

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах



2023 р., № 89

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 В. Скальські – доктор педагогічних наук

(Республіка Польща).

Технічний редактор: М. Михальченко

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. 89. 170 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 KB № 15844-4316P 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 № 2 від 27 вересня 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 11.09.2023.

Підписано до друку 28.09.2023.

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

ЗМІСТ

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

<i>О. Ф. Александрова, В. М. Александров</i> МОДИФІКАЦІЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТИРІВ ВИХОВНИХ СИСТЕМ В УМОВАХ ВІЙНИ ...	8
<i>Бай Цзішен</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ПЛАТФОРМИ З ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ КИТАЮ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	13
<i>В. Я. Желясков</i> ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИМ ПРАЦІВНИКАМ МОРСЬКИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ЩОДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІЇВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ.....	18
<i>О. А. Заболотній</i> РОЛЬ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ У РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА.....	23
<i>М. Ю. Кривко</i> ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА» У НАУКОВИХ ПРАЦЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ І НІМЕЦЬКИХ УЧЕНИХ	28
<i>І. В. Кучерак</i> СЕНСОМОТОРНИЙ РОЗВИТОК ОНЛАЙН ДІТЕЙ-БІЛІНГВІВ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ СТЕРТОЮ ДИЗАРТРІЄЮ.....	33
<i>О. Г. Лещенко</i> ПРОФІЛАКТИКА ОЗНАК ДИСГРАФІЇ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	37
<i>К. П. Павловська</i> ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ....	41
<i>Б. І. Попков</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІЇВ.....	45
<i>В. Ф. Прусак, І. М. Козловська, О. Я. Заяць</i> МЕТОДОЛОГІЧНІ ВИМОГИ ТА КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАТЬ З АРХІТЕКТУРИ ТА ДИЗАЙНУ САКРАЛЬНИХ СПОРУД	53
<i>Чжан Цайджин</i> СУЧАСНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ В КНР.....	58

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

<i>С. В. Гречаник</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЕМОЦІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	63
<i>Р. О. Колєсніков</i> ХАРАКТЕРИСТИКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ В КАНАДІ: ПРОФЕСІЙНІ ТА ОСОБИСТІСНІ.....	68

ВИЩА ШКОЛА

<i>Ю. М. Атаманчук</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ УСТАНОВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ В ПЕРІОД ВІЙНИ В УКРАЇНІ З РОСІЄЮ.....	73
<i>О. В. Вощевська, О. І. Степаненко, А. В. Кузнецова</i> СУЧАСНІ КОНЦЕПЦІЇ ВПРОВАДЖЕННЯ ГЕЙМІФІКАЦІЇ ПРИ ВИКЛАДАННІ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	77
<i>Ю. Є. Зубцова</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ.....	82
<i>Л. В. Іщенко, О. В. Рябошапка</i> РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	87
<i>О. А. Каніболоцька, Р. В. Клопов</i> СУЧАСНІ МОДЕЛІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ.....	92
<i>Л. А. Карташова, А. О. Квятковська</i> МОДЕЛЬ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	99
<i>В. Г. Козленко</i> УПРАВЛІННЯ ОСВІТНИМИ ПРОЄКТАМИ ТА ПРОЄКТНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....	104
<i>I. V. Kolyada, O. V. Karasiova</i> COMBINATION OF GAMIFICATION AND INTERACTIVE ELEMENTS WITH LANGUAGE LEARNING IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE DISTANCE EDUCATION ERA.....	110
<i>A. P. Maiev, S. V. Nasakina</i> HIGHER EDUCATION IN UKRAINE: MODERN CHALLENGES AND WAYS FOR OPTIMIZATION.....	115
<i>О. Ю. Маньковська</i> ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СЦЕНІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ АКТОРІВ: МОНІТОРИНГ ЕФЕКТИВНОСТІ ТЕХНОЛОГІЙ ТА МЕТОДІВ.....	121
<i>Г. М. Мосієнко, А. І. Тарасенко, Л. О. Харлай</i> РОЗВИТОК SOFT SKILLS У ПЕДАГОГІВ ПРИ ВИКЛАДАННІ ЗДОБУВАЧАМ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	127
<i>О. В. Мудрик, О. О. Павлова</i> РОЛЬ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СИСТЕМІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	132
<i>Г. З. Скірко, М. О. Юрченко</i> ОСНОВНІ ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА ЗМІНИ У ПІДГОТОВЦІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО ТВОРЧОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	138

<i>С. В. Сметанін, О. М. Захарова, Е. Л. Брухно</i> СПЕЦИФІКА ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ТРЕНАЖЕРНІ ПРИСТРОЇ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ» ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ.....	143
<i>Н. В. Соха</i> АНАЛІЗ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИХ ЗАСАД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	148
<i>С. О. Табінська</i> РОЗВИТОК СОЦІОКУЛЬТУРНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ЧЕРЕЗ УЧАСТЬ У ТРЕНІНГАХ: ДОСЛІДЖЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ ЗАЦІКАВЛЕНОСТІ.....	154
<i>С. Є. Трегуб, Г. В. Люшинська</i> ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ЕРГОТЕРАПЕВТІВ ДО ЄВІ.....	160
<i>О. В. Черненко</i> ПРИНЦИПИ ТА ФУНКЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	165

CONTENTS

THEORETICAL BASICS OF MODERN PEDAGOGY AND EDUCATION

Alexandrova O., Alexandrov V.

MODIFICATION OF EDUCATIONAL SYSTEMS VALUE ORIENTATIONS
IN WAR CONDITIONS8

Bai Jishen

ORGANIZATION OF AN INNOVATIVE TECHNOLOGICAL PLATFORM
FOR TRAINING TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION IN CHINA
FOR INNOVATIVE ACTIVITIES.....13

Zheliaskov V.

PRACTICAL RECOMMENDATIONS FOR SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL STAFF
OF MARITIME EDUCATIONAL INSTITUTIONS REGARDING
THE TRAINING OF FUTURE NAVIGATORS FOR PROFESSIONAL
COMMUNICATIVE INTERACTION.18

Zabolotnii O.

THE ROLE OF METHODOLOGICAL APPROACHES IN THE DEVELOPMENT
OF THE TEACHER'S PROFESSIONAL CULTURE.....23

Kryvko M.

DEFINITION OF THE CONCEPT OF "POLYCULTURAL EDUCATION"
IN THE SCIENTIFIC WORKS OF DOMESTIC AND GERMAN SCIENTISTS.....28

Kucherak I.

ONLINE SENSORIMOTOR DEVELOPMENT OF PRESCHOOL BILINGUAL
CHILDREN WITH OBLITERATED DYSARTHRIA.....33

Leshchenko O.

PREVENTION OF SYMPTOMS OF DYSGRAPHIA IN PRESCHOOL CHILDREN.....37

Pavlovska K.

THE PROBLEM OF THE DEVELOPMENT OF MUSICAL ABILITIES
OF PRESCHOOL CHILDREN.....41

Popkov B.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF ENVIRONMENTAL
CONSCIOUSNESS OF FUTURE NAVIGATORS.....45

Prusak V., Kozlovskaya I., Zayats O.

METHODOLOGICAL REQUIREMENTS AND CONCEPTUAL PRINCIPLES
OF INTEGRATION OF KNOWLEDGE ON ARCHITECTURE AND DESIGN
OF SACRED BUILDINGS.....53

Zhang Caijing

MODERN TECHNOLOGY FOR THE STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE
COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT
IN NON-FORMAL EDUCATION IN PRC58

SCHOOL

<i>Hrechanyk S.</i> PSYCHOLOGICAL BASES OF FORMATION OF EMOTIONAL AND ETHICAL COMPETENCE IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN.....	63
<i>Koliesnikov R.</i> CHARACTERISTICS OF A MODERN TEACHER IN CANADA: PROFESSIONAL AND PERSONAL.....	68

HIGH SCHOOL

<i>Atamanchuk Y.M.</i> THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE HEADS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION DURING THE WAR IN UKRAINE WITH RUSSIA.....	73
<i>Voshchevska O., Stepanenko O., Kuznetsova A.</i> MODERN CONCEPTS OF GAMIFICATION IMPLEMENTATION IN TEACHING PHILOLOGICAL DISCIPLINES.....	77
<i>Zubtsova Y.</i> FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF THE ACTIVITY APPROACH.....	82
<i>Ishchenko L., Ryaboshapka O.</i> DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL CULTURE OF THE FUTURE TEACHER IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING.....	87
<i>Kanibolotska O., Klopov R.</i> MODERN MODELS OF CONTINUOUS PROFESSIONAL TRAINING OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN FOREIGN COUNTRIES.....	92
<i>Kartashova L., Kviatkovska A.</i> THE MODEL OF BLENDED LEARNING FOR FUTURE TELECOMMUNICATIONS SPECIALISTS AS A MEANS OF PROFESSIONAL TRAINING PERSPECTIVE.....	99
<i>Kozlenko V.</i> EDUCATIONAL PROJECT MANAGEMENT AND PROJECT COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS	104
<i>I. V. Kolyada, O. V. Karasiova</i> COMBINATION OF GAMIFICATION AND INTERACTIVE ELEMENTS WITH LANGUAGE LEARNING IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE DISTANCE EDUCATION ERA.....	110
<i>A. P. Maiev, S. V. Nasakina</i> HIGHER EDUCATION IN UKRAINE: MODERN CHALLENGES AND WAYS FOR OPTIMIZATION.....	115
<i>Mankovska O.</i> ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF STAGE SKILLS OF FUTURE ACTORS: MONITORING OF TECHNOLOGIES AND METHODS EFFECTIVENESS.....	121

<i>Mosiienko H., Tarasenko A., Kharlai L.</i> DEVELOPMENT OF SOFT SKILLS IN TEACHERS WHEN TEACHING TECHNICAL SPECIALTIES.....	127
<i>Mudryk O., Pavlova O.</i> THE ROLE OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER IN THE DISTANCE LEARNING SYSTEM AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	132
<i>Skirko H., Yurchenko M.</i> THE MAIN FACTORS INFLUENCING CHANGES IN THE PREPARATION OF HIGH SCHOOL TEACHERS FOR CREATIVE PEDAGOGICAL ACTIVITY.....	138
<i>Smetanin S., Zakharova O., Brukhno E.</i> SPECIFICS OF TEACHING THE DISCIPLINE “TRAINING DEVICES IN PHYSICAL EDUCATION” IN THE PREPARATION OF MASTERS OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS.....	143
<i>Sokha N.</i> ANALYSIS OF THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF PREPARATION OF FUTURE SPEECH THERAPIST FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES.....	148
<i>Tabinskaya S.</i> DEVELOPMENT OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCES THROUGH PARTICIPATION IN TRAINING: STUDY OF STUDENT INTEREST.....	154
<i>Trehub S., Liushynska H.</i> THE PECULIARITIES OF THE ERGOTHERAPISTS’ TRAINING FOR UEE.....	160
<i>Chernenko A.</i> PRINCIPLES AND FUNCTIONS OF APPLYING PEDAGOGICAL MANAGEMENT IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	165

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 378.093.5:37.091.4]:[327.5:355.01(477:470)»2022»]
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.89.1>

О. Ф. Александрова

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування
Запорізького національного університету

В. М. Александров

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри викладання другої іноземної мови
Запорізького національного університету

МОДИФІКАЦІЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТИРІВ ВИХОВНИХ СИСТЕМ В УМОВАХ ВІЙНИ

Стаття пропонує нову модель формування гуманістичних цінностей як спроби сприяти ефективному вирішенню завдання професійного та особистісного розвитку майбутніх фахівців у вищій школі в умовах війни. Запропонована модель включає головну мету та основні принципи, що мають бути реалізованими в період війни для ефективного розвитку ціннісних орієнтирів майбутніх фахівців. Створення такої моделі вимагає аналізу всього комплексу педагогічних умов професійної підготовки та особистісного розвитку, тому для успішного досягнення відповідних якісних змін у ціннісних орієнтаціях майбутніх фахівців мають бути модифіковані завдання, етапи, організаційні форми та тематика патріотично та гуманістично орієнтованих виховних заходів. Модель також передбачає перегляд цілого комплексу практичних, соціально значущих виховних заходів, спрямованих на формування патріотизму, совісті та моральності, віри в людину, доброти та альтруїзму, ввічливості та толерантності, працьовитості та прагнення бути корисними. Патріотизм та гуманістичний компонент у структурі особистості має домінувати над предметом. Варто зазначити, що майбутня професійна діяльність базується на професійних знаннях, однак професійні знання обов'язково повинні бути пов'язані з певним набором особистісних якостей: патріотизмом, людяністю, толерантністю, комунікабельністю, самокритикою тощо.

Багато сучасних дослідників сходяться на думці, що національна гуманістична та особистісно орієнтована освіта можуть найкраще об'єднати всі свої сильні сторони та сформувати основні основи культури особистості (розумової, фізичної, екологічної, естетичної, правової, економічної). Таким чином, в умовах війни зазначена модель вказує напрямки до реальних практичних дій та активної співпраці у соціально значущих регіональних та національних проектах. Ми схильні думати, що впровадження такої моделі у вищій школі може суттєво вплинути на розуміння нової сутності основних гуманістичних цінностей, які, набувши особистісного значення, мають обов'язково трансформуватись в гуманістичні ціннісні орієнтації нової якості.

Ключові слова: національна освіта, виховні системи, модель формування ціннісних орієнтирів, патріотизм, умови війни.

Постановка проблеми. Визначення цілей педагогічної діяльності у вищій школі має враховувати не тільки ціннісні орієнтири існуючих виховних систем, але також за певних умов змінювати пріоритети цінностей, розуміючи їх важливість для конкретного часового періоду. Таким історичним періодом стає війна в Україні, яка змінює систему ціннісних орієнтацій людей та надає пріоритет патріотизму як цінності, що дозволяє найкраще співвідносити індивідуальні потреби та мотиви з усвідомленими та прийнятими цінностями і нормами соціуму. З іншого боку, система ціннісних орієнтацій не лише визначає форми та умови реалізації спонукань особистості, але сама стає джерелом

цілей. Тому система ціннісних орієнтацій має не лише вказувати напрямки професійного розвитку майбутніх фахівців, але також визначати воєнну перемогу країни як життєву перспективу.

Підготовка майбутніх фахівців освіти у вищій школі вимагає дотримання відповідної логічної сукупності таких педагогічних умов, що мають забезпечити досягнення мети формування гуманістичних цінностей та сприяти патріотичному вихованню особистості.

Аналіз останніх досліджень. У контексті нашого дослідження праці, Сучасні дослідження Г. О. Балла, І. Д. Беха, В. С. Білоусової, М. І. Боришевського, С. У. Гончаренка, І. А. Зязюна,

В. Г. Кременя, Ю. І. Мальованого, що висвітлюють шляхи підвищення ефективності виховання гуманної і творчої особистості мають особливе значення. Серед цілого ряду педагогічних умов, що залишаються необхідними для формування ціннісних орієнтирів майбутніх фахівців, дослідники виділяють найважливіші, а саме: гуманізацію та гуманітаризацію освітнього середовища вищого навчального закладу; реалізацію особистісно орієнтованого підходу в освітньому процесі; зосередження головної уваги на ціннісно-мотиваційній домінанті особистості, яка визначає її професійну спрямованість.

Врахування зазначених педагогічних умов та умов воєнного стану надає підстави для створення нової моделі формування ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців у вищій школі.

Мета статті – запропонувати сучасну модель формування ціннісних орієнтирів майбутніх фахівців, визначити принципи, завдання та організаційні форми її реалізації у вищій школі в умовах воєнного стану.

Методологія і методи. Створення моделі формування ціннісних орієнтирів в умовах воєнного стану вимагає врахування всього комплексу педагогічних умов фахової підготовки майбутніх вчителів. Моделі мають відповідати таким вимогам, як відповідність об'єкта моделювання, тобто в нашому випадку, процесу модифікації ціннісних орієнтирів у фаховій підготовці вчителів, можливість заміщення цього об'єкта на певних етапах дослідження, здатність давати достатню інформацію про згаданий об'єкт. Важливим є те, що розробка моделі формування ціннісних орієнтирів, визначення її головної мети та принципів цілком залежить від орієнтації на певні виховні системи, які ґрунтуються на своїх власних цінностях.

У таблиці 1 показано ціннісні орієнтири, що притаманні різним виховним системам.

Як показано у таблиці 1, спільною рисою усіх зазначених систем є ставлення до прекрасного

як до цінності, а тому естетичне виховання стає компонентом всіх систем. Складніше визначити мету та основу морального виховання, тому що потрібно з'ясувати, якому увявленню про гуманізм ми хочемо віддати перевагу в умовах війни (трансцендентальному, соціоцентричному, антропоцентричному або національному), а також які базові цінності пропонуються. Сучасні дослідники проблеми формування гуманістичних цінностей погоджуються в тому, що національне гуманістичне та особистісно орієнтоване виховання може найкращим чином поєднати всі сильні сторони зазначених систем та сформувані базові основи культури особистості (розумової, фізичної, екологічної, естетичної, правової, економічної). Тому основні орієнтири саме такої виховної системи, яка ґрунтується на національних цінностях, враховано в процесі розробки нашої моделі формування гуманістичних цінностей майбутніх вчителів.

Результати та дискусії. Очевидно, що фахова підготовка майбутніх вчителів, яка включає виховний процес, має розглядатись не лише як засвоєння педагогічних знань, але й перетворення мотиваційної сфери майбутнього фахівця, перенесення детермінації його поведінки з зовнішньої на внутрішню, що припускає аксіологізацію педагогічної освіти та упровадження спеціальних технологій формування його ціннісних орієнтацій, спрямованих на творчу, фахову самореалізацію.

На нашу думку, в умовах війни вирішенням проблеми особистісного розвитку у вищій школі може стати модель формування ціннісних орієнтирів майбутнього фахівця (Таблиця 2).

У запропонованій моделі значення особистості педагога розглядається як вирішальний чинник, а педагогічна діяльність спрямовується, перш за все, на його учнів, і лише потім – на навчальний предмет. Зміна поведінки в педагогічному процесі стає можливою лише за наявності власних ціннісних орієнтирів та чіткого усвідомлення головної мети, принципів й завдань, необхідності здійс-

Таблиця 1

Ціннісні орієнтири виховних систем

Виховна система	Ціннісні орієнтири
Виховання, засноване на трансцендентних цінностях	Наближення до абсолютної цінності. Основна увага приділяється таким цінностям як душа, безсмертя, віра, надія, любов. Земні цінності розглядаються як тимчасові та другорядні.
Виховання, засноване на соціоцентричних цінностях	Позитивне ставлення до всіх людей, незалежно від соціального стану, національності. Базові цінності: свобода, рівність, праця, мир, солідарність, злагода, творчість.
Виховання засноване на антропоцентричних цінностях	Піднесення індивідуальності в структурі людських цінностей: спільнота індивідумів, розвиток на основі самовиявлення. Ключові цінності: самореалізація, автономність, індивідуальність.
Виховання, засноване на національних цінностях	Втілює позитивні елементи попередніх, ґрунтується на засадах родинного виховання ідеях і засобах народної педагогіки. Можливий доступ до інших систем цінностей. Допомогає оволодіти системою гуманістичних цінностей, підготувати до життя в соціально-культурному просторі народу.

нення соціально значущих дій. В умовах воєнного стану головною метою соціально значущої діяльності стає формування патріотизму як основної гуманістичної цінності, а також людяності; совісті й моральності; віри в людину; доброти; толерантності; працелюбності та бажанні бути корисним своїй країні. Педагогічний процес ґрунтується на принципах розвитку гуманістичних ціннісних орієнтацій та передбачає вирішення низки завдань [4, с. 253]. Важливим компонентом моделі стають організаційно-педагогічні умови, які роблять можливим реалізацію всіх етапів системи гуманістично-спрямованих позааудиторних виховних заходів.

Забезпечення системного підходу у підготовці національних професійних кадрів за допомогою системи позааудиторних виховних заходів дозволяє виділити три важливі напрями у реалізації ідеї запропонованої моделі: теоретичні відомості, групові дискусії та практична соціально значуща діяльність. Головна мета впровадження практичних значущих соціальних дій полягає у тому, що вони, поєднуючи дві основні функції підготовки спеціалістів – методологічну і аксіологічну, стають

найважливішим етапом формування смисложиттєвих орієнтацій майбутніх фахівців у трансформаційному суспільстві [2, с. 81–86].

Важливою умовою виникнення позитивного відношення стає орієнтація фахової підготовки на гуманні взаємини всіх учасників навчально-виховного процесу. Гуманні взаємини учасників фахової підготовки мають постійно супроводжувати процес гуманізації та гуманітаризації освітнього середовища у вищому навчальному закладі. При цьому морально-психологічні якості особистості сучасного вчителя визначають гуманістичний характер педагогічного спілкування та відіграють вирішальну роль у формуванні гуманістичних педагогічних цінностей студентів. Саме тому такі цінності можна розглядати як гуманістичні. Якщо їхній зміст наповнений цінностями патріотизму, справедливості, гуманізму, вони усвідомлюються індивідом суб'єктивно, а інша людина стає об'єктом ціннісного ставлення [1, с. 10–12.]

Формування гуманістичних цінностей у майбутніх вчителів в умовах воєнного стану є складним процесом гармонійного поєднання профе-

Таблиця 2

Модель формування ціннісних орієнтирів майбутнього фахівця

Гуманні взаємини учасників фахової підготовки: педагог вищої школи ↔ майбутній фахівець		
Головна мета – формування ціннісних орієнтирів майбутнього фахівця: патріотизму, людяності, совісті й моральності, віри в людину, доброти, толерантності		
Принципи розвитку гуманістичних ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця: – принцип емоційності; – принцип діалогізму; – принцип співпереживання; – принцип саморегуляції.	Завдання: – навчати майбутніх фахівців основам теорії загальнолюдських цінностей; – організовувати групові дискусії, що мають чітко визначену патріотичну спрямованість; – активно залучати майбутніх фахівців до соціальних проєктів, наповнених національною ідеєю.	
Педагогічні умови: – орієнтація на виховну систему, засновану на національних цінностях; – гуманізація та гуманітаризація освітнього середовища; – реалізація особистісно-орієнтованого підходу та гуманістично орієнтованих педагогічних технологій в навчально-виховному процесі; – розвиток ціннісно-мотиваційної домінанти особистості; – реалізація системи патріотично спрямованих виховних заходів.		
Система гуманістично спрямованих позааудиторних виховних заходів		
Етап	Організаційні форми	Тематика виховних заходів
1	Теоретичні відомості	1. Життєвий шлях та життєві цінності людини (патріоти, що віддали життя за Україну). 2. Роль особистісних якостей в професійній кар'єрі. 3. Людяність і совість – найважливіші цінності (прикладі воєнного сьогодення). 4. Віра як основа майбутньої перемоги української нації. 5. Доброта як загальне ставлення воїнів ЗСУ до врятованих тварин. 6. Стрижневі гуманістичні цінності – патріотизм, людяність, совість. 7. Потреба бути корисним як домінанта професії.
2	Групові дискусії	Обговорення проблем, пов'язаних з тематикою лекцій.
3	Практичні соціально значущі дії	1. Волонтерська діяльність різного формату. 2. Зустріч із учасниками бойових дій. 3. Допомога вихованцям дитячого будинку. 4. Допомога людям похилого віку. 5. Відвідування поранених у лікарні. 6. Екологічний десант на території міста, ліквідація наслідків після підриву Каховської ГЕС.

сійних знань та найкращих особистісних якостей. Головним критерієм і наслідком такого гармонійного поєднання має бути бажання бути корисним і постійне духовне самовдосконалення. У зв'язку з цим, потрібно відзначити координуючу роль викладача вищої школи в гуманістично орієнтованому процесі та необхідність високої педагогічної майстерності для виховання миролюбності, безконфліктності, взаєморозуміння. Від професійної майстерності педагога залежить успішність реалізації моделі формування гуманістичних цінностей майбутніх фахівців. Саме від моральних якостей педагога у значній мірі залежить моральний потенціал суспільства, зменшення в ньому жорстокості та соціального насилля. Професійна діяльність педагогічних кадрів розглядається як неперервний процес розв'язання нових навчально-виховних завдань, який скеровано на розвиток особистості. Ефективність педагогічної діяльності в умовах війни значною мірою визначається сформованістю патріотизму як особистої ціннісної орієнтації майбутнього фахівця.

Якісні зміни ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців будуть відбуватися значно інтенсивніше, якщо формувати їх цілеспрямовано в процесі підготовки до професійної діяльності з дотриманням єдності структурних компонентів (потреби, інтереси, мотиви, цілі, вибір, об'єктивні цінності). Така цілеспрямованість професійної підготовки полягає, насамперед, у спрямованості на інших людей, потім на себе, а далі на навчальний предмет. Гуманістична спрямованість в структурі особистості повинна домінувати над предметною. Професійні знання мають бути обов'язково пов'язані з певним набором особистісних якостей фахівця: патріотизмом, людяністю, комунікативністю, самокритичністю, постійним прагненням до самовдосконалення і бажанням бути корисним своїй країні [3, с. 117].

У процесі життєвого розвитку цінності людини об'єднуються в єдину систему, якою володіє особистість. Ціннісна система має свою певну організацію, що підпорядкована принципу субординації, де кожна цінність стосовно тієї, котра стоїть вище відіграє роль засобу, умови або наслідку, який виходить з неї. Сутність розподілу цінностей полягає у ступені їх значущості для існування людини, та її прогресивного розвитку. Майбутнє людини головним чином визначається соціальними ідеалами, які продукують прагнення молодих людей не лише здобути високу професійну компетентність, але й самореалізуватися в нових соціальних, політичних та економічних умовах. Тому підхід до професійної підготовки в умовах воєнного стану, заснований на загальнолюдських, гуманістичних та педагогічних цінностях, має сприяти формуванню такої системи цінностей, яка б відповідала актуальному завданню сучасної освіти –

вихованню активних, відповідальних, ініціативних, творчих фахівців, здатних до професійного росту та саморозвитку [5, с. 87]. Виходячи з актуальності завдання, новими цілями педагогічної діяльності мають стати цінності екзистенціального проектування особистості в умовах війни, які допоможуть майбутнім фахівцям краще зрозуміти особистісні смисли своєї професійної діяльності.

Висновки. Запропонована модель має суттєво змінити ставлення майбутніх фахівців до сутності стрижневих загальнолюдських цінностей. Якщо цінність набуває особистісного значення, вона стає гуманістичною орієнтацією. Умови воєнного стану створюють необхідність швидкого перетворення теоретичних знань на практичний особистісний професійний досвід. Практична сторона такого завдання у вищій школі полягає в тому, що майбутні фахівці не тільки мають щоденно аналізувати власні ціннісні орієнтири у змісті освіти, але також втілювати їх у змісті особистого життя. Саме тому для педагогічного процесу не має значення за допомогою яких теоретичних дисциплін або практичних позааудиторних виховних заходів здійснюється його гуманітаризація. У нашому дослідженні вибір системи цінностей зумовлює визначення цілей, принципів та змісту гуманістичного виховання майбутніх фахівців за новою моделлю. Загальнолюдські цінності мають розкрити свою сутність у вищій школі, реалізуватись в системі спрямованих виховних заходів та соціально значущих дій, поступово трансформуючись у ціннісні орієнтації майбутніх фахівців.

Запропонована модель формування гуманістичних цінностей майбутнього вчителя передбачає впровадження системи практичних, соціально значущих виховних заходів, спрямованих на формування патріотизму, людяності, совісті, віри в людину, доброти, толерантності, працелюбності та бажання бути корисним країні. Перспективи подальших досліджень полягають у радикальному оновленні системи виховних заходів у вищих навчальних закладах, орієнтації на національні цінності, на розуміння соціоприродної суті людини, на залучення студентів до гуманістичного стилю спілкування і такої практичної суспільно значущої взаємодії, яка буде найбільш переконливо сприяти нашій майбутній перемозі.

Список використаної літератури:

1. Александрова О. Ф. Загальнолюдські цінності та гуманістичні ціннісні орієнтації в освіті. Матер. міжрег. наук.-практ. конф. «Теорія та практика педагогіки життєтворчості», 29–30 бер. 2007 р. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2007. С. 10–12.
2. Александрова О. Ф., Александров В. М. Ціннісні орієнтації як важлива складова частина педагогічної діяльності майбутніх вчителів. Херсон : збірник наукових праць «Педагогічні науки», 2018. С. 81–86.

3. Бех І. Д. Виховання особистості : в 3 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. Особистісно-орієнтований підхід : науково-практичні засади. 344 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
5. Мамчур Є. А. Розвиток професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів іноземної мови : монографія ; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань : Видавець «Сочінський М. М.», 2021. 219 с.
-

Alexandrova O., Alexandrov V. Modification of educational systems value orientations in war conditions

The article offers a model for the formation of future specialists' humanistic values as an attempt to effectively address the problem of their professional and personal development in high school under war conditions. The proposed model includes the main purpose and basic principles that need to be implemented to ensure the development of humanistic value orientations of future professionals. Creating such a model requires the analysis of the whole set of pedagogical conditions including the professional training process and personal development process, so various aspects such as tasks, stages, organizational forms and topics of humanistic oriented educational activities must be modified for successful achievement of positive qualitative changes in future specialists' value orientations. The model also envisages the implementation of a whole range of practical, socially significant educational measures aimed at the formation of patriotism, humanity, conscience and morality, belief in man, tolerance, sociability, self-criticism, etc. Patriotism and humanistic components of a personality structure must dominate the subject. It should be noted that future professional activity is based on professional knowledge, but professional knowledge must be associated with a certain set of personality traits: patriotism, humanity, tolerance, kindness, inspiration, responsiveness, tactfulness, self-criticism, constant desire for self-development.

Many contemporary scholars agree that national humanistic and personally-oriented educational systems can best unite all their strengths and form the basic foundations of personality culture (mental, physical, environmental, aesthetic, legal, economic). Under war conditions the specified model indicates directions for real practical actions and active cooperation in socially significant regional and national projects. Moreover, the implementation of such a model in high school can significantly affect understanding of the new essence of the main humanistic values, which, having acquired a new personal meaning, must be modified into humanistic value orientations of a new quality.

Key words: national education, educational systems, model of formation of value orientations, patriotism, conditions of war.

УДК 94: 373. 2 (510) «1937/2023»
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.89.2>

Бай Цзішен

аспірант кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу
Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця

ОРГАНІЗАЦІЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ПЛАТФОРМИ З ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ КИТАЮ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. Тема дослідження обумовлена тим, що вагомою частиною Державної освітньої політики Китаю є модернізація системи дошкільної освіти на основі принципів демократизації, гуманізації, індивідуалізації педагогічного процесу. Саме тому, одним із завдань забезпечення оновлення змісту та якості дошкільної освіти є переведення системи дошкільної освіти в режим інноваційного розвитку, трансформації наукових ідей, сучасних інноваційних технологій у практику, забезпечення інноваційної діяльності дошкільних навчальних закладів. Процес вивчення, апробації та впровадження інноваційних технологій в управлінні розвитком дошкільною освітньою організацією модернізує якість освіти та суттєво покращує результати освітньої діяльності.

Щоб забезпечити ефективну інтеграцію дошкільної освіти з інноваційною освітою, характеристики дошкільної освіти мають бути відображені в побудові системи навчання, щоб створити платформу для взаємодії між дітьми та педагогами. Надати студентам більше можливостей для практичного навчання, дозволити перевірити теоретичні знання на практиці, продовжувати перебувати під впливом правильних цінностей та професійного світогляду та розвиватися у сфері дошкільної освіти.

Як показано в моделі впровадження технології підготовки педагогів дошкільної освіти до інновацій, культурні впливи макросистеми загалом включають глобалізацію (імпортована культура) та місцеву культуру, що може пояснити частину культурних функцій.

Показано, що сучасні китайські педагоги дошкільної освіти змушені були долати протиріччя між місцевими та глобальними силами, щоб передати традиції своїм молодим поколінням і впоратися з новими соціальними викликами. Ми дійшли висновку, що прихований культурний вплив недооцінений і заслуговує на більшу обізнаність.

Запропоновано, що цінності та практики, що походять з місцевої культури, можуть бути посередником у впровадженні та наслідках імпортованих ідеалів навчального плану, щоб уникнути культурної колонізації у навчанні маленьких дітей.

Ключові слова: інноваційна діяльність, технологічна платформа, дошкільна освіта, інтеграція дошкільної освіти, підготовка педагогів.

Постановка проблеми. Розробка технологічної складової із впровадження в життя моделі готовності педагогів дошкільної освіти КНР до інновацій та аналіз сприйнятих і діючих навчальних програм у китайських дитячих садках після низхідного та централізованого формування схеми такої технології дозволить нам краще зрозуміти, як реформи дошкільної освіти в частині інноваційної роботи вихователів доцільно реалізувати в Китаї в епоху глобалізації.

Щоб забезпечити ефективну інтеграцію дошкільної освіти з інноваційною освітою, характеристики дошкільної освіти мають бути відображені в побудові системи навчання, щоб створити платформу для взаємодії між дітьми та педагогами. Надати студентам більше можливостей для практичного навчання, дозволити перевірити теоретичні знання на практиці, продовжувати перебувати під впливом правильних цінностей та професійного світогляду та розвиватися у сфері дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемі підготовки педагогів дошкільної освіти Китаю до інноваційної діяльності присвячено низку робіт китайських вчених. Вагомий внесок у дослідження цифрового освітнього середовища, його сутності, структури характеристик внесли китайські студенти Ло Венланг, Хуан Янонг, Сюй Цзіньлей, Лі Цю, Фен Лі, Фан Зігун та багато інших. Серед українських науковців цю проблему досліджували В. Биков, С. Доценко, О. Спірін, О. Пінчук та інші.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є організація інноваційної технологічної платформи з підготовки педагогів дошкільної освіти Китаю до інноваційної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Слід зазначити, що зміст педагогічної діяльності дошкільної освітньої організації значно ускладнюється впровадженням інноваційних процесів, що посилює розвиток технологічної основи діяльності освітян. Позначені позиції вимагають від педагога форму-

вання спеціальних умінь та навичок. Однак сучасні інноваційні технології обґрунтовують додаткові вимоги до рівня та якості професійної діяльності та підготовки до неї.

Слід виділити і таку особливість у структурі підготовки майбутніх педагогів, яка полягає в тому, що суб'єктом видів діяльності є дитина – її активність, ініціативність, самостійність, креативність.

Отже, має з'явитися компетенція педагога дошкільної освіти – бути партнером, підтримувати дитину у її діяльності, сприяти його успішному просуванню у соціумі, допомагати освоювати навколишній світ та систему відносин до цього світу. Ця діяльність передбачає інтенсивну комунікацію педагога та дітей, що розвиває спілкування, що потребує володіння педагогами продуктивними формами взаємодії із суб'єктами освітніх відносин.

Таким чином, необхідною основою розробки для впровадження інновацій у дошкільній освіті виступають творчий потенціал та професійна поведінка педагога, його чутливість до нового, відкритість, мобільність до інноваційних процесів.

Науковець С. Доценко визначає, що «інноваційна діяльність передбачає комплекс наукових, технологічних, організаційних та методичних заходів, спрямованих на оптимізацію накопичених знань, технологій та ресурсів матеріально-технічної основи установ. У свою чергу, якість освіти визначається рівнем інноваційного потенціалу педагогічного колективу дошкільної освітньої організації» [2, с. 27].

Ми вважаємо, що інноваційний потенціал педагогічного колективу в галузі інноваційних процесів розкривається у здатності до саморозвитку та розробки інноваційних ідей, проектів та технологій. Саме тому інноваційні процеси активно реалізуються сьогодні практично у всіх галузях людської діяльності.

Системоутворюючим у діяльності дошкільної освітньої організації є педагог – харизматична особистість, індивідуальність, що має хобі, здібності, не завжди безпосередньо пов'язані з професією. Ці фактори створюють індивідуальний стиль професійної діяльності, що зумовлюють привабливість педагога для дітей, отже, удосконалюють якість дошкільного освіти [4, с. 12].

Аналізуючи професійну діяльність педагогів дошкільних освітніх організацій Китаю, можна зробити висновок, що інноваційні моделі дошкільних освітніх організацій розробляються шляхом пошуку нових ціннісних пріоритетів, визначення цілей та змісту, форм та методів організації освітнього процесу, новітніх педагогічних технологій та інших критеріїв оцінки діяльності педагогів щодо впровадження нових принципів у систему управління освітнього процесу. Істотною особливістю діяльності дошкільних освітніх організацій є те, що педагогічний склад веде пошук інноваційної

моделі, взявши за основу експериментальну роботу [6, с. 16].

Інтеграція дошкільної освіти з інноваційною освітою залежить не лише від власних сил закладу освіти, але також потребує широкого залучення соціальних ресурсів, повного використання переваг освітньої практики, баз підприємництва, створення інноваційних та підприємницьких проектів, практичного навчання заходи, конкурси професійних навичок.

Організовуючи інноваційну технологічну платформу з підготовки педагогів дошкільної освіти Китаю до інноваційної діяльності, слід враховувати такі важливі моменти:

- вибір напрямку інноваційної роботи;
- розробка концепції та програми інноваційної діяльності;
- створення умов для реалізації інноваційного проекту;
- підготовка та грамотне ведення документів про інновацію.

Численні докази вказують на розбіжності між навчальною програмою, яку сприймають китайські вчителі раннього дитинства, і фактичною практикою її виконання. Орієнтовані на дитину, індивідуалізовані поняття та педагогічні прийоми не впроваджуються послідовно в практику.

Наприклад, деякі науковці Китаю виявили невеликий або незначний зв'язок між соціально-емоційними практиками, які педагогів оцінюють самостійно [7]. Інші також виявили розбіжність між повідомленнями вчителів і реальними методами навчання щодо початкової програми навчання грамотності. Вони навіть виявили, що деякі китайські дитячі садки надають навчання грамоті спільно з комерційними організаціями. Що стосується викладання математики, дослідження виявило домінування навмисного викладання та охоплення контенту з урахуванням віку. Цей висновок узгоджується зі спостереженнями, які показали, що фактичне навчання математики не дало дітям можливості зрозуміти математику [5].

Зміст інноваційної діяльності дошкільного навчального закладу визначається пріоритетними напрямками програми розвитку та результатами науково-дослідницької діяльності в галузі дошкільної педагогіки і психології, медицини, соціології тощо. Ці напрями становлять цілісну єдність, але доцільно класифікувати їх залежно від предмета вивчення та задуму дослідницької діяльності.

Сучасна практика також відстає від формальної навчальної програми, яку пропагували реформи в Китаї, особливо в педагогічній структурі та взаємодії вихователя та дитини. Докази показують, що навчання під керівництвом педагога, великої групи домінує в навчальній програмі китайських дитячих садків, покладаючись на підручники для планування занять [6, с. 18].

В опитуванні Пан і Лю [7] спостереження показали, що в багатьох класах дитячих садків зберігається навчання для всього класу, управління дисципліною та групова діяльність. Навіть у тих класах з вищою оцінкою якості вихователі часто заохочували дітей самостійно вибирати заняття спочатку, але, як правило, керували ними під час занять.

Інші науковці також помітили, що тематичне пряме навчання було найпоширенішим підходом до реалізації навчальної програми в китайських дитячих садках. Однак діяльність у навчальному центрі також просувалась, щоб надати дітям більше автономії. Ігри в китайських дитячих садках також базувалися на правилах і керувалися

вчителями, наголошуючи на конкретних результатах навчання [5, с. 1823].

Таким чином, основними напрямками аналізу педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі як об'єкта управління є:

- доцільність певних стратегічних і тактичних цілей;
- оптимальний вибір освітніх програм і технологій;
- розвиток інновацій у педагогічному процесі;
- результативність педагогічного процесу (стоварно всіх суб'єктів: дітей, педагогів і спеціалістів, батьків);
- впровадження державного освітнього стандарту.

Таблиця 1

Напрями розробки технологічної платформи з підготовки педагогів дошкільної освіти до інноваційної діяльності

Напрямки інноваційної діяльності	Зміст інноваційної діяльності
Розвиток дітей дошкільного віку.	Охорона здоров'я, фізичний і розумовий розвиток дітей, формування здорового способу життя. Розвиток здоров'язберігаючих технологій. Еколого-валеологічний розвиток дітей. Розвиток дитини як суб'єкта різноманітної діяльності. Розвиток творчого потенціалу дітей у різних видах діяльності. Організація наступності між дитячим садком і початковою школою. Формування загальнолюдських цінностей і гуманістичної спрямованості особистості як основи її моральності; взаємозв'язок національної та міжнародної освіти у розвитку суспільних відносин із закладами охорони здоров'я, культури, освіти, соціальна сфера тощо Реабілітація дітей з проблемами розвитку тощо.
Особистісний та професійний розвиток викладачів і спеціалістів	Інтеграція педагогічного процесу як чинник цілісного розвитку особистості дошкільника. Зміст і технології корекційної роботи з дітьми. Робота з родиною та соціальними партнерами. Організація наступності між дитячим садком і початковою школою. Соціальний розвиток в дитячому садку і сім'ї. Розвиток викладачів і спеціалістів як суб'єкти освітньої діяльності в процесі післядипломної освіти тощо.
Удосконалення управління дошкільним закладом	Створення нових моделей навчальних закладів. Розробка та апробація варіативних та альтернативних освітніх програм і педагогічних технологій, що забезпечують наступність у змісті та технологіях освіти та навчання за різними напрямками. Дизайн предметно-розвиваючого середовища. Використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі та в управлінні дошкільними закладами тощо.

Таблиця 2

Розподіл заходів за етапами провадження технологічної складової з підготовки педагогів дошкільної освіти до інноваційної діяльності

Етап	Педагогічна складова	Дитяча складова
Визначте проблеми	1. Введення дітей у проблемну ситуацію. 2. Формулювання проблеми 3. Визначення завдання.	1. Звикайте до ситуації. 2. Вони усвідомлюють і особисто сприймають проблему. 3. Приймають цілі проекту
Організація роботи над проектом	1. Пропагувати раніше отриману інформацію. 2. Допомогати розподілитися по підгрупах. 3. Допомогати планувати діяльність дітей.	1 Систематизуйте інформацію. 2 Розподіляти на підгрупи. 3 Планувати спільну діяльність. 4 Розподіл ролей
Розв'язування практичних задач	1 Організуйте роботу над проектом. 2 Надавати практичну допомогу. 3 Давати необхідні рекомендації. 4 Стежити за дотриманням правил технікою безпеки.	1. Формувати певні знання, уміння та навички при виконанні завдань.
Презентація продукту діяльності.	1. Допомогати підготувати продукт до презентації. 2. Допомогати організувати вашу презентацію.	1. Підготуйте продукт діяльності до презентації. 2. Презентувати (глядачам або експертам) продукт діяльності.
Обговорення нового рішення/іншої проблеми	1. Сформулювати нові проблеми	1. Основні положення нової пропозиції

Домінування формального навчання здається більш очевидним у сільській місцевості Китаю, оскільки бракує інтерактивних матеріалів для вільної гри та відповідних підручників для планування уроків для дітей у сільській місцевості. Через ці труднощі спостерігали, як діти безцільно тиняються по класній кімнаті або продовжують грати з тими самими матеріалами у вільний час. Крім того, Чжан Ці, Хуан Ішуань, Хуан Чжаньпен виявили, що організація заходів навчального плану має суворі часові обмеження, що також є серйозною проблемою, з якою стикаються вчителі. Недавні дослідження підтверджують, що колективна орієнтація все ще цінується, а групові навчальні дії домінують у повсякденній практиці [4].

Суворий графік виконання навчального плану пов'язаний із типовою рисою програми в китайських дитячих садках – поєднанням різноманітних підходів. Наприклад, Ян і Лі [7, с. 15] повідомили, що китайські дитячі садки, як правило, запозичували та інтегрували різноманітні педагогічні підходи та моделі навчальних програм, що призвело до шкільної навчальної програми, яка була комплексною та складною та обмежувала автономію та гнучкість вчителя щодо реалізації навчальної програми.

Завдяки впровадженні техніки готовності педагогів до інновації переконання китайських вихователів раннього дитинства також змінилися, відображаючи перехід від навчання під керівництвом вчителя цілою групою до індивідуального досвіду, орієнтованого на дітей.

Загальні теми, які впливають із переконань китайських педагогів із впровадження інноваційної складової, включають просування інтегрованої навчальної програми в різних сферах, цінування соціально-емоційного розвитку, надання практичного досвіду навчання, навчання на основі гри та включення самостійного вибору в навчальну програму.

Вплив глобалізації призвів до поєднання освітніх філософій (наприклад, прагматизм, екзистенціалізм і реалізм) і процесу та результату гібридизації навчальних програм у секторі раннього дитинства. Це можна пояснити за допомогою теорії екологічних систем, яка пов'язує процес гібридизації навчальних програм із взаємодією між різними шарами еко-культурного середовища [3].

Як показано в моделі впровадження технології підготовки педагогів дошкільної освіти до інновацій, культурні впливи макросистеми загалом включають глобалізацію (імпортована культура) та місцеву культуру, що може пояснити частину культурних функцій. Що стосується екзосистеми, кілька важливих елементів впливатимуть на впровадження інновацій в роботу закладів дошкільної освіти, включаючи інтерактивні сили від імпорту навчальних практик, традиційних навчальних практик, теорій розвитку дитини та освітньої полі-

тики. Крім того, мезосистема включає різноманітні переконання зацікавлених сторін щодо ДНЗ, у тому числі переконання та очікування батьків, професійне керівництво експертів з раннього дитинства та вимоги формальних шкіл. Запропонована нами технологія впровадження моделі готовності педагогів до інновацій позиціонується в мікросистемі як гібрид навчальних моделей і впливів із зовнішніх шарів.

Сучасні китайські педагоги дошкільної освіти змушені були долати протиріччя між місцевими та глобальними силами, щоб передати традиції своїм молодим поколінням і впоратися з новими соціальними викликами. Ми дійшли висновку, що прихований культурний вплив недооцінений і заслуговує на більшу обізнаність. Запропоновано, що цінності та практики, що походять з місцевої культури, можуть бути посередником у впровадженні та наслідках імпортованих ідеалів навчального плану, щоб уникнути культурної колонізації у навчанні маленьких дітей.

Філософсько-технологічний підхід підтвердив необхідність запропонувати більш інклюзивну та збалансовану структуру для розуміння процесу підготовки педагогів до інновацій. Передбачається, що ця структура об'єднує різноманітні орієнтації на сприяння навчанню та розвитку дітей не лише як людей, а й у складному та мінливому соціокультурному контексті.

Такий механізм впровадження моделі готовності до інновацій характерна за такими принципами – культурно відповідна практика. На цьому рівні будь-які реформи в навчальній програмі для дітей раннього віку проводяться з урахуванням оточення дитини і не залежать надто від єврозахідних цінностей і передового досвіду.

– контекстуально відповідна практика. На цьому рівні враховуються регіональні відмінності, тоді як усі практики навчального плану базуються на місцевому контексті.

– індивідуально прийнятна практика для дитини. На цьому рівні враховується досвід дітей, наприклад сімейні історії та досвід спілкування з найближчим оточенням, включаючи школу.

Теоретично та практично така схема як основа може керувати розробкою та вдосконаленням політики та практики навчальних планів, щоб підвищити концентрацію, строгість та узгодженість із підготовки педагогів до інновацій. Таким чином, як педагоги, так і фахівці з раннього дитинства (включно з адміністраторами та вчителями) повинні бути навчені підтримувати таку базову структуру.

