних проблем.

Наведено приклади реалізації діяльнісного підходу екологізації фахових навчальних дисциплін: «Екологія», «Систематика. Екологія та філогенія рослин», «Зоологія. Екологія та філогенія тварин» «Біосферний рівень організації життя», «Ентомологія», «Основи акваріумістики», «Екологія», «Заповідна справа», «Навчально-польова практика з ботаніки та зоології» тощо» у професійній підготовці майбутніх учителів біології та основ здоров'я. Доведено, що навчально-польова практика з ботаніки та зоології є ефективною формою залучення здобувачів вищої освіти до науково-дослідницької діяльності засобами пізнавальних екскурсій, а проведення пізнавальних експериментів, використання інтерактивних методів (ігрові, конкурси, гурткова та дослідницька робота) у ході лабораторних і практичних занять із фахових дисциплін сприяють формуванню системи екологічних знань і моральних переконань, відповідних умінь і навичок, узагальнених принципів і моделей поведінки та діяльності в природному середовищі.

Дослідження показують, що формування екологічної свідомості є важливою складовою професійної підготовки майбутніх учителів біології та основ здоров'я, і сприяє збереженню живих організмів у навколишньому середовищі.

Ключові слова: екологічне виховання, екологічна свідомість, екологізація змісту фахових дисциплін, майбутні учителі біології та основ здоров'я, екологічні проблеми навколишнього середовища.

Постановка проблеми. Глобальні проблеми нашого часу, що загрожують навколишньому середовищу та людському суспільству призвели до екологічної кризи й викликають потребу розвитку екологічної освіти. Однією із фундаментальних причин екологічної проблеми є екологічна свідомість особистості, яка визначає певний спосіб існування людства упродовж багатьох років.

У процесі підготовки майбутніх учителів біології та основ здоров'я одним із напрямів виховання особистості є розробка й удосконалення теоретичних і практичних аспектів екологічної освіти, що базуються на принципах гуманності у взаємодії із природним середовищем і спрямовані на формування пізнавального інтересу до природи та виховання дбайливого ставлення до живих організмів [16, с. 32].

Формування свідомого ставлення у молодого покоління до навколишнього природного сере-

довища, охорони та раціонального використання природних ресурсів здійснюється шляхом екологічного виховання, що характеризується розвинутою екологічною культурою, яка сприятиме ефективній боротьбі з причинами, а не з наслідками екологічного неблагополуччя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літературних джерел засвідчує, що в Україні та за її межами проведено низку досліджень презентовані проблемі екологічної свідомості особистості. Питання виникнення, розвитку й значення екологічної свідомості в регулюванні відносин суспільства й природи розглядають ряд дослідників, зокрема: О.В. Молчанюк зазначає, що формування екологічної свідомості учнів тісно пов'язане з їх екологічним вихованням, тобто це процес системи уявлень про взаємини людини та природи [15]; з погляду Є.І. Коваленка – екологічне виховання це процес формування позитивного

й дбайливого ставлення до природи [3]. В умовах сучасного соціуму особливої актуальності набуває наукова позиція Н.А. Пустовіта, яка визначає мету екологічного виховання, як «становлення початку екологічної культури у молоді, розвиток їхньої екологічної свідомості, мислення» [12].

Проблеми екологічної підготовки вчителя досліджені в дисертаційних роботах (О. Варго, С. Іващенко, М. Колесник, С. Совгіра, Л. Титаренко та ін.). Особливості підготовки вчителів до екологічного виховання учнів частково розкриті в дисертаціях: «Підготовка майбутнього вчителя технологій до екологічного виховання учнів основної школи у процесі вивчення фахових дисциплін» (В. Глуханюк), «Теорія і практика екологічної освіти у професійно-технічних навчальних закладах» (Л. Лук'янова).

Науковці дійшли висновку, що основними причинами екологічної кризи є низький рівень екологічної свідомості індивідуума, незнання та ігнорування ними й суспільством законів розвитку природи, безсистемне і споживацьке ставлення до ресурсів тощо.

Мета статті – дослідження та аналіз ефективності використання діяльнісного підходу у формуванні екологічної свідомості майбутніх учителів біології та основ здоров'я.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах ставлення людини до природи, стійкі цінності до навколишнього середовища є найважливішими елементами екологічної культури та екологічної свідомості особистості, які складають сукупність їхніх переживань та почуттів, і проявляються у різних видах діяльності.

Екологічна свідомість, як самостійна форма суспільної свідомості виникла в ХХ ст. нашої ери внаслідок відображення загрози глобальної екологічної катастрофи та наростання кризових явищ у взаємовідносинах суспільства та природи в цілому. Вона сформувалась на основі пізнання законів, що забезпечують цілісність природного середовища з метою збереження і покращання існування стану природи [18, с. 105].

Вплив природного середовища на становлення екологічного світогляду, екологічної свідомості особистості та її духовно-моральну культуру досліджували С. Шмалей, В. Глуханюк, В. Вербицький, Є. Захаров, І. Зиль та ін. Ряд авторів розглядають екологічну свідомість, як сукупність екологічного та природоохоронного сприйняття людиною світогляду й ставлення до природи, практичну діяльність спрямовану на природні об'єкти (очікувана поведінка, облік наслідків) та еколого-орієнтовані цінності.

На думку педагогів, психологів і філософів підґрунтям екологічної свідомості є екологічно доцільне ставлення до природи, уміння застосовувати науково обумовлені рішення до неї

(О. Прокопенка) [12, с. 73] та екологічні знання (О. Колонькова [10], К. Іванець [7], А. Шумілова [18] та ін.). Цієї позиції дотримуються і В. Глуханюк, О. Молчанюк, О. Пруцакова та ін.

Ми звикли більше користуватися дарами природи, ніж думати про її відновлення, дбайливе ставлення до неї, а це призводить до катастрофічних екологічних наслідків. Тому на даному етапі розвитку суспільства постає потреба у формуванні екологічної свідомості екоцентричного типу.

Важливу роль у формуванні екологічної свідомості майбутніх учителів біології та основ здоров'я становить залучення їх до природоохоронної діяльності лісництва, садівництва, роботи у господарствах, санітарних об'єктах захисту довкілля, зонах відпочинку, відділах швидкої допомоги звірам і птахам; куточку живої природи тощо [7, с. 224].

Для формування екологічної свідомості студентів у ході аудиторних занять із фахових дисциплін доцільно використовувати форми і методи роботи спрямовані на розвиток мотиваційно-ціннісних і поведінково-діяльнісних складових, зокрема:

- 1) дослідження;
- 2) постановка проблемних запитань, відповіді на які студенти знаходять протягом заняття, аналізуючи та узагальнюючи отриману інформацію;
- 3) інтерактивні методи: мозковий штурм, вивчення конкретних ситуацій, обговорення критичного явища, групова дискусія, рольова гра, імітація, семінар, групові проекти, завдяки яким джерелом інформації, носіями екологічних норм і вимог виступають самі студенти, екологічні норми і вимоги сприймаються як їх власний вибір і рішення, що є значно потужнішим стимулом, ніж зовнішнє примушування;
- 4) використання інформаційних комп'ютерних технологій;
- 5) залучення студентів до громадського екологічного руху, активної участі у різноманітних природоохоронних заходах;
- 6) позааудиторна робота: конференції, семінари, вікторини, гурткова робота, факультативи [15, с. 8].

Саме такі форми роботи дають можливість доповнити знання, уміння, досвід студентів та передбачають вибір і прийняття рішень, аналіз і оцінку ситуацій, сприяючи формуванню екологічно доцільної поведінки майбутніх фахівців.

В організації екологічного виховання учнів важливу роль відіграють екологічні знання вчителя біології та основ здоров'я, його особисте відповідальне ставлення до природи, вміння створити сприятливі умови для формування у них активної життєвої позиції, здатність підтримувати оптимізм і впевненість у своїх силах.

При забезпеченні освітнього процесу в Університеті Григорія Сковороди в Переяславі,

найбільш ефективними формами й методами навчання спрямованих на екологічне виховання та формування екологічної свідомості здобувачів вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини) є спостереження, експериментальні дослідження, інтерактивні методи, науково-дослідні роботи тощо. ОПП «Середня освіта (Біологія та здоров'я людини) передбачено низку фахових освітніх компонентів («Екологія», «Систематика. Екологія та філогенія рослин», «Зоологія. Екологія та філогенія тварин» «Біосферний рівень організації життя», «Ентомологія», «Основи акваріумістики», «Екологія», «Заповідна справа», «Навчально-польова практика з ботаніки та зоології» тощо) при викладанні яких вдало поєднуються гострота екологічних проблем сьогодення і цікавість підібраного матеріалу про взаємозв'язок біорізноманіття навколишнього середовища.

Для прикладу, в ході навчально-польових практик із ботаніки та зоології майбутні фахівці набувають умінь розпізнавати види місцевої флори й фауни, досліджувати особливості їх екології, територіальний розподіл і структуру поселень, міжвидові зв'язки тощо. Навчально-польова практика є ефективною формою залучення здобувачів вищої освіти до науково-дослідницької діяльності засобами пізнавальних екскурсій, оволодіння методиками проведення біологічних досліджень із метою еколого-естетичного, дбайливого й відповідального ставлення до природи тощо. Базою проходження навчально-польової практики є околиці Переяславщини (заплавні луки р. Трубіж, Студениківське лісництво Державного Підприємства «Переяслав-Хмельницьке лісове господарство», урочище «Куряче горло», водойми та прибережні ділянки р. Трубіж, р. Альта, о. Лісове, р. Дніпро). Основним завданням екскурсій під час практик є вивчення видового різноманіття дикорослих кормових трав на місцевих лучних ділянках; водної фауни; видового різноманіття та поширеності шкідників, переносників збудників захворювань рослин, тварин; виявлення місцевих джерел забруднення водойм, ґрунту, лісу; можливість створення екологічної стежки тощо. Майбутніх учителів біології та основ здоров'я вчимо, що екологічна стежка – це спеціально обладнана в освітніх цілях природна територія, на якій створюються умови для виконання системи завдань, що організують і скеровують трудову діяльність учнів у природному оточенні. Завдання виконуються у ході польового практикуму [6, с. 142]. Доведено, що досліджувана територія багата видовим біорізноманіттям, із поміж яких зустрічаються червонокнижні види та види, які перебувають під загрозою зникнення.

Дослідні й пізнавальні експерименти, ігри та конкурси, гурткова та дослідницька робота вико-

ристовуються у процесі проведення лабораторних і практичних занять із навчальних дисциплін «Екологія», «Систематика. Екологія та філогенія рослин», «Зоологія. Екологія та філогенія тварин», «Біоетика з основами біологічної безпеки», «Ентомологія», «Основи акваріумістики» тощо).

Розглянемо приклади формування екологічної свідомості молоді на практичних заняттях із навчальної дисципліни «Біоетика з основами біологічної безпеки», що входить до вибіркового циклу ОПП «Середня освіта (Біологія та здоров'я людини) другого (магістерського) рівня вищої освіти. Удосконалюючи форми та методи навчання із метою набуття практичних умінь у професійній діяльності магістрантів, обговорюються та аналізуються найбільш актуальні екологічні проблеми сьогодення, зокрема в м. Переяслав з'ясуємо причини та шляхи їх розв'язання: знищення лісів, забруднення водойм і повітря, вимирання деяких видів тварин, вплив людської діяльності на річку Альта, проблеми забруднення довкілля. При вивченні теми «Біозахист та біобезпека впливу навколишнього середовища на людину» з магістрантами проведено дослідження на тему «Сміття у лісі», з наступною практичною діяльністю із утилізації звалищ та «Забруднення атмосферного повітря» за якістю пилка рослин, хвойних дерев та оцінки якості води за проростанням насіння, цибулі та гілок смородини тощо.

Під час екскурсій із студентами до озера, ставка досліджуються причини суцільної зарослі тванню (синьо-зелені водорості), де підставою цього явища є змив добрив із полів, а також тваринницькі стоки, у складі яких багато азоту. Забруднення ґрунтів важкими металами (кадмій, кобальт, свинець, олово тощо) відбувається у результаті попадання цих елементів до фосфорних добрив із вихлопами автотранспорту та газовими викидами, які переносяться вітрами на значні відстані. З рослинами важкі метали потрапляють в організм людини, викликаючи захворювання.

У процесі вивчення освітніх компонентів «Зоологія. Екологія та філогенія тварин», «Основи акваріумістики», «Ентомологія» використовуємо такі форми навчання, як:

– експериментально-пошукові та дослідницькі завдання, які спрямовані на спостереження. Наприклад, у куточку живої природи здобувачі вищої освіти спостерігають за: розмноженням і диханням акваріумних риб; стадіями розвитку хом'яків, плодової мухи дрозофіли тощо; фазами розвитку (жуків – мучний жук, сонечко тощо); поведінкою мурах, черепахи; в домашніх умовах – одомашнених тварин (кішки, собаки тощо); в природних умовах – за особливостями застережливого забарвлення комах (червонотілки), поведінкою павуків, пристосованості тварин до

проживання у певних умовах (жаби, ящірка), вироблення рефлексів у птахів (на прикладі зимового підживлення синиць та горобців), екологією дощових черв'яків та їх значення у процесі ґрунтоутворення тощо;

– ігрові (екологічні вікторини, загадки, ребуси, кросфорди тощо). Для прикладу, «Хто кого їсть?» – це гра, в якій студенти складають ланцюг живлення різних тварин; «Екологічний мандрівник» – відповідають на запитання про тварин, що мешкають у різних куточках світу («Який вид приматів живе тільки в Африці?», або «Які тварини можна зустріти в амазонському дощовому лісі?»); «Еко-сканер» – учасники освітнього процесу шукають приховані слова, пов'язані з екологією та природоохоронною діяльністю; брейн – ринг «Природа та ми»; «Еко-детектив» – ігрова гра, в якій здобувачі вищої освіти повинні знайти різні екологічні проблеми та запропонувати шляхи їх розв'язання. Ця гра може бути корисною для розвитку критичного мислення; «Еко-реліквії» – це ігрова гра, в якій учасники збирають різноманітні предмети, пов'язані з екологією та природоохоронною діяльністю. Предмети можуть бути пов'язані з енергозбереженням, збереженням водойм, відновленням лісів, екотуризмом тощо[10, с. 379];

– використання інноваційних технологій. Вивчення рослин і тварин проводиться із використанням симуляційних завдань засобами цифрових інструментів (Labster і LearningApps), що дозволяє учасникам освітнього процесу активно взаємодіяти з віртуальною лабораторією, виконувати лабораторні роботи в будь-який час та в будь-якому місці, створити різноманітні інтерактивні ігри, які є корисними й ефективними при вивченні біології, наприклад симуляція клітини: створюють гру, яка дозволяє гравцям досліджувати різні аспекти клітинного життя, студенти можуть взаємодіяти з клітинними органелами, вивчати їх функції та виконувати різноманітні експерименти;

– продуктивні (озеленення рекреацій ЗВО, посадка квітів, дерев, прибирання лісів, лісопаркової зони, очищення прибережних ділянок тощо).

Ще однією із методик формування екологічної свідомості є – проектна діяльність здобувачів вищої освіти, яка передбачає складання екологічних проектів, що сприяють активізації творчого потенціалу, надають можливість вільного вибору прийняття рішень тощо. Наприклад, у проекті «Покращення екологічного стану своєї місцевості» учасникам освітнього процесу пропонується знайти шляхи розв'язання екологічної проблеми своєї місцевості, яка є найбільш актуальною саме для нього, а також виробити свій особистий творчий підхід. Загалом тематика екологічних проектів багата й різноманітна. Добираючи її, важливо

виходити з соціальної значущості та результативності щодо виховного впливу і збереження природи. Нами пропонується тематика екологічних проектів, наприклад: «Тварини моєї сім'ї», «Зробимо Україну квітучою», «Пташина їдальня», «Смачно чи корисно?», «Лісова аптека», «Двір моєї мрії», «Город на підвіконні» тощо. Метод проектів передбачає самостійну діяльність учнів, яка може бути як індивідуальною, так парною і груповою. Під час такої діяльності студенти виступають у різних соціальних ролях – лідерів, посередників, виконавців тощо. Проектна технологія дозволяє озброїти юних дослідників умінням користуватися дослідницькими формами, такими як пошук інформації, її систематизація та аналіз, розробка припущень та гіпотез, а також формулювання висновків [2, с. 250].

При вивченні класифікації та різноманіття рослин і тварин особлива увага приділяється рідкісним і зникаючим представникам місцевої флори чи фауни, причини зменшення їхньої чисельності тощо; встановлюється зв'язок особливостей будови органів із впливом довкілля, тобто, опрацьовуємо з учнями питання пристосування рослин до умов середовища, розподіл їх на екологічні групи, причини та значення видозмін органів, що виникають.

У результаті проектною діяльністю відбувається усвідомлення своїх повноважень, розвивається здатність до адекватної самооцінки, залучається внутрішній механізм відповідальності за реалізацію екологічного проекту; формується здатність до розвитку та підтримки екологічного партнерства на різних рівнях: із державними інституціями, місцевим самоврядуванням, неурядовими організаціями, громадськими об'єднаннями, підприємствами, населенням тощо. Усі ці ознаки є складовими екологічної компетентності учнів.

Цікавою формою є також конференції, круглі столи, що передбачають неформальне спілкування із фахівцями в галузі екології. Так, здобувачі вищої освіти спеціальності Середня освіта (Біологія та здоров'я людини) в роботі III Всеукраїнської науково-практичної конференції «Проблеми та перспективи розвитку природничої освіти» мали нагоду поспілкуватись із докторанткою Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка Мариною Жук на тему «Екологічні особливості Asteraceae лук Роменсько-Полтавського геоботанічного округу». Для майбутніх учителів біології та основ здоров'я особливо цінним було почути з уст дослідниці про екологічні особливості домінуючої групи рослин Asteraceae, встановлення змінності їх зволоження та впливу солового режиму, вмісту карбонатів, азоту в ґрунті на їх домінування.

У професійній підготовці майбутніх вчителів біології і здоров'я людини з екологічним вихован-

ням пов'язана й туристично-краєзнавча робота студентів, яка спрямована на прищеплення у них навичок правильної поведінки у зонах відпочинку, лісах, природно-заповідних об'єктах, національних природних парках тощо.

Висновки. Отже, для формування екологічно активної особистості майбутнього вчителя біології та основ здоров'я необхідно активніше спрямовувати освітній процес на поєднання теоретичної і практичної підготовки фахових дисциплін із питаннями, що стосуються шляхів розв'язання екологічних проблем. У процесі екологічного виховання формується певна система екологічних цінностей, які визначають бережливе ставлення людини до природи, спонукають її до розв'язання проблеми глобальної екологічної кризи, а також передбачають формування екологічної свідомості у майбутніх учителів біології та основ здоров'я. Для того, щоб екологічна освіта й виховання в рамках ОПП «Середня освіта (Біологія та здоров'я людини)» були конструктивними, викладачу важливо знати не лише суперечності розвитку суспільного виробництва для задоволення потреб людей і пов'язані з цим сучасні екологічні проблеми, а й шляхи і методи їх розв'язання: можливості та способи очищення повітря, ґрунтів і стічних вод тощо.

Список використаної літератури:

1. Варго О.М. Екологічна свідомість як умова становлення екологічного суспільства: дис. канд. філософ. наук: 09.00.03 / Харківський ун-т повітряних сил ім. Івана Кожедуба. Харків. 2006.
2. Глуханюк В.М. Екологічне виховання учнів на уроках трудового навчання. *Актуальні проблеми виробничих та інформаційних технологій, економіки і фундаментальних наук* : Збірник наукових праць. Вип. 5. Вінниця : ФОП Данилюк В.Г., 2008. С. 250–251.
3. Екологічне виховання учнів: посібник для вчителів / уклад. П.М. Щербань, Є.І. Коваленко, Т.Д. Пінчук. Ніжин : Вид-во. НДПУ, 2003. 238 с.
4. Екологічні стежки України. Живи, Земле: Методичні матеріали / За ред. В. В. Вербицького. Київ: СМП «АВЕРС», 2003. 196 с.
5. Захаров Є.П. Комплексний вплив автомобільного транспорту на навколишнє природне середовище України. *Екологічний вісник*. 2010. № 3 (61). С. 14–16.
6. Зиль І. П. Психолого-педагогічні аспекти формування екологічної свідомості учнів основної школи. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. Вип. 35. Рівне : РДГУ, 2006. С. 141–144.
7. Іванець К. Т. Екологічне виховання як важливий складник духовно-моральних цінностей ліцеїстів. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Дніпро: КНЗ «Хіміко-екологічний ліцей» Дніпровської міської ради, 2016. С. 225–229.
8. Іващенко С.Г. Розвиток еколого-педагогічної культури вчителя в системі післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. 246 пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Житомир, 2004. 20 с.
9. Колесник М.О. Екологічне виховання учнів на засадах «глибинної екології» в процесі вивчення біології : Автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія та методика виховання». Тернопіль, 2003. 20 с.
10. Колонькова О.О. Формування екологічної компетентності старшокласників засобами дистанційної освіти. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський, 2007. Вип. 10. Т. 1. С. 379–387.
11. Лук'янова Л.Б. Теорія і практика екологічної освіти у професійно-технічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ. 2006. 40 с.
12. Прокопенко О.В. Екологічне виховання у процесі вивчення біології. *Рідна школа*. 2005. № 3. С. 72–75.
13. Пустовіт Н.А., Пруцакова О.Л., Руденко Л.Д., Колонькова О.О. Формування екологічної компетентності школярів: наук.-метод. посібник. Київ: Педагогічна думка. 2008. 64 с.
14. Совгіра С.В. Теоретико-методичні основи формування екологічного світогляду майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах : Автореф. дис. док. пед. наук. 13.00.04. Луганськ, 2009. 40 с.
15. Титаренко Л. М. Формування екологічної компетентності студентів біологічних спеціальностей університету : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Київ. 2007. 20 с.
16. Ціннісне ставлення до природи майбутнього вчителя біології: метод. рекомендації / уклад. О.В. Молчанюк; Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків, 2020. 54 с.
17. Шмалей С.В. Система екологічної освіти в загальноосвітній школі в процесі вивчення предметів природничо-наукового циклу: дис. докт. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2005. 479 с.
18. Шумілова А.В. Формування екологічної свідомості школярів еколого-освітніми заходами НПП «Слобожанський». *Екологічна освіта: Вісник ХНУ імені В.Н. Каразіна*, серія «Екологія», №13. Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2015. С. 104–111.