Висновки і пропозиції. Формування готовності до інноваційної діяльності є складним, послідовним процесом.

Механізм підготовки до інноваційної діяльності педагогів ми розглядаємо як організований

і наповнений розробленим змістом, відповідно до обраних засобів процес, що складається з послідовних етапів: ознайомлення з існуючими інноваціями, включення їх в існуючу інноваційну діяльність і забезпечення створення ними власних інновацій.

Розробка програми підготовки вихователів дошкільних закладів до інноваційної діяльності, базується на вивченні результатів досліджень з педагогічної інноватики, досвіду педагогів-новаторів, викладачів-майстрів педагогічної праці, а також проектування, апробації в процесі педагогічної практики.

Синтез емпіричних даних показав, що конструктивістська орієнтація покладається на побудову формальної навчальної програми у Китаї. Однак на сприйману навчальну програму сильно вплинули цінності корінного населення та контекстуальні реалії. Явище гібридизації навчальних програм було ретельно досліджено, щоб пояснити ці висновки щодо ідеологій і практики навчальних програм. Цей огляд підтверджує ефект впровадження моделі з готовності педагогів дошкільної освіти до інновацій від політики до практики.

Майбутні дослідження мають проходити у світлі вивчення, як гібридизація навчальних програм може призвести до інновацій та вдосконалення розробки політики, освіти вихователів, професійного розвитку та раннього досвіду навчання.

Список використаної літератури:

1. Биков В., Спірін О., Пінчук О. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. Грамотність у цифрову епоху: Журнал кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття». UNESCO chair journal «Lifelong Professional Education in the XXI Century». Київ, 2020. Вип. 1, с. 27–36. Бібліогр.: 14 назв. URL: <https://doi.org/10.35387/ucj>
2. Доценко, С. О. Досвід організації дистанційного навчання в Китаї. Херсон. акад. неперервн. освіти (редкол.: В. В. Кузьменко (голов. ред.) та ін.), 2021. 47, 26–34. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/57060296-69ba-447a-b854-014b239f97a1>
3. Модернізація освіти в цифровому вимірі: монографія / за наук. ред. Н. Морзе, О. Буйницької. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2021. 300 с. Бібліогр. в кінці кожного розділу. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/38542/>
4. Чжан Ці, Хуан Ішуань, Хуан Чжаньпен. Реформа викладання та практика курсу «Розробка та виробництво 3D-анімації». *Науково-освітня література*. 2020. № 29. С. 12–15.
5. W. Zhu, X. Wang, and W. Gao, "Multimedia intelligence: When multimedia meets artificial intelligence," *IEEE Transactions on Multimedia*, vol. 22, № 7, pp. 1823–1835, 2020.
6. 陈琳, 刘雪飞等. 教育信息化转段升级: 动因、特征方向与本质内涵[J]. *电化教育研究*, 2018, 39(8):15-20.
7. 徐莉, 杨然等. 终身教育与教育治理在教育现代化中的逻辑联系 - - 实现中国教育现代化2035的思考[J]. *中国电化教育*, 2020, (1):7-16.

Bai Jishen. Organization of an innovative technological platform for training teachers of preschool education in China for innovative activities

The topic of the study is due to the fact that an important part of the State Education Policy of China is the modernization of the preschool education system based on the principles of democratization, humanization, and individualization of the pedagogical process. That is why one of the tasks of ensuring the renewal of the content and quality of preschool education is the transfer of the preschool education system to the mode of innovative development. transformation of scientific ideas, modern innovative technologies into practice, ensuring innovative activities of preschool educational institutions.

The process of studying, approving and implementing innovative technologies in managing the development of preschool educational organizations modernizes the quality of education and significantly improves the results of educational activities. In order to ensure the effective integration of preschool education with innovative education, the characteristics of preschool education should be reflected in the construction of the learning system to create a platform for interaction between children and teachers. Provide students with more opportunities for practical learning, allow theoretical knowledge to be tested in practice, continue to be influenced by the right values and professional outlook, and develop in the field of early childhood education.

As shown in the model of implementation of the technology of training preschool teachers for innovation, the cultural influences of the macrosystem in general include globalization (imported culture) and local culture, which can explain some of the cultural functions. It is shown that modern Chinese preschool teachers had to overcome contradictions between local and global forces in order to pass on traditions to their younger generations and cope with new social challenges. We conclude that hidden cultural influences are underestimated and deserve greater awareness. It is suggested that values and practices derived from local culture can mediate the implementation and consequences of imported curriculum ideals to avoid cultural colonization in young children's education.

Key words: innovative activity, technological platform, preschool education, integration of preschool education, teacher training

В. Я. Желясковдоктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри гуманітарних дисциплін
Дунайського інституту національного університету «Одеська морська академія»

ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИМ ПРАЦІВНИКАМ МОРСЬКИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ЩОДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІЇВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Анотація. У статті висвітлено проблему підготовки майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії. З'ясовано, що на сучасному етапі підготовки морських фахівців однією з найактуальніших проблем є професійна взаємодія в процесі виконання фахової діяльності. Від того, наскільки ефективно вміє спілкуватися судноводій із членами екіпажу, наскільки він володіє технікою професійної взаємодії, певною мірою залежить безпека судноплавства, а також життя пасажирів. У процесі професійної діяльності фахівці з навігації та управління судном постають перед різноманітними непередбачуваними ситуаціями, для вирішення яких потрібні взаємодія та взаєморозуміння. З огляду на це професійна комунікативна взаємодія є надзвичайно важливою для безпеки морського транспорту, а підготовка майбутніх судноводіїв у морських закладах вищої освіти до професійної комунікативної взаємодії є актуальною проблемою професійної педагогіки та педагогіки вищої освіти. Сформульовано практичні рекомендації науково-педагогічним працівникам щодо підготовки майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії, а саме: розвиток педагогічної компетентності викладачів технічних дисциплін і проведення методичних семінарів, метою яких є ознайомлення з інтерактивними методами навчання технічних дисциплін морського спрямування; підвищення рівня знань з англійської мови; складання міжнародного іспиту для викладачів технічних дисциплін – іспиту «FCE» («First Certificate in English») на рівень B2, а для викладачів із професійної англійської мови – іспиту «CAE» («Cambridge Advanced English») на рівень C1; організація курсу з англійської мови для спеціальних цілей для викладачів технічних дисциплін; організація експрес-курсу для викладачів англійської мови, що передбачає опанування основ морської термінології; формування міждисциплінарного методичного середовища – налагодження професійної взаємодії з викладачами технічних дисциплін; удосконалення рівня комп'ютерної грамотності викладачів, що передбачає вміння знаходити, обмінюватися, використовувати й поширювати навчальні матеріали на основі застосування ІКТ; розвиток програм академічної мобільності викладачів, основним завданням яких є інтернаціоналізація вищої освіти та культурна інтеграція країн, у межах яких викладачі можуть підвищити свій професійний рівень з методики формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної взаємодії.

Ключові слова: професійна взаємодія, професійний рівень, інтеграція дисциплін, судноводій, морська термінологія.

Постановка проблеми. Викладачі – це професіонали, які стоять біля витоків майбутнього, саме від них залежить те, яким буде майбутній судноводій. Проблема впливу інформаційного середовища на професійну діяльність судноводіїв є надзвичайно актуальною у системі вищої морської освіти. На сучасному етапі підготовки морських фахівців однією з найактуальніших проблем є професійна взаємодія в процесі виконання фахової діяльності. Від того наскільки ефективно вміє спілкуватися судноводій із членами екіпажу, наскільки він володіє технікою професійної взаємодії, певною мірою залежить безпека судноплавства, а також життя пасажирів. У процесі професійної взаємодії судноводіїв постають перед безліччю нестандартних та непередбачуваних

ситуацій, у яких потрібно по-новому виконувати професійні завдання та налагоджувати взаєморозуміння.

Переважає більшість морських суден мають багатомовні інтернаціональні екіпажі, які часто з різних причин не здатні продемонструвати необхідні професійні навички, у тому числі з англійської мови, таким чином ризикуючи заподіяти шкоду пасажирам, компанії, майну та навколишньому середовищу. Важливу роль у цьому відіграє професійна комунікативна взаємодія, яка є надзвичайно важливою для безпеки морського транспорту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми комунікації та професійної комунікації є важливим предметом наукових розвідок. Досліджуючи проблеми навчання майбутніх суд-

новодіїв англійської мови, вчені зосереджують особливу увагу на професійній спрямованості навчання у процесі мовної підготовки морських фахівців. Зокрема Б. Попков студював проблеми формування soft skills майбутніх спеціалістів судноводіння у процесі фахової підготовки [3]; О. Тимофєєва розкрила особливості формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі вивчення гуманітарних дисциплін [5]; С. Волошинов обґрунтував теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх морських фахівців засобами інформаційно-технологічного освітнього середовища [1]; В. Смелікова дослідила особливості підготовки майбутніх судноводіїв до професійно орієнтованого спілкування засобами кейс-технологій [4]; А. Юрженко досліджував формування комунікативної компетентності майбутніх суднових механіків на основі гейміфікованого підходу [6]; Л. Ліпшиць, висвітлила концептуальні засади формування соціокультурної компетентності майбутніх судноводіїв міжнародних рейсів у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін [2] та ін.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є розробка та висвітлення практичних рекомендацій науково-педагогічним працівникам морських закладів освіти щодо підготовки майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Державний освітній стандарт вищої професійної освіти вимагає врахування фахової специфіки в процесі навчання англійської мови, його спрямованості на реалізацію завдань майбутньої професійної діяльності випускників. Поглиблення співпраці України з міжнародними організаціями, країнами-партнерами, крїїнговими компаніями, розширення можливостей працевлаштування моряків зумовлюють зростання ролі мовного складника в загальній системі підготовки майбутніх судноводіїв та підвищення вимог до нього. Проведене дослідження засвідчило, що освітній процес морських закладів освіти (МЗО) має великі резерви для підвищення ефективності формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії, тому потребує високої кваліфікації викладачів, що може стати надійним методичним підґрунтям. Науково-педагогічному складу МЗО важливо дотримуватися практичних рекомендацій, розроблених на основі проведеного дослідження.

1. Вагомого значення варто надавати належній системі підвищення кваліфікації викладачів у МЗО. Для цього необхідно проводити курси підвищення кваліфікації на місцях, без відриву від виробництва. Викладачі професійних дисциплін часто є колишніми моряками, інженерами, судноводіями. Вони мають технічну освіту, проте часто їм бракує педагогічної компетентності. Окрім

цього, кількість посібників і методичних рекомендацій щодо формування педагогічної компетентності викладачів професійних дисциплін морського спрямування обмежена. Іншою проблемою є те, що викладачі у своїй роботі послуговуються переважно традиційними методами навчання, їхня основна мета – передання знань із фахових дисциплін. Нині це не працює належним чином, оскільки студенти можуть порівнювати стиль викладання, їх важко здивувати, натомість студентів необхідно зацікавити. Доцільно організувати курси педагогічної майстерності, де викладачі матимуть змогу ознайомитися з новими формами й методами навчання. Авторський досвід засвідчує, що фахівець із технічною освітою відчуває труднощі у викладанні дисциплін, оскільки керується технічним уявленням щодо педагогічного процесу. Рекомендовано проведення методичного семінару на тему «Інноваційні методи викладання технічних дисциплін», що покликаний ознайомити слухачів з інтерактивними методами навчання.

2. У контексті підготовки науково-педагогічного складу варто звернути увагу на вимоги Міністерства освіти і науки України до кваліфікації педагогічних працівників. Одна з вимог щодо професіоналізму викладачів – високий рівень знань з англійської мови, не нижчий від B2. У руслі підготовки майбутніх судноводіїв англійська мова набуває вирішального значення, оскільки стає інструментом для отримання знань. Усю документацію щодо міжнародних вимог, обов'язків, стандартів готують англійською мовою, це зумовлює потребу в постійному підвищенні рівня знань з англійської мови не лише курсантів (здобувачів) і моряків, але й викладачів та інструкторів, які їх навчають. Усі повинні априорі володіти високим рівнем знань і навичок з англійської мови. Вбачаємо доцільність іспиту FCE («First Certificate in English») за рівнем B2 для викладачів технічних дисциплін, а для викладачів із професійної англійської мови – іспит CAE («Cambridge Advanced English»), рівень C1. Групи повинні бути не більше як 10 осіб.

Для стимулювання викладачів курси повинні фінансувати ЗВО. Кожен викладач матиме змогу самовдосконалюватися та відповідати міжнародним стандартам. Як додатковий бонус для викладачів, які пройшли тест на рівень B2/C1, керівництво має забезпечити надбавку до зарплати.

3. Наступна рекомендація для підвищення кваліфікації викладачів – організація курсу з англійської мови для спеціальних цілей («ESP syllabus»). Морська англійська мова має свою специфіку, її базою є загальна англійська мова, проте викладачі технічних дисциплін повинні бути також обізнані з професійною презентацією матеріалу англійською мовою. Для цього запропоновано організувати спеціальний курс, спрямований

на засвоєння фахової лексики англійською мовою для викладачів технічних дисциплін, презентацію матеріалу на занятті англійською мовою, методику викладання. Ідеться не лише про подання матеріалу англійською мовою, але й про вміння відповідати на запитання курсантів (здобувачів), створювати атмосферу на занятті. Запропоновано експрес-курс для викладачів технічних дисциплін – «English as a Medium of Instruction (EMI)» («Англійська мова як засіб викладання»). Експрес-курс об'єднує такі елементи: зміст курсу, методи, оцінювання, засоби й результати навчання. Він має на меті допомогти викладачам університету у викладанні англійською мовою відповідно до політики інтернаціоналізації університету.

Запропоновано взяти за основу один із популярних онлайн-курсів «Англійська мова для викладання» (<https://www.coursera.org/learn/teaching-english>), адресований викладачам, яким потрібно використовувати англійську мову в роботі. Курс призначено для викладачів університетів із країн, де англійська мова не є рідною мовою викладання (L1) або поширеною мовою. Дисципліна відкрита для викладачів усіх освітніх організацій, які хочуть навчати англійською мовою. Структура курсу однакова для всіх слухачів, також передбачена можливість налагодити зв'язки з колегами в усьому світі, які викладають схожі дисципліни, щоб ставити запитання та обмінюватися ідеями. Курс складається з чотирьох тем, охоплює чотири тижні навчання. Нижче подано перелік тем, запланованих у межах курсу.

Unit 1. Implications for lecturers switching to English as the classroom language (<https://www.coursera.org/learn/teaching-english>) (Аналіз ключових проблем (контекстуальний, мовний, мотиваційний і методологічний аспекти).

Unit 2. Functions related to delivering courses through English (1) (<https://www.coursera.org/learn/teaching-english>). (Вивчення функцій, пов'язаних зі структурою дискурсу: початок і кінець заняття. Функції, що стосуються уточнення понять для студентів: наведення прикладів, класифікація, порівняння й зіставлення, визначення).

Unit 3. Functions related to delivering courses through English (2) (<https://www.coursera.org/learn/teaching-english>). (Вивчення функцій, пов'язаних з управлінням інформацією).

Unit 4. Recording your class (<https://www.coursera.org/learn/teaching-english>). Запис послідовності заняття впродовж курсу, розроблення свого заняття.

Отже, усі матеріали курсу адаптивні, вони слугують підґрунтям для викладання будь-якої дисципліни англійською мовою.

4. Наступна новація, рекомендована нами, – організація експрес-курсу («ESP syllabus») для викладачів англійської мови, де передба-

чено опанування основ морської термінології. Розширення морських перевезень зумовлює попит на англійську мову та викладачів англійської мови. Навіть якщо фахівець знає англійську мову на дуже високому рівні, йому все одно бракує професійних знань саме з морської тематики. Для виконання цього завдання необхідно організувати скорочені курси з базових дисциплін українською мовою, що читатимуть досвідчені викладачі. Вибрано 10 дисциплін, які, на нашу думку, найбільше пов'язані з професійною взаємодією англійською мовою та на яких, власне, ґрунтований навчальний план із дисципліни «Професійна англійська мова»: «Організація колективної діяльності та лідерство»; «Безпека та охорона на морі»; «Дії під час аварій, пошуку і рятування на морі»; «Морське право»; «Теорія та будова судна»; «Навігація та лоція»; «Маневрування й управління судном»; «Радіонавігаційні прилади та системи»; «Метеорологія»; «Глобальний морський зв'язок для пошуку та рятування (GMDSS)». Курс складається із 60 годин (6 годин на кожну дисципліну – 3 заняття). Такий організований курс дасть змогу викладачам англійської мови впродовж трьох занять опанувати на примітивному рівні основи дисципліни та сформуванню уявлення про побудову морського судна, регулювання морської діяльності, особливості маневрування, погоду, радіообмін тощо.

5. Безперечно, важливим є формування між-дисциплінарного методичного середовища – налагодження професійної взаємодії з викладачами технічних дисциплін, участь у колективних і групових формах методичної роботи, у творчих групах, організація педагогічних тренінгів, участь у майстер-класах, презентаціях, педагогічних консилиумах, методичних дискусіях, дебатах, інтерактивних дискусіях, скайп-нарадах, методичних мостах. З огляду на це, запропоновано інтегрувати викладачів англійської мови й викладачів технічних дисциплін у групи по 3–4 особи з подальшою перспективою роботи в команді.

6. Важливим аспектом гнучкої системи безперервної освіти викладачів англійської мови у МЗО є вдосконалення їхнього рівня комп'ютерної грамотності, що передбачає вміння знаходити, обмінюватися, використовувати й поширювати навчальні матеріали на основі застосування ІКТ, а не елементарні навички роботи з комп'ютером. Відомо, що сьогодні застосування комп'ютерних технологій у навчальному процесі посідає провідне місце, сприяє підвищенню мотивації студентів, дає змогу розвивати когнітивні та творчі вміння, обмінюватися інформацією в локальному й глобальному мережному спілкуванні. Не всі викладачі відкриті для нових технологій, хтось через вік, комусь бракує ініціативності, тому запропоновано активну пропаганду комп'ютер-

них технологій у процесі викладання. Наприклад, під час організації описаних курсів з англійської мови можна впровадити різні ІКТ: скайп-наради, онлайн-консультації, зв'язок по вайберу, обмін інформацією в соціальних мережах, відео- та аудіоматеріали. Один із методів підвищення рівня комп'ютерної грамотності викладачів – створення групи «English Speaking Club» у соціальній мережі «Facebook» англійською мовою, що вможливило швидкий обмін інформацією, рекламну кампанію свого закладу, пошук зарубіжних контактів; розширення групи через залучення студентів, колег та учасників інших груп.

Отже, створюючи активне інформаційно-навчальне середовище, дбаючи про доступ до інформаційних ресурсів та мережі Інтернет, реєструючи програмні засоби навчання, переводячи навчальний процес на технологічний рівень, створюючи банк відео- й аудіоматеріалів для вдосконалення педагогічного досвіду, викладачі англійської мови розвивають свої практичні вміння щодо застосування комп'ютерних технологій для навчання професійної комунікативної взаємодії майбутніх судноводіїв.

7. Особливу увагу варто зосереджувати на програмах академічної мобільності викладачів, основним завданням яких є інтернаціоналізація вищої освіти та культурна інтеграція молоді різних країн. Академічна мобільність передбачає дво- або багатосторонні угоди між закладами вищої освіти й університетами інших країн, де викладачі та дослідники можуть пройти практику, стажування, навчання або викладати за кордоном.

Для виявлення потреб і можливостей викладачів до постійного професійного вдосконалення проведено опитування в Дунайському інституті Національного університету «Одеська морська академія». В опитуванні взяли участь 76 науково-педагогічних співробітників. Результати опитування засвідчили, що близько 57 % викладачів не знають, чого вони хотіли б досягти в професійному плані впродовж найближчих трьох років, 32 % опитаних ніколи не змінювали свою професійну діяльність, а для 46 % викладачів важко опанувати нові види своєї професійної діяльності. Ці дані доводять, що більшість викладачів ще не готові до роботи в умовах Болонського процесу, який вимагає безперервного професійного зростання й підвищення кваліфікації викладачів закладів вищої освіти. Викладачі, як ніхто, повинні бути готові постійно підвищувати свою кваліфікацію, удосконалювати й оновлювати власні знання, оскільки саме від них залежить те, яким професіоналом стане студент після завершення свого навчання.

Зазначимо, що на професійну мобільність викладачів впливають не лише їхні професійні компетенції, а й адміністрація закладу вищої

освіти. На жаль, для підвищення кваліфікації викладачів часто бракує коштів. Заклади вищої освіти мають долучатися до міжнародних грантових програм. Широкі можливості відкривають програми професійного обміну викладачів «Erasmus», «Erasmus+», «Програма імені Фулбрайта» («Fulbright Scholarship Program») та ін., у межах яких викладачі можуть брати активну участь у міжнародних проектах академічної мобільності.

Висновки і пропозиції. Отже, нині науково-технічний прогрес морської галузі аргументує потребу в якості вищої морської освіти. Запропоновані рекомендації щодо підвищення рівня науково-педагогічного складу мають відображати світові тенденції розвитку судноплавної галузі, відповідати міжнародним вимогам щодо рівня знань, умінь і навичок морського персоналу. Англійська мова – необхідний компонент загальної підготовки моряків, тому особлива увага повинна бути зосереджена на програмах підвищення кваліфікації та програмах академічної мобільності викладачів, які повністю відповідальні за підготовку курсантів (здобувачів) – майбутніх судноводіїв. Для цього потрібно, щоб викладачі залишалися компетентними й постійно підвищували свою кваліфікацію. Академічна мобільність уможливує покращення описаної ситуації, оскільки Болонська угода передбачає навчання та стажування викладачів за кордоном. У подальшому викладачі зможуть екстраполювати здобутий досвід до вітчизняних університетів, що сприятиме підвищенню рівня морської освіти. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці інтегрованих програм підвищення кваліфікації викладачів на основі використання CLIL-технологій (Content Language Integrated Learning), впровадження методики «Flipped classroom» у вивчення фахових дисциплін та ін.

Список використаної літератури:

1. Волошинов С. А. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх морських фахівців засобами інформаційно-технологічного освітнього середовища: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Волошинов Сергій Анатолійович; Хмельниц. гуманітар.-пед. акад. Хмельницький, 2020. 38 с.
2. Ліпшиць Л. В. Формування соціокультурної компетентності майбутніх судноводіїв міжнародних рейсів у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ліпшиць Лариса Володимирівна; Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2018. 20 с.
3. Попков Б. І. Розвиток soft skills у професійній підготовці майбутніх судноводіїв. Матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. «Модернізація вітчизняної правової системи в умовах світової інтеграції» (22–23 березня 2023 року, м. Кропивницький).

- Кропивницький, ЛА НАУ, 2023. С. 307–310. URL: https://glau.kr.ua/images/docs/Materialy_4mizhnar_konf_pravo.pdf (дата звернення 06.10.2023).
4. Смелікова В. Б. Підготовка майбутніх судоводіїв до професійно-орієнтованого спілкування засобами кейс-технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Херсонський державний університет, Херсон, 2017. 305 с.
 5. Тимофєєва О. Я. Формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх судоводіїв у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2018. 273 с.
 6. Юрженко А. Ю. Формування комунікативної компетентності майбутніх судових механіків на основі гейміфікованого підходу [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Юрженко Альона Юріївна; Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2020. 23 с.
-

Zheliaskov V. Practical recommendations for scientific and pedagogical staff of maritime educational institutions regarding the training of future navigators for professional communicative interaction

The article highlights the problem of preparing future shipmasters for professional communicative interaction. It was found that at the current stage of training of maritime specialists, one of the most urgent problems is professional interaction in the process of performing professional activities. The safety of shipping, as well as the lives of passengers, depend to a certain extent on how effectively a shipmaster knows how to communicate with crew members, how well he possesses the technique of professional interaction. In the process of professional activity, navigation and ship management specialists are faced with a variety of unpredictable situations, the solution of which requires interaction and mutual understanding. In view of this, professional communicative interaction is extremely important for the safety of maritime transport, and the preparation of future navigators in maritime institutions of higher education for professional communicative interaction is an urgent problem of professional pedagogy and pedagogy of higher education. Practical recommendations have been formulated for scientific and pedagogical workers regarding the preparation of future navigators for professional communicative interaction, namely: development of pedagogical competence of teachers of technical disciplines and conducting methodical seminars, the purpose of which is to familiarize with interactive methods of teaching technical disciplines of maritime direction; improving the level of knowledge of the English language; passing the international exam for teachers of technical disciplines – the "FCE" ("First Certificate in English") exam at level B2, and for teachers of professional English – the "CAE" ("Cambridge Advanced English") exam at level C1; organization of a course in English for special purposes for teachers of technical disciplines; organization of an express course for teachers of the English language, which involves mastering the basics of marine terminology; formation of an interdisciplinary methodical environment – establishment of professional interaction with teachers of technical disciplines; improving the level of computer literacy of teachers, which involves the ability to find, exchange, use and distribute educational materials based on the use of ICT; development of programs of academic mobility of teachers, the main task of which is the internationalization of higher education and cultural integration of countries within which teachers can improve their professional level in terms of methods of forming the readiness of future navigators for professional interaction.

Key words: professional interaction, professional level, integration of disciplines, navigator, maritime terminology.

УДК 37.013.46

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.89.4>**О. А. Заболотній**

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри природничо-математичних та загальноінженерних дисциплін
ВП Національного університету біоресурсів і природокористування України «Ніжинський агротехнічний інститут»

РОЛЬ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ У РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА

У статті констатовано, що в сучасній науці існує проблема визначення сутності методології, про що свідчить відсутність загальноприйнятого визначення.

Виходячи з позиції, що вибір того чи іншого підходу повинен бути пов'язаний з розумінням сутності та змісту предмета дослідження, зокрема визначення та розробки педагогічних умов розвитку професійної культури майбутнього викладача – розглянуто сукупність методологічних підходів: компетентнісного і діяльнісного.

В даний час освіта реформується у відповідності з світовими тенденціями, відбувається подальший розвиток: пропонуються інший зміст, нові відносини, нова поведінка і нові підходи. В рамках нашого дослідження в якості нового підходу запропоновано компетентнісно-діяльнісний підхід.

Компетентнісний компонент розглянутого підходу передбачає, що процес становлення майбутнього фахівця центровано на розвиток і формування компетенцій – результати навчання представляють собою сукупність знань, умінь, навичок, здібностей застосовувати їх на практиці і визначають професійну готовність до успішної діяльності. Сучасні тенденції освіти вносять зміни у якісні характеристики фахівця з вищою освітою, а точніше – у визначення вимог до його підготовки, особистісних і професійних якостей.

Діяльнісний компонент компетентнісно-діяльнісного підходу пов'язаний з розумінням діяльності як основи, засоби і вирішального умови розвитку особистості, як форми активного цілеспрямованого взаємодії людини з навколишнім світом. З точки зору психології, зміст освіти засвоюється не шляхом передачі інформації людині, а в процесі його власної активної, спрямованої діяльності. Відтак впливає важливий наслідок для системи вищої освіти: узагальненим результатом професійної освіти повинна стати готовність випускника до соціальної, професійної діяльності, бо тільки через власну активну діяльність людина здатна розвиватися.

Ключові слова: освіта, методологічні підходи, професійна культура викладача, компетентнісно-діяльнісний підхід.

Постановка проблеми. В даний час в наукових дослідженнях спостерігається дискусія щодо методологічних підходів пошуку наукового знання в педагогіці. Методологічні підходи виступають в якості базових напрямків в дослідженнях по розвитку професійної культури викладача, тим самим орієнтуючи дослідників на певну концептуальну базу, оскільки методологія втілюється в організації та регуляції всіх видів людської діяльності, не тільки наукової, але і технічної, педагогічної, політичної, управлінської, естетичної та ін.

Методологія завжди була неявно представлена в практичних відносинах людей з об'єктивним світом. Важливу роль в її виокремленні в спеціальну область раціонального пізнання зіграло навчання спочатку включенням в працю, а потім виокремлення суто розумових операцій – їх послідовності, вибору найбільш ефективного шляху досягнення мети. З успіхами виробництва, техніки, культури в цілому методологія стала предметом філософської рефлексії і фіксується як система соціально апробованих принципів і правил пізнання і дії в їх співвідношеннями з властивостями і законами об'єктивної дійсності.

Отже, вищезазначене дозволило нам резюмувати наступне: предмет методології педагогіки загалом представлений як процес наукового пізнання педагогічних явищ і його результату – системи педагогічних знань (встановлення та опис нових педагогічних фактів; розкриття змісту нових понять, що відображають раніше невивчені явища, виявлення нових суттєвих ознак, відомих наукових понять, виявлення нових способів діяльності; обґрунтування концепцій, теорій).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання про спеціальну методологію педагогіки вивчалися в дослідженнях І. А. Зязюна, Л. В. Крамуценко, І. Ф. Кривонос [12]; М. О. Пічкур [13]; Т. М. Сорочан [15]; О. Л. Тульської [16]; А. Цимбалару [17].

На рубежі ХХ–ХХІ століть розробляються наступні аспекти методологічних проблем: понятійно-термінологічний апарат; практична значущість методології; вивчення законів і закономірностей педагогічного процесу і розкриття їх сутності; формування методологічної культури.

На думку українських вчених П. Г. Лузана І. В. Сопівник, С. В. Виговської, сьогодні поняття

методологія вживається в декількох значеннях: 1) вчення про методи дослідження; 2) сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в певній науці; 3) загальні положення, що лежать в основі дослідження тих чи інших проблем; 4) система принципів і способів організації теоретичної і практичної (пізнавальної) діяльності, а також наука про цю систему [10].

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що спостерігається тенденція до прагнення обмеження методології наступним розумінням: як вчення про метод, тісно пов'язаного з філософією, теорією пізнання, діалектикою. Так, в структурі методологічного знання Ю. І. Палеха виділив 4 рівня: філософський (загальні принципи пізнання і категоріальний лад науки в цілому); загальнонауковий (теоретичні концепції, що застосовуються до всіх або до більшості наукових дисциплін); конкретно-науковий (сукупність методів, принципів дослідження і процедур, що застосовуються в тій чи іншій спеціальній науковій дисципліні) і технологічний (методика і техніка дослідження, тобто набір процедур, що забезпечують отримання достовірного емпіричного матеріалу і його первинну обробку, після якої він може включитися в масив наукового знання) [11].

Мета статті. Головною метою є дослідити методологічні підходи, оцінити їх з точки зору перспективності і можливості використання як інструментарію при вивченні предмета нашого дослідження, розкрити теоретико-методологічні засади розвитку професійної культури викладача, наголосити на важливості осучаснення методологічних підходів щодо пошуку наукового знання в педагогіці.

Виклад основного матеріалу. Виходячи з цього, головне призначення методології – служити орієнтиром при організації досліджуваного процесу, формувати стратегію пошуку по досягненню предмета дослідження.

Розглянемо наступне ключове поняття «підхід». Розуміння цього поняття в даний час також настільки багатогранне, що слід більш конкретно визначити, в якому значенні вжити дане поняття. Наведемо деякі визначення:

– підхід – сукупність прийомів, способів (у впливі на кого-небудь, у вивченні чого-небудь, у веденні справи і т.п. [6];

– підхід – це методологічна орієнтація вчителя або керівника, що спонукає до використання певної характерної сукупності взаємопов'язаних ідей, понять і способів педагогічної діяльності [4];

– підхід – це світоглядна категорія, в якій відображаються соціальні установки суб'єктів навчання як носіїв суспільної свідомості [7];

– дослідницький підхід може виступати в двох значеннях. У першому значенні підхід розглядається як деякий вихідний принцип, вихідна пози-

ція, основне положення або переконання дослідника. У другому значенні дослідницький підхід розглядається як напрямок вивчення предмета дослідження. Підходи цього роду мають загальнонаукове значення, застосовні до досліджень в будь-якій науці. Ці підходи класифікуються за парним категоріям діалектики, що відображає полярні сторони, напрямки процесу дослідження: зміст і форма, історичне і логічне, якість і кількість, явище і сутність і т.д. [1].

Узагальнивши наявний досвід в розробці даного поняття, уточнюємо його як: підхід – це стратегія, яка визначає напрямок досліджуваного процесу.

Резюмуючи вищевикладене, вважаємо, що методологічний підхід – це стратегія, яка базується на основних положеннях відповідної теорії і визначає напрямки пошуку стосовно предмету дослідження.

Велика кількість існуючих підходів викликає труднощі відбору та використання методологічного підходу, які можна пояснити відсутністю єдиної типології. Так, В. В. Баркасі виділяє на загальнонауковому рівні – системний, діяльнісний, комплексний, аксіологічний, оптимізаційний, знаково-контекстний, синергетичний підходи [3]. До конкретно-наукового рівня автор відносить особистісний, технологічний, кваліметричний, професійно-особистісний та ін. Дослідник описує перспективи і можливості використання різних підходів як теоретико-методологічної стратегії підготовки майбутнього вчителя в області диференціації освіти, проте що є основою для запропонованої систематизації в дослідженні не вказує.

Діяльнісний підхід. Деяко абсолютизуючи роль діяльності, сутність даного підходу можна сформулювати так: «Особистість людини формується і проявляється тільки в діяльності». Вказуючи на здобутки українських вчених, відзначимо роль В. А. Роменця. Він виходив з відмінностей зовнішньої і внутрішньої діяльності. Зовнішня (фізична) діяльність складається зі специфічних для людини дій з реальними предметами. Внутрішня (психічна) діяльність відбувається за допомогою розумових дій, де людина оперує з ідеальними моделями, образами предметів, уявленнями про предмети. Діяльність розглядається як засіб становлення і розвитку суб'єктності людини [14].

Компетентнісний підхід – це підхід до освітнього процесу на базі компетенцій. По суті, ключовою ланкою в проектуванні освітнього процесу тут визнається вираз результатів у формі компетенцій. Компетентнісний підхід орієнтований на досягнення певних результатів, набуття значущих компетенцій.

Серед найбільш значущих елементів компетентнісного підходу А.О. Вітченко виділяє:

1) ідеї загального і особистісного розвитку, сформульовані в контексті психолого-педагогічних концепцій розвиваючої і особистісно-орієнтованої освіти, що стали прообразом сучасних уявлень компетентнісного підходу;

2) категоріальна система цього підходу, в якій домінує два базових поняття – «компетенція» і «компетентність», при цьому перша з них «Включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, що задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів», а друга співвідноситься з «володінням, володінням людиною відповідною компетенцією, що включає його особистісне ставлення до неї і предмету діяльності»;

3) новизна цілепокладання, яка проявляється в спробі визначити очікувані результати освітнього процесу через опис лише знань, умінь і навичок, а нових можливостей учня. Даний підхід привертає увагу тим, що він дозволяє в якості одного із засобів, вирішувати освітні проблеми в процесі входження в світовий освітній простір [8].

Особистісно-орієнтований підхід, на думку І. Д. Беха, означає, по-перше, створення сприятливого середовища для особистісного зростання учнів і вчителів, по-друге, методологічну орієнтацію в педагогічній діяльності, що дозволяє за допомогою опори на систему взаємопов'язаних понять, ідей і способів дій забезпечувати і підтримувати процеси самопізнання, самотворіння і самореалізації особистості дитини, розвитку її неповторної індивідуальності [5].

Системний підхід представляє загальнонаукову методологію і відображає загальний зв'язок і взаємозумовленість явищ і процесів навколишньої дійсності. Його сутність, як вказує Ю. О. Шабанова, полягає в тому, що він стає методологічною орієнтацією в діяльності, при якій об'єкт пізнання або перетворення розглядається як система. Система є впорядкована множина взаємопов'язаних компонентів, взаємодія яких сприяє розвитку особистості дитини в освітній установі. Системний підхід вимагає реалізації принципу засоби теорії, експерименту і практики [18].

Технологічний підхід передбачає точне інструментальне управління навчальним процесом і гарантоване досягнення поставлених навчальних цілей; сьогодні він активно розробляється вітчизняної педагогікою. Йому присвячені роботи В. П. Беспалько, Е. С. Полат, Г. К. Селевко, Л. Андерсон, Дж. Блок, Б. Блум, Т. Гілберт, Н. Гронлунд, Р. Мейджер, А. Ромішовські, Т. Сакамото і ін. Даний підхід відкриває нові можливості для концептуального і проєктованого освоєння різних областей і аспектів освітньої, педагогічної, соціальної дійсності.

При цьому важливо відзначити, що технологічний підхід до освітнього і педагогічного процесів можна вважати універсальним, він лише

доповнює наукові підходи педагогіки, психології, соціології, соціальної педагогіки, політології та ін. напрямків науки і практики.

Отже, короткий огляд свідчить, що кожен з представлених підходів має свої переваги і недоліки, свої можливості і обмеження, виявляється ефективним для вирішення одних завдань і неефективним для інших. Констатуємо, що найчастіше такі підходи оформлені в залежності від назви того системоутворюючого фактору, на який робиться наголос, тому дозволяють розглядати досліджуване педагогічне явище під певним кутом зору або в певному ракурсі.

Недостатність кожного окремого підходу для дослідження комплексу завдань, які ставляться при вивченні педагогічного явища, вимагає їх об'єднання, що цілком закономірно і співвідноситься з інтеграційними процесами, що відбуваються в педагогічній науці.

Таким чином, виходячи з позиції, що вибір того чи іншого підходу повинен бути пов'язаний з розумінням сутності та змісту предмета дослідження, зокрема визначення та розробки педагогічних умов розвитку професійної культури майбутнього викладача – ми спиралися на сукупність методологічних підходів: компетентнісного і діяльнісного.

В даний час освіта реформується у відповідності з світовими тенденціями, відбувається подальший розвиток: пропонуються інший зміст, нові відносини, нова поведінка і нові підходи. В рамках нашого дослідження в якості нового підходу запропонуємо **компетентнісно-діяльнісний підхід**. Розглянемо його компоненти.

Компетентнісний компонент розглянутого підходу передбачає, що процес становлення майбутнього фахівця центрований на розвиток і формування компетенцій – результати навчання представляють собою сукупність знань, умінь, навичок, здібностей застосовувати їх на практиці і визначають професійну готовність до успішної діяльності. Сучасні тенденції освіти вносять зміни в «портрет» фахівця з вищою освітою, а точніше – в визначення вимог до його підготовки, особистісних і професійних якостей.

Ідеї загального і особистісного розвитку, які сформульовані в контексті психолого-педагогічних концепцій розвиваючої і особистісно-орієнтованої освіти, стали прообразом сучасних уявлень компетентнісного підходу. Незважаючи на відмінності двох підходів, є істотні схожі ознаки, які об'єднують дані підходи:

- Філософська основа: антропологізм; гуманізм; діалектика; прагматизм.
- Центрування підходів на студентах, орієнтація на розвиток особистості.
- Наукові концепції розвитку і освоєння особистістю соціального досвіду: когнітивна теорія навчання; діяльнісна теорія; теорія розвиваючого

навчання; теорія інтеріоризації; поведінкова теорія навчання та ін..

– Тип управління цілісним педагогічним процесом: система малих груп та індивідуальна робота.

– Організаційні форми: академічна (індивідуальна, групова).

– Переважаючі засоби: вербальні та практичні.

– Переважаючі методи навчання: Традиційні та сучасні освітні технології.

Отже, аналіз показав, що зазначені підходи взаємопов'язані, причому особистісно-орієнтований підхід проявляється в межах компетентнісного підходу, конкретизує його, поглиблює і доповнює. Крім того, підходи мають деякі загальні характеристики, тобто в їх основі в тій чи іншій мірі трактуються одні і ті ж поняття. Таким чином, не применшуючи значущості особистісно-орієнтованого підходу, вважаємо, що даний підхід у вирішенні постійних завдань нашого дослідження дещо обмежений, у зв'язку з чим, ми використовуємо компетентнісний підхід, співвідносячи його з особистісно орієнтованим підходом і вказуючи при цьому на їх діалектичний зв'язок, завдяки якому можливо їх поєднання.

Діяльнісний компонент компетентнісно-діяльнісного підходу пов'язаний з розумінням діяльності як основи, засоби і вирішальної умови розвитку особистості, як форми активного цілеспрямованого взаємодії людини з навколишнім світом. З точки зору психології, зміст освіти засвоюється не шляхом передачі інформації людині, а в процесі його власної активної, спрямованої діяльності. З цього приводу Ануфрієнко О. А. зазначає, що із загальної психологічної теорії діяльності випливає важливий наслідок для системи вищої освіти: узагальненим результатом професійної освіти повинна стати готовність випускника до соціальної, професійної діяльності, бо тільки через власну активну діяльність людина здатна розвиватися [2].

Як зазначає Л. В. Засєкіна, основи діяльнісного підходу в психології заклав О. Н. Леонтьєв. Він виходив з відмінностей зовнішньої і внутрішньої діяльності. Перша складається зі специфічних для людини дій з реальними предметами, що здійснюються при рухах рук, ніг, пальців. Друга відбувається за допомогою розумових дій, де людина оперує з ідеальними моделями, образами предметів, уявленнями про предмети. Діяльність розглядається як засіб становлення і розвитку людини [9].

Присвячуючи цьому підходу свою роботу, Баркасі В. В. [3] розмірковує про те, що діяльнісний підхід не дає відповіді на питання, як залучати учнів в діяльність, щоб вона стимулювала активність особистості в цілому; діяльнісний підхід

абсолютизує, відриває діяльність від особистості, акцентуючи увагу на ціле покладанні особистості.

Таким чином, щоб подолати зазначені недоліки і посилити переваги, слід застосовувати сукупність, що об'єднує два підходи. У зв'язку з чим, об'єднавши два підходи, ми отримали змогу застосувати компетентнісно-діяльнісний підхід у розвитку професійної культури викладача.

Висновки і пропозиції. Отже, констатуємо, що компетентнісний підхід орієнтований перш за все на досягнення результатів, в якості яких виступають компетенції, а вектор діяльнісного підходу направлений до організації процесу формування, що набуває діяльнісний характер. Оволодіння компетенцією неможливо без набуття досвіду діяльності. Отже, компетенції та діяльність взаємопов'язані і взаємодоповнюють один одного.

Узагальнюючи вищевикладене, вважаємо, що компетентнісно-діяльнісний підхід як стратегія орієнтує:

- на формування культури викладача, що володіє компетенціями, що визначають її готовність до успішної педагогічної діяльності;

- на організацію такої діяльності, щоб її виконання сприяло розвитку професійної культури.

Отже, охарактеризована вище сукупність методологічних підходів має безпосереднє відношення до предмету нашого дослідження. Головна особливість виконаної нами роботи в тому, що, здійснюючи процес розвитку професійної культури майбутнього викладача, ми вибрали сукупність методологічних підходів, на базі яких відбувається вироблення положень, які спрямовані на вдосконалення в цілому професійної діяльності викладача у закладі вищої освіти.

Список використаної літератури:

1. Авксентьева Т.А. Формування моральної свідомості студентів вищих педагогічних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07; Вінницький держ. пед. ун-т імені М. Коцюбинського. Тернопіль, 2005. – 198 с.
2. Ануфрієнко О.А. Формування професійно-педагогічної культури майбутніх юристів чинниками правової культури та правова філософія // Апостол свободи. Концепція свободи Бердяєва як основа розуміння свободи в сучасному українському суспільстві: Матеріали всеукр. наук.-практ. конф. Краснодар: КФ МАУП, 2005. – С. 6–13.
3. Баркасі В.В. Формування професійної компетентності в майбутніх вчителів іноземних мов: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти". Одеса, 2004. – 22 с.
4. Берека В.Є. Фахова підготовка магістрів з менеджменту освіти: теорія і методика: моно-

- графія / за ред. А. Й. Сиротенка. Хмельницький : ХГПА, 2008. 482 с.
5. Бех І.Д. Виховання особистості. / І.Д. Бех. К. : Либідь, 2008. – 848 с.
 6. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики: [монографія] / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін. ; під заг. ред. О. В. Овчарук. К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
 7. Вакуленко В.М. Сутність і структура педагогічного професіоналізму // Проблеми сучасної педагогічної освіти : Педагогіка і психологія: зб.ст. К. : Пед. преса, 2002. Вип. 4. С. 66–73.
 8. Вітченко А.О., Вітченко А.Ю. Компетентнісний підхід у сучасній вищій освіті: освітня інновація чи реформаторський симулякр доби постмодерну? Вища школа. 2019. № 4 (177). С. 52–66.
 9. Засекіна Л.В. Психологія значення: відбиття діяльнісного підходу у когнітивній парадигмі. Наукові записки. Серія “Психологія і педагогіка”. Тематичний випуск: “Сучасні дослідження когнітивної психології”, Вип. 12. Рр. 62–72.
 10. Лузан П.Г. Основи науково-педагогічних досліджень / П.Г. Лузан, І.В. Сопівник, С.В. Виговська. К.: Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України, 2010. – 220 с.
 11. Палеха Ю. І. Ключі до успіху або організаційна та управлінська культури. К. : вид-во Європ. ун-ту фінансів, інформ. систем, менеджм. і бізнесу, 2000. – 211 с.
 12. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; За ред. І. А. Зязюна. 2-ге вид., допов. і переробл. К. : Вища шк., 2004. – 422 с.
 13. Пічкур М.О. Формування професійної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва: автореф. дис. канд. пед. наук 13.00.04; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. К., 2000. – 22 с.
 14. Роменець В.А. Вчинок і постання канонічної психології // Людина. Суб'єкт. Вчинок. Філософсько-психологічні студії / За ред. В.О. Татенка. К.: Либідь, 2006. С. 11–36.
 15. Сорочан Т.М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика. Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.
 16. Тульська О.Л. Критерії, показники та рівні сформованості професійної культури майбутніх екологів // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби. № 3. 2010. С. 20–25.
 17. Цимбалару А. Підготовка педагогів до проектування інноваційного освітнього простору школярів / А. Цимбалару // Нова педагогічна думка : наук. журнал. № 2 / Гол. ред. М.А. Віднічук. Рівне, 2010. С. 74–79.
 18. Шабанова Ю.О. Системний підхід у вищій школі: підруч. для студ. магістратури. М-во освіти і науки України; Нац. гірн. ун-т. Д.: НГУ, 2014. 120 с.

Zabolotnii O. The role of methodological approaches in the development of the teacher's professional culture

The article states that in modern science there is a problem of defining the essence of methodology, which is evidenced by the lack of a generally accepted definition.

Based on the position that the choice of one or another approach should be related to the understanding of the essence and content of the research subject, in particular, the definition and development of pedagogical conditions for the development of the professional culture of the future teacher – a set of methodological approaches: competence and activity is considered.

Currently, education is being reformed in accordance with world trends, further development is taking place: different content, new relationships, new behavior and new approaches are offered. As part of our research, a competence-activity approach is proposed as a new approach.

The competence component of the considered approach assumes that the process of becoming a future specialist is centered on the development and formation of competencies – the learning outcomes represent a set of knowledge, abilities, skills, and abilities to apply them in practice and determine professional readiness for successful activity. Modern trends in education introduce changes in the qualitative characteristics of a specialist with a higher education, and more precisely – in determining the requirements for his training, personal and professional qualities.

The active component of the competence-activity approach is related to the understanding of activity as the basis, means and decisive condition for the development of personality, as a form of active purposeful interaction of a person with the surrounding world. From the point of view of psychology, the content of education is learned not through the transmission of information to a person, but in the process of his own active, directed activity. An important consequence for the higher education system follows from this: the general result of professional education should be the graduate's readiness for social and professional activities, because a person is able to develop only through his own active activity.