Truskavetska I. Formation of environmental awareness in the professional training of future teachers of biology and fundamentals of health

Abstract. The article outlines the possibilities of using an activity approach in the process of forming the ecological consciousness of future teachers of biology and the basics of health, and proves the importance of ecological education of young people in order to preserve the environment. The theoretical and methodical approaches in the process of teaching students through the formation of environmental awareness using an activity approach, namely: research, project activity, observation, games, discussions, etc., are analyzed.

The issue of the application of modern technologies in the process of forming environmental awareness is highlighted and it is stated that the introduction of online platforms (Labster and LearningApps) is an effective digital tool in increasing the interest of future specialists in the study of ecology and solving environmental problems.

Examples of the implementation of the activity approach of environmentalization of professional educational disciplines are given: "Ecology", "Systematics. Ecology and phylogeny of plants", "Zoology. Ecology and phylogeny of animals", "Biosphere level of the organization of life", "Entomology", "Fundamentals of aquarium science", "Ecology", "Protected affairs", "Educational and field practice in botany and zoology", etc. in the professional training of future teachers of biology and fundamentals health. It has been proven that educational and field practice in botany and zoology is an effective form of attracting higher education students to scientific and research activities by means of cognitive excursions, and conducting cognitive experiments, using interactive methods (games, competitions, group and research work) in the course of laboratory and practical classes in professional disciplines contribute to the formation of a system of environmental knowledge and moral beliefs, relevant abilities and skills, generalized principles and models of behavior and activity in the natural environment.

Research shows that the formation of ecological awareness is an important component of the professional training of future teachers of biology and the basics of health, and contributes to the preservation of living organisms in the environment.

Key words: ecological education, ecological consciousness, ecologicalization of the content of professional disciplines, future teachers of biology and the basics of health, ecological problems of the environment.

УДК 378.147
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.87.40>

С. І. Хмелівська

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
Поліського національного університету

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА: ДОСВІД КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

У статті представлено результати компаративного аналізу проблеми підготовки вчителя-філолога у контексті досвіду країн Європейського Союзу.

Виявлено комплекс ключових особливостей професійної підготовки майбутніх учителів-філологів у зарубіжних країнах: 1) розширення компонента педагогічної практики в підготовці майбутніх учителів-філологів; 2) зростання кількості і варіативності маршрутів підготовки педагогів; 3) наявність декількох альтернативних шляхів підготовки майбутніх учителів-філологів; 4) професійний розвиток вчителів має індивідуалізований характер; 5) перенесення програм професійного розвитку в школи (спільне спостереження, планування і аналіз уроків, спільне обговорення актуальної літератури, спільне проектування і дослідження, взаємодія усіх вчителів для вдосконалення результатів учнівської успішності).

Окреслено загальні тенденції професійного розвитку вчителів-філологів у зарубіжних країнах: організаційно-структурні (пріоритет університетського рівня педагогічної освіти (Фінляндія, Франція, Італія, Іспанія); диверсифікація типів постачальників освітніх послуг та програм підвищення кваліфікації ((Іспанія, Італія) тощо; сутнісно-визначальні (посилення ролі неформальної освіти у професійному розвитку вчителів); змістовно-процесуальні (запровадження соціального партнерства в управлінні педагогічною освітою, тощо).

Окреслено перспективи вирішення проблеми професійної підготовки вчителя-філолога в Україні з урахування досвіду зарубіжних країн на національному (розроблення національної стратегії, спрямованої на підвищення престижу педагогічної діяльності; запровадження альтернативних шляхів здобуття педагогічної професії для заохочення більшої кількості фахівців до педагогічної діяльності тощо) та інституційному рівнях (встановлення більш жорстких вимог входу для початкової освіти; актуалізація діяльнісного характеру професійної підготовки, посилення проблемно-базованої, дослідної, кооперативної спрямованості психолого-педагогічної підготовки, її спрямування на оволодіння фахівцем практичними вміннями й навичками організації навчально-виховного процесу; використання проблемних, проектно-дослідницьких методик на основі комплексного методичного й інформаційного забезпечення професійного розвитку тощо).

Ключові слова: професійна підготовка, вчитель-філолог, зарубіжні країни, заклад вищої освіти.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Сьогодні, філологи викладають в школах, працюють журналістами, очолюють PR-агенції, займаються маркетингом. Вони перекладають і редагують тексти, роблять рекламу, вчать діловому спілкуванню і красномовству співробітників різних компаній, управляють роботою веб-сайтів та блогів. Вони також працюють на посадах спічрайтерів для політиків, навчають українській мові іноземних студентів, ведуть діловодство. Філологи працюють у будь-якій сфері, яка потребує професійного володіння і роботи з усним і письмовим текстом.

У цьому контексті діяльність учителя-філолога у освіти України неможливо розглядати без всебічного аналізу його професійної підготовки. Вітчизняна система професійної підготовки вчителя-філолога головню зосереджена на формуванні його іншомовної компетентності. Проте вчитель

(викладач) іноземної мови є не лише «мовною» моделлю, а й тим, хто допомагає розвивати і формувати іншомовну комунікативну компетентність студентів, а це вимагає від нього розвинутих педагогічних та методичних умінь. Окрім цього, у сучасному глобальному просторі вчитель-філолог служить культурною «зв'язкою» між носіями рідного й англomовного середовища, і таким чином, виконує функцію «агента змін» [10] – людини, здатної впливати на формування особистостей, готових до викликів глобального світу. З огляду на це і на останні освітні трансформації у вищій школі України, постає питання удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх учителів-філологів, які б відповідали вимогам часу.

Англійська мова сьогодні має особливий статус, адже вона є мовою міжнародного спілкування. Англійською пишуть, її розуміють, на ній розмовляють в усьому світі, вона є найважливішим засобом не тільки міжнародного спілкування всіх

видів (випадкового і цілеспрямованого, формального і неформального, комерційно-промислового, політичного, дипломатичного тощо), але і засобом поширення наукових досліджень і професійного знання в цілому. Цей високий статус англійської мови в усьому світі також вимагає високих стандартів підготовки вчителів-філологів.

У зв'язку із цим, у закладах вищої освіти відбувається пошук нових підходів до навчального процесу з використанням сучасних інформаційних і педагогічних технологій, ефективних форм організації роботи, методів і засобів навчання з метою розвитку мовленнєвої активності, вмінь практичного використання набутих знань у професійному розвитку педагога. Саме тому досвід країн близького зарубіжжя з аналогічними для України освітніми умовами становить інтерес для компаративного аналізу. Особливої уваги заслуговує система професійної підготовки майбутніх учителів-філологів у країнах Європейського Союзу. Це обумовлено подібністю структури освіти і схожістю освітніх змін, які сьогодні відбуваються в Україні і які вже сталися у країнах ЄС.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Актуальні питання професійної підготовки майбутніх учителів-філологів досліджувалися ученими за різними напрямками. Серед них – теоретико-методологічні основи іншомовної педагогічної освіти (О. Бігич, І. Бім, Н. Бріт, В. Краєвський, І. Лернер, Б. Лапідус, С. Ніколаєва, В. Плахотник, Г. Рогова, Ф. Рабинович, О. Савченко, О. Хоменко та ін.); професійна іншомовна підготовка фахівців у галузі педагогічної діяльності (І. Андрєєва, С. Роман, Г. Бакаєва, П. Гурвич, Т. Скрипникова, В. Неустроєва та ін.); теорія компаративних досліджень (В. Зубко, К. Корсак, Н. Лавриченко, О. Локшина, Л. Пуховська, І. Тараненко, Й. Шатковська, А. Яновський та ін.).

Водночас аналіз праць науковців свідчить, що зазначена проблематика не вичерпує всіх важливих аспектів підготовки майбутніх учителів-філологів, зокрема з урахуванням досвіду країн Європейського Союзу.

Мета дослідження – розкрити особливості професійної підготовки вчителя-філолога з урахуванням досвіду країн Європейського Союзу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення педагогічних джерел свідчить, що у країнах Європейського Союзу підготовка майбутніх учителів-філологів здійснюється переважно закладами вищої освіти, які готують учителів з 30 іноземних мов, хоча цей показник у різних країнах сильно варіюється [3]. У всіх європейських країнах ведуть підготовку учителів англійської, французької, німецької. За ними найбільш поширеними є курси підготовки учителів італійської, іспанської та російської мов (їх навчають більше ніж у поло-

вині європейських країн). Найбільш широкий вибір іноземних мов для вивчення при підготовці майбутніх учителів-філологів пропонується в Австрії, Болгарії, Чехії, Фінляндії та Франції. Ряд країн заохочують студентів до вивчення принаймні однієї не широко розповсюдженої «європейської мови», що дозволяє забезпечити реалізацію одного з провідних завдань європейської спільноти – забезпечення мовної багатоманітності [7]. Організаційно у кожній країні діє власна система підготовки майбутніх учителів-філологів, що відбиває національні потреби, історію і традиції.

Аналіз звіту Світового банку у рамках SABER (Системний підхід до покращення результатів освіти), щодо відповідності національних освітніх систем світовим стандартам, виявив, що за такими показниками, як «Залучення найкращих до педагогічної професії», «Підготовка вчителів в умовах формальної та неформальної освіти», «Мотивація до педагогічної праці» Україна знаходиться на рівні формування; за показником «Керівництво вчителями у школі у відповідності до встановлених принципів» – на латентному рівні [2]. Це обумовлює необхідність удосконалення системи підготовки вчителів, зокрема філологів, у закладах вищої освіти.

Як правило, у європейських країнах майбутніх учителів-філологів готують університети або педагогічні коледжі. Хоча у Франції таку підготовку проводять інститути, безпосередньо підпорядковані Міністерству освіти (Institut Universitaire de Formation des Maitres). У Великій Британії крім традиційних схем отримання педагогічної кваліфікації в університеті чи коледжі, можна здобути педагогічну підготовку працюючи у школі. У країнах, які намагаються подолати проблему нестачі учителів запроваджуються й інші схеми, такі як заочне (part-time study) та дистанційне навчання [8; 9].

Педагогічна підготовка може надаватися впродовж здобуття студентами вищої освіти (undergraduate cycle) і після здобуття такої (postgraduate cycle). Ряд країн використовують обидві форми, інколи організація навчання залежить від того, до викладання у якому типі навчального закладу готується студент (at upper or lower secondary level) [8, с. 247]. Курс навчання протягом здобуття вищої освіти триває 4–5 років, в Австрії та Бельгії – 3 роки. Курс педагогічної підготовки для тих, хто здобув вищу освіту триває 1–2 роки.

Для того, щоб стати студентом в усіх європейських країнах необхідно подати сертифікат про шкільну освіту і скласти вступний іспит. Ті, хто вирішують здобути педагогічну освіту після здобуття диплома про вищу освіту, мають бути спеціалістами з іноземної мови. Хоча деякі країни і окремі навчальні заклади проводять зарахування й осіб з іншою спеціалізацією на підставі спеціального

інтерв'ю. За даними доповіді «Підготовка вчителів іноземної мови: розвиток у Європі», у країнах, у яких не існує проблеми нестачі учителів, конкурс на педагогічні спеціальності досить жорсткий (Франція) [7, с. 18].

Національні освітні моделі можна об'єднати за загальними ознаками у регіональні групи, які характеризуються спільністю концепції, структури та змісту, нормативно-правової основи, організаційних форм, методів підготовки педагогів. На підставі аналізу та узагальнення національних систем освіти різних країн можна виділити провідні регіональні моделі підготовки вчителів-філологів.

Американська модель характеризується децентралізацією та відсутністю чіткої класифікації напрямів підготовки вчителів, яка належить до компетенції штатів, а не федерального уряду, що обумовлюється пріоритетною орієнтацією системи освіти на регіональні потреби. Зміст підготовки також дуже різноманітний, кожен студент має право обирати, які курси йому проходити і які дисципліни вивчати. Різноманітність пропонованих програм, перехідних форм, навчальних планів, комбінованих спеціалізацій дозволяє розділити всі педагогічні програми на дві великі групи: традиційні та альтернативні. У свою чергу, традиційні програми поділяються на програми поступового та післяступеневого рівня; окремою ланкою традиційної гілки можна назвати магістратуру з підготовки вчителів, які здобули ступінь бакалавра в областях, не пов'язаних з педагогікою [5].

Європейська модель сформувалася під впливом Болонського процесу. Країни-учасниці формують єдиний освітній та науковий простір, у якому декларуються схожі системи наукових ступенів, запровадження двоциклового навчання, розвиток мобільності студентів та сприяння європейському співробітництву у забезпеченні якості з метою розробки порівнянних критеріїв.

Важливою рисою Європейської моделі є відмінність національних систем освіти. Так, у Франції – масштабна педагогічна практика, Великобританія має велику кількість «маршрутів» підготовки педагогів [9]. Фінляндія вважається однією з найкращих у плані підготовки педагогів, що пояснюється високим престижем та високим конкурсом на професію вчителя, широкою варіативністю під час навчання та відсутністю жорсткого тиску у вигляді перевірок Міністерства освіти.

Унікальною є модель підготовки вчителів у Сінгапурі, обумовлена малими розмірами держави та, відповідно, системи освіти. Дані особливості визначають суворі педагогічні стандарти за широкої варіативності навчання. У Сінгапурі існує єдиний центр підготовки педагогів – Національний інститут освіти, який розраховує кадрові потреби системи освіти та необхідність відкривати набір на педагогічні спеціальності. Увесь процес підготовки

вчителів перебуває під жорстким контролем: термін навчання становить три роки для отримання диплому бакалавра та один рік для отримання спеціалізації. У термін від 2 до 5 років можна отримати диплом про вищу освіту в галузі педагогіки, диплом про другу вищу освіту в галузі педагогіки та ступінь бакалавра освіти в галузі гуманітарних чи точних наук [10].

Аналіз зарубіжної літератури виявив спільні напрями та стратегії у підготовці вчителів-філологів у країнах Європейського Союзу, зокрема:

1. Статус педагогічної професії у країні: вчительська професія є однією з найпрестижніших та затребуваних. Це досягається за рахунок:

- вимоги обов'язково мати ступінь магістра;
- інтегрування практики до системи підготовки вчителів. Усі педагогічні факультети мають свої бази практики – заклади освіти, у яких студенти проходять початкову вчительську практику. Подібна організаційна структура забезпечує тісний зв'язок між змістом програми навчання студентів та реаліями школи, створює для педагогічних факультетів додаткові можливості адаптувати свої програми з урахуванням спостережень у школах;
- сфокусованість програм підготовки вчителів-філологів на адаптації методики навчання до конкретного контексту школи;

– реалізація системного моніторингу спільності з метою узагальнення та поширення передового досвіду, виявлення слабких зон та підвищення відповідальності кожної школи за результати своєї роботи.

2. Порядок відбору для вступу на педагогічний факультет передбачає систему співбесід із претендентами: 1) з'ясування причини, що спонукали абітурієнта вибрати саме цей факультет та усвідомлення сутності майбутньої професії; 2) після закінчення бакалаврату, проходження конкурсу (4–5 осіб на місце) для вступу до магістратури; 3) зустріч з роботодавцем тієї школи, де майбутній вчитель планує працювати після закінчення закладу вищої освіти під час якої з'ясовують рівень розвитку професійної мотивації, комунікативних навичок, емоційної чуйності, гнучкості, адаптивності тощо. У результаті лише близько 30% випускників проходять вдало подібний відбір і працевлаштовуються з першої спроби. При цьому враховується наявність наступних курсів: комунікативна компетентність (12 кредитів), технології освіти (75 кредитів), педагогіка та психологія (35 кредитів), основна предметна спеціалізація (35 кредитів).

3. Зміст програми підготовки майбутніх вчителів-філологів. Навчальний план включає дисципліни, спрямовані на підготовку майбутнього вчителя у співвідношенні: 67% – теорії та 33% – практики. Головна мета навчання

в університеті – навчити студента самостійно займатися дослідженнями, щоб він і в школі безперервно шукав ефективні методи та підходи до навчання учнів. У цьому зв'язку поряд з лекціями та семінарськими заняттями у змісті підготовки вчителя значною є частка самостійної роботи студентів, які починають займатися науковими дослідженнями на ранніх етапах навчання. Таким чином, навчання реалізується у тісному зв'язку наукової роботи з практикою і відрізняється серйозною дослідною спрямованістю (до прикладу курс «Вчитель як дослідник» є обов'язковим для усіх студентів).

Отже, проведений аналіз уможливує проміжний висновок про те, що провідні складові змісту навчання майбутніх учителів-філологів збігаються у європейських країнах, хоча існують і специфічні відмінності. Теоретична педагогічна складова включає вивчення педагогіки, загальної освітньої психології та соціології. Загальною практикою є спеціалізація студентів з двох предметів: одна іноземна мова і будь-яка інша дисципліна, це може бути і друга іноземна мова (Австрія, Чехія, Данія, Німеччина, Угорщина, Італія, Латвія, Мальта, Румунія). У ряді ж держав вивчення другого предмету спеціалізації не є обов'язковим. Навчальні заклади заохочують студентів розпочинати вивчення другої іноземної мови (хоча й не всі). Вважається, що це надає можливість майбутнім учителям досягнути труднощі, з якими зустрічатимуться учні. Щодо комбінацій іноземних мов для вивчення, то тут існують певні обмеження. Так, якщо студент обирає для вивчення не дуже поширену іноземну мову, другою іноземною мовою у навчальному плані для нього буде англійська, французька або німецька мови. Заохочується і підтримується вивчення певної дисципліни на іноземній мові. Це надає змогу підготувати студентів до викладання певного предмету іноземною мовою і реально реалізувати двомовне навчання (bilingual teaching). Крім того у ряді європейських країн на національному рівні (Естонія, Ісландія, Латвія, Литва, Польща, Словенія) заохочується викладання дисциплін навчального плану мовою, що вивчається. У інших країнах таке рішення приймається на рівні навчальних закладів. Дотриматися такої організації навчального процесу не завжди можливо, особливо, коли студенти вивчають кілька іноземних мов.

Усі студенти вивчають курси з історії, літератури, культури країни, мова якої вивчається. Обов'язковим компонентом мовної підготовки майбутніх учителів-філологів є вивчення граматики іноземної мови. Курси лінгвістики, соціолінгвістики, психолінгвістики також складають зміст підготовки майбутніх учителів. В усіх кра-

їнах студенти отримують підготовку з методики викладання іноземної мови – термін і обсяг такої підготовки варіюються, але проведене європейськими фахівцями вивчення засвідчило, що такі курси сфокусовані на підготовку до навчання, у центрі якого знаходиться дитина (learner-centred approach), та на реалізацію комунікативного підходу у навчанні мов. У ряді країн студентів залучають до проведення дослідницької роботи з методики викладання. Утім вивчення, що проводяться у межах ЄС свідчать, що не всі викладачі мов з університетською освітою мають достатню підготовку з дидактики (general teaching) та методики викладання іноземних мов (language teaching) [7, с. 12].

Практично у всіх країнах курс підготовки майбутніх учителів-філологів передбачає період педагогічної практики. У деяких країнах застосовують закріплення студентів за школами протягом усього періоду навчання у педагогічному закладі (Австрія, Словаччина, Норвегія). У Великій Британії програми педагогічної підготовки 2/3 навчального часу виділяють на проходження педагогічної практики у двох різних школах [4]. В Австрії студенти практикуються у 5 школах. У Словенії студенти проходять педагогічну практику після закінчення курсу навчання. У Фінляндії педагогічна практика поділяється на дві частини: пасивну (orientation practice) та активну (advanced). За отриманими даними період пасивної практики (спостереження) використовують у 14 з 32 обстежених країн.

Щодо післядипломної підготовки, згідно з існуючими даними вона позбавлена системності та регулярності і характеризується значним розмаїттям. Водночас вона є більш гнучкою та більш чутливою на зміни, що відбуваються. Післядипломна підготовка здійснюється університетами, педагогічними коледжами, іншими вищими навчальними закладами, культурними організаціями, проектами, що координуються Комісією Європейського Союзу (переважно Socrates та Lingua), асоціаціями викладачів, педагогічними інститутами (особливо у країнах східної і центральної Європи), асоціаціями «без кордонів», приватними фондами. У незначній кількості країн (Польща, Норвегія, Болгарія, Німеччина, Литва, Швейцарія, Велика Британія) функціонують спеціальні інститути, призначені для надання післядипломної підготовки. Провідні завдання післядипломної підготовки: модернізувати знання учителів та познайомити їх з новими даними педагогіки, методики навчання, використання ІКТ; удосконалити педагогічну майстерність; слугувати засобом реалізації державних освітніх стратегій [7, с. 41]. За тривалістю курси післядипломної підготовки поділяються на

короткі (від 1–2 до 10 днів) та довготермінові.

Проведений аналіз організації та змісту підготовки майбутніх учителів-філологів у країнах Європейського Союзу засвідчує, що цьому питанню приділяється серйозна увага, на рівні держав визначаються стратегічні пріоритети, розробляють і реалізують довготермінові програми мовної освіти.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальшого розвитку в цьому напрямі. Аналіз національних систем професійної підготовки вчителів-філологів уможливує висновок, що загальними тенденціями професійного розвитку педагогів є пріоритет університетського рівня педагогічної освіти, диверсифікація форм та методів професійного розвитку та посилення ролі неформальної освіти.