Key words: *education, methodological approaches, teacher's professional culture, competence-activity approach.*

УДК 372(73)

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.89.5>**М. Ю. Кривко**викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА» У НАУКОВИХ ПРАЦЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ І НІМЕЦЬКИХ УЧЕНИХ

Статтю присвячено проблемі полікультурної освіти в українському і німецькому науковому вимірі з огляду на важливість питання для вітчизняної системи освіти. Установлено, що поняття «полікультурність» виникло у 60-ті роки ХХ століття як інструмент взаємозбагачення культур, виховання толерантності, запобігання расизму та упереджень до представників інших етнічних груп. Аналіз цього поняття та вивчення тенденцій його розвитку зумовило формування різних концепцій полікультурності. Установлено, що різноманітність визначень «полікультурності» та «полікультурної освіти» потребує систематизації поглядів науковців та пропонування авторського визначення цього терміну.

У публікації також визначено різні позиції вітчизняних та зарубіжних науковців щодо визначення суті полікультурної освіти, зокрема як складової професійної освіти, що спрямована на вивчення культурно-освітніх цінностей інших культур, а також культурну взаємодію на засадах взаєморозуміння, толерантності й діалогу; нова освітня стратегія, що будує освітній процес на основі принципів гуманізму, толерантності, культурного діалогу та порозуміння тощо. На цій підставі визначено авторську точку з цього питання, відповідно до якої полікультурна освіта являє собою процес формування у особистості уявлень та розумінь щодо культури та культурних особливостей представників іншого етносу, формування толерантного ставлення до них, прояву взаємоповаги та готовності до культурного взаємозбагачення. Полікультурна освіта передбачає визнання інакшості та спрямована на досягнення взаєморозуміння і здатності до діалогу. У процесі наукових розвідок також з'ясовано, що в наукових позиціях німецьких та українських науковців немає принципових суперечностей щодо визначення суті полікультурної освіти. Тому в подальших розвідках планується проаналізувати можливості впровадження перспективного доробку німецьких фахівців щодо здійснення полікультурної освіти в практику роботи вітчизняних закладів вищої освіти.

Ключові слова: полікультуралізм, мультикультуралізм, полікультурна освіта, українські вчені, німецькі науковці.

Постановка проблеми. Сучасне глобалізоване суспільство характеризується збільшенням інтенсивності комунікативних зв'язків між людьми, які є представниками різних національностей, конфесій, політичних навчань чи сформованими за іншими ознаками спільнот. У такій ситуації стабільність суспільства значною мірою визначається готовністю його членів конструктивно вирішувати численні протиріччя й конфлікти, які виникають у представників різних страт, адже будь-яка спроба ескалації цих конфліктів є надзвичайно небезпечною для людства та взагалі загрожує світовій безпеці. Зокрема, військові події в Україні підтверджують, що неготовність деяких державних політиків жити в мирі та злагоді зі своїми сусідніми країнами, поважати права кожної особистості мають жакливі наслідки не тільки для окремої держави, але й для всього світу.

Результатом усвідомлення політиками, ученими та взагалі широкою громадськістю військових загроз та прагнення знайти конструктивні шляхи попередження чи за потреби вирішення наявних конфліктів міжкультурного характеру стало ініціювання та прийняття низки міжнародних документів, у яких однією з найважливіших цілей розвитку світової спільноти проголошувалося

забезпечення вмінь та прагнення кожної людини до розбудови комунікації з представниками інших соціальних верств на засадах прояву взаємоповаги й толерантності, готовності до успішної життєдіяльності в полікультурному суспільстві.

З урахуванням вищевикладеного полікультурна освіта є вже більше трьох десятиріч важливою темою проєктів та політичних дискусій, що точаться на базі провідних європейських організацій та інституцій. Як установлено в дослідженні, важливими передумовами виокремлення феномену полікультурної освіти зокрема стали:

- посилення міжнародних міграційних рухів, що активізувалися після Другої світової війни;
- традиційні багатомовні та мультикультурні цінності багатьох європейських країн і Європи загалом;
- необхідність зробити шкільну, позашкільну та неформальну освіту більш культурно відкритою, щоб члени суспільства різного віку могли стати громадянами, які усвідомлюють і цінують різноманітність у світі та здатні до конструктивного міжкультурного діалогу не тільки в Європі, але й у всьому світі, з усіма людьми, незалежно від їхнього походження [1, с. 65–66].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У процесі вивчення наукової літератури встановлено, що різні аспекти дослідження феноменів «мультикультура», «полікультурність», «полікультурна освіта» висвітлено в працях таких зарубіжних учених, як М. Арнолдс, Дж. Бенкс, Дж. Гай, С. Ніето, Е. Тейлор та ін. Окремі питання здійснення полікультурної освіти в Німеччині розкрили в своїх наукових працях Е. Вагнер, Ф. Вернер С. Гартманн, Б. Йоріссен, Е. Лібау та ін. Проблеми здійснення полікультурної освіти в Україні присвячено праці таких вітчизняних дослідників, як Е. Антипова, В. Бойченко, В. Болгарінова, Л. Горбунова, О. Котенко, І. Лощенова, Н. Сейко, О. Сухомлинська та інших.

Під час проведення дослідження виявлено вагомий науковий доробок з проблеми полікультурної освіти. Зокрема, цінні теоретичні та практичні напрацювання в галузі здійснення полікультурної освіти мають німецькі фахівці. Ці напрацювання представляють значний інтерес для вітчизняних освітян. Проте аналіз наукових праць українських та німецьких авторів засвідчує, що не існує однозначно прийнятого визначення поняття «полікультурна освіта». Це зумовило вибір теми статті.

Мета статті – виявити та зіставити позиції українських та німецьких науковців щодо визначення поняття «полікультурна освіта», на цій основі конкретизувати власне тлумачення цього поняття.

Виклад основного матеріалу. Для кращого розуміння суті зазначеного поняття доцільно простежити генезу появи й розвитку цього феномену, а також близьких до нього за значенням понять. Так, у науковій літературі зазначається, що поняття «полікультурність» виникло у 50–60 років ХХ ст. у США в процесі дослідження проблем расизму й розвитку антирасистського руху. Основною ідеєю полікультурності була необхідність приділення уваги расовим та культурним відмінностям для запобігання виникненню упереджень. Подальший розвиток феномен полікультурності отримав у 60–70-і роки ХХ ст. у Європі після створення ООН. У цей час з'явився новий підхід до організації навчання етногетерогених груп, що отримав назву полікультурного підходу. Його характерною ознакою є розуміння виникнення упередженості внаслідок недостатнього знання спадщини та особливостей взаємодії між представниками різних етносів [2, с. 168].

Зауважимо, що в науковій літературі застосовують два близьких поняття: «полікультурність» і «мультикультурність». Причому деякі автори сприймають їх як синоніми, інші вбачають в них певні змістові відмінності. Так, прибічники другої точки зору відзначають, що полікультуралізм робить наголос на виявленні зв'язку між культурами різних етносів чи рас, їхньої схожості, а не відмінностей, відчуженості расових та етнічних

груп. Це допомагає усунути психологічні бар'єри у спілкуванні носіїв різних культур, зменшити вплив явища стереотипізації. Водночас полікультуралізм не передбачає ігнорування культурної ідентичності кожного етносу й підтримує ідею створення рівних можливостей для всіх людей. Отже, в основу полікультурності покладено ідею активної комунікації, взаємодії між представниками різних культур. Як стверджують прихильники зазначеної наукової позиції, мультикультуралізм, навпаки, наголошує на роз'єднанні націй на основі врахування їх відмінностей, дозволяючи кожній етнічній групі існувати поряд з іншими. Отже, у межах мультикультуралізму відстоюється вимога паралельного існування різних культур, що знаходяться між собою в стані обмеженої взаємодії, проникнення та збагачення, породжуючи поділ людей на «своїх» і «чужих» [1; 2; 3].

Слід відзначити, що в працях американських учених (Вольско, Вораур, Гангон, Коррел, Парк, Раян, Річeson та ін.) здебільшого використовується термін «мультикультуралізм». У європейському науковому дискурсі вживаються й термін «полікультуралізм», і «мультикультуралізм» [1; 2; 3; 4]. За висновками відомого фахівця в галузі міжкультурних відносин Ф. Дервіна, на теренах Європи обидва терміни мають суто географічну різницю. Так, термін «мультикультурність» має широке розповсюдження в країнах Західної й Північної Європи, а «полікультурність» – у країнах Східної й Південної Європи. Проте загалом обидва терміни можуть вживатися з рівноправним значенням [5, с. 71–86].

Зауважимо, що ідея надання освіти полікультурного характеру почала формуватися на німецьких землях ще в 60-і роки минулого століття. Зокрема, протягом 1960–1990-тих рр. ХХ ст. учасники Постійної конференції міністрів освіти ФРН обговорювали різні питання шляхи здійснення полікультурної освіти. У 1996 р. був оприлюднений документ «Рекомендації щодо міжкультурної освіти й виховання», в якому наголошувалося на необхідності забезпечити в закладах освіти оволодіння здобувачами полікультурними знаннями та вміннями прийняття інших способів побутового життя й культурної ідентичності людей. У документі також відзначалася наявність актуальної потреби в запропонуванні кожній особистості, незалежно від її походження, «повну участь в освіті та можливості для максимально можливого успіху в навчанні, сприяючи успішному проектуванню інтеграційних процесів і в такий спосіб мирному, демократичному співіснуванню та наданню керівництва. за відповідальні дії в глобалізованому світі» [6].

Як наголошує С. Лухтенберг, наприкінці 60-х – на початку 70-х рр. ХХ ст. німецьким закладам освіти та органам управління освітою знадо-

билося багато часу, щоб відреагувати на зростання кількості здобувачів освіти різного рівня, які були вихідцями з інших країн. Основні пропозиції та заходи того періоду були орієнтовані на мігрантів та спрямовувалися на покращення умов навчання для їхніх дітей, розробку навчальних та методичних матеріалів для викладання німецької мови як другої мови та підготовку вчителів з метою ознайомлення їх з культурою походження мігрантів [7, с. 127].

Більш активно теорію полікультурної освіти німецькі вчені почали розробляти наприкінці 80-х років у вигляді проєктування освітнього процесу, спрямованого на зміну сприйняття емігрантів від «чужинців» до шансу взаємного культурного збагачення. Як зазначається в заяві «Міжкультурна освіта – можливість для нашого суспільства» ради з питань культури від 2007 року, полікультурна освіта сприяє співіснуванню людей з різним культурним походженням. Метою цієї освіти проголошено формування в людей здатності приймати та продуктивно засвоювати існуюче в суспільстві культурне розмаїття. У документі також підкреслюється, що полікультурна освіта має не лише сприяти інтеграції іммігрантів у суспільство, де більшість складають представники інших національностей, але й розглядатися як постійне завдання для кожного члена глобалізованого суспільства. Саме тому міжкультурна освіта має виступати як наскрізне завдання для всього суспільства загалом [8, с. 1152].

Німецький дослідник А. Томас у своєму дослідженні «Психологія міжкультурного навчання і торгівлі» розглядає полікультурну освіту як формування готовності до сприйняття культурних особливостей різних народів, прояв толерантності, взаємоповаги та взаємозбагачення [10, с. 340].

Дослідниця К. Перрегаукс визначає полікультурну освіту як ознайомлення здобувачів із різноманітністю стилів життя, умов життя, думок та ідей людей, що належать до різних культур. Вивчення культури іншої етнічної групи, на думку дослідниці, зумовлює такі позитивні зміни:

- підвищення самооцінки здобувачів, даючи їм змогу відкрито взаємодіяти з іншими людьми.
- покращенню людського співіснування і водночас протистоянню ізоляції, расизму та ксенофобії.
- зменшенню страхів та упереджень у людей [11, с. 23].

Як зазначає К. Діболт, полікультурна освіта враховує той факт, що суспільство є багатонаціональним багатоетнічним, багатокультурним і багаторелігійним феноменом, але всі люди мають жити в ньому у взаємній повазі. Полікультурна освіта передбачає визнання інаковості іншої людини, рівність членів суспільства, виступає проти дискримінаційних структур, а під цією егідою вимагає прояв зусиль, спрямованих на досягнення взаємо-

розуміння і здатність до діалогу. Загальною метою полікультурної освіти в Німеччині може бути інтеграція корінних жителів та іммігрантів у полікультурному суспільстві, що характеризується плюралізмом [12, с. 43–44].

Слід відзначити, що в останні роки полікультурна освіта набула в Німеччині впливу та певного визнання. Присутність студентів-мігрантів береться до уваги в багатьох навчальних програмах, що підтверджує прийняття різноманітності. У нових підручниках є фотографії представників різних етносів, використовуються імена з різних мов, наводяться приклади з різних культур, включаються тексти авторів-мігрантів, а також фрази, слова або навіть фрагменти текстів іноземною мовою [9, с. 223].

Як установлено в дослідженні, загалом німецькі вчені сприймають полікультурну освіту як освіту, спрямовану на здобуття студентами знань та вмінь, що дозволяють їм жити та навчатися разом, а також розвиватися в інтелектуальному, соціальному й духовному плані. Полікультурна освіта в Німеччині реалізується через впровадження різних моделей та організаційних форм, що охоплюють як аудиторні заняття, так і позанавчальну діяльність. Зокрема, вона реалізується через: 1) окремий компонент державного стандарту, що представлений у багатьох нормативних освітніх документах Німеччини, надаючи право закладам освіти обирати на свій розсуд певні форми та методи роботи; 2) полікультурний контент, що виступає основою для реалізації міжпредметних зв'язків в освітньому процесі; 3) блоки навчального матеріалу, пов'язаного з проблемою полікультурності, що вивчаються здобувачами як складники різних навчальних дисциплін: історії, суспільствознавства, мов тощо; 4) різноманітні навчальні дисципліни, що мають полікультурну спрямованість (наприклад, «Міжкультурна педагогіка», «Європейська культура» тощо); 5) позанавчальну діяльність здобувачів освіти.

Зокрема, полікультурна освіта здобувачів у Німеччині може відбуватися формі окремих семінарів, лекцій, дискусійних клубів та проведення конференцій. Крім того, у закладах освіти можуть проводитися концерти, семінари, тематичні вечори, які висвітлюють внесок тієї чи іншої культури в розвиток цивілізації [8, с. 1150].

Варто також привернути увагу науковому підходу, що позначається як «дальтонізм» («color-blind») та ґрунтується на запереченні будь-яких принципових культурних, національних чи етнічних відмінностей між людьми. Прихильники цього підходу стверджують, що саме надмірна увага до відмінностей призводить до упередженості, штучному розподілу людей на етнічні групи. Але цієї упередженості можна запобігти, зменшуючи увагу до належності людини до тієї чи іншої етнічної

групи. Тож прихильники цього підходу пропонують створювати навчальні групи, не звертаючи увагу на етнічну чи расову приналежність людини. На думку цих фахівців, зазначений підхід сприятиме досягненню взаєморозуміння між людьми, переводячи увагу співрозмовника на особливості людини як особистості, а не як представника етносу [5, с. 60–61].

Як встановлено, не менш важливе місце полікультурна освіта займає у дослідженнях німецьких вчених. Так, Ж. Воробйова зазначає, що полікультурна освіта є складовою професійної освіти, що спрямована на вивчення культурно-освітніх цінностей інших культур, а також культурну взаємодію на засадах взаєморозуміння, толерантності й діалогу, що забезпечує протистояння дискримінації, расизму та шовінізму. За словами дослідниці, полікультурна освіта здійснюється шляхом інтеграції полікультурного компонента в гуманітарні, соціально-політичні та етико-педагогічні дисципліни [13, с. 161]. Р. Агадулін стверджує, що полікультурна освіта є новою освітньою стратегією, що будує освітній процес на основі принципів гуманізму, толерантності, культурного діалогу та порозуміння [14, с. 26].

На думку В. Вікторова, полікультурна освіта представляє собою впровадження процедур з розвитку культури та оцінки власного надбання з даної проблеми. [15, с. 18]. За висновками В. Болгаріної й І. Лощенової, полікультурна освіта являє собою навчальний процес, де ключовим поняттям виступає культура як вселюдське явище. Полікультурна освіта є засобом для подолання шляху від засвоєння етнічної, національної культури до усвідомлення спільності етносів у прагненні миру, злагоди, прогресу через культурний розвиток [16, с. 4].

Висновки і пропозиції. На підставі вищевикладеного можна підсумувати, що полікультурна освіта являє собою процес формування у особистості уявлень та розумінь щодо культури та культурних особливостей представників іншого етносу, формування толерантного ставлення до них, прояву взаємоповаги та готовності до культурного взаємозбагачення. Полікультурна освіта передбачає визнання інакшості та спрямована на досягнення взаєморозуміння і здатності до діалогу.

Як встановлено в дослідженні, соціум у Німеччині представляє собою стійке лінгвістично і культурно різноманітне суспільство, що потребує здійснення полікультурної освіти як найбільш відповідну концепцію для вирішення пов'язаних з цим викликів. За висновками німецьких дослідників полікультурна освіта має бути само собою зрозумілою для всіх учасників, щоб можна було сформувати суспільство, яке характеризується культурним і релігійним розмаїттям. Однак не слід забувати, що культура нерідко описує те,

що розділяє людей, а не тільки те, що об'єднує. Тому для забезпечення культурного розмаїття члени суспільства мають також прагнути зберегти те, що їх роз'єднує, бо це також є частиною міжкультурної освіти.

У процесі наукових розвідок також з'ясовано, що в наукових позиціях німецьких та українських науковців немає принципових суперечностей щодо визначення суті полікультурної освіти. Тому в подальших розвідках планується проаналізувати можливості впровадження перспективного доробку німецьких фахівців щодо здійснення полікультурної освіти в практику роботи вітчизняних закладів вищої освіти.

Список використаної літератури:

1. Ковалинська І. В. Поняття «полікультурність» та «мультикультурність» у науковому дискурсі. *Освітологічний дискурс*. 2016. № 1. С. 65–78.
2. Мичковська Р. В., Бец Ю. І. Поняття «полікультура» та «полікультурне виховання» в сучасних наукових дослідженнях. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 39 (3). С. 255–258.
3. Richeson J. A., Nussbaum R. J. The impact of multiculturalism versus color-blindness on racial bias. *Journal of Experimental Social Psychology*. 2004. Vol. 40. Pp. 417–423.
4. Асаєва В. В. Філософія сучасної полікультурної, мультилінгвальної освіти. <http://www.infolibrary.com.ua/books-text11612.html>.
5. Dervin F. Towards post-intercultural teacher education: analyzing “extreme” intercultural dialogue to reconstruct interculturality. *European Journal of Teacher education*. 2015. Issue 1. Vol. 38. Pp. 71–86.
6. Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf.
7. Luchtenberg, S. Stages in Multicultural Theory and Practice in Germany. In: Watts, Richard J.; Smolicz, Jerzy J., eds. *Cultural Democracy and Ethnic Pluralism. Multicultural and Multilingual Policies in Education*. Bern et al.: Peter Lang Verlag, 1997. 125–148.
8. Zirkel S. The Influence of Multicultural Educational Practices on Student Outcomes and Intergroup Relations. *Teachers College Record*, 2008. Vol. 110. № 6 (June 2008). P. 1147–1181.
9. Kunz, Th. Guten Appetit? Aspekte der Thematisierung und Nicht-Thematisierung "ausländischer Mitschüler" im Schulbuch. In: Kloeters, Julian; Lüddecke, Ulrike; Quehl, Thomas, eds. *Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur interkulturellen und antirassistischen Erziehung und Bildung in der Schule*. FFM: Verlag für

- Interkulturelle Kommunikation (IKO), 2003. P. 221–251.
10. Thomas A. Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung. – Göttingen et.al. Hogrefe, 1993. S. 337–424.
11. Perregaux, Ch. Odyssea – Ansätze einer Interkulturellen Pädagogik. Zürich 1998. S. 40.
12. Diebold, K. Neuzugewanderte Jugendliche – Migrationshintergründe und Hilfen zur Integration. In: Feld, K., Freise, J., Müller, A. (Hrsg.): Mehrkulturelle Identität im Jugendalter. 2. Aufl. Münster, 2005. S. 32–62.
13. Воробйова Ж.Ю. Полікультурна освіта та соціалізація студентської молоді в закладах вищої освіти Європи та США. Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасних університетів: зб. матеріалів VI міжнар. наук. конф. III Міжнар. наук. конгресу Society of Ambient Intelligence 2020, м. Київ (2–10 квіт 2020 р.). Київ: КНЕУ, 2020 С. 159–162.
14. Агадуллін Р. Полікультурна освіта: методолого-теоретичний аспект. Педагогіка і психологія. 2004. № 3. С. 25–27.
15. Вікторов В. Проблема управління якістю освіти (соціально-філософський аналіз). Вища освіта України. 2005. № 4(14). С. 17–22.
16. Болгаріна В., Лощенова І. Культура і полікультурна освіта. Шлях освіти. 2002. № 2. С. 3–6.
-

Kryvko M. Definition of the concept of “polycultural education” in the scientific works of domestic and German scientists

The article is devoted to the problem of multicultural education in the Ukrainian and German scientific dimension, considering the importance of the issue for the national education system. It was established that the concept of “polyculturalism” arose in the 60s of the 20th century as a tool for mutual enrichment of cultures, education of tolerance, prevention of racism and prejudice against representatives of other ethnic groups. The analysis of this concept and the study of its development trends led to the formation of various concepts of polyculturalism. It was established that the variety of definitions of “polyculturalism” and “polycultural education” requires the systematization of the views of scientists and the proposal of an author’s definition of this term.

The publication also defines different positions of domestic and foreign scientists regarding the definition of the essence of polycultural education, in particular as a component of professional education aimed at studying the cultural and educational values of other cultures, as well as cultural interaction based on mutual understanding, tolerance and dialogue; a new educational strategy that builds the educational process on the basis of the principles of humanism, tolerance, cultural dialogue and understanding, etc. On this basis, the author’s point on this issue is determined, according to which polycultural education is a process of forming ideas and understandings in the individual about the culture and cultural features of representatives of other ethnic groups, forming a tolerant attitude towards them, showing mutual respect and readiness for cultural mutual enrichment. Multicultural education involves the recognition of otherness and is aimed at achieving mutual understanding and the ability to dialogue. In the process of scientific investigations, it was also found that there are no fundamental contradictions in the scientific positions of German and Ukrainian scientists regarding the definition of the essence of polycultural education. Therefore, in further explorations, it is planned to analyze the possibilities of introducing the promising work of German specialists on the implementation of polycultural education into the work practices of domestic institutions of higher education.

Key words: polyculturalism, multiculturalism, polycultural education, Ukrainian scientists, German scientists.

УДК 376.37

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.89.6>**I. В. Кучерак**кандидат педагогічних наук,
доцентка кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти
Запорізького національного університету

СЕНСОМОТОРНИЙ РОЗВИТОК ОНЛАЙН ДІТЕЙ-БІЛІНГВІВ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ СТЕРТОЮ ДИЗАРТРІЄЮ

У статті розглядається питання забезпечення сприятливих умов для сенсомоторного розвитку дітей-білінгвів дошкільного віку зі стертою дизартрією в умовах онлайн-взаємодії. Зазначено, що питання сенсомоторного розвитку дошкільників-білінгвів зі стертою дизартрією все ще залишається недостатньо розробленим, тим більше воно потребує прискіпливої уваги, зважаючи на ті складні обставини, в яких опинилися українці, починаючи із початку повномасштабного вторгнення, поповнивши категорію біженців.

У публікації проаналізовано особливості сенсомоторного розвитку дошкільників із мінімальними дизартричними розладами, виокремлено характер впливу білінгвізму на організацію логопедичної роботи, зосереджено увагу на перевагах та недоліках проведення логопедичних занять в умовах дистанційної взаємодії. Зауважено те, що для забезпечення сенсомоторного розвитку онлайн-взаємодія має декілька важливих переваг. Зокрема, це безліч безкоштовних або умовно безкоштовних інструментів, інтерактивність взаємодії, а для логопеда – ще й можливість поєднувати більше занять навіть у неробочий час, похвилинна спланованість вихідних та робочого навантаження, забезпечення необмеженого простору для прояву власної креативності.

У публікації зазначено, що характер порушень фонетико-фонематичного розвитку та мовленнєвих порушень у дітей-білінгвів зі стертою дизартрією, однозначно, більш складний, зокрема, зважаючи на певні особливості оволодіння двомовністю, для прикладу, інтерференцію. Окрім того, акцентовано на особливостях порушень темпоритмічної дезорганізації усного мовлення, фонетико-фонематичного розвитку дітей із мінімальними дизартричними розладами.

Автором публікації зазначено те, що для забезпечення сенсомоторного розвитку онлайн-взаємодія має декілька важливих переваг. Зокрема, це безліч безкоштовних або умовно безкоштовних інструментів, інтерактивність взаємодії, а для логопеда – ще й можливість поєднувати більше занять навіть у неробочий час, похвилинна спланованість вихідних та робочого навантаження, забезпечення необмеженого простору для прояву власної креативності. Наведено приклади ефективних онлайн-ігор для логопедичних занять із дітьми-білінгвами зі стертою дизартрією задля досягнення ефективного сенсомоторного розвитку.

Ключові слова: стерта дизартрія, мінімальні дизартричні розлади, сенсомоторний розвиток, дошкільники, діти дошкільного віку, логопедичні заняття.

Постановка проблеми. Сенсомоторний розвиток забезпечує підґрунтя для зростання інтелекту дитини дошкільного віку, адже безпосереднє чуттєве сприйняття предметів та явищ довкілля постає першоосновою пізнання. Проте у сучасному світі, де збільшується обсяг використання мультимедійних засобів і відчувається певний дефіцит сенсорного досвіду, що накопичується лише завдяки безпосередньому сприйняттю та формуванню уявлень про зовнішні властивості предметів, їх форму, колір, величину, положення у просторі, означене не реалізовується повною мірою.

Ситуація однозначно ускладнюється, зважаючи на особливості дизонтогенезу та наявність різноманітних мовленнєвих порушень. Проте навіть серед такої категорії дошкільників є ті, що потребують особливої уваги, – діти зі стертою дизартрією, які опинилися в умовах вимушеної міграції та необхідності засвоєння двох, а то

й навіть більше, мов одночасно. Такі обставини призводять до виснаження дитячої нервової системи, а відтак – до погіршення фізичного стану, появи відчуття страху, тривоги, складнощів із концентрацією уваги [1]. Це все, однозначно, впливає на загальний розвиток дитини та становлення мовлення, зокрема. Посилює означене ще й через те, що не завжди є можливість отримати якісні корекційно-розвиткові послуги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволяє виокремити декілька напрямів вивчення порушеної проблеми, зокрема: сенсомоторний розвиток дітей із порушенням інтелекту (Родименко І, Мойсеєнко І.) [11], сенсорний розвиток дітей раннього віку (Н. Грама, В. Кошель) [5; 7], сенсорна інтеграція дітей із РАС (Т. Скрипник, С. Андрійченко) [12]. Проте питання сенсомоторного розвитку дошкільників-білінгвів зі стертою дизартрією все ще залишається недостатньо роз-

робленим, тим більше воно потребує прискіпливої уваги, зважаючи на ті складні обставини, в яких опинилися українці, починаючи із початку повномасштабного вторгнення 24 лютого 2022 року, поповнивши категорію біженців (на період підготовки публікації у серпні 2023, в усьому світі офіційно зареєстровано 6 240 400 біженців з України) [2].

Мета статті – на основі теоретичного аналізу наукової літератури та власного педагогічного досвіду автора публікації виокремити особливості сенсомоторного розвитку дошкільників-білінгвів зі стертою дизартрією, окреслити основні напрями корекційно-розвиткового впливу, які сприяють розвитку відчуттів, сприймання, формуванню уявлень про форму, колір, розмір та інші властивості предметів.

Виклад основного матеріалу досліджень. Зважаючи на те, що дошкільний вік – найбільш сензитивний період розвитку, важливо максимально розкрити потенціал кожної дитини, адже будь-які нереалізовані можливості у цей час пізніше складно, а інколи і неможливо компенсувати. У цьому ракурсі сенсомоторний розвиток (від лат. *sensus* – відчуття та *motor* – рух, координація сенсорних і моторних компонентів діяльності), не є винятком, оскільки за відсутності систематичних корекційно-розвиткових занять або ж їх недостатнього об'єму чи якості, у майбутньому виникатимуть складнощі щодо подальшого навчання і розвитку дитини [5; 7; 10].

Для дошкільника із мінімальними дизартричними розладами ситуація є більш складнішою на фоні темпоритмічної дезорганізації усного мовлення, зокрема, порушення темпу і плавності висловлювання (О. Правдіна, Є. Вінарська), неточності оптико-просторового гнозису, а також порушення звуковимови. Насамперед це стосується тих звуків, що потребують тонких, філігранних рухів кінчика язика – як наслідок несформованості моторних операцій та порушення зорово-моторної координації, орієнтувально-пізнавальних реакцій (О. Архіпова).

Первинними у структурі порушення при мінімальних дизартричних розладах є порушення моторної сфери, обумовлені первинною патологією ЦНС, – синкінезії, гіперкінези, парези, спастичність артикуляційних м'язів, дистонія, гіпотонія, гіпертонія.

Проте характер порушень фонетико-фонематичного розвитку та мовленнєвих порушень у дітей-білінгвів зі стертою дизартрією, однозначно, більш складний, зокрема, зважаючи на певні особливості оволодіння двомовністю, для прикладу, інтерференцію.

Проаналізувавши наукову літературу, можемо виокремити декілька груп дітей зі стертою дизартрією, для яких характерними є:

– недостатність моторних функцій артикуляційного апарату (м'язи язика достатньо слабкі,

в'ялі, присутня асиметрія іннервації язика, в окремих випадках спостерігається недорозвинення навичок фонематичного аналізу та фонематичних уявлень) – перша група;

– порушення моторики артикуляційного апарату, що проявляється у особливостях мовленнєво-рухових процесів (властивою є в'ялість артикуляції, нечіткість у вимові звуків) – друга група;

– складнощі із виконанням завдань, що потребують наслідування чи чітких дій за інструкцією, характерним є фонематичне недорозвинення різного рівня вираженості – третя група;

– виражена загальна моторна недостатність, малорухомість, уповільнений темп і скованість або ж, навпаки, гіперактивність, наявність значної кількості зайвих рухів, синкінезії, гіперкінези, складнощі із затриманням певного положення – четверта група (Є. Соботович, А. Чернопольська).

Подолання вище зазначених труднощів, а також недорозвинення дрібної моторики, зокрема, складнощі із утриманням пальчикового положення, із здатністю до переключення, координованістю та точністю дій, особливо в ситуаціях, що передбачають диференційовані, філігранні рухи, потребує продуманих кроків та комплексного підходу. Проте настільки доцільним є розв'язок окресленого завдання, зважаючи на дистанційну взаємодію?

Ще декілька років тому логопедичні заняття онлайн сприймалися якщо щось із розряду фантастики. Проте на сьогодні надання таких освітніх послуг є достатньо потрібним. Про це свідчить зростання кількості логопедичних центрів, що працюють в умовах онлайн-взаємодії. Проаналізуємо переваги проведення саме таких логопедичних занять:

– вирішення дилеми «територіальна віддаленість VS кваліфікована допомога тут і зараз»;

– можливість поєднувати більше корекційно-розвиткових занять (психолог, реабілітолог, ерготерапевт);

– забезпечення систематичного розвитку за умов, коли відвідувати офлайн-заняття практично неможливо або досить складно;

– можливість займатися із україномовним педагогом, перебуваючи в будь-якій країні світу

Для забезпечення сенсомоторного розвитку онлайн-взаємодія має декілька важливих переваг. Зокрема, це безліч безкоштовних або умовно безкоштовних інструментів, інтерактивність взаємодії, а для логопеда – ще й можливість поєднувати більше занять навіть у неробочий час, похвилинна спланованість вихідних та робочого навантаження, забезпечення необмеженого простору для прояву власної креативності.

Проте є і певні недоліки. Зокрема, це:

– Потреба у кошовному ПЗ із потужним функціоналом як зі сторони логопеда, так і дошкільника

(наприклад, не завжди гаджет, який використовує дитина, підтримує опцію «управління екраном» у Zoom, необхідну для інтерактивної взаємодії під час дидактичних ігор);

– залежність від надійності роботи систем енергопостачання та Інтернет-провайдерів (особливо відчутною ця проблема стала у період жовтень-січень 2023 через пошкодження систем енергозабезпечення);

– обмеження взаємодії (face to face VS screen by screen) – офлайн-навчання дозволяє залучити більше сенсорних систем сприйняття;

– втомлюваність;

– не завжди є можливість працювати із дітьми із комплексними порушеннями розвитку (тут слід враховувати індивідуальні особливості, адже не завжди онлайн-заняття підходять для усіх категорій дітей).

Забезпечення ефективного сенсомоторного розвитку онлайн дітей-білінгвів передбачає попередню якісну діагностику та забезпечення позитивної мотивації до корекційно-розвиткових занять на кожному етапі роботи. Складнощі додає потреба постійно утримувати увагу дитини. У своїй практиці для цього ми використовуємо, зокрема, логоритмічні вправи та ігри, розміщені власному каналі YouTube, а також цілу низку ресурсів – вебсервісів для дидактичних ігор. Окрім того, для досягнення означених цілей вважаємо за доцільне, насамперед налагодити тісний зв'язок батьків і логопеда.

Залежно від того, якого віку дитина та, враховуючи індивідуальні особливості, вона може займатися самостійно або ж у присутності батьків.

Аналіз наукової літератури дозволив окреслити декілька важливих напрямів сенсомоторного розвитку. Зокрема, це розвиток:

– загальної і дрібної моторики, графомоторних навичок;

– тактильно-рухового, слухового та зорового сприйняття;

– сприйняття властивостей предметів (ваги запаху, смаку), форми, кольору, величини;

– сприйняття простору і часу;

– формування системи сенсорних еталонів.

Для забезпечення досягнення означених завдань в онлайн-взаємодії ми використовуємо низку інструментів. Насамперед програму Microsoft Power Point, що дозволяє створювати мультимедійні ігри-презентації, вдало поєднуючи звукову та візуальну інформацію. Анімація, рух, звук – усе це привертає увагу дитини, дозволяє перетворити рутинні завдання на цікаві, інтерактивні, творчі. Окрім того, у своїй роботі застосовуємо авторські матеріали, створені на платформах Canva, LearningApps, Kahoot, WordWall.

Наведемо декілька прикладів онлайн-ігор для розвитку сенсомоторики у дітей-білінгвів зі стертою дизартрією:

– запам'ятай уважно усе, що є на картинці, закрив очі, а відкривши, дай відповідь на запитання: Що зникло? Що з'явилось?

– підбери до кожної чашки блюдце, враховуючи розмір та колір;

– розклади предмети від найбільшого до найменшого або ж навпаки;

– який предмет буде наступним? (пошук закономірностей у послідовності);

– що зайве? (виокремлення предмета, який вирізняється з-поміж низки одноманітних);

– знайди такий же предмет на зашумленому малюнку;

– повтори рухи та жести за анімованим персонажем;

– склади картинку із окремих елементів.

Висновки і пропозиції. Зважаючи на власний досвід роботи із білінгвами, доводиться спостерігати, як діти швидко асимілюються із тим мовним середовищем, у якому перебувають, та з часом все частіше починають спілкуватися другою мовою, яка стає домінуючою. Тому для юних громадян України, що через війну опинилися за межами своєї держави, можливість отримувати якісні логопедичні послуги онлайн – це не лише розвиток мовлення та подолання мінімальних дизартричних розладів чи інших порушень. Насамперед це шанс зберегти унікальний менталітет, рідну мову та традиції.

Перспективами подальших наукових розвідок вважаємо дослідження можливостей використання логоритміки для подолання мовленнєвих порушень дітей-білінгвів зі стертою дизартрією.

Список використаної літератури:

1. Caring for Children through Conflict and Displacement. Вебсайт. URL: https://bettercarenetwork.org/sites/default/files/2022-03/Caring%20for%20Children%20Through%20Conflict%20and%20Displacement.%20Booklet%202021.UNODC_UoM_%20English.pdf
2. Goldstein B. A., Gildersleeve-Neumann C. E. Bilingualism and speech sound disorders. Current developmental disorders reports. 2015. Т. 2, № 3. С. 237–244. URL: <https://doi.org/10.1007/s40474-015-0049-3>
3. Operational data portal (2022). Total Refugee influx from Ukraine in neighboring countries. Geneva: UNHCR. <https://data2.unhcr.org/en/situations/ukraine>
4. Ukraine Refugee Situation. Вебсайт. URL: <https://data2.unhcr.org/en/situations>
5. Грама Н. Г. Сенсорний розвиток дітей раннього віку: теорія і практика : монографія / Н. Г. Грама; Державний заклад «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». Одеса. 2018. 239 с. 1 <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/2024/1/Sensory%20Development.pdf>

6. Конопляста С. Ю. Синиця А. О. Дизартрія у систематичі мовленнєвих порушень (сучасний погляд). Наук. часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи: Зб. Наукових праць. К. НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. С. 111–116. URL: <http://www.chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/66-2019/28.pdf>
7. Кошель В.М. Сенсорне виховання дітей раннього віку: навч.-метод. посіб. для вихователів дітей дошкільного віку, студентів спеціальності «Дошкільна освіта» та батьків / В.М. Кошель. Чернігів: ФОП Баликіна О.В., 2019. 160 с. URL: <http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/3847/1/Сенсорне%20виховання%20дітей%20раннього%20віку.pdf>
8. Кучерак І.В. Інноваційна складова підготовки майбутніх логопедів: досвід та перспективи // Розвиток освіти і науки: проблеми, теорія, досвід і перспективи: матер. II заоч. Всеукр. наук.-практ. конф. Електронне видання / за ред. В. Ф. Русакова, І. М. Зарішняк. Вінниця: ДонНУ імені Василя Стуса, 2021. 224 с. 222 с., с. 202–204.
9. Кучерак І.В. Інформаційні технології в роботі логопеда // Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір: збірник тез доповідей I Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих вчених (м. Запоріжжя, 14 травня 2020 р.) за заг. ред. В. В. Нечипоренко. Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2020. 694 с., с. 105–106.
10. Лісова А. С. Вплив сенсомоторного розвитку на інтелектуальний розвиток дошкільника // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки. 2014. № 121. С. 213–216.
11. Родименко І., Мойсеєнко І. Аналіз наукових досліджень сенсомоторного розвитку дітей з порушенням інтелектуального розвитку. Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. № 1, 2022. С. 73–76. URL: <https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pp/article/view/53/61>
12. Скрипник Т. Сенсорна інтеграція як підґрунтя цілісного розвитку дітей з аутизмом. Особлива дитина. № 4(80) 2016. С. 24–32. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/18738/1/T_Skrypnyk_ODNIV_NNIG_4_80_2016_KSPKIO_IL.pdf

Kucherak I. Online sensorimotor development of preschool bilingual children with obliterated dysarthria

The article examines the issue of providing favorable conditions for the sensorimotor development of preschool bilingual children with obliterated dysarthria in the conditions of online interaction. It is noted that the issue of sensorimotor development of bilingual preschoolers with obliterated dysarthria still remains insufficiently developed, moreover, it requires careful attention, taking into account the difficult circumstances in which Ukrainians found themselves, starting from the beginning of the full-scale war, adding to the category of refugees.

The publication analyzes the features of the sensorimotor development of preschoolers with minimal dysarthric disorders, highlights the nature of the impact of bilingualism on the organization of speech therapy work, and focuses on the advantages and disadvantages of conducting speech therapy classes in conditions of remote interaction. It was noted that online interaction has several important advantages for ensuring sensorimotor development. In particular, it is a set of free or conditionally free tools, interactivity of interaction, and for the speech therapist – also the possibility to combine more classes even during non-working hours, minute-by-minute planning of weekends and workload, provision of unlimited space for the manifestation of one's own creativity.

The publication states that the nature of phonetic-phonemic development disorders and speech disorders in bilingual children with obliterated dysarthria is clearly more complex, in particular, taking into account certain features of bilingualism, for example, interference. In addition, emphasis is placed on the peculiarities of disorders of tempo-rhythmic disorganization of oral speech, phonetic-phonemic development of children with minimal dysarthric disorders.

The author of the publication states that online interaction has several important advantages for ensuring sensorimotor development. In particular, it is a set of free or conditionally free tools, interactivity of interaction, and for the speech therapist – also the possibility to combine more classes even during non-working hours, minute-by-minute planning of weekends and workload, provision of unlimited space for the manifestation of one's own creativity. Examples of effective online games for speech therapy classes with bilingual children with obliterated dysarthria to achieve effective sensorimotor development are given.

Key words: *erased dysarthria, minimal symptoms of dysarthria, minimal dysarthric disorders, sensorimotor development, preschoolers, preschool children, speech therapy classes.*

УДК 373.2-056.264:[81'233:003.2]
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.89.7>

О. Г. Лещенко

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти
Запорізького національного університету

ПРОФІЛАКТИКА ОЗНАК ДИСГРАФІЇ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стаття розкриває питання дисграфії як одного із розповсюджених мовленнєвих порушень у молодших школярів та шляхи її профілактики. Визначено, що у дітей дошкільного віку у період формування мовлення вже можуть проявлятися ознаки дисграфії, що, у свою чергу, стає тим індикатором, який дозволяє проводити профілактику дисграфії. У статті розкрито сутність поняття, причини та фактори дисграфії, як логопедичного порушення. Окреслено розуміння дисграфії як окремого мовленнєвого порушення (в українській теорії та практиці), і як порушення, що входить до узагальненого терміну порушень мовлення «специфічні розлади навчання» (американський досвід). Виділено основні причини дисграфії, серед яких нерозвиненість усного мовлення (порушення зорового аналізу) та слухомовленнєвого сприймання усного мовлення, порушення рухових уявлень письма – це стає підґрунтям для виникнення дисграфії у молодшому шкільному віці.

Акцентується увага саме на профілактичній роботі щодо дисграфії із дітьми дошкільного віку, розкритті основних її ознак та визначенні змісту, форм та методів. Автором обґрунтовано такі напрями профілактики ознак дисграфії у дошкільників: розвиток фонематичного слуху, фонематичного сприймання та уваги, навичок фонематичного аналізу та синтезу, навчання елементів грамоти, розвиток лексико-граматичних категорій та зв'язного мовлення, розвиток дрібної моторики та просторових уявлень; інформування та навчання батьків щодо попередження дисграфії у дошкільників.

Визначено ключові засоби профілактики ознак дисграфії у дошкільників: ігрові методи, ІКТ-методи, словесні методи, методи розвитку дрібної моторики, фізичні вправи з музично-ритмічним супроводом, спільна діяльність із дорослим. У статті також наголошується на важливості залучення до профілактичної роботи батьків дітей з ознаками дисграфії за допомогою таких засобів: консультації, батьківські збори, дні відчинених дверей, практичні заняття, ділові ігри, моделювання педагогічних ситуацій.

Ключові слова: дисграфія, порушення письма, специфічні розлади навчання, профілактика дисграфії, діти дошкільного віку.

Постановка проблеми. Всебічний розвиток дитини та її успішне навчання у школі залежать від багатьох факторів, одним із яких є сформованість писемного мовлення. В Україні сьогодні порушення письма є найбільш частою проблемою шкільного навчання, особливо коли воно проходить дистанційно. У дітей виникають складнощі у процесі оволодіння писемним мовленням, що характеризуються пропусканням та переставлянням місцями букв, складів; додаванням в слова зайвих літер; написанням букв дзеркально; заміною схожих слів за звучанням тощо. Так, за статистичними даними щодо проблеми з навчанням «близько 10%–30% дітей у світі стикаються з порушеннями письма» [10].

У таких випадках необхідною стає логопедична робота з корекції порушення писемного мовлення, яке визначають як дисграфію. Проте деякі ознаки дисграфії вже проявляються у період формування мовлення у дітей, тобто у дошкільному віці. Оскільки саме цей вік вважається сензитивним періодом для мовленнєвого розвитку, то основні заходи профілактики дисграфії та втручання є найбільш ефективними, а спеціалісти та сім'ї мають приділяти увагу розвитку дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями.

Часто дисграфія залишається, значною мірою, поза увагою через недостатню обізнаність про її прояви серед вчителів, що може викликати непорозуміння, наприклад, можливість сплутати дисграфію з лінощами – це робить дітей вразливими до зниження рівня грамотності, зниження мотивації, негативної само-ефективності та/або підвищеного рівня тривожності, коли вони стикаються з письмовими завданнями [8]. Тому з метою попередження виникнення дисграфії у молодших школярів особливого значення набуває її профілактика серед дітей дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання дисграфії є предметом дослідження багатьох науковців, логопедів та вчителів початкових класів:

– питання ефективних засобів формування навичок грамотного письма у молодших школярів досліджували Г. Барищук, Л. Журавльова, Д. Луцик, А. Малярчук, В. Тарасун, Ю. Ткачова, Л. Тенцер, Н. Чередніченко, Т. Шеремет;

– профілактику дисграфії у дітей дошкільного віку вивчали Г. Блінова, Л. Кондратенко, А. Кравченко, Р. Лалаєва, О. Ласточкіна, Є. Греченко, Т. Пічугіна, Л. Парамонова;

– сутність дисграфії, її корекції розглядалися закордонними вченими Amundson S., Bastos J., Beeson P., Berninger V., Cahill S., Cecato A., Chow S., Deuel R., Fournier del Castillo M., Henry M., de Klerk N., Martins M., Maldonado Belmonte M., McCloskey M., Molfese D., Molnar A., Rapp B., Rapcsak S., Richard T., Ruiz-Falcó Rojas M., Tseng M., Weil M. Питання дислексії у контексті терміну «труднощі в навчанні» досліджували Abbott R., Bernard S., Berninger V., Grizzle K., Nielsen K., May M., Simms M., Vedi K.

Однак, зважаючи на суттєву кількість досліджень щодо питання дисграфії, її подолання у молодших школярів, проблеми профілактики порушень письма у дітей дошкільного віку науковцями приділено недостатньо уваги.

Мета статті. Головна мета нашої статті – визначити зміст та засоби профілактики ознак дисграфії у дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дисграфія розглядається як «стійка вибіркова нездатність оволодіти навичками письма за правилами графіки, тобто керуючись фонетичним принципом, не дивлячись на достатній рівень інтелектуального та мовленнєвого розвитку відсутність грубих порушень слухового та зорового аналізаторів, а також оптимальні умови навчання» [6, с. 507].

Дисграфія, на думку закордонних вчених, визначається як порушення здатності до навчання, яке в основному розглядається як безлад у письмовому мовленні, що може впливати не лише на почерк, але й на граматику, правопис, організацію тощо [10].

Логопедична наука та практика спирається на таку найбільш поширену класифікацію дисграфії: 1) артикуляторно-акустична; акустична (фонематична) дисграфія; дисграфія, яка пов'язана з порушенням різних форм мовного аналізу і синтезу; аграматична (у деяких дослідженнях – граматична); оптична (Н. Чередніченко, І. Клименко, Л. Тенцер та ін.). Проте закордонні дослідники розглядають дисграфію як у складі розладу навчання, так і окремо, виділяючи такі її види як «моторна» або «периферична» дисграфія (Fournier del Castillo M., Maldonado Belmonte M., Ruiz-Falcó Rojas M.), «просторова дисграфія» (Deuel R.), «дизортографія», «лінгвістична дисграфія» або «дислексична дисграфія» (Berninger V.). Як зазначили Chung P., Patel D., Nizami I. у «Діагностичному та статистичному посібнику з психічних розладів» (DSM-5) дисграфія включена до категорії «специфічних розладів навчання», але не визначає її як окремих розлад. До симптомів специфічного розладу навчання (APA DSM-5) відносять: неточне або повільне та важке читання слів, труднощі з розумінням змісту прочитаного, труднощі з орфографією, труднощі з письмовим виразом,

труднощі з опануванням відчуття чисел, чисел чи обчислень, труднощі з математичними міркуваннями [8]. Відповідно до критеріїв набір симптомів має бути стійким протягом мінімум 6 місяців.