Очевидно, що вибір та розробка стратегії розвитку кожною країною мають бути адаптовані до унікальних культурних та контекстних національних особливостей, у даному випадку – до особливостей України. В успішному передовому досвіді національних систем підготовки вчителів-філологів є низка універсальних стратегій, використання яких може бути корисним та ефективним для нашої країни, зокрема:

1) щодо підвищення статусу педагогічної професії за рахунок обов'язкової наявності ступеня магістра, оптимального поєднання теоретичної та практичної складової підготовки майбутніх педагогів, орієнтування професійної підготовки на очікуваний рівень компетенцій, узгоджений із автентичними вимогами шкільної практики, модифікація механізму розподілу заробітної плати (висока стартова ставка з подальшим підвищенням; заохочення залежно від рівня ефективності викладання та додаткової професійної підготовки тощо);

2) удосконалення змісту педагогічної освіти у напрямі формування ключових компетентностей майбутнього вчителя (методологічна, комунікативна, психолого-педагогічна, предметна, ІКТ, дослідницька тощо) та 3) змісту професійної практики, яка має бути, на наш погляд, безперервною та містити етапи, що сприяють послідовній адаптації до умов школи:

– спостереження уроків, рефлексія, аналіз, обговорення з ментором;

– спостереження уроків та допомогу ментору в організаційних питаннях (участь у плануванні уроків та у роботі з батьками, у виховних заходах тощо);

– асистування під час проведення уроків, виховних заходів;

– самостійне проведення уроків, взаємодія з батьками учнів;

– самостійне проведення уроків при безперервному консультуванні з ментором;

– вибір спільно з ментором власного методичного стилю викладання, розробка траєкторії свого професійного розвитку.

Окреслені напрями удосконалення процесу підготовки вчителів-філологів при комплексному їх використанні сприятимуть послідовній та успішній адаптації студентів до учительської професії та до реалій школи.

Список використаної літератури:

1. Detecting and Removing Obstacles to the Mobility of Foreign Language Teachers. A Report to the European Commission Directorate General for education & Culture / Contract №. 2005-270/001-001 S02 88EPAL. July, 2006. 87 p.
2. Education for All 2000-2015: achievements and challenges; EFA global monitoring report, 2015. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232205.locale=en>
3. Globalisation, Modernity and Language : new Perspectives on Language in Education/ The EUNOM Report. 2012. 61 p. URL: <http://eunom.uoc.edu>
4. Grenfell M. Training Teachers in Practice. Clevedon, Philadelphia, etc.: Multilingual Matters Ltd., 1998. 187 p.
5. Resolution (69)2 on an Intensified Modern Language Teaching. Strasbourg: Council of Europe, 1969. 17 p.
6. Resolution of the Council of Europe (87)18 on the Threshold Level for Modern Language Learning. Strasbourg : Council of Europe, 1987. 36 p.
7. The Training of Teachers of a Foreign Language : Developments in Europe / A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture/revised report / Michael Kelly, Michael Grenfell, Angella Gallagher-Brett, Diana Jones, Laurence Richard, Amanda Hilmarsson-Dunn. URL: <http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc493 en.pdf>. 89 p.
8. Амеліна С.М., Гаманюк В.А. Впровадження європейських освітніх стандартів у систему іншомовної освіти України. Актуальні проблеми філології і методики викладання мов: збірник наукових праць. Вип. 9. Кривий Ріг, 2013. С. 162–171.
9. Кузнецова О.Ю. Підготовка вчителів іноземної мови у Великій Британії. URL: Теоретичні питання освіти та виховання : зб. наук. праць. К. : Видавничий центр КДЛУ, 2001. Вип. 14. С. 149–153.
10. Програма «Вчителі англійської – агенти змін» : матеріали Британської Ради в Україні. URL: <http://www.britishcouncil.org.ua/teachers-change-agents-press>

Khmelivska S. Professional training of the teacher-philology: experience of the countries of the European Union

The article presents the results of a comparative analysis of the problem of training a philologist teacher in the context of the experience of the countries of the European Union.

A complex of key features of the professional training of future philology teachers in foreign countries has been identified: 1) expansion of the pedagogical practice component in the training of future philology teachers; 2) increase in the number and variability of teacher training routes; 3) availability of several alternative ways of training future philology teachers; 4) professional development of teachers has an individualized character; 5) transfer of professional development programs to schools (joint observation, planning and analysis of lessons, joint discussion of current literature, joint design and research, interaction of all teachers to improve student performance results).

General trends in the professional development of philology teachers in foreign countries are outlined: organizational and structural (priority of university-level pedagogical education (Finland, France, Italy, Spain); diversification of types of educational service providers and advanced training programs ((Spain, Italy), etc.); essentially determining (strengthening the role of non-formal education in the professional development of teachers); substantive and procedural (introduction of social partnership in the management of pedagogical education, etc.).

The prospects for solving the problem of professional training of a philology teacher in Ukraine are outlined, taking into account the experience of foreign countries at the national (developing a national strategy aimed at increasing the prestige of pedagogical activity; introducing alternative ways of obtaining a pedagogical profession to encourage more specialists to pedagogical activity, etc.) and institutional levels (establishment of stricter entrance requirements for primary education; actualization of the activity-based nature of professional training, strengthening of the problem-based, experimental, cooperative focus of psychological and pedagogical training, its direction towards mastering by the specialist practical skills and skills in the organization of the educational process; the use of problem-based, project-research methods based on comprehensive methodical and information support for professional development, etc.).

Key words: professional training, philologist teacher, foreign countries, higher education institution.

УДК 378:373.2.011.3-051

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.87.41>**М. В. Чернявська**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії, технологій і методик дошкільної освіти
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ЗМІСТОВОГО НАПОВНЕННЯ ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті наголошується, що у сучасних умовах особливо гостро постає питання психологічної підтримки дітей, врівноваження їхнього емоційного стану, забезпечення природної потреби у руховій активності і соціалізації. У цьому сенсі ефективним є дитяче дозвілля, що являє собою емоційно-розважальне середовище, у якому завдяки неформальному спілкуванню здійснюється педагогічний вплив різних соціальних інститутів. Сутність дозвіллевої діяльності полягає у створенні для дітей специфічних умов для активного виявлення власної ініціативи, самостійної творчості, гармонійного розвитку, відновлення їхніх психічних, фізичних і духовних сил відповідно до різномісних інтересів та потреб. Особливістю дозвіллевої діяльності є орієнтація на активну особистісну позицію дітей, що передбачає поступовий розвиток у них самостійності в цій сфері шляхом опосередкованого впливу дорослого. Завдяки активізації творчого потенціалу дітей у сприятливих обставинах у дорослих з'являється можливість через спостереження дізнатися про їхні індивідуальні особливості, бажання, прагнення, інтереси для здійснення у подальшому корекційної роботи відповідно до індивідуальних особливостей кожної дитини. Основними завданнями дозвіллевої діяльності мають бути встановлення єдності інтелектуального, фізичного і особистісного розвитку дошкільників; сприяння їхньому самовираженню, самоствердженню і саморозвитку через надання самостійності у виборі дій; розвиток інтелектуальних і творчих здібностей; формування життєвих умінь і навичок; закладення ціннісних орієнтацій; забезпечення емоційного комфорту. Ефективним засобом задоволення дошкільників в руховій активності під час дозвілля є музично-рухова діяльність в усіх її видах: музично-ритмічні вправи, рухливі забави, музичні ігри, хороводи, танці, драматизації. І тому важливого значення набуває відповідна підготовка майбутніх вихователів до ефективної організації дозвіллевої діяльності дітей, яка передбачає формування навичок складання планів ранкової гімнастики, рухливих забав і фізкультхвилинок, комплексів музично-ритмічних ігор, сценаріїв музично-ритмічних розваг, танцювальних композицій, конспектів занять з розвитку музично-рухової творчості дошкільників, які можуть бути використані у будь-яких обставинах, виходячи із реалій сьогодення.

Ключові слова: дитяче дозвілля, музично-рухлива діяльність, діти дошкільного віку, підготовка вихователів, партнерська взаємодія.

Постановка проблеми. У нових реаліях, у яких опинилась українська держава, особливо гостро постає питання організації дозвілля дітей дошкільного віку, забезпечення для них зони комфорту, яка б сприяла врівноваженню їхнього емоційного стану та гармонізації внутрішнього світу. З метою надання психоемоційної підтримки дітям під час війни за ініціативи благодійних фондів відкриваються нові дитячі центри, кімнати, в яких забезпечується психологічна підтримка, створюється виховне і розважальне середовище. Модернізація освітньо-виховного простору, усі інноваційні освітні проекти є відповідями на виклики сьогодення і нові форми роботи з дітьми дошкільного віку відповідають потребам сучасного українського суспільства. Особливо актуальним стає пошук шляхів налагодження дистанційної освіти дітей дошкільного віку, забезпечення цифровізації освіти, впровадження здоров'язбе-

режувальних технологій, психолого-педагогічної підтримки і ефективної організації дозвіллевої діяльності дітей. З огляду на це, виникає потреба у підготовці фахівців, здатних при мінімальних можливостях організовувати дозвілля дітей, впроваджувати нові педагогічні ідеї, методи і форми навчання, а також моделі організації освітньо-виховного процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі організації дозвіллевої діяльності дітей присвячено чимало вітчизняних наукових праць. Так, зокрема, А. Гриньків досліджував вплив феномену дозвілля, вільного часу на формування соціальної культури дітей дошкільного віку. У. Варнавою, Л. Смоковою проаналізовано значення гри в активності дитини та розроблена модель, що охоплює умови ефективної організації дозвілля дітей дошкільного віку через гру. Теорія і практика ігрової діяльності в умовах дозвілля

також розкрита Н. Донченко. Психологічні особливості і форми дозвіллевої діяльності, її вплив на всебічний розвиток особистості, на створення сприятливого клімату та атмосфери емоційного комфорту в сім'ї вивчали О. Безпалько, В. Молочний, С. Мопьков, О. Поправко, Л. Токарева та інші науковці. У ході аналізу наукових джерел з'ясовано, що питанням підготовки майбутніх вихователів до змістовної організації дозвіллевої діяльності дітей приділено незначну увагу. А першочерговим завданням закладів вищої освіти є підготовка висококваліфікованого фахівця, здатного на високому рівні виконуватиме професійні обов'язки. Соціальні запити та недостатнє вивчення даної проблеми обумовлює актуальність посилення теоретичної та практичної підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності «Дошкільна освіта», удосконалення і розробки нових форм і методів організації дозвіллевої діяльності дітей в умовах сьогодення.

Мета статті – окреслити шляхи удосконалення фахової підготовки майбутніх вихователів у напрямку змістовної організації дозвіллевої діяльності дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Проблема організації дозвіллевої діяльності конче актуальна, оскільки має велике значення для повноцінного розвитку дитини, її соціалізації, самовираження, формування її творчої активності і ініціативності завдяки вільному вибору різних видів діяльності. Особливо в сучасних умовах, коли діти охоплені дистанційною освітою, з'являється потреба в удосконаленні форм і методів освітньо-виховної роботи з ними відповідно до нових реалій. І тому важливого значення набуває відповідна підготовка майбутніх вихователів до ефективної організації дозвіллевої діяльності дітей дошкільного віку.