Згідно з Американською асоціацією мовлення та слуху (ASHA) є загальний термін «порушення здатності до навчання», який відноситься до різно-рідної групи розладів, що проявляються значними труднощами в набутті та використанні навичок слухання, говоріння, читання, письма, міркування або математичних здібностей [7]. Тобто ми бачимо, що до специфічних розладів навчання відносять дислексію, дисграфію, дискалькулію.

Аналіз досліджень вчених дозволяє розкрити основні причини виникнення дисграфії: нерозвиненість усного мовлення («порушення зорового аналізу (нерозрізнення букв) та слухомовленнєвого сприймання усного мовлення, порушення рухових уявлень письма» [2, с. 69]).

На думку вчених (І. Клименко, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Тенцер, Н. Чередніченко), оволодіння молодшими школярами процесом письма залежить від рівня сформованості мовленнєвих та немовленнєвих функцій, таких як слухова диференціація звуків, їхня правильна вимова, звуковий аналіз та синтез, лексико-граматична сторона мовлення, зоровий аналіз та синтез, просторові уявлення. У дітей дошкільного віку можуть проявлятися несформованість однієї або декількох ознак порушення писемного мовлення, що є передумовою виникнення дисграфії у молодшому шкільному віці.

Дослідники Jayakanth Kunhoth, Somaya Al Maadeed, Moutaz Saleh, Younes Akbari виділяють різні фактори, що сприяють дисграфії: швидкість і розбірливість письма, невідповідність між орфографією, здібностями та вербальним коефіцієнтом інтелекту, також як дитина тримає рукоятку олівця під час письма та позиція для письма [10]. Розуміння причин розвитку дисграфії дозволяє нам окреслити шляхи її профілактики у дітей дошкільного віку.

До основних напрямів логопедичного підходу щодо профілактики дисграфії у дошкільному віці належать: «розвиток фонематичного сприймання; робота над звуковимовою (усунення недоліків у вимові фонем); розвиток звукового аналізу та синтезу (розрізнення, виділення і об'єднання; визначення послідовності звуків у слові); збагачення словникового запасу та розвиток вміння користуватися ним (навчання способам словотворення, добору одно-кореневих слів, активізація словникового запасу); розвиток граматичних навичок (робота над розумінням і вживанням прийменників, складання речень за картинками, за серіями картинок, поширення та скорочення речень); розвиток з'язного мовлення» [2, с. 69; 6].

Дослідниця А. Кравченко розглядала зміст профілактики ознак дисграфії крізь призму «розвитку

зорово-просторових функцій, пам'яті, уваги, симуль-танно-сукцесивних функцій, аналітико-синтетичної діяльності, формування мовного аналізу та синтезу, розвитку графічних цінностей, лексики, граматичної будови мови, подолання дефектів усного мовлення» [2, с. 69]. Профілактична роботи з подолання у дітей труднощів засвоєння грамоти реалізується за такими напрямками: «1) диференційований підхід до дітей на заняттях різного типу; 2) індивідуальна робота з дітьми; 3) пропедевтична спрямованість ігор; 4) підготовка дітей до шкільного навчання в умовах сім'ї» [2, с. 70]. Диференційований підхід до дітей передбачає індивідуалізацію у підборі змісту, форм методів, матеріалів навчання. Наприклад, «рядоговоріння» лічилок, відтворення «ритмів», викладання геометричних фігур з паличок, їх перемальювання, аплікація, малювання, ліплення, конструювання, спільна із дорослим діяльність, фізичні вправи з використанням музичного супроводу тощо [2]. Враховуючи те, що провідний вид діяльності у дошкільному віці – ігровий, то особливого значення набуває гра, що спрямована на розвиток несформованих психічних функцій, орієнтації у просторі та моторних навичок.

Одним із цікавих напрямів профілактики дисграфії у дітей дошкільного віку є педагогіка М. Монтесорі. Педагог акцентувала увагу на «важливості розвитку руки, її рухливості, чутливості, як передумови інтелектуального розвитку» [2, с. 70]. Методика включає два етапи: 1) розвиток м'язового механізму, необхідного для тримання та управління знаряддям письма (штрихування, обведення геометричних фігур, замальювання). 2) встановлення візуально-м'язових образів букв та закріплення м'язової пам'яті рухів, необхідних для письма (утворення асоціації зорового і м'язово-тактильного відчуття зі звуком; сприймання, на ньому дитина повинна вміти порівнювати і впізнавати фігури, коли чує звуки; мовлення, тут дитина повинна співвідносити предмети з їх назвою)» [2, с. 70].

Важливим для нашого дослідження є питання використання ігрових комп'ютерних технологій для профілактики дисграфії у дітей дошкільного віку. Так, вчені О. Ласточкіна, Є. Греченко описали досвід реалізації ігрового комплексу, що представляв собою синтез настільних шашкових ігор та інтерактивних ігор на SMART-дошці. Цей комплекс був спрямований на «розвиток фонематичного слуху, фонематичного сприймання та уваги, навичок фонематичного аналізу та синтезу, навчання елементів грамоти, розвитку лексико-граматичних категорій та зв'язного мовлення, розвитку дрібної моторики та просторових уявлень» [4, с. 214]. Зміст занять було побудовано з урахуванням Програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі». Заняття проводились двічі на тиждень з таким розподілом: перше «заняття фонетико-фонематичне, друге – лексико-граматичне»

[4, с. 214]. Серед ігор на шашковій дошці дослідниці описали «Знайомство зі звуком», «Скільки слів у реченні?», «Лабіринт», «Повтори малюнок», «Порахуй – побудуй» тощо, а також власно розроблені на основі стандартних логопедичних інтерактивні ігри на SMART-дошці: «Чого не стало?» (вживання іменників у родовому відмінку); «Чого скільки?» (узгодження числівників з іменниками); «З чим пиріг – який пиріг?» (утворення прикметників від іменників); «4-й зайвий» (визначення слова, у якому немає заданого звуку)» [4, с. 217].

Експерти з питань освіти вважають корисними інтернет ресурси, що дозволяють батькам та логопедам проводити як профілактику, так і корекцію дисграфії. Так, наприклад, сайт «Dysgraphia Life» надає інформацію, освіту та послуги людям із вадами навчання та письмом; некомерційна організація «Understood» надає батькам достовірну інформацію про відмінності у навчанні, включно з дисграфією; «Міжнародна організація дислексії» є некомерційною організацією, яка допомагає людям, які борються з дислексією, дисграфією [9].

У профілактиці ознак дисграфії у дошкільників багато уваги приділяється важливості ролі батьків. Серед форм та методів роботи з батьками А. Кравченко виділяє «збори, консультації, дні відчинених дверей як традиційні форми, так і нетрадиційні: практичні заняття, діяльність батьків разом із дітьми під керівництвом педагога, ділові ігри, моделювання педагогічних ситуацій з їх наступним обговоренням... навчання правильного стилю спілкування з дитиною, співпраці з нею, знайомство з розвивальними іграми» [2, с. 70].

Висновки і пропозиції. Отже, профілактика ознак дисграфії у дітей дошкільного віку має на меті зкоригувати недорозвиток мовлення та сформувати вміння писемного мовлення. Можна виділити основні напрями профілактики дисграфії у дошкільників: розвиток фонематичного слуху, фонематичного сприймання та уваги, навичок фонематичного аналізу та синтезу, навчання елементів грамоти, розвитку лексико-граматичних категорій та зв'язного мовлення, розвитку дрібної моторики та просторових уявлень; інформування та навчання батьків щодо попередження дисграфії у дошкільників.

Особливого значення у профілактичній роботі набувають засоби з подолання порушень мовлення: ігрові методи (шашки, розвивальні ігри), ІКТ-методи (інтерактивні ігри), словесні методи, методи розвитку дрібної моторики (перемальювання, аплікація, малювання, ліплення, конструювання), фізичні вправи з музично-ритмічним супроводом, спільна діяльність із дорослим. Залучення до профілактичної роботи батьків через консультації, збори, дні відчинених дверей, практичні заняття, ділові ігри, моделювання педагогічних ситуацій. Подальші наукові пошуки будуть спрямовані на дослідження профілактики дислексії, дисграфії засобами мистецтва.

Список використаної літератури:

1. Журавльова Л. С. До проблеми корекції мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією. Актуальні питання корекційної освіти. 2016. Вип. № 7. URL: <http://aqce.com.ua/download/publications/56/49.pdf>. (дата звертання 19.09.2023).
2. Кравченко А., Цигвинцева Є. Профілактика дисграфії в дітей дошкільного віку засобами Монтессорі-педагогіки. Сучасні проблеми педіатрії та реабілітації, 5 квітня 2016 року. С. 68-70. URL: https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/4230/1/ilovepdf_com-68-70.pdf (дата звертання 20.09.2023).
3. Кондратенко Л. О. Технологія попередження дисграфії: збірник. Київ : Главник, 2005. 96 с.
4. Ласточкина О., Греченко Є. Профілактика дисграфії засобами настільних шашкових та інтерактивних ігор на SMART-дошці. *Актуальні питання гуманітарних наук. Педагогіка*. Вип 36, том 2, 2021. С. 214–219. URL: http://www.aphn-journal.in.ua/archive/36_2021/part_2/37.pdf (дата звертання 25.09.2023).
5. Чередніченко Н. В., Клименко І. В., Тенцер Л. В. Порушення письма у молодших школярів: діагностика та корекція: навч.-метод. посіб. Київ : ДІА, 2016. 248 с.
6. Шеремет М. К. та ін. Логопедія: підручник. Київ : Видавничий Дім «Слово». 2014. 672 с.
7. American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). Порушення в навчанні та дитина дошкільного віку. URL: www.asha.org/policy. (дата звертання 18.09.2023).
8. Chung Peter J., Patel Dilip R., Nizami Iman. Disorder of written expression and dysgraphia: definition, diagnosis, and management. *Translational Pediatrics*, 2020 Feb; 9(Suppl 1): P. 46–54. URL: <https://tp.amegroups.org/article/view/34093/28322> (дата звертання 19.09.2023).
9. Dysgraphia Life. URL: <https://www.dysgraphia.life/resources> (дата звертання 09.09.2023).
10. Jayakanth Kunhoth, Somaya Al Maadeed, Moutaz Saleh, Younes Akbari. Exploration and analysis of On-Surface and In-Air handwriting attributes to improve dysgraphia disorder diagnosis in children based on machine learning methods. *Biomedical Signal Processing and Control*. Volume 83, May 2023. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1746809423001489> (дата звертання 30.09.2023).

Leshchenko O. Prevention of symptoms of dysgraphia in preschool children

The article is devoted to the issue of dysgraphia as one of the widespread speech disorders in younger schoolchildren and ways of its prevention. It is determined that preschool children may already show signs of dysgraphia during the period of speech formation, which, in turn, becomes the indicator for work of prevention of dysgraphia. The article reveals the essence of the concept, causes and factors of dysgraphia as a speech therapy disorder. The understanding of dysgraphia as a separate speech disorder (in Ukrainian theory and practice) and as a disorder included in the generalized term of speech disorders "specific learning disorders" (American experience) is outlined. The main causes of dysgraphia are identified: the underdevelopment of oral speech (violation of visual analysis) and auditory perception of oral speech, violation of motor representations of writing – all this becomes the basis for the occurrence of dysgraphia in primary school age.

Attention is focused specifically on preventive work regarding dysgraphia with preschool children, revealing its main signs and determining the content, forms and methods. The author substantiates the following areas of prevention of signs of dysgraphia in preschool children: development of phonemic hearing, phonemic perception and attention, skills of phonemic analysis and synthesis, learning elements of literacy, development of lexical-grammatical categories and coherent speech, development of fine motor skills and spatial concepts; informing and educating parents about the prevention of dysgraphia in children of preschool age.

The key means of prevention of signs of dysgraphia in preschool children are identified: game methods, ICT methods, verbal methods, methods of developing fine motor skills, physical exercises with musical and rhythmic accompaniment, joint activities with an adult. The article also emphasizes the importance of involving parents of children with signs of dysgraphia in preventive work through the following means: consultations, parent meetings, open-door days, role-playing games, modeling of pedagogical situations.

Key words: *dysgraphia, writing disorders, specific learning disorders, prevention of dysgraphia, children of preschool age.*

УДК 373.2.015.31:78

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.89.8>**К. П. Павловська**музичний керівник Комунального закладу дошкільної освіти ясла-садок № 2 «Буратіно»
Пологівської міської ради Запорізької області

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглядається проблема розвитку та вдосконалення музичних здібностей у дітей дошкільного віку, компоненти музичної обдарованості, структурна модель музичного заняття.

Доведено, що музичне мистецтво активно допомагає вирішувати завдання духовного, морально-естетичного виховання, оскільки воно завжди було символом добра, краси, гармонії людських почуттів та переживань. Адже завдяки своїм особливостям музика грає особливу роль у розвитку дитини.

Визначено пріоритетні напрями формування основ музичної культури, які слід розпочинати у дошкільному віці – з чотирьох-п'яти років. Наголошується на тому, що розвиток музичних здібностей завжди був одним із важливих завдань, які стоять перед педагогами-дошкільниками, тому що саме дошкільний вік є сензитивним по відношенню до розвитку всіх основних психічних процесів, здібностей, у тому числі й музичних. Музичні здібності, з якими народжується дитина, можуть бути збережені лише при багаторазовому позитивному впливу музичного досвіду, у період з народження приблизно до 9 років, коли дитина досягає віку «стабілізованих» музичних здібностей. Розвиток та вдосконалення музичних видів діяльності є одним із складних і водночас найцікавіших розділів роботи педагога щодо реалізації здібностей дітей дошкільного віку. Правильне музичне виховання з самого раннього віку сприяє тому, що дитина може розвивати не тільки свої здібності, а й музичну чутливість, тобто здатність оцінювати твори з найвищим ступенем формальної та змістової складності. У зв'язку з цим, завдання раннього виявлення та розвитку музичних здібностей набуває особливої значущості та актуальності як для спеціальної, так і для загальної музичної освіти та виховання.

Автором обґрунтовано: проблема здібностей – це проблема, передусім, якісна, а не кількісна. Її суть не в тому, щоб ранжувати дітей за ступенем їхньої обдарованості, а в тому, щоб виявити якою є музикальність дитини і як грамотно і дбайливо розвинути її. Здібності розвиваються тільки в діяльності, і не можна говорити про відсутність у людини будь-яких здібностей доти, доки вона не випробує себе в даній сфері. Нерідко інтерес до того чи іншого виду діяльності свідчить про здібності, які можуть виявитися у майбутньому.

Ключові слова: музичні здібності, музичне виховання, психолого-вікові особливості дітей дошкільного віку, інтерес, емоційна чуйність.

Постановка проблеми. У науковій літературі є безліч визначень поняття здібності. Розглянемо деякі з них. Стійкі індивідуальні психологічні особливості, що відрізняють людей один від одного, а також пояснюють відмінності в їх успіхах у різних видах діяльності. Здібна людина – та, хто добре вміє робити якусь справу, причому справляється з нею так, що досягає високих результатів і отримує високу оцінку з боку оточуючих; нездібна людина не в змозі щось робити добре або робить це погано, на низькому рівні [2, с. 190]. Як стверджують психологи, загальні здібності впливають на успішність виконання різних видів діяльності; спеціальні здібності необхідні для успішного виконання будь якої однієї певної діяльності. Особливий інтерес представляє теорія мультиінтелекту Хаурда Гарднера, згідно з якою не існує загальних здібностей – є спеціальні здібності, що визначають схильність людини до певних видів діяльності, і вони відповідають видам інтелекту, до яких вчений відносить такі: вербальний (уміння словесно висловити свої думки та почуття); логі-

ко-математичний (уміння бачити причинно-наслідкові зв'язки); просторовий (уміння маніпулювати просторовими об'єктами); тілесно-руховий (уміння організувати різні види рухової активності); музичний; інтер- та інтра-персональний (уміння вибудовувати міжособистісні відносини); природний (уміння спілкуватися з живою природою) та спіритуальний (уміння передбачати майбутнє) [3, с. 12].

Музичні здібності – індивідуальні психологічні властивості людини, що зумовлюють сприйняття, виконання, створення музики, навченність у сфері музики. Тією чи іншою мірою музичні здібності є майже у всіх людей [1, с. 60].

У даний час є необхідність вирішення проблеми розвитку музичних здібностей дітей дошкільного віку, як складової музичної компетенції та загального творчого потенціалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На різних історичних етапах становлення музичної психології та педагогіки виникала проблема музичних здібностей та таких її аспектів, як струк-

тура музикальності, онтогенез, та їх діагностика. Цій проблемі присвятили свої наукові праці такі відомі педагоги-дослідники, як Н. Ветлугіна, Л. Готсдінер, І. Кріс, П. Міхель, Є. Назайкінський, Г. Ревеш, К. Сішор, К. Тарасова, Б. Теплов, А. Файст, В. Хеккер та Т. Циген. Вони стверджували, що існує п'ять компонентів музичної обдарованості, що відповідають традиційним технічним функціям: сенсорний (відчуття), ретентивний (пам'ять), сензитивний (сприйняття), моторний та ідеативний (мислення).

Навпаки, І. Кріс вказує на те, що музикальність має три головні сторони: інтелектуальну, емоційну та творчу.

За визначенням Б. Теплова, музикальність є комплексом індивідуально-психологічних особливостей, потрібних для занять музичною діяльністю і в той же час пов'язаних з будь-яким видом музичної діяльності. Він виділяє три основні музичні здібності: 1) ладове чуття; 2) музично-слухові уявлення; 3) відчуття ритму. Як бачимо з визначення психолога, музична пам'ять не включається ним до основних музичних здібностей, оскільки «безпосереднє запам'ятовування, впізнавання і відтворення звуковисотного і ритмічного рухів становлять прямі прояви музичного слуху і почуття ритму» [7, с. 328].

Мета статті – розкрити зміст та особливості процесу розвитку музичних здібностей дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Розвиток музичних здібностей відбувається у різні вікові періоди. У період молодшого та середнього дошкільного віку у дитини розвиваються мотиваційно-потребнісна сфера, мова, сприйняття, довільна увага та довільна пам'ять, рефлексивне мислення, розумові дії, почуття та емоції, образне мислення та уява. Саме цей віковий етап відзначений активним зростанням інтелектуального розвитку дошкільника, виникненням опозиції «дитина – дорослий», формуванням різних видів діяльності, серед яких переважає ігрова (сюжетно-рольові ігри). «Ігрова діяльність, як і художня, є важливою областю у процесі формування творчого стилю діяльності дітей. Гра завжди сповнена несподіванки та новизни, вимагає від дітей перевтілення, фантазії, уяви та перетворює творчу діяльність на цікавий та плідний процес. Використання педагогами ігрових методів дає можливість розширити напрямок творчої діяльності дітей. Особливо важливим є факт, що гра сприяє становленню творчого світу дитини, збагачує фантазію та уяву, сприяє розкриттю її індивідуальності та творчого потенціалу [9, с. 24].

Розвиток музичних здібностей дітей 5–6 років буде ефективним при дотриманні наступних психолого-педагогічних умов: здійснення індивідуального підходу до кожної дитини; обліку її пси-

холого-вікових особливостей; використання на музичних заняттях основних видів діяльності, які адекватно відповідають періоду дошкільного віку; створення сприятливої атмосфери на музичних заняттях; забезпечення психолого-педагогічної підтримки дітей. Знання психолого-вікових особливостей дітей 5-6 років необхідно для того, щоб спираючись на них, грамотно організувати діяльність дошкільнят, у якій найефективніше могли б розвиватися їх музичні здібності. Перш ніж задатки перетворюються на здібності, вони проходять безліч етапів. Для здібностей цей процес починається з ранніх років життя і не припиняється, якщо людина продовжує заняття тими видами діяльності в яких ці здібності розвиваються. У процесі розвитку здібностей виділяють кілька етапів. Перший етап у розвитку будь-якої такої здатності пов'язаний з дозріванням необхідних для неї органічних структур чи з формуванням на їхній основі необхідних функціональних органів. Він зазвичай відноситься до дошкільного дитинства, що охоплює період життя дитини від народження до 6 років. Тут відбувається вдосконалення всіх аналізаторів, розвиток та функціональна диференціація окремих ділянок кори головного мозку, зв'язків між ними та органів руху, насамперед рук. Це створює сприятливі умови для початку формування та розвитку у дитини загальних здібностей, певний рівень яких виступає як передумова задатків для подальшого розвитку спеціальних здібностей. Становлення спеціальних здібностей активно починається вже у дошкільному дитинстві. Заняття різними видами творчих ігор у цьому віці набувають особливого значення на формування спеціальних здібностей дітей.

Головним моментом розвитку людських здібностей є їх компенсованість, причому це стосується навіть тих здібностей, для успішного розвитку яких необхідні вроджені фізіологічні задатки. Так, А. Леонт'єв показав, що певного рівня розвитку музичного слуху можна досягти навіть у тих людей, вуха яких з народження не дуже добре пристосовано для забезпечення звуковисотного слуху [5, с. 16].

А. Бентлі робить висновок, що дитина реагує на ритмічний елемент музики вже своєю першою безпосередньою реакцією на звуки материнського співу, а також звуки будь-якого музичного інструменту (скрипки, фортепіано). Ритмічний елемент музики викликає у дитини тілесні рухи, спочатку безладні, потім збігаються з «пульсом» музики.

До 2,5–3 років малюк має у своєму розпорядженні найпростіші ритмічні уявлення. Потім він починає відтворювати структуру, що складається з двох менших тривалостей та однієї більшої. Ритм стає головним елементом при сприйнятті музики і для старших за віком дітей. Діти 3–5 років відтворюють під час співу переважно ритмічну

канву музичного твору, і навіть в 6–7 років вони відчують в музиці в першу чергу її динамічну і ритмічну сторони, а саме звуковисотну – мелодію і гармонію – сприймають значно гірше [8, с. 334].

Під час створення своєї відомої системи музичного виховання дітей, К. Орф розглядав ритм як «першоелемент» музичного сприйняття. За допомогою ритму він швидко став знаходити контакт із дітьми, які були музично малорозвинені, і поєднував слово, музику та рух у спеціальних комплексних вправах [6, с. 68].

Одночасно існує інформація, що діти справляються по-різному і не з усіма музично-ритмічними завданнями, які їм пропонують. Це свідчить про те, що діти стикаються з різними труднощами, пов'язаними з виконанням різних фрагментів музичного ритму; а також про те, що компоненти музичних здібностей з'являються в онтогенезі кожної дитини у свій час. Отже, трудомісткій структурі музичного ритму відповідає складна за структурою сенсорна здатність, яка формується в онтогенезі не відразу, а поступово. Існує встановлена послідовність виникнення елементів ритму в онтогенезі дитини. На першому місці темп – вміння сприймати та відтворювати швидкість звучання. Спочатку діти опановують елементи швидкого темпу, потім опановують уміння повторювати середній темп (зазвичай це відзначається на п'ятому році життя).

Здатність до сприйняття та відтворення повільного темпу утворюється у межах 6–7 років. Після того, як діти опанували почуття темпу, починає проявлятися почуття метра – здатність до сприйняття та відтворення відносин акцентованих та неакцентованих звуків, які перебувають в основі музичного метра. Тактові розміри засвоюються поступово, рухом від дводольних до тридольних метрів. Спеціалізовані спостереження дають зрозуміти, що величезний стрибок у формуванні цієї здібності відбувається на п'ятому році життя. Нарешті, проявляється здатність сприймати та відтворювати відносини між звуками, з її допомогою можна вловлювати та осмислювати музично-ритмічний малюнок, що складається з кількох етапів: від засвоєння «квадратних» схем до «неквадратних». Робота над почуттям ритмічного малюнка у дітей йде повільніше та складніше, ніж розвиток метра та темпу. Це доводить, що трудомістка система почуття музичного ритму будується в онтогенезі поетапно [3, с. 161].

Розвиток почуття ритму відбувається у різноманітних видах діяльності – слуханні музики, співах, грі на дитячих музичних інструментах. Проте основними виявляються рухи дітей під музику. Рухи в музиці – це особливий вид діяльності, в якому посилено вибудовується і розвивається вся система музичних здібностей і, головне, почуття ритму.

За допомогою музичних занять вдосконалюється сприйняття активного слухача, діти знайом-

ляться з елементами музичної мови, у них розвивається звуковисотний слух, вокально-інтонаційні навички, ладове чуття, музичний рух, формуються творчі навички. Основні види діяльності на заняттях: спів; гра на дитячих музичних інструментах; музично-ритмічні рухи; слухання музики; творча робота.

Звернімо увагу на структуру традиційного музичного заняття:

1. Привітання, розминка (музично-ритмічні рухи).
2. Пальчикові ігри.
3. Слухання музики.
4. Підготовка до співу: дихальні, логоритмічні, артикуляційні вправи, скоромовки.
5. Розспівування, спів. Добираються пісні, пов'язані з музичною темою занять.
6. Невеликий теоретичний матеріал, що зазвичай вплітається у саме заняття, наприклад: «мажор і мінор» – слухаємо звучання кожного ладу і з допомогою наочних посібників визначаємо на слух; також спів пісень з веселим настроєм та сумним (спеціально підібрані пісні).
7. Музично-дидактичні та музично-рухливі ігри, як освітнього характеру, так і розважального, наприклад: «Вгадай, який темп?», «Кіт і миші», гра з бубном (одна дитина ритмічно і музично грає на бубні, потім гучна музика змінюється тихою, і вона ховає інструмент за спину іншої дитини).
8. Гра на дитячих музичних інструментах – при цьому добирається музичний твір, і продумуються інструменти.

Результат досягнення певних навичок відбувається шляхом повторення теоретично-музичного матеріалу. Музичний репертуар, який використовується на заняттях, добирається таким чином, щоб він відповідав як мистецьким, так і педагогічним цілям. Виконання музичних творів також має бути високопрофесійним, виразним, яскравим.

Висновки і пропозиції. Таким чином, здійснивши аналіз наукових доробків учених, зазначимо, що розвиток музичних здібностей необхідно здійснювати на всіх етапах вікового розвитку, приділяючи особливу увагу індивідуально-психологічним особливостям кожної дитини. Оскільки будь-які здібності найактивніше розвиваються у процесі діяльності, важливо раціонально організувати музичну діяльність дітей. Організація музичних занять з дошкільнятами має передбачати орієнтацію дітей на творче переосмислення різних видів запропонованих завдань, вибір творчих варіантів та постійну спрямованість на пошук нових, оригінальних шляхів перетворення навколишньої дійсності.

Список використаної літератури:

1. Вільчковська А. Е. Ритмічна гімнастика Емілія Далькроза (теоретичний аспект). *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я*

- у сучасному суспільстві. 2008. Т. 2. С. 40–43. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Fvs_2008_2_14.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 44 с.
 3. Завалко К. В. Основи орф-педагогіки : навч. посіб. Черкаси : Черкас. ЦНП, 2013. 161 с.
 4. Лобова О. Педагогічні основи музично-хореографічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 8. С 12–23. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2017_8_4
 5. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : «Просвіта» 2000. 365 с.
 6. Семизорова В. В. Використання системи «елементарного музикування» Карла Орфа в освітньому процесі дошкільного навчального закладу. Тернопіль : Мандрівець, 2014. 68 с.
 7. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : монографія. Київ : Освіта України. 2008. 267 с.
 8. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: монографія. Київ : Освіта України. 2008. 272 с.
 9. Шуть М. Музична гра як педагогічний феномен. *Музичний керівник*. 2011. № 2. С. 4–6.
-

Pavlovskа K. The Problem of the Development of Musical Abilities of Preschool Children

The article discusses the problem of development and improvement of musical abilities in preschool children, components of musical giftedness, structural model of music class.

It is proved that musical art actively helps to solve the problems of spiritual, moral and aesthetic education because it always been a symbol of goodness, beauty, harmony of human feelings and experiences. Due to its characteristics, music plays a special role in the development of a child.

The priority directions of formation of the foundations of musical culture, which should begin at preschool age (from four to five years), have been determined.

It is emphasized that the development of musical abilities has always been one of the important tasks facing preschool teachers because it is preschool age that is sensitive to the development of all basic mental processes, abilities, including musical ones. The musical abilities with which a child is born can be preserved only with multiple positive effects of musical experience, in the period from birth to about 9 years, when the child reaches the age of «stabilized» musical abilities. The development and improvement of musical activities is one of the most complex and at the same time the most interesting sections of the teacher's work on the realization of abilities of children of preschool age. Proper musical education from an early age contributes to the fact that a child can develop not only his abilities, but also musical sensitivity, that is, the ability to evaluate works with the highest degree of formal and semantic complexity. In this regard, the task of early identification and development of musical abilities acquires particular significance and relevance for both special and general music education.

The author substantiated: the problem of abilities is a problem, first of all, qualitative, not quantitative. Its essence is not to rank children according to the degree of their giftedness, but to identify what the child's musicality is and how to develop a kid competently and carefully. Abilities develop only in activity, and one cannot talk about the absence of any abilities in a person until he tries himself in this area. Often there is an interest in one or the other type of activity indicates abilities that may appear in the future.

Key words: *musical abilities, musical education, psychological and age features of children of preschool age, interest, emotional sensitivity.*

Б. І. Попковаспірант, старший викладач кафедри тактики та загальновійськових дисциплін
Інституту Військово-Морських Сил
Національного університету «Одеська морська академія»

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІЇВ

Стаття досліджує актуальну проблему в сучасному навчанні майбутніх судноводіїв – необхідність формування екологічної свідомості, яка має значний вплив на природне середовище та професійний розвиток судноводіїв. Враховуючи різні аспекти формування професійних якостей морських фахівців, їхню готовність до дій у ситуаціях судноводіння, доведено, що екологічна свідомість морських фахівців є надзвичайно важливою та потребує окреслення оптимальних педагогічних умов для її формування. Судноводії повинні розуміти, що їхні дії можуть мати значний вплив на екосистему та природні ресурси моря. Екологічні цінності та етичні принципи повинні входити в освітню програму майбутніх судноводіїв, а також підкріплюватися під час практичного навчання та стажування на судах. Тому, в процесі їх підготовки необхідно акцентувати увагу на створенні оптимальних педагогічних умов формування екологічної свідомості та принципів сталого розвитку у морському середовищі. Педагогічні умови мають бути спрямовані на підвищення рівня професіоналізму майбутніх судноводіїв за допомогою конкретних дидактичних завдань. Запропоновано авторське тлумачення педагогічних умов у контексті екологічної освіти майбутніх судноводіїв. У статті проаналізовано педагогічні підходи до формування екологічної свідомості здобувачів. У статті виокремлено такі педагогічні умови формування екологічної свідомості майбутніх судноводіїв: проектування змісту підготовки майбутніх судноводіїв з урахуванням екологічного контексту майбутньої професійної діяльності та на підставі вивчення зарубіжного досвіду; міждисциплінарна інтеграція професійних дисциплін шляхом реалізації CLIL-технології предметно-мовного інтегрованого навчання (Content and language integrated learning); розвиток soft skills та екологічних цінностей майбутніх судноводіїв у системі неформальної освіти. Окреслено перспективи подальших досліджень у галузі екологічного виховання майбутніх судноводіїв. Стаття має важливе теоретико-практичне значення для закладів вищої освіти, які готують фахівців в галузі морського транспорту. Вона допоможе розробити ефективні методики навчання, спрямовані на підвищення екологічної свідомості студентів та виховання в них відповідального ставлення до навколишнього середовища, забезпечуючи таким чином сталу екологічну безпеку в морському галузі.

Ключові слова: умови, екологічна свідомість, морські фахівці, навколишнє середовище, професійна підготовка здобувачів.

Постановка проблеми. Формування екологічної свідомості у майбутніх судноводіїв є важливим завданням, оскільки це допоможе забезпечити відповідальне ставлення до навколишнього середовища та природних ресурсів. Авторське бачення щодо вирішення цього завдання полягає у розробці та впровадженні в освітній процес комплексу педагогічних умов, які сприятимуть формуванню екологічної свідомості майбутніх судноводіїв, поглибленню їхніх знань існуючих екологічних проблем, розвитку позитивного ставлення до природи, а також практичному застосуванню навичок сталого розвитку та екологічної діяльності. Логіка дослідження потребує подальшого обґрунтування поняття «педагогічні умови» у контексті екологічної підготовки здобувачів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В Академічному тлумачному словнику є багато різних визначень поняття «умова»; зазначимо ті визначення, що стосуються безпосередньо

нашого дослідження. Умова – це «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь»; «наявність певних сприятливих обставин, чинників»; «обставини, особливості реальної дійсності, при яких відбувається або здійснюється що-небудь»; «правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь» [1].

Педагогічні умови відрізняються від умов психологічних, соціальних, виховних, організаційних тощо. Так, у словнику-довіднику з професійної педагогіки педагогічні умови (Pedagogical conditions) визначені як «обставини, за яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей» [13, с. 193].

Проблеми розкриття змісту педагогічних умов різних аспектів професійної підготовки майбутніх

судноводіїв знайшли своє відображення в наукових працях О. Гуренкової, А. Сваричевської, М. Мусоріної, О. Фролової, Л. Ліпшиць, О. Тимофєєвої, В. Желяскова та ін. Проблеми дослідження педагогічних умов у судноводійській діяльності присвячено значну кількість наукових досліджень, зокрема:

– педагогічні умови формування екологічної компетентності офіцерів цивільного флоту засобами інтерактивних технологій досліджувала А. Сваричевська [12];

– педагогічні умови формування професійної навігаційної компетентності у майбутніх судноводіїв симуляційними технологіями змішаної реальності схарактеризувала Г. Попова [11];

– педагогічні умови формування професійної компетентності судноводіння в майбутніх судноводіїв досліджував І. Сокол [14];

– організаційно-педагогічні умови формування професійних якостей майбутніх судноводіїв у процесі фахової підготовки виокремила С. Глікман [2];

– педагогічні умови формування організаційної культури судноводіїв у процесі вивчення технічних дисциплін в системі неперервної освіти аналізувала А. Гайдаржи [3];

– педагогічні умови підготовки майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії схарактеризував В. Желясков [4].

Розглянемо більш детально визначення педагогічних умов у розумінні науковців. Так, Я. Король під педагогічними умовами формування професійної готовності майбутніх офіцерів до застосування засобів радіаційно-хімічного захисту розуміє «взаємопов'язану сукупність обставин, факторів, впливів, можливостей, за яких компоненти освітнього процесу подані в найкращому взаємозв'язку і сприяють ефективному формуванню професійної готовності майбутніх офіцерів до застосування засобів радіаційно-хімічного захисту» [5, с. 94]. На його думку, покращенню освітнього процесу сприятимуть такі педагогічні умови: підвищення мотивації майбутніх офіцерів до засвоєння професійних знань в процесі їх підготовки до застосування засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях; забезпечення професійної спрямованості формування готовності майбутніх офіцерів до застосування засобів радіаційно-хімічного захисту інтерактивними методами; удосконалення навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх офіцерів до застосування засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях; активізація самостійної роботи майбутніх офіцерів у практичній діяльності до застосування засобів радіаційно-хімічного захисту [5, с. 94]. Ми погоджуємося з Я. Король та зазначимо, що діяльність судноводія також часом пов'язана з використанням хімічних речовин, а відтак є частиною практичної підготовки.

Наприклад, у разі виникнення нафтового розливу на морській поверхні, судноводії здійснюють низку невідкладних заходів з метою обмеження поширення забруднення та мінімізації його негативного впливу на морське середовище, з-поміж яких є негайне повідомлення відповідних морських організацій, використання вбудованих систем запобігання витоку нафти, активація запасних клапанів та перекриття всіх доступних джерел витоку, встановлення поплавцевих бар'єрів та абсорбентів та ін. Тому професійна готовність до застосування засобів радіаційно-хімічного захисту є актуальною у контексті навчання судноводіїв та формування їхньої екологічної свідомості.

Дослідженням педагогічних умов підготовки майбутніх офіцерів морського торговельного флоту (МОМТФ) України до роботи в екстремальних ситуаціях займався науковець Д. Осадчук та визначив їх як сукупність організаційно-педагогічних заходів, форм, методів та засобів освітньої діяльності, які забезпечують її високу результативність. Також науковець виокремив такі педагогічні умови на підставі власного проведеного дослідження: формування психологічної готовності майбутніх офіцерів до роботи в екстремальних ситуаціях; використання в освітньому процесі інноваційних методів та форм підготовки; формування мотивації до майбутньої професійної діяльності за допомогою використання інноваційних технологій навчання; практична підготовка на навчальних тренажерах до роботи в екстремальних ситуаціях [9, с.116–117].

У контексті формування екологічної відповідальності майбутніх судноводіїв В. Позднякова виокремила такі педагогічні умови: застосування міждисциплінарної інтеграції екологічних модулів природничо-наукових, гуманітарних, юридичних і професійних дисциплін; використання системи еколого-прикладних задач і завдань; включення в освітній процес дисципліни вільного вибору «Екологічна безпека в морській діяльності»; морально-психологічний супровід освітнього процесу [10, с. 212]. У своїй роботі судноводій взаємодіє із різними видами діяльності, тож у програмах підготовки судноводіїв слід передбачити теми, присвячені екологічним аспектам та безпеці на морі, пов'язані з охороною морського середовища, біорізноманіттям, забрудненням водних ресурсів та екологічними аспектами морського транспорту. Це дозволить забезпечити систематичне вивчення екологічних проблем та відповідних навичок і знань.

Бачимо, що різні аспекти формування певних якостей морських фахівців, їхньої готовності до дій у ситуаціях судноводіння та окреслення оптимальних педагогічних умов для цього поставали в центрі уваги багатьох учених. Враховуючи вразливість морського середовища, екологічна

свідомість морських фахівців є надзвичайно важливою. Вони повинні розуміти, що їхні дії можуть мати значний вплив на екосистему та природні ресурси моря. Тому в процесі їх підготовки необхідно акцентувати увагу на вивченні екологічних наслідків та наслідуванні принципів сталого розвитку у морському середовищі. Тому, у дослідженні педагогічні умови мають бути спрямовані на підвищення рівня професіоналізму майбутніх судноводіїв шляхом формування їхньої екологічної свідомості за допомогою конкретних дидактичних завдань. У контексті екологічної освіти майбутніх судноводіїв будемо тлумачити *педагогічні умови як обставини, що сприяють ефективному формуванню екологічної свідомості, навичок та цінностей у майбутніх судноводіїв з метою збереження та охорони морського середовища.*

Мета статті. Головною метою цієї роботи є виокремлення та теоретичне обґрунтування оптимальних педагогічних умов, які сприятимуть формуванню екологічної свідомості майбутніх судноводіїв у морських закладах освіти.

Виклад основного матеріалу. На підставі поглядів науковців, та ґрунтуючись на власному професійному досвіді, хочемо поділитися авторськими міркуваннями стосовно оптимальних педагогічних умов формування екологічної свідомості. Перш за все, екологічно орієнтовані педагогічні умови мають включати в себе розробку та впровадження спеціалізованих навчальних програм, які охоплюють широкий спектр тем, пов'язаних зі сталим розвитком, екологічними проблемами та інноваційними підходами до судноводіння. Ці програми повинні базуватися на сучасних дослідженнях та кращих практиках в галузі екології та сталого розвитку, а також враховувати особливості морського середовища.

Необхідно також зазначити, що педагогічні умови в контексті екологічної освіти судноводіїв повинні ґрунтуватися на міждисциплінарному підході. Це означає, що вони мають включати елементи з різних галузей знань, таких як екологія, морська біологія, географія, технічні науки та інші, що сприятиме розширенню кругозору здобувачів та формуванню комплексного розуміння екологічних аспектів судноводіння.

Педагогічні умови також можуть включати в себе активне використання інтерактивних методів навчання, таких як групові дискусії, проектна діяльність та рольові ігри, які сприяють залученню здобувачів до активного вивчення екологічних проблем та спільного пошуку рішень. Важливо, щоб такі методи включали елементи практичного дослідження та застосування здобутих знань у реальних ситуаціях, що сприятиме формуванню практичних навичок у здобувачів.

Крім того, педагогічні умови можуть передбачати організацію екологічних екскурсій, практич-

них занять на суднах та у морському середовищі. Ці заходи дають студентам можливість безпосередньо спостерігати морську біорізноманітність, вивчати екологічні процеси та фактори, що впливають на екосистеми. Такі практичні заняття сприяють глибокому розумінню важливості збереження природних ресурсів та раціонального використання морського простору.

Бачимо, що існує багато ідей для формування екологічної свідомості. Для того, щоб систематизувати та узагальнити способи досягнення певного рівня сформованості екологічної свідомості, узгодити їх із професійними стандартами вищої морської освіти України, а також втілити авторське бачення розвитку екологічної свідомості, пропонуємо виокремити такі педагогічні умови у контексті дослідження:

1) проектування змісту підготовки майбутніх судноводіїв з урахуванням екологічного контексту майбутньої професійної діяльності;

2) міждисциплінарна інтеграція професійних дисциплін шляхом реалізації CLIL-технології предметно-мовного інтегрованого навчання (Content and language integrated learning);

3) розвиток soft skills та екологічних цінностей майбутніх судноводіїв у системі неформальної освіти.

Виокремлені педагогічні умови потребують обґрунтування.

Перша педагогічна умова – проектування змісту підготовки майбутніх судноводіїв з урахуванням екологічного контексту майбутньої професійної діяльності – здійснюється з метою забезпечення ефективної взаємодії між людиною та навколишнім середовищем, збереження водних ресурсів та зниження негативного впливу суднової діяльності на екосистеми. Наукові дослідження та аналіз регулюючих актів, норм, правил і стандартів дозволяють визначити основні аспекти, які необхідно враховувати при формуванні відповідної ОП.

На нашу думку, проектування змісту дисциплін, спрямованих на розвиток екологічної свідомості, має включати декілька важливих аспектів екологічної підготовки судноводіїв. По-перше, зміст підготовки має включати теми зі сталого розвитку (sustainable development), що дозволяє узагальнити наукові знання про взаємодію судноплавства з навколишнім середовищем, засвоїти принципи мінімізації забруднення та ознайомитися з відповідними екологічними правилами.

По-друге, енергоефективність є одним із головних аспектів, які варто враховувати в контексті екологічної підготовки майбутніх судноводіїв. Дослідження в галузі енергозбереження та альтернативних джерел енергії надають наукову базу для використання новітніх технологій у судноплавстві з метою зниження споживання палива та зменшення викидів. Включення в освітню про-

граму матеріалів про ефективне використання палива, використання сонячних панелей, вітряних турбін та інших альтернативних джерел енергії сприяє підвищенню наукового рівня підготовки майбутніх судноводіїв у цьому питанні.

По-третє, збереження водних ресурсів є невід'ємною частиною екологічного контексту майбутньої професійної діяльності судноводіїв. Наукові дослідження з питань використання води на судах, систем очищення стічних вод, а також вивчення проблематики видалення відходів та утилізації сміття дозволяють визначити найефективніші підходи до раціонального використання та захисту водних ресурсів. Включення цих аспектів у навчальну програму сприяє формуванню високого рівня наукової підготовки майбутніх судноводіїв у сфері охорони водних екосистем та ефективного використання водних ресурсів.

Окрім цього, важливим аспектом екологічного контексту є підготовка майбутніх судноводіїв до реагування на надзвичайні ситуації та кризовий менеджмент. Наукові дослідження в галузі кризового менеджменту, аналіз історичних прикладів надзвичайних ситуацій та природних катастроф, а також визначення найефективніших процедур реагування на екологічні небезпеки допомагають розробити науково обґрунтовану підготовку майбутніх судноводіїв до таких ситуацій.

Наступне, на що треба звернути увагу при проектуванні змісту ОП – врахування зарубіжного досвіду та інтернаціоналізація освітньої діяльності. У вищій освіті інтернаціоналізація (Internationalisation) – це процес інтеграції освітньої, дослідницької та адміністративної діяльності закладу вищої освіти чи наукової установи з міжнародною складовою, який охоплює:

- індивідуальну мобільність (здобувачів, науковців, викладачів, адміністративного персоналу);
- створення спільних міжнародних освітніх і дослідницьких програм;
- формування міжнародних освітніх стандартів з метою забезпечення якості;
- інституційне партнерство, створення освітніх і дослідницьких консорціумів, об'єднань [8, с. 25].

Важливою частиною проектування змісту дисциплін з врахуванням зарубіжного досвіду є Проект Тюнінг (TUNING Project) – «Налаштування освітніх структур в Європі», що реалізується європейськими університетами при взаємодії із сферою праці та який спрямований на формування загальної методології порівняння та сумісності рівнів і змісту освітніх програм у різних предметних галузях вищої освіти. Сутність Проекту Тюнінг полягає в тому, що академічні ступені (кваліфікації) у міжнародному вимірі можуть бути прирівняні і сумісні. При цьому не ставиться за мету розроблення уніфікованих загальноєвропейських освітніх програм із визначеним переліком освітніх ком-

понентів і з визначеним змістом. В межах проекту визначено ключові загальні та предметно-специфічні (фахові) компетентності для окремих освітніх галузей, а також розроблені дескриптори циклу / рівня для значної кількості предметних областей [8, с. 47].

Таким чином, проектування змісту підготовки майбутніх судноводіїв з урахуванням екологічного контексту майбутньої професійної діяльності базується на наукових дослідженнях й аналізі, що дозволяє врахувати ключові аспекти, такі як сталий розвиток, енергоефективність, збереження водних ресурсів, охорона водних екосистем, кризовий менеджмент, зарубіжний досвід та інтернаціоналізацію ОП.

Друга педагогічна умова – міждисциплінарна інтеграція професійних дисциплін шляхом реалізації CLIL-технології предметно-мовного інтегрованого навчання (Content and language integrated learning).

На практиці міждисциплінарний підхід може реалізовуватися у появі принципово нових напрямків наукових досліджень, нових навчальних дисциплін. Міждисциплінарність – це синергія дисциплін, міждисциплінарна взаємодія іноді на перший погляд несумісних методів і підходів, об'єднання окремих, часткових аспектів наукових досліджень в більш широкий напрям, який може дати потужний результат.

Проектування змісту дисциплін на основі міждисциплінарного підходу означає і величезну відповідальність розробників міждисциплінарних програм, оскільки через освіту відбувається донесення нової якості знань до свідомості здобувачів, які на основі отриманих знань у подальшому прийматимуть відповідальні рішення, спрямовані на зміни суспільства.

Багато дискусій розгортається навколо того, чи має бути єдина концепція екологічної освіти судноводіїв. З одного боку, діяльність судноводіїв специфічна та регульована нормативними документами. Проте з іншого боку, на думку авторів, екологічні знання дуже різновекторні, оскільки всі екологічні проблеми є комплексними і виникають на перетині суспільних, природничих, лінгвістичних і технічних знань, тому не може бути якогось одного навчального курсу «Екологія». Тому формування екологічних знань та екологічної свідомості потребує міждисциплінарного підходу. Зокрема пропонуємо розглянути у дослідженні сучасну методіку предметно-мовного інтегрованого навчання (Content and language integrated learning) як один із шляхів реалізації міждисциплінарної інтеграції.