Взагалі, дитяче дозвілля являє собою емоційно-розважальне середовище, яке характеризується неформальним спілкуванням з відповідним педагогічним впливом різних соціальних інститутів, таких як: заклад дошкільної освіти, сім'я, будинки творчості, аматорські організації. Сутність дозвіллевої діяльності полягає у створенні можливостей у вільний час для гармонійного розвитку дітей та відновлення їхніх психічних, фізичних і духовних сил відповідно до різнобічних інтересів та потреб. У процесі дозвіллевої діяльності для дошкільників створюються специфічні умови для активного виявлення власної ініціативи, самостійної творчості. І це вимагає з боку дорослих особливого підходу, що передбачає підтримку ініціатив і допомогу дітям у задоволенні їхніх прагнень, спрямовуючи діяльність на закладення у них духовних і загальнолюдських цінностей, формування національної свідомості і творчої активності.

Особливістю дозвіллевої діяльності є орієнтація на активну особистісну позицію дітей, що передбачає поступовий розвиток у них самостійності в цій сфері шляхом опосередкованого впливу дорослого. Завдяки активізації творчого потенціалу дітей у сприятливих обставинах у дорослих з'являється можливість через спостереження дізнатися про їхні індивідуальні особливості, бажання, прагнення, інтереси для здійснення у подальшому корекційної роботи відповідно до індивідуальних особливостей кожної дитини [3, с. 6–7].

Враховуючи те, що дозвіллева діяльність різноманітна, вона класифікується за формою (може бути колективною та індивідуальною), за засобами (музична, образотворча, танцювальна, театральна, літературна тощо), за емоційною забарвленістю та фізіологічною спрямованістю. Важливим при всьому є забезпечення позитивних вражень, підвищення інтересу у процесі дозвіллевої діяльності, розвиток самостійності особистості, що сприятиме у подальшому оптимістичному сприйняттю дійсності, прагненню до активного відпочинку.

Основними завданнями дозвіллевої діяльності мають бути встановлення єдності інтелектуального, фізичного і особистісного розвитку дошкільників; сприяння їхньому самовираженню, самоствердженню і саморозвитку через надання самостійності у виборі дій; розвиток інтелектуальних і творчих здібностей; формування життєвих умінь і навичок; закладення ціннісних орієнтацій; забезпечення емоційного комфорту. Важливим у цьому аспекті є добір таких шляхів, засобів, форм і методів, які одночасно поєднуюватимуть освітньо-виховні, розвивальні завдання та розважальну сферу, а також надаватимуть можливості дітям виявляти свою самостійність і активність [1].

Основним критерієм визначення рівнів дозвіллевої діяльності є ставлення особистості до процесу, яке може бути як активним, так і пасивним. І завдання дорослих у цьому процесі спрямовувати зусилля на підвищення рівня зацікавленості дітей, стимулювання до творчості і екстеріоризації [3, с. 9].

З огляду на те, що особливістю дітей дошкільного віку є постійна потреба в руховій активності, необхідно спрямовувати увагу на забезпеченні такого змістовного середовища, в якому б вони систематично задовольняли свої прагнення. І в цьому сенсі ефективним засобом виступає музично-рухова діяльність в усіх її видах: музично-ритмічні вправи, рухливі забави, музичні ігри, хороводи, танці, драматизації. Залучення дітей до музично-рухової діяльності сприяє розвитку у них пізнавальної, вольової і емоційної сфер. Так, зокрема, завдяки різноманітній тематиці музичних ігор, танців, ознайомленню з художніми

рухами, участі у святкових заходах дошкільники набувають різноманітних знань про навколишній світ, у них підвищується пізнавальна активність. Під час виконання різноманітних рухів під музичний супровід у дітей розвиваються вольові якості, увага, спритність, кмітливість, формується характер, наполегливість, підвищується розумова активність. Музично-ритмічне сприймання образів у свою чергу збагачує емоційну сферу дітей, що безпосередньо відбивається на якості виконання рухів.

Музично-рухова діяльність має велике значення і для морального виховання дошкільників, оскільки привчає їх до колективного узгодження дій, сприяє вихованню дружніх відносин, посилює взаємовідносини. І, безумовно, виконання рухів під музику зміцнює дитячий організм, покращує дихання і кровообіг, розвиває вестибулярний апарат і координацію рухів.

Різноманітна музично-рухова активність дітей утворює цілісну систему, в основі якої є узгодженість рухів із музичним матеріалом. Фундаментом для формування навичок музично-ритмічних рухів, на якому будується у подальшому музично-рухова творчість, є ритмічні вправи і рухливі забави. Вони можуть бути сюжетними й безсюжетними. Сюжетні вправи мають більш емоційний характер, їхні образи допомагають дошкільникам краще виконувати певні завдання. Безсюжетні – найчастіше пропонують до виконання старшим дошкільникам.

Особливий інтерес для дошкільників становлять музичні ігри, які поділяються на ігри під інструментальну музику (сюжетні та безсюжетні) та ігри під спів. Сюжетні ігри різноманітні за тематикою, в яких закладені образи та явища як із навколишнього життя, так і з художньої літератури та казок. У свою чергу, правила безсюжетних ігор тісно пов'язані з музичним матеріалом і мають на меті навчити дітей рухатися відповідно до характеру музики, засобів музичної виразності та форми музичного твору. Організація ігор під спів залежить від змісту пісенного матеріалу і передбачає інсценування різноманітних пісень, водіння хороводів. Отже, за своїми завданнями музичні ігри належать до дидактичних, а за характером – до рухливих, де зміст гри повністю підпорядковується музиці. Значущість музичних ігор полягає в тому, що вони допомагають зняти психологічну напругу у дітей, врівноважити їхній внутрішній стан та збагатити емоційну сферу [2].

В умовах сьогодення, коли підвищується увага у суспільному житті до національно-патріотичного виховання дошкільників, цінність становлять народні ігри, які залучають дітей до національного мистецтва, традицій і звичаїв рідного народу. Ознайомлення дошкільників із народними іграми сприяє формуванню у них інтересу і шанобливого

ставлення до культури рідного краю, патріотичних почуттів – любові та відданості Батьківщині, засвоєнню культурних і духовних цінностей. Як фольклорний жанр народні ігри мають свої особливості, зокрема, вони гуртові, багатоваріантні, що дозволяє залучати до гри усіх бажаючих, і поділяються на дидактичні, рухливі з обмеженим текстом, рухливі хороводні, ігри мовленнєвої спрямованості, обрядові та звичаєві, ігри історичної спрямованості, ігри з відображенням трудових процесів та побуту народу [4, с. 9]. Зазвичай народні ігри супроводжуються фольклорними піснями, які вирізняються наспівністю і красою мелодії, великою впливовою силою образної мови, стислістю художньої форми, влучністю і простотою засобів музичного виразу та зручністю для виконання. Саме у дитячому фольклорі у доступній формі передаються національні культурні цінності, народна мораль і мудрість. Тому вітчизняні педагоги наголошують на важливості використання зразків народної творчості, малих фольклорних форм у роботі з дітьми дошкільного віку [5, с. 21]. На основі народних музично-рухливих ігор можна проводити з дітьми вечори розваг, або грати в них на ігрових майданчиках, що створюватиме емоційно позитивну основу для патріотичного зростання підростаючого покоління.

Ще одним із улюблених видів музично-рухової діяльності дошкільників є танці, хороводи, які також значною мірою сприяють психологічному розвантаженню і піднесенню настрою. Танці складаються з простих народних та класичних танцювальних рухів. Відповідно до змісту і завдань розрізняють танці із зафіксованими рухами (мають авторську композицію рухів), комбіновані (поєднують зафіксовані рухи з імпровізацією), вільні (відзначаються творчим характером), хороводи, характерні (рухи відображають конкретного персонажу). Вивчати певні танцювальні рухи допомагає пісенний матеріал, який стимулює дітей до виконання рухів завдяки тексту.

Не менш важливе значення має добір музичного репертуару для рухової активності дошкільників, який має вирізнятися художністю музичних творів, різноманітністю тематики і жанрів, яскравістю та динамічністю образів та відповідати віковим та індивідуальним особливостям дошкільників [6].

Значну роль в організації змістовного дозвілля дітей відіграє і сім'я, яка у взаємозв'язку з вихователем забезпечує сприятливий психологічний клімат і насичене використання вільного часу. Різноманітні види активної і пасивної діяльності у сім'ї значною мірою впливають на згуртування сімейного колективу, сприяють розвитку особистості, відновленню психічних і фізичних сил, засвоєнню моральних і культурних цінностей, норм, зразків поведінки членів сім'ї. Проте

для забезпечення змістового дозвілля дошкільників батькам необхідно бути обізнаними із віковими особливостями дітей, володіти інформацією щодо різноманітності засобів і форм організації дозвілля, методів і прийомів освітньо-виховної роботи з дітьми, знати музичний і літературний матеріал. Враховуючи вищезазначене, майбутні вихователі мають бути компетентними у питаннях налагодження партнерської взаємодії з батьками, володіти вміннями надавати консультативну допомогу у цьому напрямку роботи.

Усі аспекти щодо змістовного наповнення дозвіллевої діяльності дітей майбутні вихователі опановують під час навчальної дисципліни «Музично-ритмічне виховання дітей дошкільного віку». Основними завданнями вивчення дисципліни є засвоєння теоретичних основ музично-рухової діяльності дошкільників, набуття фахових умінь організації музично-рухової діяльності дітей у нових реаліях, змістовного її наповнення, формування навичок самостійної розробки розважальних заходів для дітей дошкільного віку. Зокрема, у процесі практичної підготовки здобувачі вищої освіти спеціальності «Дошкільна освіта» набувають навичок складання планів ранкової гімнастики, рухливих забав і фізкультхвилинок, комплексів музично-ритмічних ігор (сюжетно-рольових, безсюжетних, народних, творчих), сценаріїв музично-ритмічних розваг, танцювальних композицій, конспектів занять з розвитку музично-рухової творчості дошкільників, які можуть бути використані у будь-яких обставинах, виходячи із реалій сьогодення; ознайомлюються із формами партнерської взаємодії з батьками вихованців задля повноцінного змістовного наповнення дозвіллевої діяльності дітей.

Створюючи проекти, майбутні вихователі навчаються готувати цікаві презентації, ефективно впроваджувати свої надбання у практику роботи з дошкільниками, обмінюючись цінним педагогічним досвідом один з одним.