Існує низка варіацій щодо імплементації методології предметно-мовного інтегрованого навчання. Тому наступним є питання впровадження методіки CLIL у професійну підготовку судноводіїв для формування їхньої екологічної свідомості.

Досліджуючи реалізацію методики CLIL у підготовці судноводіїв, науковці О. Фролова, С. Барсук діляться власним професійним досвідом та наочно демонструють міждисциплінарну інтеграцію дисциплін з англійською мовою. Оскільки фокусом нашого дослідження є саме екологічна складова, зупинимось більш детально на міждисциплінарних зв'язках та можливостях реалізації методики інтегрованого предметно-мовного навчання CLIL екологічних дисциплін та окремих тем (модулів) англійської мови. Окремо науковці розробили спецкурс, який безпосередньо пов'язаний із захистом навколишнього середовища у судноводінні – «зелений» модуль («green» module) та представили цей матеріал на трьох рівнях – проблеми навколишнього середовища, запобігання забрудненню нафтою, дії щодо запобігання забрудненню [15]:

Отже, розробляючи цей курс для судноводіїв науковці мали на меті опанування здобувачами наступних завдань: 1) пояснювати причини забруднення моря; 2) описати дії судноводія при розливі нафти; 3) вміти пояснити інформацію у Правилах MARPOL Додатків I–VI. Бачимо приклад впровадження технології CLIL, що дозволяє здобувачам оволодіти фаховою термінологією, матеріалом щодо навколишнього середовища у судноводінні, навички комунікації, навички роботи у надзвичайних ситуаціях, роботу у команді та ін. Міждисциплінарна інтеграція показує, що процес формування особистісних якостей майбутніх судноводіїв відбувається на основі об'єднання певних частин екологічної підготовки в одне складне утворення, в якому у подальшому формуються взаємозв'язки, які ускладнюються, переплітаються і визначають розвиток якостей, необхідних для формування екологічної свідомості.

Третя педагогічна умова – розвиток soft skills та екологічних цінностей майбутніх судноводіїв у системі неформальної освіти. Для того, щоб обґрунтувати чому ця педагогічна умова важлива у контексті дослідження, слід проаналізувати ключові поняття, які її формують, а саме: soft skills, екологічні цінності, неформальна освіта.

В останні роки концепція розвитку soft skills була адаптована до педагогічної діяльності. Вона полягає в тому, що необхідно розвивати не лише

фахові знання й уміння, але також соціальні, психологічні, комунікативні, пізнавальні, лідерські та якості професіонала, тобто ті, які сприяють становленню здобувача як особистості. Soft skills допомагають взаємодіяти між собою в команді незалежно від сфери діяльності.

У сучасному світі, де сталість і охорона навколишнього середовища стають все важливішими, майбутні судноводії повинні бути відкриті до нових ідей та інноваційних підходів. Здатність здійснювати ефективну комунікацію, розв'язувати екологічні проблеми, які можуть з'явитися на борту, мислити творчо та шукати нові рішення сприяє зменшенню негативного впливу суден на довкілля. У цьому аспекті важливими є soft skills – «м'які навички» судноводія.

Важливість навичок soft skills задекларована у професійних документах ІМО (Міжнародної морської організації). Відповідно до оновлених вимог «Міжнародної конвенції ПДМНВ» [6] та «Манільських поправок до додатка до «Міжнародної конвенції ПДМНВ» [7], стандартів підготовки, дипломування моряків і несення вахти, судноводії мають не лише володіти високим рівнем професійних знань та практичних навичок, а й вміти підтримувати в судовому колективі атмосферу взаєморозуміння, доброзичливості, зберігати усталені моральні норми, цінності людських взаємин. Ідеться про володіння основними принципами ефективною та безконфліктною взаємодією.

На нашу думку, доцільно виділити такі soft skills, які є особливо важливими для майбутніх судноводіїв у контексті екологічної підготовки:

1. Лідерство – уміння знаходити спільну мову, швидко пристосовуватись до певної обстановки, вчасно підтримати іншу людину. Існує багато ситуацій, пов'язаних із зміною ситуації у навколишньому середовищі у морі, що потенційно призводять до психологічного чи фізичного дискомфорту. Наприклад, виникнення навігаційної небезпеки, зумовлене метеорологічними обставинами, яке може спричинити аварію або небезпечну ситуацію, мати негативні наслідки для членів екіпажу. Відповідальний судноводій у такий ситуації не покине інших членів екіпажу, з'ясує всі обставини, надасть підтримку.

Таблиця 1

Зміст «зеленого» модулю («green» module)

Проблеми навколишнього середовища	Запобігання забрудненню нафтою	Дії щодо запобігання забрудненню
Джерела забруднення MARPOL Особливі зони	Додаток 1 SOPEP Комунікація з охорони навколишнього середовища Очищення після розливу нафти	Додаток 2 Додаток 3 Додаток 4 Додаток 5 Вивіз сміття Додаток 6 Управління баластними водами

За матеріалами В. Кудрявцевої, О. Фролової, С. Барсук [15]

2. Відповідальність – здатність старанно, чітко та своєчасно виконувати свої обов'язки. Це один із найважливіших факторів безпеки судноводіння. Це може бути виконання роботи у зазначений термін, дотримання вказівок начальства або уважність до дрібниць (наприклад, прослідкувати термін приданості вогнегасника, поміняти перегорілу лампочку тощо). Судноводії можуть зіткнутися зі складними екологічними ситуаціями на морі, такими як нафтові розливи, забруднення води, аварії суден та інші негативні події. У таких випадках їх дії важливі для мінімізації шкоди для довкілля та ефективного реагування на кризову ситуацію.

3. Комунікабельність – здатність до встановлення контакту практично з будь-якою людиною, з'єднання з її психікою, але при цьому, не втрачаючи себе, залишаючись зі своєю думкою. Звичайно, це також є необхідною професійною рисою для будь-якого члена екіпажу. Кожна людина має унікальний характер та темперамент. Тому, для кожної людини потрібний індивідуальний підхід, якщо керівник хоче досягти максимальної ефективності. Саме встановлення психологічного зв'язку з підлеглими має стояти на першому місці для керівника, якщо він хоче бути професіоналом у своїй справі. Здатність ефективно спілкуватися є необхідною для взаємодії з екіпажем, іншими суднами, портовими організаціями та органами влади.

4. Раціональність – здатність знаходити найбільш обґрунтоване, доцільне рішення. Дуже важлива риса для капітана, оскільки він має відповідальність за розподіл ресурсів на судні, що означає здатність аналізувати, передбачати та планувати можливі ситуації для їх раціонального використання.

5. Тайм-менеджмент – здатність адекватно розподіляти часові ресурси міжособистісної і професійної взаємодії, проектувати міжособистісні, групові та організаційні комунікації. Наприклад, перед капітаном дуже часто постає вибір яким маршрутом добиратися до пункту призначення, який маршрут є більш безпечним для судна та екіпажу, власників вантажу та ін. Іншим прикладом може бути така ситуація: судно перебуває в порту, на капітана чиниться тиск з боку судовласника – треба терміново виходити в море, але судно до цього ще не готове. Саме в прийнятті таких рішень полягає вся складність роботи судноводія. В умовах довгих рейсів та обмежених ресурсів, майбутні судноводії повинні мати навички ефективного управління часом та ресурсами. Це допомагає забезпечити оптимальне використання енергії, палива та інших матеріалів з мінімальним впливом на навколишнє середовище.

6. Навички міжкультурної комунікації – здатність встановлювати контакт з представниками інших

культур, оскільки екіпажі формуються з іноземців, які мають різне походження, світосприйняття, систему цінностей, релігію, політику та ін. Члени екіпажу проводять разом багато часу, тому важливість міжкультурної комунікації є очевидною.

7. Критичне мислення – здатність адекватно та критично оцінювати інформацію, яка надходить, уміння аналізувати та приймати рішення на основі власних суджень. Майбутні судноводії повинні мати навички критичного мислення для аналізу та розв'язання проблем, особливо в екологічних ситуаціях. Вони повинні бути здатні швидко оцінювати ситуацію, приймати рішення та вживати відповідних заходів для збереження морського середовища.

8. Уміння працювати в команді – важлива навичка з огляду на те, що продуктивний і ефективний той колектив, робота якого нагадує добре налагоджений механізм, де кожен знає свої обов'язки, розуміє свої завдання та працює над їхньою реалізацією в синергії з колективом. Особливо це простежується у прийнятті рішень в нестандартних ситуаціях на морі, коли треба швидко діяти та реагувати. Розвиток лідерських навичок допомагає забезпечити ефективну координацію та співпрацю всієї команди в екологічних і надзвичайних ситуаціях.

Отже, під час роботи в морському середовищі soft skills виконують ключову функцію у взаємодії з екосистемою та забезпеченні сталого розвитку. Морський фахівець повинен розвивати не лише професійні навички, які дають йому змогу виконувати свої професійні обов'язки, але й навички міжособистісної взаємодії – soft skills, які сприяють більш ефективній роботі на борту судна – вмінню спілкуватися з членами екіпажу, працювати в команді, комунікувати з керівництвом, розумітися та плідно контактувати з іншими людьми. Важливо, щоб навчальні програми для майбутніх судноводіїв включали розвиток цих навичок, а також сприяли формуванню свідомого ставлення до екологічних проблем та сталого розвитку.

Якщо говорити більш конкретно про екологічні цінності судноводіїв, то взаємодія судноводіїв з навколишнім середовищем є невід'ємною складовою їхньої професійної діяльності. Завдяки своїй праці на водних джерелах, судноводії можуть впливати на екологічний стан морських або річкових середовищ. Наприклад, взаємодія судноводія з морським середовищем відбувається в процесі аналізу викидів та забруднень. Судноводії повинні ретельно оцінювати вплив своїх дій на якість водних ресурсів, дотримуючись міжнародних норм і правил, що стосуються викидів, використання відпрацьованих матеріалів та утилізації відходів. Для досягнення цих цілей важливо використовувати передові екологічно безпечні технології та системи управління довкіллям на суднах.

Наступним аспектом важливості екологічних цінностей судноводія є використання технологій моніторингу для вивчення стану навколишнього середовища, такі як супутникові системи та датчики. Це дозволяє виявляти потенційні екологічні проблеми та розробляти відповідні заходи для їх запобігання.

Також одним з ключових аспектів взаємодії судноводіїв з навколишнім середовищем є забезпечення енергоефективності. Цього можна досягти шляхом використання енергоефективних систем, оптимізації використання палива та постійного контролю над споживанням енергії, що допоможе зменшити викиди парникових газів та негативний вплив на клімат.

Ще одним проявом екологічних цінностей судноводія та його ставлення до природи є збереження біорізноманіття. Судноводії повинні бути свідомі важливості збереження біорізноманіття водних екосистем та дотримуватись заборон на вилов підземних видів, уникати забруднення водних джерел та розуміти значення охорони морських територій з високим рівнем біологічного різноманіття.

Активна співпраця судноводіїв з екологічними організаціями має велике значення для формування екологічних цінностей та спільного розв'язання проблем охорони морського середовища. Ця співпраця полягає в обміні інформацією, навчанні та реалізації спільних проєктів з метою підтримки екологічних ініціатив та розвитку наукових досліджень у галузі охорони морського середовища.

На основі вищевикладеного можна зробити висновок, що екологічні цінності сприяють взаємодії судноводіїв з навколишнім середовищем, яка спрямована на досягнення сталого та відповідального використання водних ресурсів, збереження екосистем та зменшення негативного впливу на довкілля. Це можливо завдяки свідомому підходу, дотриманню встановлених норм та правил, використанню передових екологічних технологій та активній співпраці зі всіма зацікавленими сторонами. Екологічні цінності та етичні принципи повинні входити в освітню програму майбутніх судноводіїв, а також підкріплюватися під час практичного навчання та стажування на судах. Крім того, важливо, щоб викладачі та наставники виступали як приклади етичної поведінки та відстоювали екологічні цінності, необхідні для успішної професійної практики у сфері судноводіння.

Висновки і пропозиції. Отже, авторське бачення удосконалення професійної підготовки майбутніх судноводіїв полягає у посиленні екологічного компоненту на всіх етапах освітнього процесу. З цією метою автором виокремлено низку педагогічних умов, які сприятимуть формуванню екологічної свідомості судноводіїв за допомогою екологічного контенту та активної позиції сто-

совно природних ресурсів, а саме – проєктування змісту підготовки майбутніх судноводіїв з урахуванням екологічного контексту майбутньої професійної діяльності; міждисциплінарна інтеграція професійних дисциплін шляхом реалізації CLIL-технології предметно-мовного інтегрованого навчання; розвиток soft skills та екологічних цінностей майбутніх судноводіїв у системі неформальної освіти. Важливо, щоб екологічні аспекти були інтегровані в різні дисципліни, які охоплюють аспекти сталого розвитку та екології незалежно від їхньої спеціалізації.

Пропозиції щодо подальших досліджень екологічного компоненту у навчанні судноводіїв полягають в удосконаленні професійної екологічної підготовки викладачів фахових дисциплін. Зокрема, деякі аспекти професійного розвитку науково-педагогічних працівників стосуються оновлення знань і навичок щодо екологічних проблем, розробки та впровадження активних методів навчання, залучення викладачів до наукових досліджень, саморозвитку і самовдосконалення, співпраці з фахівцями інших галузей, використання штучного інтелекту (ChatGPT) під час вивчення екологічних дисциплін.

Список використаної літератури:

1. Академічний тлумачний словник. Словник української мови онлайн URL: <http://sum.in.ua/s/умова> (дата звернення 18.09.2023).
2. Глікман С. В. Формування професійних якостей майбутніх судноводіїв у процесі фахової підготовки [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Глікман Світлана Валеріївна ; Бердян. держ. пед. ун-т. – Бердянськ, 2018. – 20 с.
3. Гайдаржи А. І. Формування організаційної культури судноводіїв у процесі вивчення технічних дисциплін в системі неперервної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Гайдаржи Анжела Ігорівна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2020. 22 с.
4. Желясков В. Я. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх судноводіїв у вищих морських навчальних закладах до професійної комунікативної взаємодії. Дис. ... д-ра пед. наук / 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, Хмельницький, 2020. 545 с.
5. Король Я. І. Формування професійної готовності майбутніх офіцерів до застосування засобів радіаційно-хімічного захисту. Дис. ... наук. ступеня к. пед. наук за спеціальністю 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». – Хмельницький національний університет МОН України; Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія МОН України, Хмельницький, 2019. 456 с.

6. Манільські поправки до додатка до Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти (ПДМНВ) 1978 року. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/896_052/page (дата звернення: 14.09.2023).
7. Міжнародна конвенція про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_053#Text (дата звернення: 14.09.2023).
8. Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад.: В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 100 с.
9. Осадчук Д. Д. Підготовка майбутніх офіцерів морського торговельного флоту України до роботи в екстремальних ситуаціях. Дис. ... наук. ступеня к. пед. наук за спеціальністю 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Хмельницький національний університет МОН України; Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія МОН України, Хмельницький, 2019. 363 с.
10. Позднякова В. В. Технологія формування готовності до екологічної відповідальності майбутніх судноводіїв. Professional Education: Methodology, Theory and Technologies, Vol 13 (2021), pp. 204–217.
11. Попова Г. В. Формування професійної навігаційної компетентності у майбутніх судноводіїв симуляційними технологіями змішаної реальності [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Попова Галина Вікторівна; Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2020. 24 с.
12. Сваричевська, А. П. Формування екологічної компетентності майбутніх офіцерів цивільного флоту засобами інтерактивних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сваричевська Анжела Петрівна; Хмельниц. гуманітар.-пед. акад. Хмельницький, 2018. 20 с.
13. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А. В. Семенової. Одеса: Пальміра, 2006. 221 с.
14. Сокол, І. В. Формування професійної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сокол Ігор Васильович; Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2011. 20 с.
15. Kudryavtseva V., Barsuk S. and Frolova O. Enhancing Green Skills in Maritime English Course. International Association of Maritime Universities Conference, Batumi 20–21 October, 2022. URL: http://rep.ksma.ks.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/2345/1/Kudryavtseva%2c%20Barsuk%2c%20Frolova_enhancing%20green%20skills.pdf (дата звернення 30.09.2023).

Popkov B. Pedagogical conditions for the formation of environmental consciousness of future navigators

The article examines the current problem in the modern training of future navigators – the need for the formation of environmental awareness, which has a significant impact on the environment and the professional development of navigators. Taking into account various aspects of the formation of professional qualities of maritime professionals, their readiness to act in situations of navigation, it is proved that the ecological awareness is very important and requires the optimal pedagogical conditions for its formation. Ship operators must understand that their actions can have a significant impact on the ecosystem and natural sea resources. Environmental values and ethical principles should be included in the curricula of future navigators, as well as reinforced during practical training and internship on ships. Therefore, in the process of their training, it is necessary to emphasize the creation of optimal pedagogical conditions for the formation of ecological awareness and the principles of sustainable development in the marine environment. Pedagogical conditions should be aimed at increasing the level of professionalism of future navigators with the help of specific didactic tasks. The author's interpretation of pedagogical conditions in the context of environmental education of future navigators is offered. Pedagogical approaches to the formation of environmental consciousness of students are analyzed in the article. In the article it was pointed out the following pedagogical conditions for the formation of environmental consciousness of future navigators: developing the curricula content in the training of future navigators taking into account the ecological context of future professional activity and based on the study of foreign experience; interdisciplinary integration of professional disciplines through the implementation of CLIL technology (content and language integrated learning); development of soft skills and environmental values of future navigators in the system of informal education. Prospects for further research in the field of environmental education of future navigators are outlined. The article has important theoretical and practical significance for higher education institutions that train specialists in the field of maritime transport. It will help develop effective teaching methods aimed at increasing students' environmental awareness and educating them in a responsible attitude to the environment, thus ensuring sustainable environmental safety in the maritime industry.

Key words: conditions, environmental awareness, maritime professionals, environment, professional training.

УДК 374.091: 5-72.05
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.89.10>

В. Ф. Прусак

доктор педагогічних наук,
завідувач кафедри дизайну Національного
лісотехнічного університету України

І. М. Козловська

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

О. Я. Заяць

магістр архітектури
Національного університету «Львівська політехніка»

МЕТОДОЛОГІЧНІ ВИМОГИ ТА КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАНЬ З АРХІТЕКТУРИ ТА ДИЗАЙНУ САКРАЛЬНИХ СПОРУД

У статті обґрунтована загальнопедагогічна функція інтеграції знань з архітектури та дизайну, що полягає у забезпеченні єдиного підходу до розуміння ролі та сутності знань з архітектури та дизайну. Визначено методологічні вимоги до теоретичної інтеграції знань з сакральної архітектури та дизайну (методологічний прояв інтегрованого навчання передбачає органічне поєднання фахових знань; сумісність ідей інтеграції та інформатизації освіти; загальні методології та універсальні логічні прийоми сучасного мислення сприяють розвитку загальних методів дослідження та подоланню фрагментації знань; гуманізація архітектурно-дизайнерських знань, що забезпечується формуванням професійної культури на основі диференціації та індивідуалізації відповідно до здібностей і потреб студентів; науковість змісту архітектурно-дизайнерських знань на основі відображення реальних взаємозв'язків між архітектурою, дизайном, мистецтвознавством; прогнозованість розвитку системи архітектурно-дизайнерських знань і творчих умінь майбутніх дизайнерів з використанням відповідних організаційних форм, методів і засобів навчання. Обґрунтовано концептуальні засади інтеграції знань з сакральної архітектури та дизайну (метою інтеграції архітектурно-дизайнерських знань студентів є формування цілісної системи знань як основи професійної та загальнокультурної підготовки; інтеграційні процеси можуть відігравати організаційну роль; практично-орієнтована інтеграція архітектурних та дизайнерських знань; універсальний та ступеневий характер архітектурно-дизайнерської освіти на основі інтегрованого підходу до навчання та креативний характер змісту професійної підготовки; інтеграція як засіб розвитку творчого мислення майбутніх дизайнерів та інструмент формування їх в цілісну систему; інтеграція архітектурно-дизайнерських знань орієнтована не тільки на розширення циклу архітектурно-дизайнерських дисциплін у навчальних планах, але й на пошук якісно нових інтегративних підходів до структурування та мотивації знань студентів; інтегративний підхід передбачає узгодження цілей освіти в галузі архітектури та дизайну, формування професійної та загальноосвітньої підготовки студентів, а також формування для цього функціонально повної мінімальної бази архітектурно-дизайнерських знань).

Ключові слова: концептуальні засади, інтеграція знань, освіта, дизайн, сакральна архітектура, мистецтво, засіб, творчість, розвиток, майбутні фахівці

Постановка проблеми. Інтегративні процеси в мистецтві об'єктивно зумовлені суспільно-історичним розвитком мистецтва і культури та виражаються у взаємопроникненні принципів елементів, форм, композиції і засобів виразності різних художніх систем, побудові самостійних синтетичних видів мистецтва і функціонуванні на різних рівнях художньої інтеграції). Інтеграція знань і вмінь майбутніх дизайнерів з різних пред-

метів є основою для мотивації їх до вивчення основ архітектури, особливо її історії, а також для формування готовності використовувати ці знання у своїй майбутній професійній діяльності. Ця форма навчання має на меті формування гнучкої системи знань і вмінь майбутніх фахівців у поєднанні з їхньою фаховою освітою.

Інтеграцію знань з архітектури та дизайну слід розглядати як багатовимірну проблему. Ми

спираємося на поняття інтегративного навчання, як типу навчання, що передбачає використання інтегративного підходу до певного виду навчання з метою вирішення конкретних дидактичних і професійних завдань. Впровадження інтеграції знань у сакральній архітектурі та дизайні пов'язане з виявленням важливих аспектів професійної діяльності дизайнера: історичного досвіду, народних традицій та різноманітних знань у галузі архітектури.

Концептуальні засади інтеграції знань з сакральної архітектури та дизайну впливають із загальної концепції розвитку професійної освіти. Ця концепція визначає поглиблення базових знань, диференціацію змісту освіти відповідно до основних видів і суб'єктів професійної діяльності, створення необхідних умов для забезпечення громадян і суспільства своєчасною, достовірною і повною інформацією на основі широкого використання історичного та етнографічного досвіду художнього розвитку.

Основним інструментом побудови цілісної системи архітектурно-дизайнерських знань студентів є інтегративний підхід до формування змісту, методів і форм навчання.

Аналіз останніх публікацій. Наукових праць, які б висвітлювали освітні аспекти єдності архітектурних та дизайнерських знань на нинішній час є небагато, хоча на рівні мистецтва дизайну та архітектури така проблема розглядається давно і доволі широко.

Педагогічний аспект проблеми найчастіше висвітлений лише однобічно, зокрема концептуальні засади дослідницької діяльності майбутніх дизайнерів досліджувала С. Алексеева [2], розвиток естетичної активності майбутніх дизайнерів у процесі професійної підготовки проаналізував В. Томашевський [9], а методи творчості в дизайні – S. Jagtap [12] та ін.

В наукових працях ґрунтовно висвітлені загальні питання з архітектури і будівництва в історії української культури (В. Александрович) [1], методичні підходи до ревіталізації та реконструкції історичних будівель (О. Пламницька) [6], сакральна дерев'яна архітектура України (Я. Тарас) [8], особливості дизайну інтер'єрів сакральних просторів пов'язаних із зміною функції (Л. Гнатюк) [3] та ін..

Інтегративний характер мають праці Н. Трегуб [10] щодо методики інтерпретації та трансформації художніх творів в архітектурно-дизайнерському проектуванні. Л. Гнатюк та М. Сідорова присвятили своє дослідження «всебічному вивченню впливу вимог часу на функції та особливості дизайну інтер'єрів сучасної сакральної архітектури, аналізу робіт дизайнерів та архітекторів в цій галузі, характеристики їхніх робіт, дизайну інтер'єрів сучасної сакральної архітектури, ана-

лізу робіт дизайнерів та архітекторів в цій галузі, характеристики їхніх робіт, а також засобів художньої виразності композиції, використаних дизайнерів та художниками» [3, с. 427]. В ході дослідження було проведено аналіз творів сучасних дизайнерів та архітекторів, роботи яких присвячені оновленню інтер'єрів сакральної архітектури.

Проблемі педагогічного аналізу використання сакральної архітектури як засобу духовного розвитку підростаючого покоління України у контексті краєзнавчого підходу [4] та інтегративному підходу до підготовки дизайнерів [7] присвячені окремі попередні праці авторів статті. Водночас, малодослідженим є освітній аспект проблеми, хоча останнім часом з'явилася низка праць з цієї тематики, зокрема про сакральне мистецтво у духовно-моральному вихованні учнів (Л. Москальова, Л. Єрьоміна) [5] та ін.

Мета статті – обґрунтувати концептуальні засади інтеграції знань з сакральної архітектури та дизайну як засобу творчого розвитку майбутніх фахівців у галузі мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Інтегративне сприйняття твору мистецтва можливе за умови цілеспрямованого розвитку фізіологічних і психологічних механізмів, що формують асоціативні зв'язки свідомості, які існують у найбільш розвинутій формі як синестезія. Синестезія є невід'ємною якістю художнього мислення. Важливість асоціацій з точки зору розвитку загальної уяви в освітньому процесі визначається тим, що через них виявляються і розкриваються ціннісні орієнтації особистості, її смисли і установки. Асоціації опосередковують зв'язок між художніми образами та об'єктивною дійсністю, встановлюють кореляції з іншими художніми явищами.

Специфіка інтегративного художнього мислення не зменшує пізнавального потенціалу створюваних ним метафор. За своєю природою метафора є мікромоделлю індивідуального художнього світогляду. Вона виконує моделюючу функцію в процесі чуттєвого сприйняття, що має важливий евристичний потенціал. Узагальнені образи (звуки, слова, образи), кіно, відео, мова (слова, мовлення, голос), поезія, езотерична проза, версифікація, відчуття (жест, міміка, рух, звук, форма, запах, простір), резонанс (звук, музика, колір, резонанс веселки), поліфонічна уява.

Поняття інтеграції виховного потенціалу середовища, з точки зору системного підходу, означає взаємодію з навколишнім соціальним середовищем, постійну взаємодію всіх структурних елементів освітнього середовища. Процес інтеграції, взаємодії соціальних інститутів, завжди взаємопов'язаний із соціальним середовищем як фактором формування і розвитку особистості. Ключовими принципами є забезпечення цілісності

сприйняття образу світу, принцип концентричності (об'єкт пізнання має зберігатися на різних етапах навчання, а на наступному етапі навчання має зростати рівень абстрагування деталізації образу та інтерпретації деталей) та принцип кумулятивності. Принцип забезпечення внеску різних образів світу у формування загальної картини світу, з провідною роллю наукового образу на завершальному етапі навчання; принцип врахування когнітивних можливостей суб'єкта сприйняття образу світу при виборі категоріальної парадигми пізнання світу; та дії, за допомогою якої здійснюється цей процес.

Формування системних знань вивчалось з різних аспектів і були проаналізовані різні шляхи досягнення цієї мети. Одним із найефективніших шляхів досягнення системності знань є використання інтегративного підходу до навчання. Основні компоненти пізнавальної діяльності в освітньому процесі останнім часом трактуються як системи високого рівня.

Сутність інтегративного підходу в освітньому процесі визначається тим, що встановлення зв'язків між знаннями вимагає не реорганізації існуючих навчальних планів і програм, а дидактичного обґрунтування і перетворення реальних зв'язків між поняттями, явищами, науками тощо. З іншого боку, ці зв'язки мають бути природними і не повинні ґрунтуватися на штучних дидактичних конструкціях. Інтегративний підхід до змісту навчання включає зовнішню і внутрішню інтеграцію, інтеграцію змісту і процесуальну інтеграцію. Розвиток інтегративних тенденцій як характерної риси сучасного наукового і прикладного знання набуває особливого значення в умовах гуманізації суспільства.

У деяких випадках викладачі керуються найкращими намірами і форсують міждисциплінарні зв'язки, щоб формально гарантувати взаємодію всіх знань. Зрозуміло, що їхня ефективність залежить від рівня інтеграції знань. Коли знання поєднуються на низькому рівні інтеграції (наприклад, на рівні міждисциплінарних зв'язків), зв'язки між компонентами є слабкими. На більш високих рівнях інтеграції знання з дисциплін архітектури та дизайну взаємодіють між собою, доповнюючи і підсилюючи зміст основних понять вихідної дисципліни, утворюючи інтегровану систему знань з архітектури та дизайну.

Слід зазначити, що комплексний підхід ефективно реалізує принцип проблемного навчання. Це гарантує розвиток матеріалу, а також взаємозалежність і взаємозв'язок навчання з окремих дисциплін. Він реалізує на практиці гносеологічні аспекти інтеграції знань (інтегративний характер форм раціонального і чуттєвого сприйняття) і психологічні аспекти (інтегративний характер єдності свідомості і діяльності, соціальний характер люд-

ської єдності та інтегративний характер спорідненості). В освітньому процесі має відбуватися тісна взаємодія між низкою дисциплін: природою, архітектурою та дизайном, суспільством і технологіями. При цьому не можна забувати про місце і роль фундаментальних наук у порівнянні з прикладними, а також про мислення і методологічну культуру випускників.

У нашому дослідженні інтегративний підхід є основоположним і базується на використанні та розвитку закономірностей інтеграції знань.

Інтегративний підхід до вивчення основ дизайну в контексті сакральної архітектури передбачає визначення відповідного понятійного апарату шляхом виявлення специфічного змісту інтеграції знань з сакральної архітектури та дизайну, а також розробку організаційно-методичного забезпечення інтегративного навчання. При цьому в якості концептуальної відправної точки важливим є розуміння інтеграції знань з дизайну та сакральної архітектури як важливого чинника формування історико-архітектурних аспектів підготовки майбутніх дизайнерів, акцентування уваги на значущості змісту фахових знань, а також творчих умінь і навичок, необхідних на даному етапі навчання, для передбачити етапи інтеграції знань з архітектури; визначити та розробити відповідні функції та умови інтеграції знань з сакральної архітектури та дизайну у навчально-пізнавальний процес.

У процесі інтеграції архітектурних та дизайнерських знань виникають питання рушійного характеру щодо того, наскільки майбутні фахівці готові застосовувати архітектурно-дизайнерські навички у своїй професійній діяльності. Важливу роль у розвитку інтеграційних процесів відіграє інформаційний підхід. Цей підхід дозволяє узагальнити різні інтеграційні процеси на основі єдиної інформації та інтерпретувати їх відповідним чином у рамках конкретної науки. Цей підхід дає можливість прогнозувати нові риси, форми та аспекти інтеграційних процесів. Він передбачає кількісний аналіз інтеграційних процесів, водночас забезпечуючи більш глибоке якісне вивчення інтеграційних процесів. У цьому аспекті поняття інтеграції трактується як рух інформаційного потоку з однієї науки в іншу, а також виявляється тісний зв'язок між процесом інтеграції та проектуванням сакральної архітектури в освіті.

Розробка та впровадження методології інтеграції знань з сакральної архітектури та дизайну передбачає розробку нових навчальних курсів. Створення таких курсів передбачає посилення рівня їх фундаментальності за рахунок базових понять та алгоритмізації, що буде реалізовано в контексті міжпредметної та міждисциплінарної інтеграції знань, умінь та компетенцій майбутніх дизайнерів. При цьому навчання здійснюва-

тиметься на певних етапах традиційних методів викладання різних дисциплін. У даному дослідженні проаналізовано ретроспективні та прогностичні аспекти інтеграції знань з сакральної архітектури та дизайну і зроблено висновок про доцільність запровадження інтегративного курсу з основ сакрального архітектурного проектування.

До основних **методологічних вимог інтеграції знань у теорії сакральної архітектури та дизайну** відносимо такі:

- методологічний прояв інтегрованого навчання передбачає органічне поєднання фахових знань і творчих умінь та забезпечується дотриманням таких методологічних принципів, як історизм, системність, об'єктивність, взаємозв'язок і взаємозумовленість явищ, єдність знань про природу і суспільство, сумісність ідей інтеграції та інформатизації освіти;

- загальні методології та універсальні логічні прийоми сучасного мислення забезпечують сумісність знань з різних систем і сприяють розвитку загальних методів дослідження та подоланню фрагментації знань;

- гуманізація архітектурно-дизайнерських знань, що забезпечується формуванням професійної культури на основі диференціації та індивідуалізації відповідно до здібностей і потреб студентів;

- науковість змісту архітектурно-дизайнерських знань майбутніх дизайнерів на основі відображення реальних взаємозв'язків між архітектурою, дизайном, мистецтвознавством та етнодизайном;

- поступовість і безперервність набуття архітектурно-дизайнерських знань на основі інтегрованого підходу до навчання;

- прогнозованість розвитку системи архітектурно-дизайнерських знань і творчих умінь майбутніх дизайнерів з використанням відповідних організаційних форм, методів і засобів навчання.

Ці вимоги зумовлені метою інтеграції дизайнерських та архітектурних знань.

Одним із способів реалізації інтегративного підходу до навчання є впровадження цифрових технологій. Таке навчання характеризується систематичним використанням цифрових технологій протягом усього навчального процесу, відповідно до загальних принципів дидактики, з урахуванням специфіки професійної підготовки в цій галузі. Всі форми і методи навчальної діяльності можна об'єднати під поняттям електронного навчання.

На нашу думку, теоретичне підґрунтя інтеграції знань з сакральної архітектури та дизайну базується на таких закономірностях: забезпечення мінімального рівня архітектурної та проектної культури майбутніх дизайнерів; повинні існувати різноманітні курси з основ сакрального архітектурного проектування; бажано диференціювати зміст навчання шляхом введення інтегрованих

курсів, які поєднують спеціальні знання з дизайну з основами сакральної архітектури.

Таким чином, вищевикладене дає підстави для визначення **концептуальних засад інтеграції знань з дизайну та сакральної архітектури**:

- метою інтеграції архітектурно-дизайнерських знань студентів є формування цілісної системи знань як основи професійної та загальнокультурної підготовки;

- інтеграційні процеси можуть відігравати організаційну роль, а їх використання дозволяє досягти нових результатів у межах одного компонента;

- практично-орієнтована інтеграція дизайнерських та архітектурних знань стосовно спеціалізації шляхом забезпечення зв'язку між фаховою освітою та засвоєнням основ сакрально-архітектурного проектування;

- універсальний та ступеневий характер архітектурно-дизайнерської освіти на основі інтегрованого підходу до навчання та креативний характер змісту професійної підготовки

- інтеграція як засіб розвитку логічного та творчого мислення майбутніх дизайнерів.

- інтеграція архітектурно-дизайнерських знань як інструмент формування їх в цілісну систему, на протипагу простому збільшенню обсягу знань, що перевантажує освітній процес і не може позитивно вплинути на розвиток загальної та професійної освіти фахівців;

- інтеграція архітектурно-дизайнерських знань орієнтована не тільки на пошук зовнішніх засобів гуманізації та розширення циклу архітектурно-дизайнерських дисциплін у навчальних планах, але й на пошук якісно нових інтегративних підходів до структурування та мотивації знань студентів;

- інтегративний підхід передбачає узгодження цілей освіти в галузі архітектури та дизайну, формування професійної та загальноосвітньої підготовки студентів, а також формування для цього функціонально повної мінімальної бази архітектурно-дизайнерських знань.

Висновки. Загальнопедагогічна функція інтеграції знань з архітектури та дизайну полягає у забезпеченні єдиного підходу до розуміння ролі та сутності знань з архітектури та дизайну в основних освітніх, розвиваючих та виховних аспектах.

До подальших напрямів дослідження відносимо розробку методичних матеріалів та дидактичних засобів щодо інтеграції архітектурно-дизайнерських знань студентів конкретних спеціальностей.

Список використаної літератури:

1. Александрович В. Архітектура і будівництво: Історія української культури : в 5 т. Київ : Наукова думка, 2001. Т. 2., с. 256–275.
2. Алексеева С. Концептуальні засади дослідницької діяльності майбутніх дизайнерів.

- Дидактика професійної школи*, 2004, № 1., С. 111–117.
3. Гнатюк, Л., Сідорова, М. Ю. Особливості дизайну інтер'єрів сакральних просторів пов'язані із зміною функції (на прикладі пострадянського досвіду). *InterConf*, (78), 2021. 427–437. <https://doi.org/10.51582/interconf.7-8.10.2021.047>
 4. Білик О.С., Чернописька О. І., Заяць О. Я. Сакральна архітектура як засіб духовного розвитку підростаючого покоління України: краєзнавчий підхід. «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка» № 61. С. 208–214.
 5. Москальова Л. Ю., Єрьоміна Л. Є. Сакральне мистецтво у духовно-моральному вихованні учнів. Мелітополь, 2019. 73 с.
 6. Пламєницька О.А., Гнатюк Л.Р., Гуменюк І.І. Методичні підходи до ревіталізації та реновації історичних будівель (Аналіз досвіду). *Теорія і практика дизайну*. Дизайн архітектурного середовища. : зб. наук. праць, м. Київ, 2019 р. (№ 19). С. 36–56.
 7. Прусак В. Ф. Неперервна екологічна підготовка фахівців з дизайну: теорія та практика: [моногр.]. Львів: Простір-М, 2019. 568 с.
 8. Тарас Я. Сакральна дерев'яна архітектура України (X–XXI ст.) Народознавчі зошити. № 1 (121), 2015. С. 16–44.
 9. Томашевський В. В. Розвиток естетичної активності майбутніх дизайнеру процесі професійної підготовки. *Молодь і ринок*. 2013. № 8. С. 51–56.
 10. Трегуб Н.Є. методика інтерпретації (трансформації) художніх творів в архітектурно-дизайнерському проектуванні 92-94 Матеріали XI Всеукраїнської наукової конференції 1 листопада 2019 р.: Сучасна архітектурна освіта. Синтез мистецтв і гармонізація архітектурного простору. – К.: КНУБА, 2020.
 11. Gnatiuk L., Terletska M. Aesthetics shaping sacred space. Theory and practice of design. Collection of scientific papers. – Issue 11. Technical aesthetics. – К.: NAY, 2017.- С. 42-56. <https://doi.org/10.18372/2415-8151.11.11874>
 12. Jagtap, S. Design creativity: Refined method for novelty assessment. *International Journal of Design Creativity and Innovation*, 7(1–2), 2019). С. 99–115. <https://doi.org/10.1080/21650349.2018.1463176>

Prusak V., Kozlovska I., Zayats O. Methodological requirements and conceptual principles of integration of knowledge on architecture and design of sacred buildings

The article substantiates the general pedagogical function of the integration of knowledge on architecture and design, which consists in providing a unified approach to understanding the role and essence of knowledge on architecture and design. The methodological requirements for the theoretical integration of knowledge in sacred architecture and design are defined (the methodological manifestation of integrated learning involves an organic combination of professional knowledge; the compatibility of ideas of integration and informatization of education; general methodologies and universal logical techniques of modern thinking contribute to the development of general research methods and overcoming the fragmentation of knowledge; humanization of architectural – design knowledge, which is provided by the formation of professional culture based on differentiation and individualization in accordance with the students' abilities and needs; the scientific nature of the content of architectural and design knowledge based on the reflection of real relationships between architecture, design, art history; the predictability of the development of the system of architectural and design knowledge and future designers' creative the skills by using appropriate organizational forms, methods and training tools. The conceptual foundations of the integration of design and sacred architecture knowledge are substantiated (the goal of the integration of students' architectural and design knowledge is the formation of a complete system of knowledge as the basis of professional and general cultural training; integration processes can play an organizational role; practical-oriented integration of design and architectural knowledge; the universal and graded nature of architectural and design education based on an integrated approach to learning and the creative nature of the content of professional training; integration as a means of developing the future designers' creative thinking and a tool for forming them into a coherent system; the integration of architectural and design knowledge is focused not only on the expansion of the cycle of architectural and design disciplines in curricula, but also on the search for qualitatively new integrative approaches to the structuring and motivation of students' knowledge; the integrative approach involves the coordination of the goals of education in the field of architecture and design, the formation of students' professional and general education, as well as the formation of a functionally complete minimum base of architectural and design knowledge for this purpose.

Key words: conceptual principles, integration of knowledge, education, design, sacred architecture, art, means, creativity, development, future specialists.

Чжан Цайджин

аспірантка кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу
Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця

СУЧАСНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ В КНР

Стаття присвячена результатам дослідження щодо формування іншомовної комунікативної компетентності в учнів у приватних загально освітніх закладах Китайської Народної Республіки (КНР). Схарактеризовані поняття «комунікативна компетентність», «іншомовна комунікативна компетентність», «взаємодія учасників освітнього процесу», «фасилітатор», «метод 'кепстоун'». Зазначено, що на процес навчання іноземній мові впливають традиційні та культурні національні особливості, які необхідно мати на увазі при формуванні іншомовної комунікативної компетентності в учнів. Обґрунтовано, що навчання на діалоговій основі, тобто педагогічна взаємодія є більше продуктивним у ході вивчення іноземної мови, тому що діалогова основа у процесі педагогічної взаємодії учителя й учня надає перспективу постійної комунікації на партнерських умовах, коли учень довіряє вчителю, що призводить до підвищення мотивації як з боку учня, так і з боку вчителя. З позиції педагогічної взаємодії на діалоговій основі учень стає повноправним активним діячем опановуючи навчальний матеріал свідомо та вмотивовано, а учитель виконує роль фасилітатора. Визначено, що організація навчального предмету на основі методу «кепстоун» спрямована на розвиток іншомовної комунікативної компетентності на інтегрованій основі, яка сфокусована на оцінювання та зворотній зв'язок учнів під час формування необхідних мовних умінь для практичного застосування їх в іншомовному середовищі. Експериментальним шляхом було визначено зв'язок між комунікативними компетентностями та інтерактивними методами навчання англійській мові. Іншомовна комунікативна компетентність була схарактеризована дескрипторами CEFR, а саме: загальна компетентність, комунікативна мовленнєва компетентність (лінгвістична, соціолінгвістична та прагматична), комунікативна мовна діяльність (рецептивна, продуктивна, інтерактивна та медіативна) й комунікативні мовні стратегії (рецептивні, продуктивні, інтерактивні та медіативні). Доведено, що залучення технології «кепстоун» до організації навчального курсу з іноземної мови дає можливість для учителя більш ефективно спланувати освітній процес та отримати кращі результати навчання з англійської мови учнями за рахунок їх повного занурення у процес вивчення мови та відповідальності за свої результати навчання.

Ключові слова: іншомовна комунікативна компетентність, неформальна освіта в КНР, технологія кейстоун 'capstone', комунікативна компетентність, навчання іноземній мові, організація навчального процесу.

Постановка проблеми. Сьогоднішній глобалізований світ неможливий без ефективної комунікації. Комунікативна компетентність виокремлюється роботодавцями як одна з найголовніших, тому питання формування комунікативної компетентності, зокрема іншомовної, стає наріжним питанням для освітян. Сертифікація рівнів володіння іноземною мовою є розповсюдженою і підготовка до складання іспитів починається зі школи, зокрема приватні школи зосереджують більшу увагу в освітньому процесі на підготовку до складання сертифікованих іспитів як в Україні, так і Китайській Народній Республіці (КНР). Проте, не зважаючи на велику кількість навчальних та методичних матеріалів, широку доступність онлайн курсів, питання технології формування іншомовної компетентності в учнів у сфері приватної освіти КНР залишається актуальним, зокрема організація освітнього процесу з навчання іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням особливостей та розвитку комунікативної компетентності присвячені праці Є Бондаренко, Т. Колбіної, І. Шевченко, О. Кулик, А. Кучер, І. Мендрух, В. Петренко, О. Ходакевич, Л. Дубкової, М. Canale and M. Swain, L. Tarvin, J. M. Woodside та інших. Сфера іншомовної комунікативної компетентності була предметом досліджень багатьох науковців, зокрема, С. Ніколаєвої, Н. Тучиної, Т. Борової, О. Волошиної та інших. Результати аналізу досліджень науковців щодо шляхів формування іншомовної комунікативної компетентності показали, що більшість науковців надавала перевагу опису сутності цього феномену, виокремленню елементів формування іншомовної комунікативної компетентності та методиці викладання іноземної мови, проте, не велика увага приділялася цьому питанню у розрізі залучення наукових доробок у сфері неформальної

освіти, зокрема звертаючи увагу на особливості формування іншомовної комунікативної компетентності у приватних закладах загальної середньої освіти КНР.

Мета статті. Метою цієї роботи є обґрунтування застосування технології «capstone» в організації навчального процесу у ході формування іншомовної комунікативної компетентності в приватних закладах загальної середньої освіти КНР.

Виклад основного матеріалу. Інноваційність сучасного світу все більше призводить до змін у освітній системі, яка повинна увесь час відповідати вимогам суспільства. Тому у процесі підготовки молодого покоління до майбутнього життя вчитель постійно вимушений шукати нові методи і форми роботи не залежно від дисципліни викладання щодо формування загальних та професійних компетентностей. В останні роки роботодавці висувають декілька трансверсальних компетентностей серед яких на першу позицію виокремлюють комунікативну компетентність.

Більшість дослідників визначають комунікативну компетентність як основу конкурентної переваги особистості як у робітній сфері, так і в приватній [11].

Олена Кулик під комунікативною компетентністю розуміє «таку рису особистості, яка необхідна для успішного проведення комунікативної діяльності, тобто під час обміну інформацією повинна відбутися ефективна взаємодія учасників комунікативного процесу, які в процесі спілкування виступають в ролі суб'єктів і об'єктів одночасно» [4].

Отже, ефективна взаємодія учасників освітнього процесу є запорукою сформованості комунікативної компетентності.

Якщо розглядати іншомовну комунікативну компетентність у цьому руслі, то можна додати, що учасниками комунікації будуть іноземці. Так, С. Ніколаєва, О. Волошина, Л. Онуфрієва та інші вважають, що іншомовна комунікативна компетентність є здатністю успішно вирішувати завдання взаємодії і взаєморозуміння з носіями мови, яка вивчається, відповідно до норм і культурних традицій в умовах прямого й опосередкованого спілкування [5]. Таким чином, учителю іноземної мови необхідно спрямовувати навчальний процес на взаємодію з урахуванням міжкультурної особливості рідної та іноземної мов.

Особливістю ефективності формування іншомовної комунікативної компетентності є постійний пошук методів та форм викладання, що будуть продуктивними для учнів, які вивчають іноземну мову в умовах штучно створюваного іншомовного освітнього середовища із постійним впливом рідної мови. Також на процес навчання іноземній мові впливають традиційні та культурні національні особливості, які необхідно мати на увазі при формуванні іншомовної комунікативної компетентно-

сті в учнів. Можна зазначити, що вчитель сьогодні здійснює підготовку до занять у більшості самостійно, без залучення до цього учнів. Надмірна активність учнів на уроці також не завжди вважається вчителем доречною і може негативно вплинути на ефективність навчання. Оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю, потребує, від вчителя підтримка діалогу з учнями. Навчання на діалоговій основі, тобто педагогічна взаємодія є більше продуктивним у ході вивчення іноземної мови.

Педагогічна взаємодія визначається різними науковцями як педагогіка співробітництва, в основі якої покладена спільна діяльність учителя і учня, що передбачає взаєморозуміння, єдність інтересів і прагнень, метою якої є особистісний розвиток учнів» [6, с. 637].