Висновки і пропозиції. Отже, музично-рухова діяльність займає важливе місце у житті дитини, оскільки задовольняє потребу в руховій активності, врівноважує емоційну сферу, розвиває пізнавальні і творчі здібності, а також змістовно насичує дозвіллеву діяльність. Рухливі ігри під музичний супровід у сфері дозвіллевої діяльності

допомагають дошкільникам позбутися переживань, страхів, відновити втрачені сили, підняти настрій. Для того, щоб дозвілля дітей було цікавим, насиченим і різноманітним, необхідно забезпечити відповідну підготовку майбутніх вихователів, що передбачає накопичення знань, умінь і навичок у галузі організації музично-рухової діяльності. Опанування навичками добирати і розробляти різноманітні музичні руханки, музичні ігри, танці, заняття з музично-рухової творчості допоможе організувати змістовне дозвілля і відпочинок дітей, сприятиме становленню гармонійно розвинутої творчої особистості, розширенню її світогляду, популяризуватиме здоровий спосіб життя та активний відпочинок.

Список використаної літератури:

1. Варнава У.В., Смокова Л.С. Особливості організації дозвілля дітей дошкільного віку. URL: file:///C:/Users/Dell/Downloads/134737-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-290088-1-10-20180622%20(3).pdf
2. Донченко Н.П. Мистецтво гри. Теорія і практика ігрової діяльності в умовах дозвілля: навч. посібник. К.: ДАККіМ, 1999. 176 с.
3. Кузьмічова В.А. Методичні рекомендації з курсу «Практикум з організації дозвілля в ДНЗ та ЗОШ» (для студентів денної та заочної форми навчання вищих педагогічних навчальних закладів). – Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2016. – 36 с.
4. Синяк І.М., Самсонова О.О. У світі музичних ігор Х.: Вид-во «Ранок», 2017. 144 с.
5. Тянько Т.П., Чернявська М.В. Естетичне виховання дітей у дошкільних закладах освіти України (друга половина ХХ століття): Навч. посіб. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2017. 204 с.
6. Чернявська М. Роль музичного мистецтва у професійній підготовці майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол.ред. Лабунець В.М.]. Вип. 27 (2–2019). Кам'янець-Подільський, 2019. С. 348–353.

Cherniavska M. Preparation of future teachers for the meaningful filling of leisure activities of preschool children

The article emphasizes that in modern conditions, the issue of psychological support for children, balancing their emotional state, ensuring the natural need for physical activity and socialization is particularly acute. In this sense, children's leisure is effective, which is an emotional and entertaining environment in which the pedagogical influence of various social institutions is carried out thanks to informal communication. The essence of leisure activities is to create specific conditions for children to actively reveal their own initiative, independent creativity, harmonious development, recovery of their mental, physical and spiritual forces in accordance with versatile interests and needs. The peculiarity of leisure activities is the orientation towards

an active personal position of children, which involves the gradual development of their independence in this area through the mediated influence of an adult. Thanks to the activation of children's creative potential under favorable circumstances, adults have the opportunity to learn about their individual characteristics, desires, aspirations, and interests through observation in order to carry out corrective work in accordance with the individual characteristics of each child. The main tasks of leisure activities should be ascertainment of the unity of preschoolers' intellectual, physical and personal development; promoting their self-expression, self-affirmation and self-development by providing independence in the choice of actions; development of intellectual and creative abilities; formation of life skills and abilities; establishment of value orientations; providing emotional comfort. Music and movement activity in all its forms is an effective means of satisfying preschoolers in motor activity during leisure time: musical and rhythmic exercises, mobile fun, musical games, round dances, dramatizations. And that is why the appropriate preparation of future teachers for the effective organization of children's leisure activities, which involves the formation of skills for making plans for morning gymnastics, mobile games and physical education minutes, complexes of musical and rhythmic games, scenarios of musical and rhythmic entertainment, dance compositions, notes on lessons for development of musical and motor creativity of preschoolers, which can be used in any circumstances, based on the realities of today.

Key words: *children's leisure time, musical and physical activity, children of preschool age, training of teachers, partnership interaction.*

УДК 378.016:94

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.87.42>

Л. Г. Яновська

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри всесвітньої історії та методології науки
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»

А. О. Яновський

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри прикладної математики та інформатики
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРИЧНИХ ДИСЦИПЛІН ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВМІННЯ ВЧИТИСЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Процес модернізації вітчизняної освіти потребує вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів та створення необхідних умов задля їхнього постійного самовдосконалення уже з студентської лави. Тому основним завданням закладів вищої освіти стає підготовка фахівців, які здатні оволодівати новими методиками викладання, здатні набувати високого рівня компетентності, адаптуватися до вимог в освітній галузі, до швидкоплинних змін життя. Педагог має бути дослідником освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти, методика викладання свого предмету.

В статті досліджено проблему формування у майбутніх учителів історичних дисциплін професійної компетентності вміння вчитися впродовж життя. Поставлено мету – дослідження умов формування у майбутніх учителів історичних дисциплін професійної компетентності вміння вчитися впродовж життя та поставлено завдання для реалізації цієї мети (проаналізувати формування професійної компетентності вміння вчитися впродовж життя у майбутніх учителів історичних дисциплін у період магістерської підготовки; розробити та теоретично обґрунтувати організаційно – педагогічні умови формування професійної компетентності вміння вчитися впродовж життя; визначити критерії сформованості професійної компетентності вміння вчитися впродовж життя).

Схарактеризовано наукові підходи (компетентністний, особистісно орієнтований, діяльнісний) системна реалізація яких в освітньому процесі магістерської підготовки майбутніх учителів історичних дисциплін забезпечить формування професійної компетентності вміння вчитися впродовж життя.

В роботі визначено критерії сформованості компетентності вчитися впродовж життя (вміти гнучко адаптуватися до змін в професійній діяльності учителя історії; вміння критично мислити; визначати наявні педагогічні та методичні проблеми на уроках історичних дисциплін та створювати план їх вирішення; уміння здійснювати пошуково – дослідницьку діяльність; вміти працювати в команді педагогічного колективу; займатися самоосвітою, саморозвитком, підвищенням професійного рівня).

Запропоновано організаційно – педагогічні умови задля покращення в процесі магістерської підготовки формування професійної компетентності вміння вчитися впродовж життя, як – от: 1) формування позитивної мотивації на самоосвіту та саморозвиток в умовах магістерської підготовки; 2) сприяння творчій самореалізації під час аудиторних занять та в період проходження виробничої (педагогічної) практики; 3) збагачення змісту педагогічних та методичних дисциплін особистісно орієнтованим матеріалом.

Зроблено висновок, що запропоновані організаційно – педагогічні умови сприятимуть більш ефективному формуванню у майбутніх учителів історичних дисциплін професійної компетентності вчитися впродовж життя.

Ключові слова: компетентність, професійні компетентності, організаційно – педагогічні умови, освіта упродовж життя, критерії сформованості компетентності.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Переорієнтація України на стандарти світової освіти посилює вимоги до професійної підготовки фахівців різних галузей.

Основним напрямком в цій стратегії стає освіта упродовж життя, що і визначено в державній політиці у сфері вищої освіти.

Для вчителя історичних дисциплін ця компетентність є ключовою в його підготовці. Він має

бути адаптованим до активної професійної діяльності, вміння передбачати зміни в освітньому процесі та адаптуватися до них, критичне мислення для вчителя історичних дисциплін є основою ефективною діяльності на уроці і в позаурочний час, пошук та аналіз інформації з різних джерел сприяє широкому використанню цих знань в освітньому процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз психолого – педагогічної літератури з проблеми дослідження показує, що компетентнісний підхід в професійній освіті розглядали І. Бех, Т. Гура, І. Зимня, С. Калашнікова, О. Овчарук, Л. Помиткіна та ін. Безпосередньо розвиток історичної освіти на основі компетентнісного підходу досліджували О. Пометун, Н. Гупан, В. Власов.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Вирішення проблеми формування ключових професійних компетентностей майбутніх учителів історичних дисциплін зумовлено необхідністю розв'язання протиріч, які виникли в освітньому процесі магістерської підготовки, а саме: державними вимогами підготовки майбутніх учителів історичних дисциплін та низьким рівнем сформованості у них професійних компетентностей; необхідністю через самоосвіту розвивати професійні компетентності в умовах швидкозмінного освітнього середовища та труднощі молодого спеціаліста адаптуватися до цих умов. Компетентність вміння вчитися впродовж життя є ключовою в ряді професійних компетентностей учителя історичних дисциплін.

З огляду на актуальність визначеної проблематики та недостатність її висвітлення в науково – педагогічній літературі нами було обрано тему дослідження «Формування у майбутніх учителів історичних дисциплін професійної компетентності вміння вчитися впродовж життя».

Мета статті. Головною метою цієї роботи є дослідження умов формування у майбутніх учителів історичних дисциплін професійної компетентності вміння вчитися впродовж життя. Основні завдання дослідження: проаналізувати формування професійної компетентності вміння вчитися впродовж життя у майбутніх учителів історичних дисциплін у період магістерської підготовки; розробити та теоретично обґрунтувати організаційно – педагогічні умови формування професійної компетентності вміння вчитися впродовж життя; визначити критерії сформованості професійної компетентності вміння вчитися впродовж життя.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Сьогоднішній світ є складним і невизначеним. Отже, щоб адаптуватися в такому неоднозначному середовищі людина має навчитися перевизначати свої цілі в житті та свою подальшу стратегію в професійній діяльності. Традиційна освіта готує

фахівця до виконання професійних дій за шаблоном але концепція НУШ пропонує змінити освіту і навчити вчитися впродовж життя, що допоможе майбутнім громадянам бути гнучкими і адаптивними в різних сферах життя. І розпочати, ми пропонуємо, з підготовки тих хто буде цьому навчати учнів – вчителів. В нашому дослідженні ми зупинилися на підготовці вчителів історичних дисциплін в процесі магістерської підготовки. Вчитися впродовж всього життя для вчителя не означає тільки оновлювати знання з історичних дисциплін, які він здобув під час навчання у закладі вищої освіти, насамперед це пошук, аналіз та впровадження в освітній процес сучасних педагогічних та інформаційних технологій, досліджень в психологічній науці, методичних розробок, організації освітньо – виховного процесу, вирішення педагогічних проблем, що виникають у практичній роботі.

Перш ніж розпочати роботу щодо формування у майбутніх учителів історичних дисциплін професійної компетентності вміння вчитися впродовж життя нами було визначено критерії сформованості цієї компетентності: 1) вміння гнучко адаптуватися до змін в професійній діяльності учителя історії; 2) вміння критично мислити; 3) визначати наявні педагогічні та методичні проблеми та створювати план їх вирішення; 4) уміння працювати в команді педагогічного колективу; 5) займатися самоосвітою, саморозвитком, підвищенням професійного рівня.

Вміння швидко адаптуватися до мінливого середовища в освіті є одним із важливих навичок для сучасного вчителя. А для вчителя історії і необхідною умовою його якісної професійної діяльності. Адаптація до змін це здатність гнучко і швидко пристосовуватися до нових викликів реалій сучасного життя. Вчителі історії які вчасно адаптувалися до нових вимог МОН України в умовах пандемії та військового часу, зберегли як своє фізичне і психологічне здоров'я так і здоров'я своїх учнів. Цей критерій розкриває наскільки розвинені у майбутніх учителів історичних дисциплін особистісні та професійні навички вчитися впродовж життя (навчання під час аудиторної роботи в університеті, саморозвиток за допомогою онлайн – курсів, методичної, педагогічної та психологічної літератури, участь в наукових конференціях тощо).