Діалогова основа у процесі педагогічної взаємодії учителя й учня надає перспективу постійної комунікації на партнерських умовах, коли учень довіряє вчителю, що призводить до підвищення мотивації як з боку учня, так і з боку вчителя, це відбувається за умов створення взаємних потреб, які впливають на мотиви, що призводить до взаємоузгодженої мети та спільно вибраних завдань, які знаходять шляхи вирішення у способі взаємодії тобто методах та формах проведення занять і отримання результатів навчання, як у кількісних, так і у якісних показниках у ході традиційного оцінювання та рефлексії. Змістом такої педагогічної взаємодії є вивчення іноземної мови. З позиції педагогічної взаємодії на діалоговій основі учень стає повноправним активним діячем опановуючи навчальний матеріал свідомо та вмотивовано, а вчитель виконує роль фасилітатора [1].

Словник М. Уебстер (Merriam-Webster) тлумачить поняття фасилітатор (facilitator) як той, хто полегшує виконання завдання, той, хто допомагає досягти результату (наприклад, у навчанні, у роботі чи у процесі спілкування), надаючи непряму або ненав'язливу допомогу, супровід чи догляд [9].

Як зазначають дослідники Н. Волкова й А. Степанова, фасилітатором є той, хто «перетворює процес комунікації на зручний і легкий для всіх його учасників» [2, с. 230].

Стиль поведінки вчителя-фасилітатора характеризується постійною інноваційною діяльністю в освітньому процесі, що привносить певні зміни у виборі методів і форм викладання, зокрема при вивченні іноземної мови.

Таким чином, при виборі методів і форм у ході навчання іноземній мові необхідно враховувати модули взаємодії вчителя і учня, де учень є повноправним діячем освітнього процесу, а вчитель виконує функції фасилітатора. Особливо такий підхід важливий при підготовці до складання комплексного іспиту з іноземної мови на виявлення рівня

володіння нею, це може бути як міжнародна сертифікація, так і на національному рівні, а також на рівні закладу освіти. У цьому випадку обираються методи, які інтегрують знання, уміння, навички та особисті якості учня для більш повного занурення у предмет вивчення. Також не менш актуальним є створення навчального середовища, яке сприятиме більш ефективному навчанню іноземній та буде насичене мотиваційними складниками.

Зазвичай до таких методів відносяться технології ситуативного моделювання освітнього процесу, зокрема кейс метод, симуляція, рольова гра, дебати тощо. Вибір того чи іншого методу залежить від мети та організації навчального процесу вивчення іноземної мови.

Цікавим та ефективним в організації освітнього процесу є метод кепстоун («capstone»). Кембріджський словник трактує поняття «кепстоун» як чиюсь найкращі досягнення або найкраща частина будь-чого [7]. Методика кепстоун дозволяє найкращим чином спланувати та організувати навчальну програму вивчення іноземної мови, яка містить інтеграцію знань з попереднього досвіду, застосування основних знань та вмінь для вирішення завдань з використанням іноземної мови, набуття навичок, які необхідні для ведення комунікації в іншомовному середовищі з носіями мови [12].

Організація навчального предмету на основі цього підходу спрямована на розвиток іншомовної комунікативної компетентності на інтегрованій основі, яка сфокусована на оцінювання та зворотній зв'язок учнів під час формування необхідних мовних навичок для практичного застосування їх в іншомовному середовищі.

Метод кепстоун організації навчального процесу має меті надати можливість учню отримати всебічний досвід у процесі вивчення мови, який містить інтегровані компоненти іншомовної комунікативної компетентності, а також їх оцінювання [10; 13; 14].

У процесі формування навчальної програми за основу були взяті компетенції користувача / того, хто вивчає мову, дескриптори рівнів володіння іноземною мовою, рекомендації щодо процесу вивчення та викладання мови, які описані у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання оцінювання (CEFR) [8]. У Рекомендаціях дається опис мовної особистості, яка вивчає іноземну мову з урахуванням різних рівнів її володіння. Вони є ефективними при розробленні навчальної програми з іноземної мови, тому що можна вибрати необхідні дескриптори комунікативної компетентності у залежності від мети навчання і з урахуванням стейкхолдерів освітнього процесу. Також Рекомендації містять шкали рівнів сформованості комунікативної компетентності, що мають наскрізну систему її оці-

нювання з відповідними видами діяльності щодо їх оволодіння, які ґрунтуються на діяльнісно-орієнтованому підході. Так, основними дескрипторами при формуванні іншомовної комунікативної компетентності є лінгвістична, соціолінгвістична та прагматична, проте, у процесі розвитку мовної особистості необхідно охоплювати повний спектр дескрипторів, а саме загальні компетентності, мовні комунікативні компетентності, мовну комунікативну діяльність та стратегії мовної комунікації, де останні два дескриптори мають рецептивну, продуктивну, інтерактивну та медіативну розгалуженість [8, с. 32].

Детальний опис іншомовних комунікативних компетентностей дозволяє більш чітко сформулювати результати навчання, що, у свою чергу, прогнозують методи та форми навчання. У виборі методів навчання іноземної мови велике значення відіграє комунікативний підхід на якому повинні ґрунтуватися обрані методи викладання іноземної мови. При застосуванні комунікативного підходу сам процес навчання стає моделлю комунікації, тобто ототожнюється з реальним використанням мови, що сприяє більш продуктивному практичному оволодінню мовою.

Інтегративні методи викладання іноземної мови є найбільш популярними, які застосовуються у процесі вивчення іноземної мови. Н. Голованець та В. Леган серед принципів інтерактивного навчання іноземній мові зазначають такі: «одночасна взаємодія (усі учні працюють в один і той же час); однакова участь (для виконання завдання кожному учневі дається однаковий час); позитивна взаємодія (група виконує завдання при успішній роботі кожного учня); індивідуальна відповідальність (при роботі у групі у кожного учня своє завдання)» [3, с. 60]. Ці принципи відповідають зазначеними нами вище умовами ефективного формування іншомовної комунікативної компетентності.

У процесі розроблення навчальної програми з дотриманням методу кепстоун було визначено зв'язок між компетентностями та методами навчання англійській мові на основі анкетування вчителів англійської мови однієї з приватних шкіл КНР. Учителям необхідно було визначити рівень ефективності (від 1 – самий не ефективний до 5 – найефективніший) застосування того чи іншого інтерактивного методу навчання у відповідності до запропонованих дескрипторів.

Виходячи із зазначеного вище, експериментальним шляхом серед методів навчання іноземній мові учнів старших класів щодо організації навчального процесу з використанням інтерактивних технологій були обрані як найбільш ефективні такі: практичне заняття, метод кейсу, метод проблемного навчання, симуляція, семінар-дискусія та метод спільного навчання. Іншомовна комунікативна компетентність була запропонована за CEFR

дескрипторами, а саме: загальна компетентність, комунікативна мовленнєва компетентність (лінгвістична, соціолінгвістична та прагматична), комунікативна мовна діяльність (рецептивна, продуктивна, інтерактивна та медіативна) й комунікативні мовні стратегії (рецептивні, продуктивні, інтерактивні та медіативні). Загальна компетентність учнів складається із знань, умінь життєвого досвіду, а також їх уміння вчитися, що становлять стилі навчання учнів, які необхідно враховувати у навчальному процесі. Комунікативна мовленнєва компетентність складається з таких компонентів як: лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного. Слід зауважити, що лінгвістична компетентність містить лексичні, граматичні, фонологічні знання та вміння та інші елементи мови, що переважно складають когнітивну систему мовлення. Соціолінгвістична компетентність стосується соціокультурних умов використання мови, а прагматична компетентність пов'язана з функціональним вживанням лінгвістичних засобів, наприклад, продукування мовних функцій, актів мовлення тощо. До видів мовленнєвої діяльності відносяться сприймання (рецепція), продукція, інтеракція та медіація [8].

До рецептивних видів діяльності відносяться такі: усне, аудіо-візуальне розуміння та розуміння текстів, рецептивні стратегії містять визначення ключових сигналів тексту та висновки щодо їх сприйняття. Продуктивні види діяльності включають усну та письму комунікацію, а продуктивні стратегії: планування, компенсування, контроль та корекцію. Інтерактивна діяльність у ході залучення інтерактивних методів навчання має свої компоненти, а саме: усна, письмова та онлайн інтеракція, опис якої стає актуальним, зокрема при використанні моделей змішаного навчання. До стратегій інтеракції відносяться процеси, що входять до усного діалогічного мовлення, де процес мовлення є сукупним кооперованим продуктом. Медіативна діяльність складається з трьох компонентів, які у свою чергу мають свої елементи опису мовленнєвої діяльності: медіативний текст, медіативні концепти (групова робота, лідерство командної роботи) та медіативна комунікація. Медіативні стратегії містять стратегії пояснення нових концептів та стратегії спрощення тексту [8].

За результатами опитування було з'ясовано, що більшість учителів приділяють увагу практичним заняттям, на яких навчають школярів переважно комунікативній мовленнєвій компетентності не беручи до уваги інші дескриптори оволодіння мовою (65%) в організації освітнього процесу. Також виявилось, що у процесі планування занять учителя більше дотримуються загальних нормативних документів та не залучують до цього процесу учнів (89%). Переважна кількість учителів іноземної мови користуються уже розробленими методичними рекомендаціями щодо складання

національних або міжнародних іспитів з рівня володіння іноземною мовою (84%), які містять більш формалізований тип підготовки до іспиту і за їх думкою залучення інших методичних рекомендацій призводить до менш ефективної готовності учнів до складання іспитів.

На спільному семінарі вчителів щодо обговорення результатів анкетування та презентації ефективності організації навчального процесу з застосуванням технології кепстоун, було визнано перевагу такого підходу до підготовки навчальних занять з іноземної мови, зокрема було наголошено на доцільності використання усіх визначених інтерактивних методів у залежності від виду діяльності, які описані у CEFR.

Висновки і пропозиції. Формування іншомовної комунікативної компетентності в учнів, особливо на етапах підготовки до комплексного іспиту з рівня оволодіння мовою охоплює багато складників, серед яких є організація навчального процесу, яка ґрунтується на студентоцентрованому підході та вимагає дотримання ролі фасилітатора від учителя. Залучення технології «кепстоун» до організації навчального курсу з іноземної мови дає можливість для учителя більш ефективно спланувати освітній процес, у якому іншомовна комунікативна компетентність буде формуватися на основі усіх зазначених дескрипторів, розвиток яких у комплексі призводить для кращих результатів навчання та постійну кореляцію у виявлених прогалинах щодо оволодіння учнями іноземної мови. Всебічне уявлення структури оволодіння іноземної мови дає можливість учителю більш ефективно підбирати навчальні матеріали для занять, погодження з думкою учнів у підборі навчального матеріалу призводить до більш вмотивованого засвоєння знань та набуття необхідних умінь та навичок. Підбір методів навчання на кожному етапі вивчення мови дає загальне уявлення щодо їх застосування у навчальному процесі та стимулює вчителя до експериментального моделювання кожного заняття, що безумовним показником професійного розвитку вчителя.

Подальші дослідження будуть спрямовані на розроблення моделі формування іншомовної комунікативної компетентності на основі технології кепстоун із залученням кваліметричного підходу.

Список використаної літератури:

1. Борова Т., Марчук А. Моніторинг системи управління педагогічною взаємодією викладача і студента в освітньому процесі ЗВО. Knowledge, Education, Law, Management. 2020. 1(6), 27–33. URL: <https://doi.org/10.51647/kelm.2020.6.1.5>
2. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація. Київ: ВЦ «Академія», 2006. 256 с.
3. Годованець Н.І., Леган В.П. Короткий огляд інтерактивних методів навчання іноземної

- мови. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2017. Випуск 1 (40), С. 60–62.
4. Кулик О. Д. Комунікативна компетентність: підходи до визначення та роль у формуванні мовно-мовленнєвої особистості. *Topical issues of education: Collective monograph*. Pegasus Publishing, Lisbon, Portugal, 2018. P. 148–162.
 5. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
 6. Педагогічна взаємодія *Енциклопедія освіти*. Акад. пед. наук України / за заг. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с., с. 637.
 7. Capstone: Cambridge dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/capstone>
 8. Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2020. URL: www.coe.int/lang-cefr
 9. Facilitator: Merriam-Webster dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/facilitator>
 10. Hauhart R., Grahe J. *Designing and teaching undergraduate capstone courses*. San Francisco: Jossey-Bass, 2015. 288 p.
 11. Kucher A., Mendruk I., Khodakevych O., Dybkova L. *Management of Formation of Communicative Competence of the Future Economists: Case Study of Ukraine*. *Tem Journal-Technology Education Management Informatics*. 2019. № 8. P. 1127–1136.
 12. Lin J. *Comparing different teaching methods in hospitality capstone courses*. 2005. URL: <https://may.idm.oclc.org/login?url=https://www.proquest.com/dissertations-theses/comparing-different-teaching-methods-hospitality/docview/305423297/se-2>
 13. West C., Key C., Horton M. *A Capstone assignment to measure student competencies as a program assessment tool*. *The Journal of Baccalaureate Social Work*. 2012. 17, 167–190. URL: <https://doi.org/10.18084/basw.17.1.k4m14k45508w7866>
 14. Yip K. A. *Chinese cultural critique of the global qualifying standards for social work education*. *Social Work Education*. 2004. 23(5), 597–612. URL: <https://doi-org.may.idm.oclc.org/10.1080/0261547042000252316>

Zhang Caijing. Modern technology for the students' foreign language communicative competence development in non-formal education in PRC

The article deals with the results of a research on the foreign language communicative competence development in students in private general educational institutions of the People's Republic of China (PRC). The concepts of "communicative competence", "foreign language communicative competence", "interaction of participants in the educational process", "facilitator", "capstone method" are highlighted. It is discussed that the process of teaching a foreign language is influenced by traditional and cultural national peculiarities, which should be taken into account when developing students' foreign language communicative competence. It is grounded that dialogue-based learning, i.e. pedagogical interaction, is more productive in the process of learning a foreign language, since the dialogue basis in the process of pedagogical interaction between teacher and student provides the prospect of constant communication on partnership terms, when the student trusts the teacher, which leads to increased motivation on the part of both the student and the teacher. From the standpoint of pedagogical interaction on a dialogue basis, the student becomes a full active participant, mastering the educational material consciously and motivated, and the teacher plays the role of a facilitator. It has been determined that the organisation of the subject on the basis of the capstone method is aimed at developing foreign language communicative competence on an integrated basis, which focuses on assessment and feedback of students in the formation of the necessary language skills for their practical application in a foreign language environment. The relationship between communicative competences and interactive methods of teaching English was determined experimentally. The foreign language communicative competence was characterised by the CEFR descriptors, such as general competences, communicative language competences (linguistic, sociolinguistic and pragmatic), communicative language activities (reception, production, interaction and mediation) and communicative language strategies (reception, production, interaction and mediation). It has been considered that the involvement of capstone technology in the organisation of a foreign language course enables teachers to plan the educational process more effectively and obtain better results in English language learning by students due to their 'full' involvement in the language learning process and responsibility for their learning outcomes.

Key words: foreign language communicative competence, non-formal education in China, capstone technology, communicative competence, foreign language teaching, organisation of the educational process.

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 378.37

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.89.12>**С. В. Гречаник**аспірантка
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЕМОЦІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Статтю присвячено висвітленню психологічних основ формування емоційно-етичної компетентності в молодших школярів. На основі рефлексії словникових джерел, а також наукових праць українських і зарубіжних науковців уточнено сутність понять: «емоції» (відносно короткочасні переживання, які носять чітко виражений ситуативний характер), «почуття» (стійкі переживання, у яких виражається емоційне ставлення людини до певного об'єкта (суб'єкта)), «емоційність» (інтегральна властивість особистості, що виявляється в здатності переживати емоції), «емотивність» (стійка емоційна характеристика індивіда, природа якої лежить у просторі особистості, її індивідуальних виявах), «емпатія» (якість особистості, її здатність емоційно відкликатися на переживання, почуття і психічні стани інших людей), «емоційний інтелект» (здатність, що пов'язана з розумінням і управлінням емоційними виявами особистості). Встановлено ключові відмінності в їх сутнісних характеристиках.

Розкрито психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку, що впливають на процес формування емоційно-етичної компетентності у дітей цієї вікової категорії (саме цей період характеризується свідомим становленням соціальних засад усіх найважливіших видів діяльності дітей, зокрема вони емоційно сприймають навколишній світ і, водночас, відбувається інтенсивний інтелектуальний розвиток, зростає здатність до ідентифікації, контролю та рефлексії емоційних станів і вчинків, вияву емпатії, використання емоційної інформації у спілкуванні з іншими людьми, вибору способів досягнення мети, активно розвивається розуміння психічного світу іншої людини, складніших внутрішніх станів, таких як думки, переконання, уявлення та знання, що дозволяє їм робити глибші оцінки людських вчинків, у той час як розуміння емоційних станів може бути важливим провідником у розвитку складніших уявлень). З огляду на це молодший шкільний вік є оптимальним для емоційного та соціального розвитку дітей.

Закцентовано увагу на тому, що розуміння внутрішнього механізму психічного розвитку учнів молодшого шкільного віку, аспектів впливу соціальної ситуації та провідного виду діяльності сприятиме ефективній професійній діяльності вчителя початкової школи щодо формування емоційно-етичної компетентності в учнів цієї вікової категорії.

Ключові слова: емоційно-етична компетентність, молодший шкільний вік, емоції, почуття, емоційність, емотивність, емпатія, емоційний інтелект.

Постановка проблеми. Досягнення ефективності процесу формування в молодших школярів емоційно-етичної компетентності вимагає визначення його психологічних основ.

У контексті нашого дослідження важливим є встановлення сутності понять «емоції» та «почуття», «емоційність» та «емотивність», «емпатія», «емоційний інтелект» як загальних характеристик емоційної сфери дитини в усіх її індивідуальних виявах, а також з'ясування психологічних основ дітей молодшого шкільного віку, їх емоційної природи. Чітке розуміння психологічних основ дозволить ефективно побудувати експериментальну діяльність із формування емоційно-етичної компетентності в молодших школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідженням емоційної сфери людини займалися багато зарубіжних (С. Рубінштейн, Л. Божович, К. Ізард, Д. Гоулдман, А. Захаров, В. Сластенін, В. Каширіна, І. Дубровіна, А. Венгер, С. Якобсон та ін.) та українських психологів і педагогів (І. Бех, Г. Костюк, Т. Кириленко, О. Лазуренко, С. Марчук, Е. Носенко, Н. Коврига та ін.). Психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку розкрито в працях В. Давидова, Д. Ельконіна, Л.Андарова, А. Дусавицького, Г. Костюка, І. Підласова, А. Маркова. Соціально-педагогічні й психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку є предметом досліджень Б. Ананьева, І. Бека, Л. Божовича, О. Запорожця, І. Кулагіної та ін. Особливості розвитку емоційної сфери

у дітей молодшого дошкільного віку досліджували Н. Гречаник, Л. Груша, С. Курносова, Ю. Савченко, Л. Стрелкова, М. Шпак, В. Юркевич та ін. Дослідженню етичної сфери учнів початкових класів присвячені праці В. Зарицької, І. Лисенкової, Л. Крюкової, О. Атемасової, Ю. Савченко та інших.

Не зважаючи на значну кількість розвідок у теоретичній та емпіричній площині щодо емоційної та етичної складової особистості, психологічні основи процесу формування у молодших школярів емоційно-етичної компетентності не знайшли системного висвітлення в сучасному науковому дискурсі.

Мета статті. Теоретичне обґрунтування психологічних основ формування в молодших школярів емоційно-етичної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Вивчаючи специфіку сутнісної характеристики емоційності молодших школярів, ми здійснили теоретичний аналіз наукової літератури. Зазначаємо, що нині ця проблема є актуальною, оскільки емоції впливають на процеси пізнання, поведінку та мотивацію людини і більшою мірою визначають ступінь мисленнєвої та рухової активності. Загалом, емоції складають основу всіх напрямів діяльності індивіда, що зумовлює підвищений інтерес дослідників.

У психологічній науці єдиного тлумачення поняття «емоції» немає. Суперечність підходів до його визначення зумовлена різними аспектами дослідження. У психології поняття «емоції» (від лат. *emovere* – *збуджувати, хвилювати*) трактують у вузькому значенні як «загальну активну форму переживання організмом своєї життєдіяльності» [3, с. 82]. Деякі психологи розуміють це поняття більш широко, «коли мається на увазі цілісна емоційна реакція особистості, що включає не тільки психічний компонент – переживання, але і специфічні фізіологічні зміни в організмі, супутні цьому переживанню. Емоції є і в тварин, але в людини вони набувають особливу глибину, мають безліч відтінків і поєднань» [12].

Слід зазначити, що в психології загальноприйнятим є таке визначення *емоцій* – це відносно короткочасні переживання, які носять чітко виражений ситуативний характер, тобто зв'язані зі ставленням людини до ситуацій, що виникають, або можливих ситуацій, до своєї діяльності, до конкретних вчинків. Емоції – конкретна форма переживання почуттів [13, с. 331].

На відміну від емоцій, *почуття* є стійкими переживаннями, «у яких виражається емоційне ставлення людини до певного об'єкта (суб'єкта): людини, сім'ї, класу, школи, художнього твору, мистецтва, Батьківщини» [13, с. 331].

Вцілому, емоції та почуття є відмінною особливістю людини загалом як біологічної істоти, так і кожної конкретної людини щодо суспільства.

Специфіка емоцій виявляється у змісті відображення, його формі, характері, особливостях структури та форми існування емоцій.

З метою усвідомленого процесу формування емоційно-етичної компетентності необхідно розмежувати поняття «емоції» і «почуття». Як наголошує більшість сучасних психологів, емоції і почуття мають конкретні відмінності, хоча й належать до одного структурного компонента особистості. По-перше, емоції спрямовані, насамперед, на задоволення природних потреб. Почуття ж виникають під час задоволення як соціальних, так і духовних потреб людини. По-друге, емоції є завжди безпосереднім переживанням особистості. Почуття ж пов'язані зі знаннями, розумінням об'єктів, пам'яттю, мисленнєвими і вольовими процесами, а тому завжди оперують до свідомості. По-третє, емоції – це неусвідомлені прояви особистості, а тому їх не можна співвіднести з визначеним об'єктом, так як одна емоція може бути пов'язана з різними об'єктами. Почуття, на відміну від емоцій, завжди предметні, вони виражають стійкі зв'язки між реальними чи уявними об'єктами. Останні не можуть виникнути спонтанно, їх викликають конкретні факти, події, люди й обставини, щодо яких індивід є позитивно чи негативно мотивованою [2].

З поняттям «емоції» тісно й безпосередньо пов'язана *емоційність* як інтегральна властивість особистості, що виявляється в «здатності людини переживати емоції» [13, с. 333].

Більшість психологів (М. Варій, А. Ольшаннікова, В. Небиліцин та ін.) емоційність визначають як один із основних складників темпераменту людини. Дослідниця О. Лазуренко трактує це поняття як «стійку властивість людини, що характеризується цілою низкою ознак і властивостей на різних рівнях психічної ієрархії. Такий підхід дозволяє виділяти її змістовний та особистісний рівні» [10, с. 237].

Науковці основними характеристиками емоційності вирізняють *вразливість, імпульсивність, емоційну лабільність*. Своєю чергою, *вразливість* виявляється в афективній сприйнятливості людини, її чутливості до емоціогенних впливів, здатності віднайти ґрунт для емоційних реакцій. *Імпульсивність* – це швидкість, з якою емоція є спонукальною силою дій та вчинків без їхнього попереднього обміркування та свідомого рішення людини виконати їх. *Емоційна лабільність* характеризується швидкістю, із якою припиняється емоційний стан людини та відбувається зміна одних переживань на інші [3, с. 520; 10, с. 237–238].

У контексті досліджуваної проблеми вважаємо, що з метою ефективної психічної регуляції діяльності дитини вчителів необхідно бути обізнаним у *структурі емоційності* особистості й орієнтуватися щодо компетентного застосування цих знань

у практиці. У конструкті цього психологічного явища особистості виокремлюється низка властивостей, які визначають її формально-динамічні параметри (інтенсивність, силу, тривалість, швидкість протікання, зміни емоційних переживань) та вияв емоцій, а також ті якісні характеристики, що несуть інформацію про модальність емоційного переживання й змістовні ознаки емоційності, які виявляються в об'єкті переживань.

Отже, емоційність як узагальнену характеристику психіки дитини необхідно співвідносити з властивостями темпераменту, емоційним стилем, а також безпосереднім досвідом, фіксованим у почуттях.

У сучасних вітчизняних і зарубіжних дослідженнях *емотивність* трактується як найбільш незалежна та об'єктивна характеристика психіки. Цей термін увів Р. Кеттелл, описуючи дві форми феномена емоцій (стан та риси), розрізняючи їх за тривалістю та інтенсивністю переживання. На його думку, емотивність – це стійка емоційна характеристика індивіда, природа якої лежить у просторі особистості, її індивідуальних виявах. Структуру емотивності визначають поріг емоційних реакцій (емоційна збудливість) та його форма висловлювання (експресивність).

І. Лелет слушно зауважує, що відмінність досліджуваних понять полягає в тому, що «емоційність передбачає неконтрольований вияв емоцій, тоді як емотивність – навмисний, тому становить певну стратегію комунікативної поведінки, адже вживається з метою прогнозування ситуації й впливу на поведінку іншого комуніканта» [11, с. 106].

Вважаємо, що одним із складників емоційно-етичної компетентності є *емпатія*. У вітчизняній психології неоднозначно трактується зміст цього поняття. У психологічному словнику запропоновано таке визначення: емпатія – це «якість особистості, її здатність емоційно відкликатися на переживання, почуття і психічні стани інших людей» [15, с. 100]. Відтак, традиційно цей феномен розуміють як досягнення емоційного стану, співпереживання, відчуття емоційного життя іншої людини; це емоційний відгук людини на переживання інших, що виявляється як у співпереживанні, так і в співчутті.

На нашу думку, більш системне й ґрунтовне розуміння поняття «*емпатія*» представлено в науковій розвідці Л. Журавльової, М. Шпак, які вважають його інтегральним особистісним утворенням, яке є «особливою здатністю суб'єкта до відображення внутрішнього світу іншої людини, що дозволяє партнерам досягти взаємоузгоджених позицій у процесі спілкування і реалізувати суб'єкт-суб'єктну міжособистісну взаємодію» [8, с. 86].

І. Коган, дослідивши особливості розвитку емпатії в дітей молодшого шкільного віку, з'ясувала, що учні цього вікового періоду здатні до

безпосереднього емоційного співпереживання та чуттєво образного співчуття, що виявляється у формах емоційної ідентифікації та усвідомленні різних моральних колізій. Труднощі рефлексивно-особистісного взаєморозуміння зумовлені недостатнім рівнем сформованості в молодших школярів здатності до особистісної рефлексії, а також загальним низьким рівнем спрямованості на інших людей [9].

У монографії «Психологія емпатії» Л. Журавльова зосереджується на важливості формування в дитини емпатії як інтегративної якості особистості, оскільки вона є засобом адаптації та соціалізації людини до навколишнього середовища, а також важливою умовою гармонійного розвитку дитини [7].

Ураховуючи те, що молодший шкільний вік є найбільш сенситивним періодом для формування емоційного інтелекту особистості, а емпатія як психологічний механізм міжособистісного емоційного інтелекту забезпечує успішність комунікування й соціальної взаємодії дитини, обґрунтуємо сутність поняття «*емоційний інтелект*».

Вперше цей термін був уведений у науковий обіг у 1990 році американськими психологами П. Селовеєм та Д. Мейєром. Це поняття вчені трактували як сукупність інтелектуальних здібностей людини, які сприяють усвідомленню та розумінню власних емоцій та емоцій інших людей. Емоційний інтелект трактується як конструкт, що складається з трьох типів здібностей: 1) ідентифікація та вираження емоцій; 2) організація й регуляція емоцій; 3) використання емоційної інформації в мисленні й діяльності [5, с. 80].

Кожен тип здібностей, у свою чергу, складається з компонентів, що є здатностями ідентифікувати та виражати емоції і поділяються на два складники, один із яких спрямований на свої, а інший – на чужі емоції. У цьому зв'язку, перший компонент охоплює вербальні та невербальні підкомпоненти, а другий – невербальне сприйняття та емпатію. Так як регуляція емоцій складається з двох компонентів: регуляція власних та координування чужих емоцій, то третій вид здібностей стосується використання емоцій у діяльності та складається з гнучкого планування, творчого мислення, цілеспрямованої уваги та мотивації.

Молодший шкільний вік є сприятливим періодом розвитку емоційного інтелекту особистості: діти емоційно сприймають навколишній світ і, водночас, відбувається активний інтелектуальний розвиток. Також інтенсивно зростає здатність до ідентифікації, контролю та рефлексії емоційних станів і вчинків, вияву емпатії, використання емоційної інформації у спілкуванні з іншими людьми, вибору способів досягнення мети. У цей час у дітей активно розвивається розуміння психічного світу іншої людини, складніших внутрішніх станів (таких

як думки, переконання, уявлення та знання), що дозволяє їм робити глибші оцінки людських вчинків. Розуміння емоційних станів може бути важливим провідником у розвитку складніших уявлень. З огляду на це молодший шкільний вік є оптимальним для емоційного та соціального розвитку дітей.

Опрацювавши низку джерел з вікової і педагогічної психології [2; 3; 12–14], дамо узагальнену характеристику вікових особливостей розвитку дітей молодшого шкільного віку в площині досліджуваної проблеми.

На межі дошкільного та молодшого шкільного віку дитина переживає кризу, яка характеризує новий етап розвитку особистості. Головним фактором, що визначає розвиток дітей 6-10 років, є перехід на новий рівень психічного розвитку в умовах нової та значущої навчальної діяльності. І. Бех слушно зауважує, що «молодший шкільний вік – відповідна стадія психічного розвитку суб'єкта – набуває нині чітко окресленої виразності як щодо попереднього вікового етапу (дошкільне дитинство), так і наступного підліткового етапу» [1, с. 671].

Вирізнимо, що в молодшому шкільному віці простежується інтенсивний розвиток та якісне перетворення пізнавальних процесів, зокрема вони набувають опосередкованих рис і стають більш усвідомленими й довільними. Діти поступово опановують власні психічні процеси, вчать регулювати сприймання, увагу, пам'ять.

Зокрема, в дитини інтенсивно розвиваються уявлення про себе та свої можливості в різних видах діяльності. У цьому віці відбувається розширення сфери соціальних контактів, що впливає на зміцнення Я-концепції дитини [14, с. 98]. Важливим складником Я-концепції є, по-перше, розвиток самооцінки щодо здібностей, що виявляються дитиною у різних сферах. Важливо відзначити, що і ступінь сформованості Я-концепції, і розвиток самооцінки впливають на рівень розвитку самосвідомості особистості дитини, на її впевненість чи невпевненість. По-друге, необхідність вироблення власної позиції під час виконання дитиною різних ролей, і насамперед ролі учня.

Молодші школярі не завжди точно усвідомлюють власні емоційні стани, не зовсім правильно сприймають і розуміють чужі переживання. Неправильна інтерпретація міміки чи інших засобів вираження емоційних станів можуть викликати несподівані реакції у відповідь з боку однолітків.

Виникнення емоції пов'язане безпосередньо з конкретним подразником, яким може бути ситуація, об'єкт, людина тощо. Безпосереднє спостереження, переживання, яскраві уявлення викликають у дитини емоційну реакцію, водночас абстрактні образи не викликають такого роду переживань. Саме тому мораль, правила і закони

поведінки, що не ґрунтуються на предметній діяльності дитини, не викликають у неї емоційний відгук і відповідну поведінку, тому що дитина не відчуває емоційного зв'язку з описаною подією.

З огляду на вищезазначене вчителю треба враховувати, що діти цього віку набагато легше розуміють і усвідомлюють емоції, що виникають у знайомих життєвих ситуаціях, але часто важко їм висловити емоційні переживання словами, хоча словник емоцій значно розширюється. Позитивні емоції легше розпізнаються, ніж негативні; простежуються труднощі в ідентифікації деяких видів емоцій (здивування, вина, огида та ін.). На відміну від дошкільнят, які вважають за краще сприймати веселі та радісні картини, молодші школярі більше здатні до емпатії, емоційного співпереживання під час сприйняття негативних ситуацій і конфліктів.

Таким чином, можна зробити висновок, що в молодшому шкільному віці емоційна сфера психіки продовжує активно розвиватися, зазнаючи істотних змін. Відбувається поступове підпорядкування емоційної реакції волі, що дозволяє дитині як відстежувати емоцію безпосередньо, так і контролювати фізичну реакцію на неї. Однак молодші школярі часто не мають достатньо знань про свої емоції, що б дозволило їм самостійно їх розпізнати. З огляду на це зберігається необхідність цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту в площині загальної емоційної сфери особистості молодших школярів у початковій школі.

Проте мінливість сучасної соціальної ситуації спричиняє динамічні перетворення у всіх сферах психічного розвитку дітей. Важливо розуміти їх причини і те, як психологічні основи розвитку сучасних дітей мають враховуватися в роботі вчителя початкової школи.

Висновки і пропозиції.

Отже, розуміння емоції як цілісної емоційної реакції особистості, що як психічний компонент охоплює: переживання і специфічні фізіологічні зміни; усвідомлення ролі емоцій у пізнавальних процесах людини та всіх напрямках її діяльності; чітке розрізнення понять «емоції» та «почуття», «емоційність» та емотивність»; урахування особливостей розвитку емпатії в дітей молодшого шкільного віку як інтегрального особистісного утворення, що є здатністю суб'єкта до відображення внутрішнього світу іншої людини; формування в дітей емоційного інтелекту як інтелектуальної здатності, що пов'язана з розумінням і управлінням емоційними виявами особистості.

Саме тому, усвідомлення ролі емоційної чуйності, а також урахування вікових та індивідуальних особливостей розвитку молодших школярів, специфіки їх емоційної сфери є основними засадами формування емоційно-етичної компетентності у молодших школярів.

Список використаної літератури:

1. Бех І. Д. Виховання особистості. Київ: Либідь, 2008. 838 с.
2. Варій М. Й. Загальна психологія: підр. для студ. вищ. навч. закл. 3-тє вид. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 1007 с.
3. Васянович Г. П. Основи психології: навчальний посібник. Київ: Педагогічна думка, 2012. 114 с.
4. Гречаник С., Гречаник Н. Емоційно-етична компетентність особистості як психолого-педагогічна проблема. *Acta paedagogica volynienses*, 2022. Вип. 2 (1). С. 44–49.
5. Гречаник Н., Гречаник С. До питання про формування емоційно-етичної компетентності особистості: зарубіжний досвід. *Наука і техніка сьогодні. Серія «Педагогіка»*, 2022. № 6 (6), С. 77–83.
6. Гречаник Н.І., Гречаник С.В. Особистісна характеристика емоційно-етичної компетентності молодших школярів: теоретичний аспект. *Наукові інновації та передові технології. Серія «Педагогіка»*. 2022. № 9(11). С. 42–52.
7. Журавльова Л. П. Психологія емпатії: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І Франка, 2007. 327с.
8. Журавльова Л.П., Шпак М.М. Емпатія як психологічний механізм розвитку міжособистісного емоційного інтелекту. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. № 3 (25). С. 85–88.
9. Коган І.М. Емпатія і особливості її розвитку у дітей молодшого шкільного віку: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ: Ін-т психології імені Г.С. Костюка АПН України, 2005. 20 с.
10. Лазуренко О.О. Емоційність як особливий психологічний феномен і предмет сучасних досліджень. URL: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v6/i9/25.pdf> (дата звернення 03.06.2023).
11. Лелет І. О. Емоційність vs емотивність: взаємозв'язок та розмежування понять. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 2021. № 49. Том 1. С. 106–110.
12. М'ясоїд П. Загальна психологія : підручник. Київ : Вид-во «Вища школа» 2004. 490 с.
13. Павелків Р.В. Загальна психологія. Підручник. Київ: Кондор, 2009. 576 с
14. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: Навчальний посібник. Дрогобич: Видавн. фірма «Відродження», 2001. 287 с. URL: http://univer.nuczu.edu.ua/tmp_metod/890/Savchin.pdf (дата звернення: 07.06.2023).
15. Синявський В., Сергеєнкова О. Психологічний словник. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf (дата звернення 03.06.2023).
16. Mayer J.D., Salovey P. The Intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*. 2000. V. 12. № 4. P. 433–442.

Hrechanyk S. Psychological Bases of Formation of Emotional and Ethical Competence in Junior Schoolchildren

The article is devoted to highlighting the psychological foundations of the formation of emotional and ethical competence in junior schoolchildren. Based on the reflection of dictionary sources, as well as scientific works of Ukrainian and foreign scholars, the essence of the concepts is clarified: "emotions" (relatively short-term experiences that are clearly situational in nature), "feelings" (persistent experiences that transmit a person's emotional attitude to a certain object (subject)), "emotionality" (an integral property of a personality that manifests itself in the ability to experience emotions), "emotional stability" (a stable emotional characteristic of an individual, the nature of which lies in the space of the personality, its individual manifestations), "empathy" (the quality of the personality, its ability to respond emotionally to the experiences, feelings and mental states of other people), "emotional intelligence" (the ability to understand and manage the emotional manifestations of the personality). The key differences in their essential characteristics have been identified.

The psychological characteristics of primary school children that influence the process of forming emotional and ethical competence in children of this age category are revealed (this period is characterized by the conscious formation of the social foundations of all the most important activities of children, in particular, they emotionally perceive the world around them and, at the same time, there is an intensive intellectual development, the ability to identify, control and reflect on emotional states and actions, to show empathy, to use emotional information in communication with others increases). In this regard, primary school age is optimal for the emotional and social development of children.

The attention is focused on the fact that understanding the internal mechanism of mental development of primary school students, aspects of the influence of the social situation and the leading activity will contribute to the effective professional activity of primary school teachers in the formation of emotional and ethical competence in students of this age category.

Key words: emotional and ethical competence, primary school age, emotions, feelings, emotionality, emotionality, empathy, emotional intelligence.

УДК 37.091.12:005.962.131(71)(045)
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.89.13>

Р. О. Колесніков

аспірант комунального закладу
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,
учитель англійської мови Комунального закладу «Харківська спеціальна школа № 7» Харківської обласної ради

ХАРАКТЕРИСТИКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ В КАНАДІ: ПРОФЕСІЙНІ ТА ОСОБИСТІСНІ

У статті розглянуто та проаналізовано особливості системи освіти в Канаді, короткий шлях її розвитку та основні засади сьогодення. Визначено, що система освіти Канади – багаторівнева та не завершується отриманням документа про освіту. Концепція освіти в цій країні – навчання впродовж життя. Школи, коледжі та університети націлюють здобувача освіти на подальше самостійне навчання чи отримання другої вищої освіти. Проте знання, які здобуваються, мають бути не лише теоретичними. Високо цінується практична сторона навичок.

Освітні заклади Канади прагнуть дати учневі максимум можливостей, щоб реалізувати свої таланти, навчають критично та логічно мислити, про що також зазначено в цій статті. Однак будь-який освітній заклад неможливий без кваліфікованого вчителя. Відтак констатуємо, що головною метою статті є визначення тих навичок та умінь, які мусить мати сучасний вчитель в умовах стрімко змінного суспільства. У статті подано різнобічні погляди на професійні та особистісні характеристики сучасного вчителя в Канаді, визначено основні критерії щодо цього питання, проаналізовано зв'язок необхідних якостей з вимогами суспільства. Відзначаємо, що сучасний вчитель в Канаді мусить своїми діями та педагогічною працею впроваджувати концепцію «неперервного навчання», мотивувати власним прикладом, має бути в курсі інноваційних методів та засобів для надання освіти.

Окрім завдання навчити, педагог також має адекватно оцінювати учнів та впроваджувати необхідну виховну роботу, для чого мати знання в галузі дитячої чи підліткової психології, бути толерантним та демократичним. У статті також акцентовано увагу на таких особистісних рисах сучасного вчителя в Канаді, як вміння керувати, організовувати та брати ініціативу на себе, проявляти лідерські якості. Викладач, який займається лише викладанням не є ідеальною моделлю педагога в школах Канади. Освітянин має піклуватися про підвищення своєї кваліфікації, отримання нового досвіду та розвиток своїх сильних рис як лідера та керівника. Зокрема це необхідно для плідної та активної роботи в галузі реформації шкіл чи вишів, оскільки педагог може самостійно розробляти ідеї модернізації освіти, які б збігалися із вимогами інформаційного світу. Для втілення цієї задачі потрібно мати сильні особистісні та професійні навички, про які й говоримо в статті.

Ключові слова: педагог, сучасний педагог, педагог в Канаді, канадська система освіти, кваліфікація вчителя, вимоги до вчителя, риси творчого та професійного вчителя.

Постановка проблеми. Наразі важко заперечити вагу ролі вчителя в розвитку сучасних дітей. Школа – це складний психологічно-соціальний організм, якість роботи якої безперечно залежить від учителя, його рівня особистісного розвитку та професійної компетентності. Ті особистісні характеристики, якими має володіти вчитель, постійно змінюються, оскільки іншим стає погляд на політичний, культурний чи соціально-економічний розвиток суспільства, іншою стає система цінностей, переосмислюються методологічні засади освіти та вимоги до вчителів. Зростає потреба підготувати висококваліфікованих та компетентних викладачів, що здатні до творчої й практичної роботи. Отже, постає питання, які професійні та особистісні характеристики мусить мати сучасний вчитель, аби бути конкурентоспроможним та затребуваним на ринку праці, а також міг покращувати систему освіти й стимулювати її рухатися вперед.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальні проблеми педагогіки в Канаді розглядали такі дослідники, як: Л. Булай, Т. Грищенко, В. Погребняк, І. Руснак тощо. Науковці Н. Видишко, Г. Воронка, А. Чирва, канадські дослідники – І. Даніел, Дж. Келлі, Дж. Лаенз, В. Левін, М. Фуллан вивчали питання вищої педагогічної освіти в Канаді. Не мало уваги було приділено різноплановим аспектам у підготовці вчителів. Ці теми розробляли дослідники Л. Булай, І. Гушлевська, Л. Карпинська, М. Левченко, М. Лещенко, Н. Мукан, В. Сливка, М. Смирнова тощо. Про освіту Канади загалом, її форми, процес розвитку, рівні канадської освіти писали як українські, так і зарубіжні науковці: Т. Кучай, Дж. Едвардз (J. Edwards), Н. Френсіс (N. Francis), Дж. Рейне (J. Reyhner) (канадська шкільна освіта); О. Барабаш, Н. Мукан, М. Лещенко (навчання впродовж життя); О. Огієнко, К. Воядже (С. Voyageur), Б. Келліу (B. Calliou) (полікультурна освіта Канади);

Ю. Шийка, С. Шепсон (S. Shapson), В. О'Дойлі (V. O'Doyley), К. Хілтенстем (K. Hyltenstam), Л. Олбер (L. Olber) (білінгвальна освіта).

Мета статті. Метою цієї статті є аналіз професійних та особистісних якостей, що необхідні сучасному вчителю в Канаді, їхня характеристика та структурування. Пошук шляхів набуття цих навичок для сучасного вчителя.

Виклад основного матеріалу. Канадська система освіти почала формуватися ще два століття тому, з часів проголошення Канадської конфедерації. Л. Карпинська зазначає, що становлення педагогічної освіти в Канаді вплинули «соціально-політичні, соціально-економічні та демографічні чинники, що й визначили структуру, зміст і форми підготовки вчителів» [3, с. 9]. Попри значний час формування країни, «під час створення конфедерації було вирішено, що освіта є прерогативою провінційного уряду» [5, с. 1]. Канадська система освіти наразі виконує кілька головних завдань: дає людям можливість розвивати власні здібності й забезпечує громадян знаннями й уміннями, що надалі зможуть послужити інтересам суспільства.

Ткаченко Л. В. та Хмельницька О. С. щодо системи освіти в Канаді зазначають: «Канадська система освіти ґрунтується на збалансованому підході до досягнення цієї мети: охопити всі аспекти освіти і разом з тим бути доступною всім та відображати переконливість мешканців країни в необхідності отримання якісної освіти» [5, с. 1]. Влада Канади активно підтримує школи, фінансує їх та створює сприяливі умови для здобувачів освіти. До речі, освіта в цій країні не обмежується навчанням у школі чи університеті: тут практикують концепцію *lifelong learning*, або ж «освіта впродовж життя» чи «безперервне навчання». Такий підхід робить інтелектуальні навички людини пріоритетними й сприяє позитивному ставленню до навчання. Відтак вчителі в Канаді повинні націлювати учнів на «навчання впродовж життя» та мати для цього необхідні особистісні та професійні навички.

Щодо вимог до канадського вчителя, то в цьому розрізі країна пройшла чотири етапи становлення, які виділяють Ткаченко Л. В. та Хмельницька О. С.:

- етап непрофесійної підготовки вчителів і непрофесійного викладання (на цьому етапі до вчителів не висувалося жодних конкретних професійних вимог);
- початок професійної підготовки вчителів (на цьому етапі відкрито першу школу для вчителів, підвищується рівень підготовки освітян);
- становлення педагогічної освіти (на цьому етапі навчання вчителів вже відбувається не в школах, а в університетах);
- сучасний етап (на сучасному етапі професія вчителя стає все більш престижною, підвищуються вимоги до вступників на освітні спе-

ціальності, важче стає отримати вчительський сертифікат) [3, с. 10].

У ХХ столітті в Канаді відбувалося реформування освіти. Мета такого реформування – «ресруктуризація та реорганізація органів управління освіти, збільшення її фінансування, оновлення навчальних матеріалів та визначення основних критеріїв оцінювання академічної діяльності учня та фахової практики педагога» [5, с. 10]. Наразі, за словами Ткаченко Л. В. та Хмельницької О. С.: «до обов'язків вчителя загальноосвітньої школи Канади, поряд з викладанням, входить участь у процесах планування та здійснення управління розвитком педагогічної професії і школи, їх реформування та вдосконалення» [5, с. 10]. Для втілення такого роду діяльності, викладач мусить завчасно попіклуватися не лише про свої професійні навички, але й про особистісний розвиток, бути в курсі актуальних проблем та потреб в галузі освіти, вивчати досвід інших провінцій (оскільки система керування школами в Канаді децентралізована) та країн.

Часто вчителі в Канаді стають організаторами «розробки спільних міжпровінційних програм вдосконалення школи, оновлення академічних програм, здійснення контролю за якістю знань учнів і власною діяльністю» [5, с. 10]. Ткаченко Л. В. та Хмельницька О. С. констатують, що з найнеобхідніших рис та характеристик сучасного вчителя в Канаді можна виділити такі:

- здатність організувати, планувати та керувати діяльністю в освітньому середовищі;
- можливість легко налагодити конструктивне спілкування зі школярами, їхніми батьками, іншими вчителями та громадою загалом;
- толерантне ставлення до всіх учасників навчального процесу;
- розвиток самостійності та критичності мислення учня;
- активна учасність у процесі реформування освіти загалом та професійної освіти педагогів;
- здатність до безперервного навчання [5, с. 10].

Сучасний вчитель в Канаді має бути фахівцем, що постійно розвивається, слідкує за педагогічними інструментами, що відповідають вимогам сучасного суспільства, «втілює в життя концепцію неперервної освіти і забезпечує реалізацію інноваційних педагогічних технологій» [5, с. 10].