Другим критерієм, що характеризує сформованість у майбутнього вчителя історичних дисциплін вміння вчитися впродовж життя, нами визначено уміння критично мислити. Щоб вирішити проблему потрібно вміння самостійно критично проаналізувати отриману інформацію з різних джерел, узагальнити та систематизувати (виявити істотні зв'язки між історичними фактами, подіями та явищами, групувати та класифікувати їх). Використання в освітньому процесі магістерської підготовки сучасних педагогічних та

інформаційних технологій допомагає виконувати завдання з декількох ракурсів, що є більш гнучким та більш ефективним. Ці технології дають можливість, індивідуально або в команді, самостійно сформулювати проблему (питання), обрати шляхи її розв'язання, визначитися з формою звітності щодо виконаної роботи.

Визначення педагогічних і методичних проблем в освітньому процесі викладання історичних дисциплін процес досить таки складний. Для цього майбутні вчителі мають навчитися, іще під час навчання в університеті, складати певний алгоритм дій і на практичних заняттях апробувати свої дослідницькі здобутки задля того, щоб в групі обговорити, проаналізувати, послухати думку своїх одногрупників та викладача. Найдоцільніше працювати над формуванням цих умінь у майбутніх учителів історичних дисциплін, на нашу думку, в період проходження педагогічної практики та після її завершення. Здобувачі освіти мають обрати проблему, яка актуальна саме для класу в якому вони проходили практику (виявити знаневі, нормативні та інші труднощі, що призводить до виникнення проблеми), ця проблема має бути співзвучна з сучасними педагогічними та інформаційними технологіями та ідеями, які впроваджуються в освіту НУШ, робота над вирішенням проблеми має передбачати самостійну (індивідуальну або групову) діяльність (вивчення літератури, джерел, їх аналіз) обов'язковою умовою вирішення цієї проблеми має бути творчий підхід (підвищення педагогічної майстерності та творчого потенціалу), здобувач має розробити алгоритм вирішення цієї проблеми (написання методичних рекомендацій, підвищення кваліфікації (за потреби)).

Важливою умовою професійної комунікації для вчителів є вміння працювати в колективі. Сформовані комунікативні навички допоможуть вчителю створити в освітньому середовищі доброзичливу атмосферу, в якій буде простіше досягати успіху, поставленої мети, професійного зростання. Задля того щоб навчитися працювати в педагогічному колективі вчитель має дотримуватися певних вимог таких як: вміти активно слухати співрозмовника, ставити питання задля того, щоб уточнити інформацію, доброзичливо ставитися до колег тощо. Розвиток навичок комунікації вчителя допоможе знайти підхід до своїх колег.

Самоосвіта, саморозвиток є необхідною умовою професійного зростання вчителя історичних дисциплін. За визначенням Л.О. Хомич самоосвіта визначається педагогічним досвідом та індивідуальною здатністю людини, її прагненням до безперервної самоосвіти й самовдосконалення, творчим ставленням до справи.

Важливою є також здатність до саморозвитку, тобто створення нового не тільки в навколишньому світі, а й у собі [6, с. 19] Л.М. Сергеева в своєму дослідженні доводить, що педагогічна самоосвіта – це цілеспрямована самостійна діяльність педагогічних працівників з поповнення і вдосконалення своїх психолого-педагогічних і методичних знань та їх творчого використання у процесі практичної діяльності [3]. Як засвідчують багато науковців готовність здобувати самостійно необхідну інформацію задля покращення професійної діяльності є однією з найважливіших професійних компетентностей вчителів історичних дисциплін.

Нами схарактеризовано наукові підходи (цілісний, компетентністний, особистісно орієнтований, діяльнісний (діалогічний)) системна реалізація яких в освітньому процесі магістерської підготовки майбутніх учителів історичних дисциплін забезпечить формування професійної компетентності вміння вчитися впродовж життя.

Цілісний підхід гарантує взаємозв'язок між структурними елементами освітньої підготовки майбутніх учителів історичних дисциплін в формуванні професійної компетентності вчитися впродовж життя. Компетентністний підхід – це підхід в освіті який спрямований на формування вмінь застосовувати набуті знання і вміння в професійній діяльності. В нашому дослідженні ми розглядали формування конкретної професійної компетентності вміння вчитися впродовж життя. Особистісно орієнтований підхід спрямований на особистість як суб'єкт в освітньому процесі та створення відповідних умов для природного саморозвитку (задатків та творчого потенціалу) особистості. Реалізація діялісного підходу спонукала здобувачів освіти до активності в самоосвіті (планування, організація, самоаналіз і самооцінка результатів своєї діяльності тобто володіння загальними засобами пізнання). Діалогічний підхід направлений на спілкування майбутніх учителів історичних дисциплін з іншими здобувачами освіти, науковцями, методистами задля вирішення виникаючих проблем в освітньому процесі.

З огляду на вищезазначене нами запропоновано організаційно – педагогічні умови задля покращення в процесі магістерської підготовки формування професійної компетентності вміння вчитися впродовж життя, як – от: 1) формування позитивної мотивації на самоосвіту та саморозвиток в умовах магістерської підготовки; 2) сприяння творчій самореалізації під час аудиторних занять та в період проходження виробничої (педагогічної) практики; 3) збагачення змісту педагогічних та методичних дисциплін особистісно орієнтованою спрямованістю.

В реалізації першої педагогічної умови в освітньому процесі використовувалися сучасні педагогічні та інформаційні технології, які давали можливість кожному здобувачу проявити ініціативу, самостійність а саме головне, зацікавити, змотивувати їх до діяльності у вирішенні поставлених завдань (хмарні технології, мобільне навчання, QR – коди, STEM – освіта, KEYS – метод, веб – квест, квест, метод сторітеллінг, фішбоун тощо).

Реалізація другої педагогічної умови була направлена на стимулювання здобувачів до творчого підходу в вирішенні педагогічних проблем. Заохочували здобувачів до використання нетрадиційного підхід в пошуку інформації, оформлення звітної документації, застосування на практиці нетрадиційних уроків, що спонукало здобувачів до виконання завдань з індивідуальним підходом через створення оригінальних презентацій, доповідей, оформлення звітної документації з педагогічної практики.

Третя педагогічна умова збагачення змісту педагогічних та методичних дисциплін особисто орієнтованою спрямованістю передбачала застосування в освітній процес магістерської підготовки сучасних технологій в основі яких передбачено спрямованість на особистісно – орієнтоване навчання. Так в курсі навчальної дисципліни «Методика викладання історичних дисциплін у профільній середній освіті» ми використовували технологію створення успіху (мотивація кожного здобувача до діяльності), технологію сумісної творчості (реалізація творчого, індивідуального підходу в діяльності), авторські технології вчителів новаторів (використання їх під час педагогічної практики), метод проєктів (формування вміння працювати в групі, в колективі, з врахуванням особистого вкладу кожного учасника в вирішенні поставлених завдань).

Всі педагогічні умови взаємопов'язані і тільки використання їх в комплексі буде давати більший ефект у формуванні у майбутніх учителів історич-

них дисциплін професійної компетентності вміння вчитися упродовж життя.

Висновки і пропозиції. Отже, в дослідженні доведено, що професійна компетентність вчитися впродовж життя в підготовці майбутніх учителів історичних дисциплін є ключовою компетентністю. За результатами наукового дослідження можна зробити висновок, що запропоновані нами організаційно – педагогічні умови задля покращення освітнього процесу в магістерській підготовці сприяє більш ефективному формуванню цієї компетентності.

Проведене наукове дослідження не розкриває проблему підготовки майбутніх учителів історичних дисциплін в повному обсязі. Ґрунтовного дослідження потребує проблема визначення та формування у майбутніх учителів історичних дисциплін інших професійних компетентностей, що і буде досліджено в подальшій нашій роботі.

Список використаної літератури:

1. Помилуко В.Ю. Психологія розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання: монографія. Переяслав-Хмельницький (Київська область): Домбровська Я. М., 2020. 468 с.
2. Пометун О.І. Гупан Н.М. Власов В.С. Компетентісно орієнтована методика навчання історії в осно-вній школі : методичний посібник. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРИНТ», 2018. 208 с.
3. Сергеева Л.М. Модернізація післядипломної педагогічної освіти: сучасний погляд та пріоритети. Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. Кривий Ріг : ДВНЗ «Криворізький національний університет», 2015. Випуск 45. С.186–190. UBR: //journal.kdpu.edu.ua/pedag/article/view/1693/1322
4. Хомич Л.О. Зміст культурологічної парадигми розвитку педагогічної освіти. Культурологічна складова професійного розвитку педагога : зб. наук. праць. Київ-Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2012. 126 с.

Yanovska L., Yanovskyi A. Formation of future teachers of historical disciplines of professional competence and the ability to learn throughout life

The process of modernization of national education requires improving the professional training of future teachers and creating the necessary conditions for their constant self-improvement already from the student bench. Therefore, the main task of higher education institutions is the training of specialists who are able to master new teaching methods, who are able to acquire a high level of competence, to adapt to the requirements in the field of education, to rapid changes in life. A teacher should be a researcher of the educational process in institutions of general secondary education, the teaching methods of his subject.

The article examines the problem of forming the professional competence of future teachers of historical disciplines, the ability to learn throughout life. The goal is to study the conditions for the formation of the professional competence of the ability to learn throughout life among future teachers of historical disciplines, and the task is set for the realization of this goal (to analyze the formation of the professional competence of the ability to learn throughout life among future teachers of historical disciplines during the period of master's training; to develop and theoretically substantiate organizational and pedagogical conditions for the formation of professional competence of the ability to learn throughout life; to determine the criteria for the formation of professional competence of the ability to learn throughout life).

Scientific approaches (competent, person-oriented, activity-based) are characterized, the systematic implementation of which in the educational process of master's training of future teachers of historical disciplines will ensure the formation of professional competence and the ability to learn throughout life.

The work defines the criteria for the formation of competence to learn throughout life (to be able to adapt flexibly to changes in the professional activity of a history teacher; to think critically; to identify existing pedagogical and methodical problems in the lessons of historical disciplines and to create a plan for solving them; the ability to carry out search and research activities; to be able to work in to the team of the pedagogical team; to engage in self-education, self-development, raising the professional level).

Organizational and pedagogical conditions are proposed to improve the formation of professional competence in the process of master's training, the ability to learn throughout life, such as: 1) formation of positive motivation for self-education and self-development in the conditions of master's training; 2) promotion of creative self-realization during classroom classes and during industrial (pedagogical) practice; 3) enriching the content of pedagogical and methodical disciplines with personally oriented material.

It was concluded that the proposed organizational and pedagogical conditions will contribute to more effective formation of professional competence to learn throughout life in future teachers of historical disciplines.

Key words: *competence, professional competences, organizational and pedagogical conditions, lifelong education, criteria for the formation of competence.*