Як уже було сказано, для освіти в Канаді й для канадського педагога важливим й подекуди необхідним кроком є втілення концепції безперервної освіти. Оскільки учень має орієнтуватися в цьому питанні на фігуру вчителя, то й сам вчитель мусить розуміти, як досягти ефекту «неперервної освіти». Щодо цього канадським педагогом пропонують постійну участь в різноманітних «методичних семінарах, конференціях, проектах з розвитку

навчальних програм і планів, дискусіях за посередництвом професійних спілок вчителів провінцій, федерації вчителів Канади та урядових структур» [5, с. 11].

В умовах постійного розвитку світу та його глобалізації, часто важко встигнути за інноваційними ідеями та методиками, проте в Канаді вироблена чітка система розвитку професіоналізму вчителя.

Як зазначають науковці Ткаченко Л. В. та Хмельницька О. С., «у науковому просторі Канади напрацьовано широке коло ідей і положень, що справляють значний вплив на теоретичне забезпечення канадської багаторівневої педагогічної освіти в умовах сучасного стрімко змінного світу і його глобалізаційних впливів» [5, с. 11]. Вчителі мають бути готовими до нових вимог, до постійної підготовки до праці. Можна зауважити, що обравши професію вчителя в Канаді, ти назавжди станеш «учнем», тому педагог мусить усвідомлювати це. На кожному новому етапі на педагога чекають різні задачі та виклики. Для того, аби підготувати сучасного викладача та дати уявлення, які конкретні вимоги ставляться перед педагогом, в Канаді створена система «багаторівневої педагогічної освіти», що, за твердженням Картипнської Л., включає отримання таких навичок, як:

- аналіз професійних ролей вчителів в нових соціокультурних умовах інформаційного суспільства і конкретного національного контексту: політичного, економічного, організаційного, особистісного;
- аналіз професійних функцій і завдань учителів, зокрема передача знань і досвіду, підготовка учнів до навчання упродовж життя (навчання);
- ціннісне становлення і формування особистостей учнів (виховання);
- оцінювання навчальних досягнень;
- педагогічний менеджмент, наукове дослідження, використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій;
- аналіз компетентностей, необхідних для виконання нових професійних ролей, функцій і завдань учителів;
- розробка (обґрунтування) моделей педагогічної освіти і підготовки вчителів, які адаптовані до нових соціокультурних умов і забезпечують формування 10 необхідних компетентностей;
- орієнтація програм педагогічної освіти на нові завдання педагогічної діяльності в умовах інформаційного суспільства [2, с. 35].

Питанням підготовки вчителів у Канаді та підготовкою висококваліфікованих освітян займаються на вищому державному рівні, часто обговорюються на конференціях з педагогічних питань. До того ж, «рада міністрів освіти Канади визначила, що вчителі повинні володіти цілим комплексом умінь та навичок, які потрібно точніше визначити і вони стануть безцінним інструментом у процесі

підготовки педагогів, укладанні навчальних курсів і оцінюванні результатів навчання» [5, с. 12].

За словами Л. Карпинської, вивчення педагогічної діяльності в Канаді становить «особливий інтерес у контексті вивчення зарубіжного досвіду, теоретичного та практичного аналізу проблеми підготовки педагогів» [3, с. 4]. Канада – країна багатонаціональна та багатокультурна, а отже, освітнє середовище має врахувати досвід різних націй та акумулювати його в собі під час організації навчального процесу. Л. Карпинська зазначає, що «на підставі вивчення сутності реалізації політики мультикультуралізму в освітній галузі було виокремлено чотири етапи його зародження в галузі педагогічної освіти Канади» [3, с. 10]. Зокрема науковиця виділяє «етап сімейного виховання, панування європейсько-американського стилю освіти, етап асиміляції корінного населення, етап професійної підготовки вчителів у контексті вимог політики мультикультуралізму» [3, с. 10].

О. Свириднюк щодо полікультурності в школах Канади пише: «Повага, рівність і різноманітність – це основа полікультурне виховання в сучасній шкільній освіті Канади» [4, с. 2]. У Канаду постійно прибуває значна кількість іммігрантів з «більш ніж 150 країн світу», тому в країні становилося особливе полікультурне виховання та навчання» [4, с. 4]. О. Свириднюк також констатує, що «освіта в Канаді – це паралельні процеси навчання й виховання» [4, с. 2]. Часто педагоги зазначають, що для успішного процесу виховання різнонаціональної спільноти, головним завданням є «прагнення виховати схильність до балансу, компромісу, толерантності і взаємоповаги, прагматичність неприйняття силових рішень» [4, с. 5].

Це стимулює й розвиток вчителя як знавця особливостей різних націй та культур, людини, що буде відповідати культурним і соціальним вимогам корінних товариств» [3, с. 10], оскільки подекуди єдиний підхід до усіх учнів не буде ефективним. Окрім того, що Канада власне багатонаціональна країна, варто не забувати, що в будь-якому випадку кожна людина – індивідуальність. Тому вчителі в Канаді також особливо уважно ставляться до особистості учня, його власних якостей, психологічного стану. Бути демократичним та гуманним – обов'язок кожного вчителя в Канаді.

У країні заборонено публічно сварити чи карати дитину, а сама педагогічна майстерність вчителя часто оцінюється не так через успіхи їхніх учнів, як через те, наскільки вчитель зміг зацікавити здобувача освіти, дати йому стимул продовжувати навчання, дав можливість розпізнати особисті таланти. Оскільки і склад класів, і вчитель в класі може змінюватися чи не кожного року, один педагог не несе відповідальності за оцінки чи знання одного конкретного класу. Це спільна робота усього викладацького колективу, яка помітна в подальшому роз-

критті особистості учня. Тому можна констатувати, що вчитель в Канаді повинен розумітися й на віковій психології, особливостях фізичного розвитку дітей, аби не нашкодити та розуміти як знайти вихід з певної критичної ситуації.

Л. Карпинська також виокремлює сутність «підходів до професійної підготовки майбутнього вчителя в системі освіти» [3, с. 12]. Підготовка майбутніх педагогів, за Л. Карпинською, в Канаді передбачає:

- загальну підготовку для можливості викладати фаховий предмет;
- професійну підготовку: вивчення психолого-педагогічних дисциплін і практична діяльність у школі;
- педагогічну практику [2, с. 35].

Однак навички, що здобувають майбутні вчителі, навчаючись у Канаді, не обмежуються професійними та такими, що мають відношення лише до безпосереднього предмету. Програми підготовки викладачів в Канаді також розвивають педагогічну майстерність, що вбирає в себе такі поняття, як варіативність, елективність, індивідуалізація, культурологічна та практична орієнтація щодо розуміння змісту шкільної програми, інтернаціоналізація. Отже, усі ці вміння майбутній вчитель повинен буде показати й розкрити на новому робочому місці. Розкриття поняття педагогічної майстерності також може показати, яких професійних та особистісних характеристик чекають від сучасного вчителя в Канаді. Це поняття, за Л. Карпинською, включає в себе концепції «якісного викладання, вмілого викладання, компетентного викладання, ефективного викладання» тощо [3, с. 14].

Аби досягти усього вищеперерахованого, в Канадських вищих школах застосовують і традиційні стратегії, і такі, що можна вважати не характерними для класичної школи. Проте усі вони ставлять на меті «навчити використовувати різноматнітні, активні методи навчання, стимулювати творчу активність майбутніх вчителів, навчити самостійно мислити, вирішувати проблемні завдання, сформувати особистість, що здатна до співпраці, ведення діалогу, мову сприймати конструктивну критику та погляди інших» [3, с. 15]. Оскільки такі завдання ставить перед собою навчальний заклад, готуючи вчителів до майбутньої роботи, то й відповідні знання та вміння має передати вчитель своїм учням, для чого йому й необхідні як професійні, так і сильні особистісні якості.

Висновки і пропозиції. Отже, у статті розглянуто характеристики сучасного вчителя в Канаді та необхідні професійні та особистісні якості та про-

дуктивної та компетентної роботи у ролі викладача. З'ясовано, що в канадському суспільстві якісного та професійного викладача визначають не лише за його фактичними відзнаками, а й за вмінням викладати, за компетентним та ефективним викладанням, що приведе учня до вміння навчатися впродовж життя, використовувати власні таланти та навички, критично діяти й мислити.

Також варто відзначити, що канадська система освіти наразі перебуває на етапі становлення нової системи вимог до вчителя, вона постійно модернізується та закріплює нові елементи так званої педагогічної майстерності. Для вчителя в Канаді важливо мати такі професійні та особистісні характеристики: загальні знання, педагогічна поведінка, або ж педагогічний стиль, знання освітньої програми та її змін, психологічні характеристики вчителя, вербальні вміння, вміння брати на себе функцію лідера, знання класного менеджменту, мультикультурні знання, здатність навчатися впродовж життя, зацікавленість в освітньому процесі та бажання постійно покращувати його, розробляти навчальні програми й матеріали, що будуть відповідати вимогам та течіям сучасного суспільства. Оскільки питання підготовки педагога за кордоном довгий час не були предметом вивчення українських науковців, то не розглядалася й можливість перейняти досвід зарубіжних колег для українського вчителя. Наразі вимоги до викладача постійно змінюються, тому необхідно бути в курсі закордонних теорій та практик педагогічної діяльності.

Список використаної літератури:

1. Канадська система освіти. 2016. URL: <http://psychologis.com.ua/1-495.htm>
2. Карпинська Л. Формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Одеса, 2005. 194 с.
3. Карпинська Л. Формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади : автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Одеса, 2005. 20 с.
4. Свиридчук О. В. Особливості полікультурного виховання в сучасній шкільній освіті Канади. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/1399/1/polikulturene_vyhovannya.pdf
5. Ткаченко Л. В., Хмельницька О. С. Канада. URL: <http://ephshair.phdpu.edu.ua/bitstream/handle/8989898989/3016/%D0%9A%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D0%B4%D0%B0.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Koliesnikov R. Characteristics of a Modern Teacher in Canada: Professional and Personal

The article examines and analyzes the features of the education system in Canada, the short path of its development and the basic principles of the present. It is determined that the Canadian education system is

multi-level and does not end with obtaining an education document. The concept of education in this country is lifelong learning. Schools, colleges, and universities aim to encourage students to continue their independent study or obtain a second higher education. However, the knowledge that is acquired should not only be theoretical. The practical side of skills is highly valued.

Educational institutions in Canada strive to give students maximum opportunities to realize their talents, teach them to think critically and logically, as also mentioned in this article. However, any educational institution is impossible without a qualified teacher. Therefore, we state that the main purpose of the article is to identify the skills and abilities that a modern teacher must have in a rapidly changing society. The article presents diverse views on the professional and personal characteristics of a modern teacher in Canada, identifies the main criteria for this issue, and analyzes the relationship between the necessary qualities and the requirements of society. It is noted that a modern teacher in Canada must implement the concept of "continuous learning" through his or her actions and pedagogical work, motivate by example, and be aware of innovative methods and means of providing education.

In addition to the task of teaching, a teacher must also adequately assess students and implement the necessary educational work, which requires knowledge of child or adolescent psychology, tolerance, and democracy. The article also focuses on such personal traits of a modern teacher in Canada as the ability to manage, organize and take initiative, and demonstrate leadership. A teacher who is only engaged in teaching is not an ideal model of a teacher in Canadian schools. An educator should take care to improve their skills, gain new experience, and develop their strengths as a leader and manager. In particular, this is necessary for fruitful and active work in the field of school or university reform, as a teacher can independently develop ideas for modernizing education that would meet the requirements of the information world. To accomplish this task, you need to have strong personal and professional skills, which are discussed in this article.

Key words: *teacher, modern teacher, teacher in Canada, Canadian education system, teacher qualifications, teacher requirements, features of a creative and professional teacher.*

ВИЩА ШКОЛА

УДК 378.1

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.89.14>**Ю. М. Атаманчук**доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри освіти та управління навчальним закладом
Класичного приватного університету

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ УСТАНОВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ В ПЕРІОД ВІЙНИ В УКРАЇНІ З РОСІЄЮ

У статті здійснено аналіз і узагальнення теоретико-методологічних основ у професійній підготовці майбутніх керівників освітніх установ. Виклики суспільства нині впливають на неперервну професійну підготовку майбутніх управлінців у сфері освіти, пов'язані з глобалізацією економіки, трансформаційними процесами, зростанням ролі соціальної відповідальності бізнесу і які будуть володіти сучасними знаннями й уміннями, навичками та компетентностями. Соціальне замовлення є основоположним чинником у професійній підготовці майбутніх управлінців у сфері освіти, у системі неперервної освіти. На сучасному етапі суспільного розвитку назріла гостра необхідність підвищення соціального статусу членів суспільства, а, отже, ролі і значення неперервної освіти, що сприяє усвідомленій участі особистості-фахівця у економічних, культурних та соціальних процесах. Реформування вітчизняної системи управлінської освіти неможливе без врахування світового досвіду. Вивчення даного досвіду має значний вплив на перебудову професійної підготовки майбутніх управлінців сфери освіти в Україні. Тому комплексне та всебічне осмислення професійної підготовки майбутніх фахівців в Україні спонукає не лише до аналізу змісту, форм, методів, а й фіксуванню нових викликів, насамперед, до всебічного висвітлення якості професійної підготовки та забезпечення якості вищої освіти. На основі аналізу зарубіжного досвіду констатовано, що розвиток професійної підготовки майбутніх управлінців у сфері освіти здійснюється з урахуванням соціального, економічного і культурного минулого, а трансфер концепцій розвитку вищої освіти має розвиватися у контексті загальносвітових тенденцій. Акцент направлено на необхідність врахування глобалізаційних та інтеграційних процесів які відбуваються зараз в Україні у період війни з росією, адже у природі людини закладено величезний потенціал, прагнення самовиховання і саморозвитку, які тимчасово з певних причин є прихованими часто від неї самої, і які потрібно знайти, пробудити, розкрити.

Ключові слова: неперервна освіта, професійна підготовка, майбутні керівники освітніх установ, теоретичні і практичні основи, мотивація.

Постановка проблеми. Удосконалення професійної підготовки майбутніх керівників освітніх установ у системі неперервної освіти детермінує дослідження процесів, що відбуваються в сучасному кризовому соціально-економічному середовищі під час війни з росією. Фактична відсутність досліджень науковців щодо шляхів вдосконалення професійної підготовки майбутніх керівників освітніх установ під час війни сприяє актуальності даного дослідження.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретичною базою дослідження професійної підготовки майбутніх керівників освітніх установ виступили теорії і концепції з філософії освіти В. Андрущенко, В. Кремень, В. Огнев'юк та ін.; теоретико-методологічних засад неперервної професійної підготовки фахівців С. Гончаренко,

Н. Ничкало, С. Сисоєва та ін; фундаментальні дослідження неперервної освіти представлено у наукових розвідках І. Зязюна, Т. Десятова, А. Кузьмінського, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, Л. Сігаєвої, М. Солдатенка та ін. Питання інформаційного забезпечення управління освітніми навчальними закладами знайшли відображення у працях Ю. Атаманчука, В. Бондаря, Г. Єльнікової, Ю. Конаржевського, В. Маслова, В. Пікельної, Т. Шамової та інших.

Водночас, у цих дослідженнях не досліджено і відповідно відсутні особливості професійної підготовки майбутніх керівників освітніх установ під час війни.

Мета дослідження полягає в необхідності забезпечення ефективної професійної підготовки майбутніх управлінців закладами освіти в період війни з росією на території України.

Виклад основного матеріалу. Професійну підготовку майбутніх керівників освітніх установ у системі неперервної освіти розглядаємо як складне явище, що залежить від багатьох чинників, серед яких виокремлюємо: державну політику у сфері вищої освіти, яку реалізує ВРУ, КМУ, МОН України; регіональну політику, яка проявляється у співпраці закладу вищої освіти (ЗВО) та обласних, районних державних адміністрацій, місцевих рад, об'єднаних територіальних громад, підприємств, організацій та установ, роботодавців та стейкхолдерів щодо врахування відповідних аспектів з підготовки відповідних фахівців; зміст міжнародних та вітчизняних нормативно-правових документів, що визначають організаційні засади освітнього процесу та галузеву структуру професійної підготовки зазначених фахівців у системі неперервної освіти; змістове наповнення освітніх програм підготовки майбутніх керівників освітніх установ; рівень методичного забезпечення освітнього процесу та якість надання освітніх послуг з професійної підготовки майбутніх керівників освітніх установ у системі неперервної освіти.

З 24 лютого 2022 року найбільших змін зазнала вся система освіти України. Станом на 15.08.2022 року в Україні повністю знищено 261 і частково знищено 2061 заклад освіти [1].

Нині осмислення та переосмислення економічних трансформаційних перетворень спонукає науковців до інноваційних змін теорії та методики професійної підготовки майбутніх керівників освітніх установ.

Розвиток понятійно-категоріального апарату сучасної педагогіки віддзеркалює проблеми вищої освіти та уможлиблює усвідомлення змін та сутнісних тенденцій її розвитку.

Входження України до європейського простору вищої освіти, упровадження нових технологій професійної підготовки зумовлюють необхідність перегляду сутності та тлумачення понятійного апарату педагогіки. Підтримуючи думку сучасних дослідників стосовно того, що розвиток, систематизація та вдосконалення поняттєво-категорійної основи науки є одним із невід'ємних складників її розвитку, адже у наукових терміноодинацях, поняттях та категоріях максимально відображено тенденції, властивості, ознаки, зв'язки та відносини [2, с. 66].

Сучасний погляд на розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів запропоновано Н. Ничкало. У монографічній праці розглянуто проблеми професійної освіти у державній освітній політиці, спрямованій на формування людського капіталу; досліджено глобальні проблеми сучасності, що охоплюють узагальнену характеристику найважливіших напрямів розвитку суспільства, його майбутнього; відповідно до виокремлених проблем визначено

стратегічні завдання та основні напрями реформування професійної освіти, підготовки педагогів нової генерації [3].

Таким чином, професійна підготовка – педагогічний процес формування готовності до майбутньої ефективної професійної діяльності, професійного розвитку та професійної самореалізації.

Нині, коли в Україні йде війна, відбувся процес переходу до фактично дистанційної форми навчання з елементами очності. Даний перехід актуалізував проблему визнання результатів, отриманих майбутніми керівниками закладів освіти (в т.ч. і фахівцями інших спеціальностей), спонукає ЗВО до створення умов неперервної професійної підготовки. Сучасні (воєнні) соціально-економічні виклики інформаційного суспільства і техніко-технологічні інновації сприяють трансформаційним перетворенням та розвитку інформаційно-цифрового освітнього простору (за умови наявності електричного струму в мережі і роботи мобільного оператора), детермінуючи освітні реформи.

Розвиток економічного потенціалу України (як під час війни, так і після нашої перемоги) безпосередньо залежить від якості професійної підготовки фахівців. Попри значну кількість знищених ЗВО, які здійснювали підготовку фахівців з різних спеціальностей, проблема дефіциту висококваліфікованих фахівців (в т.ч. управлінців) нині постає особливо гостро.

Підтвердженням цього є те, що КМУ доручив Міністерству економіки з урахуванням пропозицій Міністерства освіти і науки України та Міністерства охорони здоров'я під час формування державного замовлення на підготовку фахівців, наукових, науково-педагогічних та робітничих кадрів, на підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів у 2024 році передбачити збільшення обсягів державного замовлення на підготовку фахівців за спеціальностями 222 «Медицина», 225 «Медицина психологія», 227 «Терапія та реабілітація» і 231 «Соціальна робота» [4].

Для дослідження теорії та практики професійної підготовки майбутніх керівників освітніх установ у системі неперервної освіти визначальним є виокремлення його теоретико-методологічної бази, на основі якої виконується цілісний та системний аналіз досліджуваної проблеми. На важливості дотримання методологічних основ функціонування педагогіки наголошує Г. Васянович: «... педагогіка як наука, що має безпосередній вплив на формування особистості, її розвиток і саморозвиток, вимагає чіткого і послідовного визначення і дотримання методологічних основ її функціонування...» [5].

У сучасних дослідженнях кола проблем професійної підготовки фахівців у ЗВО [6, с. 203–2018], акцентовано на переході до студентоцентрованого навчання, що супроводжується посиленням

участі студентів у формуванні індивідуального плану навчання, запровадженню вільного вибору навчальних дисциплін здобувачами вищої освіти, спрямування освітнього процесу на задоволення інтересів особистості.

Відповідно до принципу неперервності професійної освіти та самоосвіти фахівця – керівника закладу освіти, заснований на традиціях вітчизняної філософської, педагогічної, управлінської у яких ідея самовдосконалення особистості є основою її становлення й життєдіяльності. Нині ця ідея виступає основою концепції освіти ЮНЕСКО – освіта впродовж життя [7].

Обґрунтовуючи доцільність неперервної освіти впродовж життя, Л. Лук'янова наголошує на тому, що сучасний тип економічного розвитку, поширений в інформаційному суспільстві, спонукає роботу впродовж життя змінювати соціально-професійний статус та постійно підвищувати професійну кваліфікацію. Тобто, знання, мотивація постійної освіти стають визначальною умовою цивілізаційного розвитку, запорукою конкурентоспроможності особистості у будь-якій професійно-життєвій сфері [8, с. 187–188].

Висновки і пропозиції. Парадигма неперервної освіти спонукає до того, що навчання, освіта, набуття нових компетентностей мають стати невід'ємним складником життя людини, незалежно від її віку. Потреба підтримання власної конкурентоспроможності, спонукає членів соціуму до оновлення та доповнення професійних знань та умінь, використання можливостей набуття нових компетентностей, насамперед, так званих «м'яких навичок», отримання додаткових кваліфікацій чи зміни сфери працевлаштування.

Соціум формує запити на оновлення багатьох сфер життєдіяльності.

Іншими словами, сучасний фахівець – управлінець впродовж професійного життя вмотивований учитися і вдосконалюватися, щоб бути конкурентоспроможним і затребуваним на ринку праці, щоб бути потрібним і корисним як професіонал і особистість.

Війна в Україні з росією стала поштовхом до переосмислення економічних трансформаційних перетворень і спонукала науковців до дослідження інноваційних змін теорії та методики про-

фесійної підготовки майбутніх керівників закладів освіти в умовах війни та кризи.

Головним результатом професійної підготовки майбутніх управлінців повинна стати особистість, мотивована до неперервної самоосвіти та професійного саморозвитку і здатна до ефективної самореалізації в змінюваному професійному середовищі.

Список використаної літератури:

1. Шкарлет Сергій. доповідь міністра МОН України на Міжнародній серпневій педагогічній науково-практичній конференції «Освіта, освітяни – незламні у війні» від 18.08.2022 року, URL: <https://www.youtube.com/watch?v=AD373hZicxc>
2. Кірдан О.Л. Управління вищими навчальними закладами України (XIX – початок XX століття): теорія і практика: моног. Умань : ФОП Жовтий О.О., 2015. 453 с.
3. Ничкало Н.Г. Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів : моног. К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2014. 125 с.
4. Постанова КМУ № 708 від 11.07.2023 року «Про державне замовлення на підготовку фахівців, наукових, науково-педагогічних та робітничих кадрів, на підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів у 2023 році» https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/89557/
5. Васянович Г. Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 3. С. 9–30.
6. Martynchuk O.V. Student-centred approach of training in inclusive education for children with special educational needs. *Actual problems of the correctional education*. 2015. Issue 5. P. 203–2018.
7. UNESCO. Records of the General Conference. Fifteenth Session. Paris. 1968. Paris : UNESCO, 1972. 322 p.
8. Лук'янова Л.Б. Неперервна освіта впродовж життя: історичний огляд, сучасні реалії. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. 2015. № 2(15). С. 187–192.

Atamanchuk Y.M. Theoretical and methodological basis of professional training of future heads of educational institutions in the system of continuous education during the war in Ukraine with russia

The article analyzes and summarizes the theoretical and methodological foundations in the professional training of future heads of educational institutions. The challenges of society today affect the continuous professional training of future managers in the field of education, related to the globalization of the economy, transformational processes, the growing role of social responsibility of business and who will possess modern knowledge and skills, skills and competencies. Social order is a fundamental factor in the professional training of future managers in the field of education, in the system of continuous education. At the current stage of social development, there is an urgent need to raise the social status of members of society, and, therefore, the role and importance of continuous education, which contributes to the conscious participation of an individual-specialist in economic, cultural and social processes. Reforming the domestic system of management education is impossible without taking into account world experience. The study of this experience has a

significant impact on the restructuring of the professional training of future managers in the field of education in Ukraine. Therefore, a comprehensive and comprehensive understanding of the professional training of future specialists in Ukraine encourages not only the analysis of content, forms, methods, but also the fixation of new challenges, first of all, comprehensive coverage of the quality of professional training and quality assurance of higher education. Based on the analysis of foreign experience, it was established that the development of professional training of future managers in the field of education is carried out taking into account the social, economic and cultural past, and the transfer of concepts of the development of higher education should develop in the context of global trends. The emphasis is on the need to take into account the globalization and integration processes currently taking place in Ukraine during the war with russia, because in the nature of a person there is a huge potential, a desire for self-education and self-development, which are temporarily, for certain reasons, often hidden from herself, and which need to be found, to awaken, to reveal.

Key words: *continuous education, professional training, future heads of educational institutions, theoretical and practical foundations, motivation.*

О. В. Вощевська

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри іноземних мов природничих факультетів
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

О. І. Степаненко

кандидатка педагогічних наук,
асистентка кафедри іноземних мов
математичних факультетів Навчально-наукового інституту філології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

А. В. Кузнецова

старша викладачка кафедри загальнонаукових, соціальних та поведінкових дисциплін
Одеського інституту ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом»

СУЧАСНІ КОНЦЕПЦІЇ ВПРОВАДЖЕННЯ ГЕЙМІФІКАЦІЇ ПРИ ВИКЛАДАННІ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті авторами проведений аналіз поняття «гейміфікація», проаналізовано конкретні приклади впровадження гейміфікації на базі цифрових освітніх платформ в закладах вищої освіти. Під час проведення досліджень використовувалися такі методи: аналіз, контент-аналіз, академічна аналітика. Теоретичними основами дослідження стали наукові праці провідних дослідників та практиків з питань впровадження гейміфікації в освітній процес. Метою дослідження було теоретичне обґрунтування особливостей використання методу гейміфікації в науковому просторі та аналіз специфіки імплементації цього методу в освітній процес при викладанні філологічних дисциплін. Зазначено, що зацікавленість до гейміфікації та ігрового навчання в освіті зросла у всьому світі з вимушеним переходом на дистанційні заняття через пандемію. Встановлено, що гейміфікація – це використання окремих ігрових елементів у неігрових ситуаціях, при цьому ігрові елементи інтегруються в реальні ситуації, щоб мотивувати учасників процесу до певних дій, підвищення візуалізації, мотивації навчання та, відповідно, рівня засвоєння теоретичного матеріалу, тобто зворотного зв'язку зі здобувачем. Авторами, під час проведення практичних занять здобувачам освіти Київського національного університету імені Тараса Шевченка та «Міжрегіональної Академії управління персоналом» Одеського інституту, було запропоновано проходити підсумкові завдання з певних модулів у вигляді гри в Kahoot! та Quizlet. Після чого здобувачі освіти повинні були оцінити якість практичного заняття, рівень набутих знань та необхідність впровадження занять з елементами гейміфікації. Проведене дослідження дозволило констатувати, що у здобувачів освіти підвищилась мотивація до заняття, покращився рівень засвоєння пройденого матеріалу, з'явилась можливість перевірити набуті знання в ігровій формі.

Ключові слова: заклади вищої освіти, цифровізація, гейміфікація, методи викладання, технології, іноземна мова.

Постановка питання в загальному вигляді.

У часи стрімкого розвитку ІТ-технологій заклади вищої освіти повинні створювати належні умови для здобувачів освіти, які вже зі школи мають високий рівень володіння цифровими технологіями. Для молоді покоління зумерів (народилися з 2005 року і вступили до ЗВО в 2022–2023 роках), які виростили на технологіях інтернету та не уявляють життя без нього; мають сторінки у соцмережах із народження та необмежений доступ до інформації, класична вища освіта не може забезпечити достатній рівень компетентності та softskills. Отже, комп'ютерні ігри є альтернативним видом навчання, а отже, мають стати основою освітнього процесу. Не менш важливими причи-

нами для пошуку та впровадження інноваційних методів викладання стали світова пандемія та війна в Україні, розпочата російською федерацією, які змусили заклади освіти переходити на дистанційне та змішане навчання.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні особливостей використання методу гейміфікації у науковому просторі; аналізу специфіки імплементації цього методу в освітній процес при викладанні філологічних дисциплін (української та іноземної мови).

Аналіз наукових досліджень. Теоретичні та практичні засади впровадження гейміфікованого процесу навчання всебічно представлені в дослідженнях українських та зарубіжних науков-

ців: М. Барбера, К. Вербаха, Н. Пелінга (одним з перших застосував термін «гейміфікація»), Р. Бартла, А. Мостової, Г. Середи, Н. Головка (дослідниця розглядала ігрові технології як засіб активізації пізнавальної діяльності здобувачі освіти). На думку О. Пасічник, «в ігровій формі людина набуває необхідного досвіду, досліджує межі можливого, отримує право на помилку, адже завжди є можливість почати гру заново. Справжня цінність гейміфікації полягає в тому, що ігровий принцип сприяє створенню усвідомленого досвіду навчання» [1]. За визначенням С. Переяславської та О. Смагіна, «гейміфікація в освіті – це процес поширення гри на різні сфери освіти, який дозволяє розглядати гру як метод навчання і виховання, та як форму виховної роботи і засіб організації цілісного освітнього процесу» [5].

Основна частина дослідження. Інтернет-технології стали невід'ємною частиною життя сучасного здобувача, адже тотальна комп'ютеризація вторглася як в його особисте життя, так і в освітній процес. Гейміфікація привернула увагу багатьох педагогів і науковців, оскільки вона підвищує залученість і мотивацію здобувачів освіти під час процесу навчання. Тому, на нашу думку, вивчення філологічних дисциплін на сучасному етапі має бути підпорядковане методу гейміфікації, вбудованому в традиційні форми роботи, який має великий потенціал використання, що й зумовлює актуальність дослідження.

Для вивчення явища гейміфікації варто визначитися з термінологічним апаратом, що дасть можливість сформулювати цілісне уявлення про гейміфікацію. Термін «гейміфікація» створено одним з найпростіших способів утворення терміна на запозиченій основі – транскодуванням – побуквенній чи пофонемній передачі вихідної лексичної одиниці за допомогою алфавіту мови перекладу. Зокрема, у нашому випадку йдеться про змішане транскодування, коли частково зберігається оригінальне звучання та графічна форма терміна (корінь), однак вони поєднуються із характерними одиницями мови-реципієнта (афікси) [2]. Як зазначає Н. Абабілова, це переклад англійського слова або виразу шляхом точної передачі його засобами української мови». Згідно з науковими дослідженнями, термін «гейміфікація» вперше був використаний британським консультантом Н. Пеллінгом у 2002 році для опису консалтингового сервісу для стартапів ConundraLtd, акцентуючи увагу на застосуванні прискореного дизайну інтерфейсів для ігор з метою швидкого здійснення електронних транзакцій [3]. Науковиця О. Кондрашова розглядає термін «гейміфікація», як використання ігрових елементів та методів ігрового дизайну в неігрових контекстах, що сприяє залученню користувачів та підвищенню їхньої активності». Тому можна стверджувати, що гейміфікація – це використання окремих ігрових

елементів у неігрових ситуаціях, при цьому ігрові елементи інтегруються в реальні ситуації, щоб мотивувати учасників процесу до певних дій, підвищення візуалізації, мотивації навчання та, відповідно, рівня засвоєння теоретичного матеріалу, тобто зворотного зв'язку зі студентом.

Аналіз наукових робіт дає можливість стверджувати, що гейміфікація може покращити викладання філологічних дисциплін (української чи іноземної мови) у багатьох аспектах [1; 3; 5]:

1. Гейміфікація допомагає виявити лідера та визначити рівень підготовки здобувача освіти з певного питання (дисципліни).

2. Об'єднує здобувачів спільною мовно-літературною ідеєю і спрямовує їхні зусилля на її розкриття та репрезентацію.

3. Дає можливість знизити рівень конфліктності, підвищує ефективність освітнього процесу.

4. Надає ефективний та інтерактивний навчальний досвід і можливості.

5. Зміцнює мотивацію, залучення та задоволення майбутніх фахівців.

6. При викладанні філологічних дисциплін здобувачі свідомо збагачують словниковий запас та вміння застосовувати знання на практиці відповідно до ситуації спілкування.

7. Гейміфікація дає можливість формування лексикологічної субкомпетентності шляхом впровадження методів веб-квестів.

В рамках нашого дослідження вважаємо за необхідне звернутися до дослідження К. Вербаха та Д. Хантера [4], які пропонують наступні кроки для успішного впровадження гейміфікації при викладанні в закладах вищої освіти, а саме:

1. Конкретна, вимірювана, досяжна, релевантна, обмежена в часі мета гейміфікації; мета визначає конкретні завдання.

2. Продумана поведінка для кожного учасника гри (що робити? як досягти мети? який зворотній зв'язок?).

3. Чітко визначені описи гравців та їхня роль у грі.

4. Розробка системи гейміфікації, побудованої на макрорівні за принципом «мотив – дія – зворотний зв'язок» та мікрорівні на основі «подорожі гравця» за певним сценарієм, на якому базується вся система гейміфікації.

5. Забезпечення механізмів гейміфікації та відчуття задоволеності від успішності проходження гри.

Аналіз наукових джерел свідчить про використання досить великої кількості сервісів для впровадження гейміфікації в систему освіти. Наведемо деякі з них, які будуть корисні викладачам, педагогам та науково-педагогічним співробітникам при викладанні філологічних дисциплін:

1. Kahoot! (<https://kahoot.com/>) – це безкоштовний онлайн-сервіс для створення інтерактивних навчальних ігор.

2. MinecraftEdu (<https://www.minecraft.net/>) – це онлайн-симулятор, в якому гравці можуть створювати ігрові світи з блоків, а також взаємодіяти з іншими гравцями.

3. Duolingo. Величезна онлайн-спільнота, яка поєднує в собі можливість вивчення мови через інтернет з платним сервісом для перекладу текстів.

4. Coursera (<https://www.coursera.org/>). Являє собою освітній майданчик і соціальну компанію, яка співпрацює з провідними університетами, щоб перетворити деякі з їхніх програм в онлайн-курси для безкоштовного доступу всім бажаючим. Система містить багато різних курсів: від гуманітарних наук і мистецтва до інженерії та бізнесу. Курси представлені у вигляді коротких відео-лекцій з різних тем і завдань, які зазвичай виходять щотижня.

5. Quizlet (<https://quizlet.com/subject/quizlet-5/>). Гра, яка допомагає перевіряти рівень знань та термінів у здобувачів освіти.

6. Learningapps (<https://learningapps.org/login.php>). Це безкоштовний онлайн-конструктор. З його допомогою можна створювати інтерактивні ігрові завдання з будь-якої дисципліни. Для цього слід лише обрати шаблон і вписати свої завдання. Мультимедійний сервіс, який можна налаштувати 22 мовами, зокрема, українською. Комбінуючи окремі блоки, можна створювати інтерактивні завдання для здобувачів освіти у формі вікторини, пазлів, гри-перегонів, стрічки часу, інтерактивного зображення.

7. R.I.D. (<http://rid.ck.ua/>). Програма вивчення української мови, відкриває користувачу три нових слова щодня. За вивчення цих слів нараховується ігрова грошова одиниця – «пісок часу». Що більше його у користувача, то вищий рейтинг. У програмі сім рівнів. Також є словник, із яким здобувачі можуть пригадати, що таке «громовиця», «фіранка» та «поліття».

На думку авторів, проведені на сьогодні дослідження чітко переконують нас у тому, що гейміфікація має великі переваги у освітньому процесі. Зокрема, встановлюється тісна психоемоційна взаємодія між викладачем та здобувачем, активізується мислення, увага, уява, самоосвіта, самоорганізація; з'являється можливість передавати навчальну інформацію в стислій формі; здобувачі освіти покращують навички міжособистісної комунікації та вільно висловлюють власну думку. Під час пандемії та війни в Україні такий вид роботи може бути реалізований у процесі змішаних чи дистанційних форм навчання.

Під час проведення практичних занять з української та англійської мови, здобувачам освіти Київського національного університету імені Тараса Шевченка та ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом» Одеський інститут» було запропоновано проходити під-

сумкові завдання з певних модулів у вигляді гри в Kahoot! та Quizlet (рис. 1, рис. 2). Варто зазначити, що вагомою є перевага підключення відео посилань на обрану тему, тобто здобувачі можуть паралельно переглянути відео в ютуб. При проведенні ігрових практичних занять викладачі використовували ментальні карти з QR-кодами; обговорення текстового матеріалу, яке супроводжувалось демонстрацією медіатекстів, презентацій.

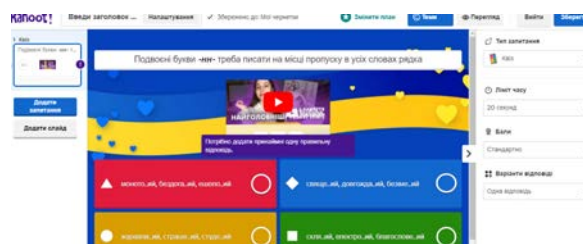


Рис. 1. Проходження елемента модуля дисципліни «Українська мова»

Варто зазначити, що програма Quizlet базується на можливостях вивчення лексики за допомогою карток. Вона розширює концепцію навчання і на мобільне навчальне середовище, що досить зручно здобувачам, включаючи додаткові дії з письма, орфографії та встановлення відповідності. Іншими словами, додаток добре підходить для інтеграції в курси словникового запасу.

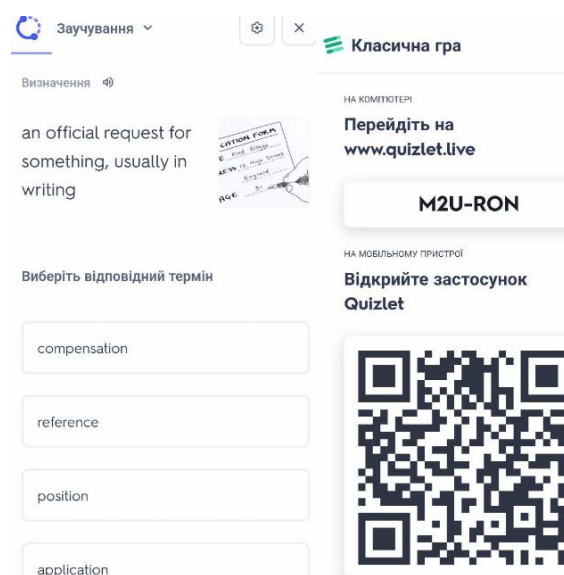


Рис. 2. Проходження елемента модуля дисципліни «Іноземна (англійська) мова»

Після проведених практичних занять з використанням ігор, здобувачі освіти зазначили, що Quizizz привернув їхню увагу своїми гейміфікованими онлайн-вікторинами, де вони могли виконувати індивідуальні і групові завдання як вдома у формі тестів із заповненням пустих місць, так

і в аудиторії, використовуючи відкриті тести або тести з вибором відповідей. В процесі проведення практичних робіт викладачі могли налаштувати модулі та контрольні запитання відповідно до своїх цілей та рівня володіння англійською мовою здобувачів. У програмі Quizizz можна додавати таймер, переміщати запитання та відповіді, додавати меми та музику, відображати таблицю лідерів наприкінці кожного тесту. Здобувачі могли бачити свої результати в реальному часі та оцінки вікторини після тесту. Викладачі після проведених занять провели опитування серед здобувачів щодо зацікавленості до заняття з елементами гейміфікації та перспективи впровадження їх при викладанні дисциплін з вивчення української та англійської мов. В опитуванні взяли участь 68 здобувачів освіти Київського національного університету імені Тараса Шевченка (КНУ імТШ) та ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом» Одеський інститут» (МАУП ОІ) віком 19–20 років, з яких 65% жінок та 35% чоловіків (рис. 3).

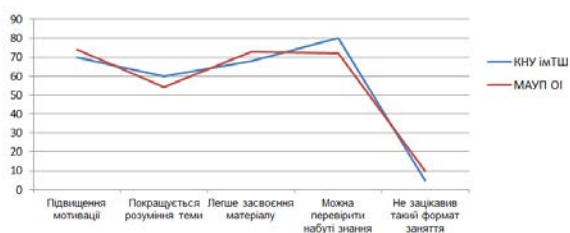


Рис. 3. Відповіді здобувачів освіти щодо задоволеності проведенням занять з використанням гейміфікації

Проведене дослідження дозволило констатувати, що у здобувачів освіти підвищується мотивація до заняття (КНУ імТШ – 70%, МАУП ОІ – 74%); покращується засвоєння пройденного матеріалу (КНУ імТШ – 60%, МАУП ОІ – 55%); можна перевірити набуті знання (КНУ імТШ – 80%, МАУП ОІ – 72%). В середньому лише 7% здобувачів відмітили, що таке заняття їм не було цікаве.

Висновки та пропозиції. Гейміфікація, інтеграція елементів гри в освіту, привернула увагу як багатообіцяючий підхід до покращення вивчення мови. У зв'язку з тим, що комп'ютерні ігри є провідною частиною діяльності сучасного покоління здобувачів вищої освіти, їх адаптація до процесу навчання та практичної діяльності на практичних (лабораторних) заняттях філологічних дис-

циплін набуває особливого значення. У процесі дослідження автори з'ясували теоретичні основи гейміфікації як методу навчання у працях зарубіжних і українських науковців; з'ясували складові, форми, сервіси для впровадження гейміфікації в систему освіти. Встановили, що гейміфікація сприяє активному навчанню та взаємодії з інтерактивними заходами, пов'язаними із засвоєнням словникового запасу, граматичною практикою, лексикою та постановкою мови. Вона надає здобувачам безпечний простір для експериментів, застосування знань і розвитку лінгвістичних навичок. Співпраця та соціальна взаємодія сприяють гейміфікації, заохоченню командної роботи та зворотньому зв'язку, що покращує мовні та міжособистісні навички. Миттєвий зворотній зв'язок і відстеження прогресу в гейміфікації пропонують цінні можливості для навчання. Авторське дослідження мало за мету поповнити знання про мобільні, цифрові ігрові платформи та технології і створити практичне заняття, яке стане індивідуальним, соціальним і відбуватиметься поза межами аудиторії. *Подальшими перспективами* вважаємо дослідження впровадження певної ігрової платформи при вивченні філологічних дисциплін з розробкою моделі проведення занять, проведенням педагогічного експерименту та доведенням підвищення якості навчання.

Список використаної літератури:

1. Пасічник О. О. Гейміфікація процесу навчання іноземної мови студентів вищих навчальних закладів. Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський пр. 2018. Випуск 24, частина 2. С. 344–349.
2. Абабілова Н. М. Особливості перекладу термінів українською мовою. *Молодий вчений*. 2015. № 2. С. 126–128.
3. Pelling N. The (Short) Prehistory of «Gamification. Funding Startups (&Other Impossibilities). *NanoDome*. URL: <http://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamification> (дата звернення 09.09.2023)
4. Werbach K., Hunter D. Wharton Digital Press, 2012. URL: <https://senteo.net/game-theory/for-the-win/> (дата звернення 10.09.2023)
5. Переяславська С., Смагіна О. Гейміфікація як сучасний напрям вітчизняної освіти. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2019. Спецвип. С. 250–260.

Voshchevska O., Stepanenko O., Kuznetsova A. Modern concepts of gamification implementation in teaching philological disciplines

In the article, the authors analyzed the concept of “gamification” and analyzed specific examples of the implementation of gamification based on digital educational platforms in higher education institutions. The following methods were used in conducting the research: analysis, content analysis, academic analytics. The theoretical foundations of the study were the scientific works of leading researchers and practitioners on

the implementation of gamification in the educational process. The purpose of the study was to theoretically substantiate the features of using the gamification method in the scientific space and analyze the specifics of the implementation of this method in the educational process when teaching philological disciplines

It is noted that interest in gamification in education and game-based learning has increased worldwide with the forced transition to distance learning due to the pandemic. It has been established that gamification is the use of individual game elements in non-game situations, while game elements are integrated into real situations in order to motivate participants in the process to take certain actions, increase visualization, learning motivation and, accordingly, master the level of theoretical material, that is, feedback with the student.

During practical classes, applicants for education at Taras Shevchenko National University of Kiev and higher educational institution the Interregional Academy of Personnel Management, Odessa Institute, were asked by the authors to complete final assignments for certain modules in the form of a game in Kahoot! and Quizlet.

After that, the students had to evaluate the quality of practical training, the level of knowledge gained and the need to implement classes with gamification elements. The conducted research made it possible to state that the students' motivation to study has increased, the level of assimilation of the material has improved; there was an opportunity to test the acquired knowledge in a playful way.

Key words: *higher education institutions, digitalization, gamification, teaching methods, technology, foreign language.*

УДК 373.3.011.3-051:005.336.5]:37.091.33-027.22
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.89.16>

Ю. Є. Зубцова

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Запорізького національного університету

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ

У статті наголошується на важливості впровадження діяльнісного підходу в освітній процес, що обумовлено Концептуальними засадами реформування середньої освіти «Нова українська школа». З'ясовано, що запровадження діяльнісного підходу дозволяє підвищити рівень активності особистості, розвивати комунікативні здібності, створювати умови для розвитку конкурентоспроможної особистості. За діяльнісного підходу в основі психічних утворень особистості є не пасивне спостереження оточуючого світу, а активна та безперервна взаємодія з ним. Автором зосереджено увагу на тому, що ефективність реалізації провідних засад діяльнісного підходу залежить від готовності та професійної компетентності педагогів. Проаналізовано сучасні погляди на трактування понять «компетентність», «професійна компетентність», «педагогічна компетентність», «інноваційна компетентність». Визначено, що професійна компетентність педагога передбачає єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення освітньої діяльності та є цілісною властивістю особистості вчителя. Професійна компетентність включає систему психолого-педагогічних знань, досвід пошукової діяльності, педагогічну майстерність, сукупність загальнопедагогічних здібностей та особистісних якостей, передбачає володіння вчителем педагогічними технологіями, здатність до інноваційної діяльності. Проаналізовано Професійний стандарт, Положення про сертифікацію педагогічних працівників та виокремлено трудові функції, компетентності, знання, уміння і навички, які пов'язані із впровадженням діяльнісного підходу. Зокрема це: знання ключових компетентностей, наскрізних вмінь та вміння їх розвивати; знання особливостей технологій і методик особистісно орієнтованого, компетентнісного та інтегрованого навчання та вміння їх упроваджувати; знання технології розвитку критичного мислення та вміння їх застосовувати та ін. В нормативних документах визначено, що вчитель початкових класів має володіти особистісно зорієнтованим, діяльнісним та компетентнісним підходами. З'ясовано, що сучасний вчитель початкових класів має відігравати ролі наставника, фасилітатора, консультанта, менеджера, андрагога, тьютора, модератора, коуча, менеджера дистанційного навчання, партнера по грі, адвоката, дизайнера, інноватора, лідера, інструктора з особистісного зростання, агента змін тощо.

Ключові слова: діяльнісний підхід, компетентність, вчитель початкових класів, освітній процес.

Постановка проблеми. Одним із пріоритетів державної політики в сфері реформування освіти в Україні є перехід від знанневої парадигми навчання на практичну та особистісно орієнтовану, з метою формування компетентностей та наскрізних вмінь необхідних у житті. Саме тому у сучасній педагогіці набуває поширення діяльнісний підхід до організації освітнього процесу, який передбачає опору на внутрішні мотиви учнів, навчання на основі запитів, застосування проєктів, досліджень, ігор, командної взаємодії тощо. Актуальність ідей діяльнісного підходу також зумовлена Концептуальними засадами реформування середньої освіти «Нова українська школа» та потребою у пошуку нових активних методів навчання молодших школярів. Діяльнісний підхід до організації освітнього процесу дозволяє підвищити активність у навчанні, сприяє успішному засвоєнню соціального досвіду, розвитку комунікативних здібностей, позитивно впливає на роз-

виток критичного мислення, емоційний інтелект, креативність тощо. Безперечно, що ефективність реалізації провідних засад діяльнісного підходу залежить від готовності та професійної компетентності педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему формування професійної компетентності досліджували зарубіжні та вітчизняні науковці, а саме, В. Андрущенко, І. Бех, В. Бондар, С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зязюн, В. Каплінський, Л. Карпова, І. Коновальчук, Н. Кузьміна, О. Кучерявий, Е. Лузік, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Овчарук, О. Пометун, О. Пехота, П. Сорокіна, У. Уоллер, Л. Хоружа, М. Шмир та ін. Важливість діяльнісного підходу в освіті обґрунтована у роботах І. Беґа, Т. Гури, О. Колесникової, П. Копосого, Т. Мартинюк, Т. Молнар, Т. Пушкарської, О. Роми, А. Січкара, О. Топузова, М. Шмир та ін.

Мета статті – на основі аналізу нормативно-правових документів, пов'язаних з профе-

сійною діяльністю вчителя початкових класів, виокремити трудові функції, компетентності, знання, уміння і навички, які пов'язані із впровадженням діяльнісного підходу.

Виклад основного матеріалу.

У Концептуальних засадах реформування середньої освіти «Нова українська школа» зазначено, що в початкових класах навчання має бути організовано через активну діяльність здобувачів. В свою чергу Державний стандарт початкової освіти передбачає «організацію освітнього процесу із застосуванням діяльнісного підходу на інтегрованій основі та з переважанням ігрових методів у першому циклі (1–2 класи) та на інтегровано-предметній основі у другому циклі (3–4 класи)».

У відповідності до вищезазначених документів, а також Концепції розвитку педагогічної освіти, Професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти» (з дипломом молодшого спеціаліста) змінюються пріоритети у вимогах до компетентностей педагогів.

У нормативно-правових документах та науковій літературі існують різні погляди на трактування поняття «компетентність». Стосовно педагогічної діяльності, науковці використовують поняття «професійна компетентність», «педагогічна компетентність», «загальнопедагогічна компетентність». Ознаки прояву компетентності характеризуються словами «здатність», «вміння», «спроможність», «сукупність знань, умінь і навичок», «сукупність індивідуальних характеристик», «базова характеристика» тощо.

Так, відповідно до визначення Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) компетентність передбачає вміння відповідати комплексу вимог, залучаючи та мобілізуючи психосоціальні ресурси (включаючи навички та ставлення) в певному контексті [1].

В. Каплінський поняття «загальнопедагогічна компетентність учителя», яку до того ж називає базовою характеристикою фахівця, трактує як єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення освітньої діяльності. Ця складна та, за словами автора «багаторівнева, стійка особистісна структура», формується завдяки інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, розвитку загальнопедагогічних здібностей, особистісних якостей та творчого потенціалу, який В. Каплінський визначає як домінуючий чинник. Загальнопедагогічна компетентність включає здатність і готовність педагога розв'язувати завдання та проблеми у професійній діяльності. В складові загальнопедагогічної компетентності автор включає: систему психолого-педагогічних, кваліфікаційних знань, досвід пошукової діяльності, сукупність загальнопедагогічних здібностей

та особистісних якостей, володіння педагогічними технологіями, педагогічну майстерність, здатність до інноваційної діяльності [2, с. 49].

На єдності теоретичної і практичної готовності до здійснення практичної діяльності у професійній компетентності вчителя наголошують і колектив авторів навчального посібника «Педагогічні технології в підготовці вчителів» (І. Прокопенко, О. Іонова, В. Євдокимов, І. Лозова, О. Попова, А. Прокопенко, А. Троцько, К. Юр'єва, Н. Якушко) та конкретизують, якими саме знаннями та уміннями має оволодіти педагог: предметними, методичними, психолого-педагогічними [3, с. 21].

Крім знань, умінь і навичок, у поняття «професійна компетентність» науковці включають:

- готовність до діяльності та сукупність професійно важливих особистісних якостей таких як, креативність, мобільність, комунікабельність, толерантність, урівноваженість, чуйність, прагнення до самопізнання, саморозвитку й самореалізації, саморефлексії (М. Шмир);

- вміння сформулювати мотивацію навчально-пізнавальної діяльності, організувати співробітництво, вміти розкрити творчий потенціал учнів та розвивати їхнє мислення (В. Будак, І. Зязюн, О. Пехота, А. Старева) та ін.

О. Фесенко та В. Шинкаренко визначають результативно-діяльнісний характер компетентності, який обумовлений отриманим життєвим досвідом та спирається на сформовані особистісні риси та якості. Такі ціннісні якості, на думку науковців, відіграють мотиваційну роль для педагога у процесі його професійного самовиховання й саморозвитку, впливаючи на здатність до самооцінки, самоаналізу, самоконтролю та саморегуляції [4, с. 283].

Як цілісну властивість особистості педагога, професійно-педагогічну компетентність розглядає О. Кучерявий. До структури компонентів компетентності він відносить методологічну та теоретико-практичну. До останньої науковець включає предметно-професійну, психофізіологічну, психопедагогічну, цифрову, валео-екологічну, функціональну способно-діяльну, методичну та науково-дослідну складові. Визначені автором компетентності та компоненти виступають у Я-концепції особистісного і професійно-культурного розвитку педагога в ролі самодостатніх цінностей-цілей та цінностей-засобів [5, с. 95].

Складовою професійної компетентності є інноваційна, яка з огляду на соціальну значущість освітніх інновацій, пов'язана з процесом соціалізації особистості педагога, професійним самовизначенням, сформованістю системи цінностей тощо.

Аналіз досліджень дозволив І. Коновальчук виділити ознаки інноваційної компетентності педагога, серед яких: особистісна спрямованість

на освоєння нового, готовність до змін в способах діяльності, стилі мислення; усвідомлення соціальної значущості інновацій, здатність до творчого підходу у вирішенні професійних завдань; високий рівень професіоналізму, який базується на осмисленні й вдосконаленні власного професійного досвіду та ін. Науковиця визначає інноваційну компетентність педагога як «інтегративну якість особистості, яка є результатом синтезу мотивів, цінностей, знань, умінь та практичного суб'єктного досвіду й забезпечує високий рівень володіння технологіями реалізації освітніх інновацій» [6, с. 134].

З метою підготовки вчителів початкових класів до реформування початкової освіти, підвищення методичного та практичного рівнів їх професійної компетентності у 2018 році була розроблена Типова освітня програма організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти. Очікувані результати навчання охоплювали в тому числі готовність до змін, гнучкість, постійний професійний розвиток педагогів та включали вивчення / уточнення розуміння таких тем та понять, як «Нові ролі і завдання вчителя в контексті сучасних змін», «Навчальні види діяльності, в основі яких діяльнісний підхід», «Діяльнісний підхід. Критичне мислення і вирішення проблем. Стратегії розвитку критичного мислення», «Педагогіка гри», «Методика компетентнісного навчання «Шість цеглинок», «Проектна діяльність», «Інтеграція навичок», «Щоденні 5», «Щоденні 3», «Наскрізнi вміння» тощо [7].

Така підготовка мала сприяти тому, що вчитель початкових класів Нової української школи мав оволодіти та / або підвищити рівень сформованості загальних та спеціальних компетентностей визначених Професійним стандартом.

Так, у Професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти» (з дипломом молодшого спеціаліста) визначено 5 загальних та 15 професійних компетентностей (мовно-комунікативна, предметно-методична, інформаційно-цифрова, психологічна, емоційно-етична, інклюзивна, здоров'язбережувальна, проєктувальна, прогностична, організаційна, оцінювальна-аналітична, інноваційна, рефлексивна, компетентність педагогічного партнерства, здатність навчатися протягом життя), які є складовими трудових функцій.

Виокремимо трудові функції та відповідні компетентності, знання, уміння і навички, які пов'язані із впровадження діяльнісного підходу.

Так, трудова функція «Навчання учнів предметних галузей» включає предметно-методичну компетентність, що передбачає:

– знання вчителем методик та технології моделювання змісту навчання та вміння їх застосовувати;

– знання ключових компетентностей, наскрізних вмінь та вміння їх розвивати, формувати готовність до їх застосування;

– знання видів інтеграції, підходів до інтегрованого навчання та здатність формувати в учнів вміння вирішувати практичні завдання, що вимагають синтезу знань з різних освітніх галузей;

– знання інноваційних технологій та вміння їх застосовувати;

– знання особливостей технологій і методик особистісно орієнтованого, компетентнісного та інтегрованого навчання та вміння їх упроваджувати;

– знання технології розвитку критичного мислення та вміння їх застосовувати; формувати в учнів вміння аналізувати, обґрунтовувати, доводити власну думку, ставити запитання тощо.

Трудова функція «Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу» включає психологічну компетентність, наявність якої передбачає:

– знання видів пізнавальної діяльності учнів та вміння застосовувати методи роботи для розвитку пізнавальної діяльності учнів;

– знання основних умов формування мотивації учнів до навчання та вміння створити такі умови.

Компетентність педагогічного партнерства передбачає знання основних ролей вчителя та вміння застосовувати навички координації та стимулювання навчально-пізнавальної діяльності, підтримувати прагнення учнів до саморозвитку.

Проєктувальна компетентність, яка входить до трудової функції «Участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища», передбачає знання вимог до змістового наповнення освітнього середовища та вміння проєктувати осередки спільно з учнями, зважаючи на їхні вікові особливості, інтереси та потреби.

Трудова функція «Управління освітнім процесом» включає оцінювальну-аналітичну компетентність і передбачає наявність знань методів і прийомів здійснення аналізу та рефлексії, самооцінювання та взаємооцінювання навчальної діяльності учнів та спроможність розвивати в учнів вміння здійснювати самомотивацію до навчання, аналіз, рефлексію навчальної діяльності та ін.

Інноваційна компетентність, яка входить до трудової функції «Безперервний професійний розвиток», в свою чергу включає знання освітніх інновацій та вміння аналізувати та впроваджувати їх [8].

Таким чином, аналіз Професійного стандарту дає можливість стверджувати, що в усі трудові функції визначені у Професійному стандарті входять вміння, які передбачають здатність вчителя зробити освітній процес діяльнісним, а процес здобуття знань під керівництвом вчителя має бути результатом власних активних пошуків дитини.

Формування та удосконалення компетентностей відбувається протягом професійної діяльності. Одним із інструментів визначення рівня сформованості компетентностей є процедура сертифікації вчителів початкових класів. Відповідно до Положення про сертифікацію педагогічних працівників метою сертифікації є «виявлення та заохочення педагогічних працівників з високим рівнем педагогічної майстерності, які володіють методиками компетентнісного навчання і новими освітніми технологіями та сприяють їх поширенню» [9].

Згідно з Методикою експертного оцінювання професійних компетентностей учасників, сертифікація – це «зовнішнє оцінювання професійних компетентностей педагогічних працівників, що здійснюється шляхом незалежного тестування, самооцінювання та вивчення практичного досвіду роботи». У методиці поняття «компетентність» розуміється як системний прояв знань, умінь, здібностей та особистісних якостей педагога, що дають йому можливість успішно вирішувати функціональні завдання, які становлять сутність професійної діяльності [10].

Програма незалежного тестування фахових знань та вмінь учителів початкової школи структурована відповідно до трудових функцій, визначених Професійним стандартом. Серед фахових знань та вмінь виокремимо ті, що стосуються готовності вчителів до впровадження діяльнісного підходу. Так, у другому розділі Програми, а саме, «Навчання учнів предметів (інтегрованих курсів)» міститься підрозділ «2.3 Методики навчання освітніх галузей, визначених Державним стандартом початкової освіти», в якому передбачено, що вчитель володіє такими педагогічними підходами в початковій школі, як особистісно зорієнтованим, діяльнісним та компетентнісним. Серед фахових знань та вмінь, як складників професійних компетентностей, визначено, що вчитель початкових класів має знати дидактико-методичні вимоги до організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів; розуміти доцільність застосування методів навчання залежно від умов; підходи до інтеграції змісту та видів діяльності; уміти добирати дидактичні засоби, методи, форми та засоби навчання; визначати особливості та компоненти навчальних занять, необхідні для формування ключових компетентностей учнів та ін.

В четвертому розділі Програми «Організація освітнього середовища», в підрозділі «4.1. Організація індивідуального, диференційованого та інклюзивного навчання» серед змісту матеріалу, яким має володіти вчитель є такі теми: «Ігрова технологія, технологія проблемного навчання, інтерактивна, проектна технологія, технологія розвитку критичного мислення» тощо. Відповідно вчитель має знати особливості

організації освітнього процесу за сучасними технологіями; уміти оцінювати ресурсний потенціал освітнього середовища; добирати доцільні та ефективні методи й прийоми проблемного, диференційованого, розвивального навчання; розрізняти методи, прийоми та стратегії розвитку критичного мислення та ін. [11].

В ході вивчення практичного досвіду передбачено експертне оцінювання 15 професійних компетентностей за 28 критеріями та 92 показниками (2023), які узгоджені із Професійним стандартом [10]. Вивчаючи практичний досвід учасника експерти звертають увагу на вияв таких показників, які тим чи іншим чином торкаються впровадження діяльнісного підходу, до прикладу:

- звернення вчителя до власного досвіду учнів;
- забезпечення компетентнісного підходу у навчанні;
- розвиток критичного мислення учнів;
- фасилітація роботи школярів;
- баланс між обсягом мовленнєвої активності учнів та педагога;
- розвиток пізнавального інтересу учнів;
- стимулювання до активності в освітньому процесі;
- формування навичок взаємооцінювання, контролю та самоконтролю, рефлексії;
- знання та застосування новацій та педагогічних технологій в початковій освіті тощо [10].

Таким чином, сучасний вчитель початкових класів має відігравати ролі наставника, фасилітатора, консультанта, менеджера, андрагога, тьютора, модератора, коуча, менеджера дистанційного навчання, партнера по грі, адвоката, дизайнера, інноватора, лідера, інструктора з особистісного зростання, агента змін тощо. Перед сучасним вчителем стоять завдання передавати інформацію чітко та переконливо; створити ефективне навчальне середовище, яке врахує особливості та потреби учнів; бути ентузіазмом, творчим та креативним; бути чутливим до культурних та гендерних питань, сприяти толерантності та соціальної згуртованості.

Висновки і пропозиції. Освітній процес в межах діяльнісного підходу передбачає організацію та керівництво навчальною діяльністю молодших школярів. Аналіз Професійного стандарту, Положення про сертифікацію педагогічних працівників доводить, що трудові функції, компетентності, знання, уміння і навички, визначені в документах пов'язані із впровадження діяльнісного підходу. Професійна компетентність педагога передбачає єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення освітньої діяльності та є цілісною властивістю особистості вчителя. Відповідно вчитель початкових класів має бути компетентним, вмотивованим та відкритим до

змін, щоб забезпечити активну позицію учня під час навчання, розкривати потенційні можливості особистості, формувати компетентності та наскрізні вміння, визначені у Державному стандарті початкової освіти.

Список використаної літератури:

1. The definition and selection of key competencies. Executive Summary. Paris: OECD, 2005. URL: www.oecd.org/pisa/35070367.pdf
2. Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти : монографія / О. Акімова, В. Галузяк та ін. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. 388 с.
3. Педагогічні технології в підготовці вчителів : навчальний посібник / кол. авторів; за ред. І. Ф. Прокопенка. 3-є вид., допов. і переробл. Харків : ХНПУ, 2018. 457 с.
4. Фесенко О., Шинкаренко В. Формування особистісного компонента професійної компетентності вчителя початкової школи в контексті нової української школи. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2020. № 1 (68). С. 282–286.
5. Кучерявий О. Г. Професійний і особистісний розвиток сучасного вчителя : монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2021. 329 с.
6. Коновальчук І. І. Інноваційна компетентність педагога. *Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (20–21 травня 2011 р., м. Житомир). Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. С. 133–137.
7. Типова освітня програма організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти: наказ Міністерства освіти і науки України № 36 від 15 січня 2018 року. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/MUS29435>
8. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти» (з дипломом молодшого спеціаліста): наказ № 2736 Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>
9. Положення про сертифікацію педагогічних працівників: постанова Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2018 р. № 1190. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1190-2018-%D0%BF#Text>
10. Методика експертного оцінювання професійних компетентностей учасників сертифікації: наказ Державної служби якості освіти України від 01.03.2019 № 01-11/9 (в редакції наказу Державної служби якості освіти від 21.02.2023 № 01-10/32). URL: <https://cutt.ly/s5tafHI>
11. Програма незалежного тестування фахових знань та вмінь учителів початкової школи: наказ Міністерства освіти і науки України від 5 квітня 2022 року № 294. URL: <https://cutt.ly/e5tggw7>

Zubtsova Y. Formation of professional competence of primary school teachers in the context of the implementation of the activity approach

The article emphasizes the importance of introducing an activity approach in the educational process, which is conditioned by the Conceptual foundations of reforming secondary education “New Ukrainian School”. It was found that the introduction of the activity approach allows increasing the level of activity of the individual, to develop communicative abilities, create conditions for development of a competitive personality. According to the activity approach, the basis of the mental formations of the personality is not passive observation of the surrounding world, but active and continuous interaction with it. The author focuses on the fact that the effectiveness of the implementation of the leading principles of the activity approach depends on readiness and professional competence of teachers. Modern views on interpretation of the concepts of “competence”, “professional competence”, “pedagogical competence”, “innovative competence” are analyzed. It is determined that the professional competence of the teacher implies the unity of theoretical and practical readiness for the implementation of educational activities and is a holistic property of the teacher’s personality. Professional competence includes a system of psychological and pedagogical knowledge, experience in search activities, pedagogical skills, a set of general pedagogical abilities and personal qualities, implies the teacher’s possession of pedagogical technologies, ability to innovate. The Professional Standard, the Regulation on Certification of Pedagogical Workers are analyzed and labor functions, competencies, knowledge, abilities and skills that are associated with the implementation of the activity approach are allocated. In particular, these are: knowledge of key competencies, cross-cutting skills and the ability to develop them; knowledge of the peculiarities of technologies and methods of student-centered, competency and integrated learning and the ability to implement them; knowledge of critical thinking development technologies and the ability to apply them, etc. The normative documents stipulate that the primary school teacher must have personally-oriented activity and competence approaches. It was found that the modern primary school teacher plays the roles of mentor, facilitator, consultant, manager, andragogue, tutor, moderator, coach, distance learning manager, game partner, lawyer, designer, innovator, leader, personal growth instructor, change agent, etc.

Key words: activity approach, competence, primary school teacher, educational process.

УДК 378.018.8:373.011.3-051]:159.942-027.1(045)
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.89.17>

Л. В. Іщенко

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри дошкільної освіти
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

О. В. Рябошапка

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

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Статтю присвячено проблемі розвитку емоційної культури майбутнього вчителя початкової школи у процесі професійної підготовки.

Підґрунтям досліджуваної проблеми є ряд нормативно-правових актів: Закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Базовий компонент дошкільної освіти, Державний стандарт початкової освіти, Концепції «Нова українська школа» та розвитку педагогічної освіти тощо.

З'ясовано, що період пандемії COVID-19, повномасштабне вторгнення російської федерації на територію нашої держави актуалізували необхідність розвитку емоційної культури у педагогічних працівників.

Розглянуто поняття «емоційна культура» та здійснено короткий огляд опису даної дефініції, її підґрунтя провідними вченими України.

Визначено, що емоційна культура є необхідною складовою професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи в умовах закладу вищої освіти.

Досліджено, що процесу розвитку емоційної культури майбутнього вчителя початкової школи сприятиме створення сприятливого, гуманного, особистісно орієнтованого освітнього простору, у діяльність якого як суб'єкт буде включений здобувач вищої освіти.

З'ясовано, що для ефективного розвитку емоційної культури майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки важливого значення мають освітні компоненти освітньо-професійної програми за якою здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти.

Аналіз означеної проблеми здійснено на прикладі підготовки майбутніх вчителів за освітньо-професійною програмою Дошкільна освіта. Початкова освіта освітнього ступеня Магістр факультету дошкільної та спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Навчальної дисципліни, яка б була чітко спрямована на розвиток емоційної культури майбутніх вчителів початкової школи означеною освітньо-професійною програмою не передбачено. Проте, освітніми компонентами, які можуть сприяти розвитку визначено «Теорія і технологія інтегрованого курсу «Я досліджую світ», «Теорія і технологія галузі «Математика», «Технології фахових методик початкової освіти», виробнича педагогічна практика.

У процесі опанування даними дисциплінами здобувачі вищої освіти знайомляться з технологіями, методами, прийомами та формами роботи, притаманними для початкової школи, вчать створювати безпечне освітнє середовище, зокрема емоційно комфортне. У процесі такої роботи майбутні вчителі початкової школи зосереджують увагу і на власному емоційному стані, визначають його вплив на продуктивність педагогічної діяльності, вчать його регулювати.

Ключові слова: емоційна культура, вчитель початкової школи, професійна підготовка, освітній компонент, заклад вищої освіти.

Постановка проблеми. Ситуація, яка виникла в Україні сьогодні, вимагає спеціальної підготовки педагогічних працівників, які, окрім того, що зобов'язані навчити та виховати зростаюче покоління, мають ще й забезпечити безпечний освітній процес для дітей. Проте, варто зважати на те, що кількарічний дистанційний освітній процес, спричинений спочатку пандемією коронавірусу, а на

даній момент повномасштабним вторгненням росії, країни-агресорки, на територію незалежної України досить сильно впливає на психоемоційний стан не лише педагогів, але й усіх мешканців суверенної України, що й зумовлює необхідність розвитку емоційної культури майбутніх вчителів початкової школи у процесі професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема реформування змісту освіти та необхідності підготовки фахівця нової формації висвітлено у ряді нормативно-законодавчих актів, а саме: Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти, Державному стандарті початкової освіти, Концепціях «Нова українська школа» та розвитку педагогічної освіти тощо.

Проблему професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах освіти досліджували В. Андрущенко, О. Антонова, В. Беспалько, І. Бех, В. Бондар, О. Браславська, А. Вербицький, С. Вітвіцька, С. Гончаренко, Т. Десятов, О. Дубасенюк, М. Євтух, О. Заболотна, І. Зязюн, О. Коберник, О. Комар, Т. Кошманова, В. Кремінь, А. Маркова, Н. Ничкало, О. Пометун, Л. Пуховська, В. Рибалка, О. Романовський, В. Семиченко, С. Сисоєва, Г. Троцько, Л. Хомич та інші.

Питання, присвячені проблемам формуванню та розвитку емоційної культури розглядали Н. Агаєв, Б. Барчі, М. Барчій, Н. Білоконна, О. Войтович, Т. Дорошенко, П. Єлисеєва, Г. Казанцева, А. Коваленко, Л. Колтирева, О. Колядинцева, О. Кулева, Г. Монохін, Н. Рачковська, І. Самарокова, М. Саутенкова, О. Скороходова, І. Сухопара, О. Теплова, Н. Трофаїла, Н. Ульянова, А. Чумакова, М. Шпак, Г. Ястребова та інші.

Мета статті. Головною метою даної публікації є розкриття особливостей розвитку емоційної культури майбутніх вчителів початкової школи у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Проблема підготовки вчителя початкової школи в умовах педагогічного закладу вищої освіти постійно змінюється в руслі факторів, які визначають сьогодення. Тому, сьогодні постає необхідність розвивати здатність у вчителя не лише створити безпечне сучасне освітнє середовище, але й мати здатність до регуляції власного емоційного стану.

Проте, спочатку маємо розглянути поняття «емоційна культура». Перш за все, розглянемо дефініцію «культура».

Так, протягом тривалого часу поняття «культура» було епіцентром дослідження багатьох вчених, філософів, суспільних та громадських діячів, оскільки дане поняття є багатограним та відображає різні аспекти буття людини. З філософського погляду, «культура – догляд, поліпшення, ушляхетнювання тілесно-душевно-духовних сил, схильностей і здібностей людини, а отже – і ступінь їх розвитку» [1].

Культура в широкому сенсі визначається як сукупність практичних, матеріальних, духовних надбань, що відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства і людини та вті-

люються в результатах продуктів її діяльності [2, с. 454]. У вужчому розумінні – це сфера духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовну творчість (особливо мистецьку), а також установи і організації, що забезпечують їх функціонування [2, с. 454]. Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння певною галуззю знань або діяльністю (культура виробництва, праці, мови, побуту тощо) [2, с. 454].

Чимало досліджень було зроблено протягом розквіту людства, які ми спробували виокремити у групи прихильників біологізаторської та соціологізаторської теорій. Так, засновник німецької філософії І. Кант вбачав у культурі спосіб реалізації природних задатків людини. Е. Тейлор та Т. Кузнецова вважали культуру універсальним способом буття, що визначається сукупністю особливостей, притаманних людині та її «другою природою».

Натомість, В. Андрущенко, В. Кремінь та ін. вважають культуру сферою становлення, розвитку та соціалізації людини. К. Роджерс, А. Швейцер та ін. вбачають у культурі основу гармонізації відносин між людьми на засадах цінностей та ідеалів.

Термін «емоційна культура» відсутній у словниках і психолого-педагогічній літературі та потребує детального вивчення. Це призводить до неналежної уваги до означеної проблеми у процесі підготовки майбутніх вчителів початкової школи у педагогічних закладах вищої освіти.

Донині не сформована єдина система, що сприяє розвитку необхідних умінь у майбутніх учителів. Слід визнати, що студенти опановують певну сукупність знань і вмінь, які входять до складу емоційної культури вчителя, однак не завжди спроможні використати ці знання в практичній діяльності. Це, звичайно, перешкоджає майбутнім фахівцям на шляху їхнього професійного становлення [3, с. 13].

Досліджуючи емоційну культуру як складову професійної підготовки майбутніх педагогів, Б. Барчі та М. Барчій зазначають, що емоційна культура вчителя – інтегративна якість, що набула ціннісної спрямованості, системності, цілісності, здатності до самоуправління і саморегуляції; дозволяє адекватно усвідомлювати власні переживання і переживання вихованців і тим самим функціонально забезпечує розвиток особистості вчителя, відповідність його поведінки особистісним і професійним потребам; ефективність педагогічної діяльності [4, с. 247].

Емоційна культура вчителя розглядається науковцями як складне особистісне утворення, інтегрована професійно значуща якість, що набула ціннісної спрямованості, системності, цілісності, здатності до самоуправління і саморегуляції; доз-

воляє адекватно виявляти, усвідомлювати, регулювати власні емоції, переживання, враховувати емоційний стан своїх учнів і вчити їх способам саморегуляції поведінки й керівництва настроєм оточуючих і тим самим функціонально забезпечує розвиток особистості вчителя, відповідність його поведінки особистісним і професійним потребам, ефективність педагогічної діяльності [5].

Для ефективної професійної діяльності педагога, він повинен бути здатним до організації та управління власною поведінкою та вміти впливати на поведінку зростаючого покоління. Все це виявляється у мімічних та пантомімічних навичках педагога, здатності створити безпечне освітнє середовище для учнів, забезпечити їхнє емоційне благополуччя, ефективній взаємодії з учнівською аудиторією та колегами тощо. Важливою якістю є передбачення емоційного стану та його зміни в оточуючих. Отже, педагог повинен не лише управляти власною емоційною культурою, але уміти відчувати та коригувати її в учнів.

Фундамент емоційної культури вчителя має бути закладений у вищій педагогічній школі. Студент – майбутній учитель – повинен бачити зразок, еталон, контактувати з викладачем, який володіє високим рівнем емоційної культури, уміє регулювати, контролювати, подекуди стримувати свої емоційні вияви, бачити й розуміти емоційні стани студентів та учнів [3, с. 13].

У своєму дисертаційному дослідженні Т. Стас визначає емоційну культуру майбутнього вчителя як складне структурне утворення, становлення компонентів якого залежить від результатів опанування студентами функцій педагогічної діяльності й від умови реалізації їхніх творчих можливостей [3, с. 32–33]. Водночас, розглядаючи проблему формування емоційної культури майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін, І. Анненкова виділяє наступні компоненти емоційної культури: мотиваційний, когнітивний, діяльно-поведінковий, саморегулюючий та емоційно-почуттєвий [5].

На думку І. Бега, навчально-пізнавальна діяльність студентів сприятиме формуванню емоційної культури, якщо буде організована з урахуванням таких принципів: включення особистості до гуманістично орієнтованої й особистісно значущої діяльності; формування творчої особистості; устанавлення гуманних стосунків між учасниками освітнього процесу; вибору оптимальної системи методів формування емоційної культури з урахуванням індивідуальних особливостей особистості [6].

Важливе значення для розвитку емоційної культури майбутніх вчителів початкової школи мають освітні компоненти, спрямовані на професійну підготовку майбутнього фахівця. Розглянемо їх на прикладі освітньо-професійної програми Дошкільна освіта. Початкова освіта другого (магіс-

терського) рівня вищої освіти, реалізація якої відбувається на факультеті дошкільної та спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини [7].

До переліку таких дисциплін можна віднести: «Теорія і технології інтегрованого курсу «Я досліджую світ», «Теорія і технологія галузі «Математика», «Технології фахових методик початкової освіти», виробнича педагогічна практика, які мають тісні між предметні взаємозв'язки.

Так, під час вивчення освітнього компонента «Теорія і технології інтегрованого курсу «Я досліджую світ» здобувачі вищої освіти знайомляться з важливою формою роботи, яка притаманна для початкової школи – ранковою зустріччю, до якої залучені усі бажаючі діти та обов'язково бере участь учитель.

У порадику для вчителя Нової української школи чітко описана важливість та значення ранкової зустрічі: «Піклування один про одного, відчуття емоційної безпеки, яка потрібна для того, аби ділитися важливими ідеями та досвідом, готовність допомагати друзям – це саме ті характеристики, що відображають сутність ранкової зустрічі» [8].

Опановуючи методику проведення ранкової зустрічі, здобувачі вищої освіти безпосередньо стають учасниками її проведення. У процесі роботи, вони мають змогу визначити власний емоційний стан та покращити його шляхом взаємодії із іншими учасниками освітнього процесу.

Такі заняття дають дітям змогу розвивати соціальні та навчальні навички, поєднуючи соціальний, емоційний та інтелектуальний розвиток кожного учня. Повторення позитивного досвіду сприяє розвитку доброти, емпатії та інклюзії, а також дає результати як у спільноті класу, так і поза його межами [9].

Однією з функцій ранкової зустрічі є нормалізація емоційного стану учасників, шляхом створення позитивного емоційного мікроклімату в освітньому середовищі, зокрема створення емоційно безпечного освітнього середовища.

Позитивний настрій в аудиторії створюється за рахунок:

- атмосфери довіри;
- відчуття приналежності до спільноти;
- участі в прийнятті рішень;
- доброти та заохочення з боку однолітків;
- вільного від критики ставлення педагога;
- очікування конкретних результатів;
- справедливості та неупередженості [9].

Важливими у роботі вчителя початкової школи є технології, які полегшують, урізноманітнюють та вдосконалюють освітній процес. Так, опановуючи навчальні дисципліни «Теорія і технологія галузі «Математика», «Технології фахових методик початкової освіти», здобувачі вищої освіти мають

змогу ознайомити з мультимедійними освітніми додатками.

Мультимедійний контент виправдовує доцільність свого використання тим, що дає змогу одночасно задіювати зоровий та слуховий аналізатори, що значно покращує сприйняття навчальної інформації. Сучасна, ігрова динаміка сюжету та інтерактивна взаємодія з персонажами створюють невимушену, дружню атмосферу для навчання та взаємодії [10].

Прикладами таких програм є мультимедійна освітня програма (старт-кейс) «Розумники», інтерактивна та навчальна ігрова платформа LearningApps, освітній проект, призначений для дітей молодшого шкільного віку «Вивчаю – не чекаю», мультимедійні уроки «Нова школа» тощо.

Такі програми дають змогу реалізовувати технологію BYOD, коли дитина отримує завдання на власному гаджеті, яке треба виконати самостійно. Таким чином, реалізуються з ротациї моделі «Daily 5» і «Daily 3» («Щоденні 5» з мовно-літературної та «Щоденні 3» з математичної освітніх галузей). Тобто, отримавши завдання та вказівки до його виконання, дитина працює на своєму пристрої та долає ігрові мультимедійні перепони математичного змісту [11].

У процес вивчення означених навчальних дисциплін чималої уваги надається дослідженням педагогічних явищ, емоцій та шляхів їх виявлення; впливу емоційного стану особистості на її продуктивність; особливості протікання пізнавальних процесів; шляхи регуляції емоційного стану педагога та учня. З цією метою на заняттях застосовуються ряд дидактичних технологій, з якими здобувачі вищої освіти знайомляться, вчать застосовувати у власній практичній діяльності під час виробничої педагогічної практики та неодмінно самі стають учасниками освітнього процесу: мозковий штурм, сторітеллінг, вільні прогресивні дискусії, інтерактивне навчання, ділові ігри, мозкові атаки, BYOD, ситуативне та перевернуте навчання тощо.

У процесі практичних та лабораторних занять у здобувачам вищої освіти пропонується ряд емоційних вправ, проблемних завдань та ситуацій для вирішення, професійно-ділові ігри, диспути, дослідження з теми «Емоційна культура». Така робота безсумнівно сприяє розвитку емоційної культури майбутніх учителів початкової школи.

Отримані знання, уміння та навички, магістри мають змогу реалізовувати у професійній діяльності під час проходження виробничої педагогічної практики у початковій школі.

Висновки і пропозиції. Емоційна культура є необхідною умовою постаті сучасного вчителя початкової школи. Процес її формування та розвитку має відбуватися разом із зростанням особистості. Чинне місце у розвитку емоційної культури

майбутнього вчителя початкової школи належить закладу вищої освіти, де відбувається професійна підготовка майбутнього педагога. Проте, сьогоденний освітній процес у ЗВО лише частково реалізує означену складову, хоча реалії сьогодення, спричинені збройною агресією російської федерації ще більше актуалізує проблему розвитку емоційної культури майбутнього вчителя початкової школи у процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти.

Список використаної літератури:

1. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди. Київ: Абрис, 2002. VI, 742 с.
2. Український Радянський Енциклопедичний Словник : [В 3-х т.] / редкол. : А. В. Кудрицький (відп.ред.) та ін. [2-ге вид.]. Київ: Голов. ред. УРЕ. 1987. 735 с.
3. Стас Т.В. Формування емоційної культури майбутніх учителів початкової школи засобами образотворчого мистецтва : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2014. 246 с.
4. Барчі Б.В., Барчій М.С. Емоційна культура як складова професійної підготовки майбутніх педагогів. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2018. Вип. 2 (8). С. 247–249.
5. Анненкова І.П. Формування емоційної культури майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2003. 21 с.
6. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2 кн. Київ: Либідь, 2003. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. 344 с.
7. Освітньо-професійна програма «Дошкільна освіта. Початкова освіта» другого (магістерського) рівня вищої освіти. URL: <https://udpu.edu.ua/documents/educational-programs/29565/2023/Освітня%20програма%20Дошкільна%20освіта.%20Початкова%20освіта%20магістр.pdf?ver=1690435033> (дата звернення 27.08.2023).
8. Нова українська школа: poradnik для вчителя / під заг. ред. Н. М. Бібік Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
9. Ранкова зустріч: що це і навіщо. URL: <https://nus.org.ua/articles/rankova-zustrich-shho-tse-i-navishho/> (дата звернення 05.09.2023).
10. Рябошапка О.В., Гурський І.Ю. Альтернативні освітні технології у роботі з сучасним поколінням дітей. *Інноваційна педагогіка*. 2023. № 59. С. 255–260.
11. Рябошапка О.В. Підготовка майбутніх учителів до застосування інноваційних технологій у процесі навчання математики молодших школярів. *Інноваційна педагогіка*. 2023. № 60. С. 136–139.

Ishchenko L., Ryaboshapka O. Development of the emotional culture of the future teacher in the process of professional training

The article is devoted to the problem of developing the emotional culture of the future primary school teacher in the process of professional training.

The basis of the investigated problem is a number of normative legal acts: Laws of Ukraine "On Education", "On Preschool Education", "On Full General Secondary Education", "On Higher Education", Basic Component of Preschool Education, State Standard of Primary Education, Concepts "New Ukrainian school" and the development of pedagogical education, etc.

It was found that the period of the COVID-19 pandemic, the full-scale invasion of the Russian Federation on the territory of our state, actualized the need for the development of emotional culture among pedagogical workers.

The concept of "emotional culture" was considered and a brief review of the description of this definition and its basis by leading scientists of Ukraine was carried out.

It was determined that emotional culture is a necessary component of the professional training of a future primary school teacher in the conditions of a higher education institution.

It has been investigated that the process of developing the emotional culture of the future primary school teacher will be facilitated by the creation of a favorable, humane, personally oriented educational space, in the activities of which the student of higher education will be included as a subject.

It has been found that for the effective development of the emotional culture of the future teacher in the process of professional training, the educational components of the educational and professional program, which is used to train students of higher education, are of great importance.

The analysis of the specified problem was carried out on the example of the training of future teachers under the educational and professional program Preschool Education. Primary education of the Master's degree of the Faculty of Preschool and Special Education of Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychyna.

The specified educational and professional program does not provide for an educational discipline that would be clearly aimed at developing the emotional culture of future primary school teachers. However, "Theory and technologies of the integrated course "I explore the world", "Theory and technology of the field "Mathematics", "Technologies of professional methods of primary education", industrial pedagogical practice are defined as educational components that can contribute to development.

In the process of mastering these disciplines, students of higher education get acquainted with the technologies, methods, techniques and forms of work inherent in elementary school, learn to create a safe educational environment, in particular, an emotionally comfortable one. In the process of such work, future primary school teachers focus attention on their own emotional state, determine its impact on the productivity of pedagogical activity, and learn to regulate it.

Key words: *emotional culture, primary school teacher, professional training, educational component, institution of higher education.*

УДК 378.093.5.011.3-051:81'243(100)
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.89.18>

О. А. Каніболоцька

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри викладання другої іноземної мови
Запорізького національного університету

Р. В. Клопов

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри фізичної культури і спорту
Запорізького національного університету

СУЧАСНІ МОДЕЛІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

Стаття розглядає актуальну тему планування та організації професійної неперервної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в сучасному освітньому середовищі. Дослідження спрямоване на визначення сучасних моделей і підходів до підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у галузі навчання іноземних мов та їх застосування в різних країнах світу. Стаття починається з аналізу поточних тенденцій у галузі освіти, враховуючи зміни в суспільстві, технологічні досягнення та міжнародні вимоги до формування іншомовної професійної компетентності сучасного вчителя іноземної мови. Далі розглядаються сучасні підходи до навчання іноземних мов і формування саме іншомовної компетентності.

Автор статті також провів моніторинг досвіду країн із розвинутою системою професійної підготовки вчителів іноземних мов, у числі яких Австрія, Німеччина, Польща, Угорщина, Швеція, Фінляндія, Балтійські країни, а також англomовні країни. Питання підготовки вчителів іноземної мови набуває все більшої актуальності, оскільки саме вони стають «провідниками» між мовою та учасниками освітнього процесу, між культурою та особистістю. Увага автора зосереджена на дослідженні моделей університетської освіти, системи сертифікації та можливості для неперервного підвищення кваліфікації вчителів іноземної мови. Окрема увага приділяється ролі самоосвіти й саморозвитку педагогів, а також питанням мотивації та підтримки для вчителів іноземної мови у процесі формування готовності до саморозвитку.

Особлива увага приділяється інноваційним педагогічним стратегіям та технологіям, які сприяють успішній адаптації вчителів до сучасних вимог освітнього середовища. У статті робиться спроба узагальнення виявлених моделей та визначення перспектив розвитку системи професійної підготовки вчителів іноземної мови в міжнародному контексті. Автор закликає до постійного вдосконалення підходів і співпраці між країнами для досягнення вищого стандарту якості викладання іноземних мов. Ця стаття слугує важливим джерелом інформації для освітніх політиків, педагогів, дослідників і всіх тих, хто зацікавлений у поліпшенні процесу навчання іноземних мов у сучасному світі. Результати даного дослідження можуть бути корисними для українських освітніх установ та допомогти у вдосконаленні системи професійної підготовки вчителів іноземної мови.

Ключові слова: професійна неперервна освіта, вчитель іноземної мови, вища школа, готовність до професійної діяльності, модель професійної підготовки.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку країн в умовах глобалізації перед системою освіти постають нові завдання та виклики. Великий інтерес становить система неперервної професійної підготовки вчителів іноземної мови в зарубіжних країнах, а також сучасні моделі підготовки вчителів іноземної мови в різних країнах. Такий моніторинг дає можливість з'ясувати й констатувати особливості та структуру іншомовної підготовки фахівців у європейських країнах – Австрії, Німеччині, Польщі, Угорщині, Швеції, Фінляндії, Балтійських країнах. У рамках представленого дослідження буде розглянуто сучасні моделі професійної неперервної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, особливості практичної професійної неперервної підготовки й організації післядипломної освіти майбутніх учителів інозем-

ної мови в системі вищої освіти таких англomовних країн, як Велика Британія, Канада і США.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Модернізація професійної підготовки фахівців, швидкі темпи модифікації стандартів професійної діяльності стали передумовами висунення цілої низки постійно змінюваних вимог до професіоналів. Такі вимоги зумовлюють зміни в системі та підходах до неперервної професійної підготовки вчителів в усьому світі. Питання підготовки вчителів іноземної мови набуває все більшої актуальності, оскільки саме вони стають «провідниками» між мовою та учасниками освітнього процесу, між культурою та особистістю. Нові умови вимагають нових підходів до неперервної підготовки вчителів іноземної мови. Кожна країна має свою традиційну модель формування професійної іншомов-

ної компетентності, що враховує історичні, економічні, індустріальні, політичні та інші чинники.

Проблема навчання впродовж усього життя стала предметом наукового пошуку багатьох учених. Варто відзначити праці таких зарубіжних науковців, як П. Альхайдт, Е. Грубер, В. Дакворс, Р. Окс, П. Скейлс, П. Фультиш, П. Шукла та ін., які досліджували педагогічний та філософський аспекти цього питання. Серед їх українських колег, які вивчали це питання, Л. Айзікова, Н. Бібік, Н. Горук, І. Зязюн, О. Огієнко, С. Сисоєва, М. Степко, І. Швец та ін.

Результати значної низки досліджень про впровадження та організацію неперервної освіти в сучасному світі свідчать про те, що це питання не є достатньо розробленим стосовно підготовки саме сучасного вчителя іноземної мови. Проблема моделювання змісту педагогічної освіти досліджувалася багатьма вченими (І. Зязюн, Г. Васянович, М. Лещенко, С. Сисоєва та ін.). Питання моделювання професійної діяльності з метою розробки змісту та процесу підготовки фахівців розглядається в працях А. Киверялга, О. Мещанінова, Г. Таукача, Д. Чернілевського, М. Якубовські та ін.

Мета статті полягає у висвітленні ключових аспектів організації неперервної професійної підготовки вчителів іноземної мови в сучасному світі та у сприянні подальшому розвитку цієї сфери освіти для досягнення вищого стандарту викладання іноземних мов в українських закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Поняття «модель» (від лат. *«modulus»* – зразок, норма, міра) – це об'єкт, що заміщує оригінал і відображає його найважливіші риси та властивості для даного дослідження, даної мети дослідження за обраної системи гіпотез. Модель – це така уявна або матеріально реалізована система чи фізичний об'єкт, яка відображає та відтворює реальний об'єкт, явище або процес дослідження, відображає його суттєві особливості та здатна замінити його так, що її подальше вивчення і дослідження дає нову інформацію про цей об'єкт. Модель є способом заміщення реального об'єкта, який використовується для його дослідження, коли натуральний експеримент неможливий, дорогий, небезпечний, довготривалий. Підтримаємо думку Л. Мартинець про те, що «модель» – це відображення в схемі, формулі, візрі тощо характерних ознак об'єкта, який досліджується. Вона є спрощеною конкретно життєвою (управлінською) ситуацією, іншими словами, у моделях певним чином відображаються реальні події, обставини тощо [4].

Своєю чергою «педагогічна модель» – це модель, яка показує взаємозв'язки та взаємозалежності між проєктованими якостями і властивостями особистості як об'єкта педагогіки та процесом її розвитку, а також організацію тієї

педагогічної системи, в межах якої він відбувається, і управлінням нею [1, с. 5]. Освіта (з процесуального погляду) є діяльністю студентів у спеціально організованому середовищі, яке спонукає їх до мотивованої пізнавальної активності, насиченої новим і складним навчальним матеріалом [5]. Освітнє середовище – сфера життєдіяльності молодшої людини (студента), яка постійно розширюється та містить багато опосередкованих культурою зв'язків із навколишнім світом [5]. Основними елементами освіти є цілі освіти, зміст освіти, засоби і способи здобуття освіти, форми організації освітнього процесу, реальний освітній процес як єдність навчання, виховання й розвитку особистості, суб'єкти й об'єкти освітнього процесу, освітнє середовище, результат освіти, тобто рівень освіченості людини (див. рис. 1).

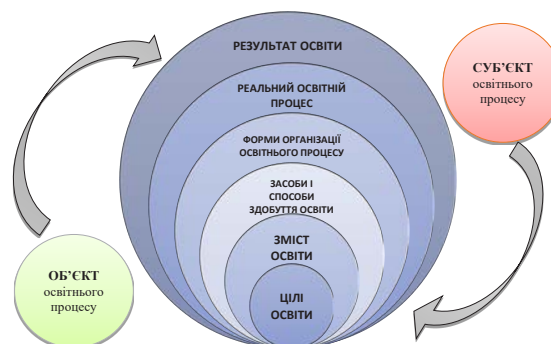


Рис. 1. Обов'язкові елементи освітнього процесу (О. А. Каніолоцька)

Класифікація моделей відбувається за різними принципами: за формою представлення моделей; за основними властивостями об'єкта; за характером мети дослідження; за ступенем формалізації властивостей; за ступенем спрощення структури; за цільовим призначенням; за способом подання; за галузями використання; за типом опису мови моделі. Кожна модель може бути проаналізована та розглянута за такими властивостями: *скінченність*: модель відображає оригінал лише в кінцевому числі його відносин і, крім того, ресурси моделювання кінцеві; *спрощеність*: модель відображає тільки істотні сторони об'єкта; *наближеність*: дійсність відображається моделлю грубо або приблизно; *адекватність*: те, наскільки успішно модель описує систему, що моделюється; *інформативність*: модель повинна містити достатню інформацію про систему – в рамках гіпотез, прийнятих при побудові моделі; *потенційність*: передбачуваність моделі та її властивостей; *складність*: зручність її використання; *повнота*: врахування всіх необхідних властивостей, надання отримувачу всієї необхідної інформації про об'єкт; *адаптивність*: врахування умов впровадження моделі, адаптація до умов використання; *гнучкість*: можливість відтворення різних ситуацій у всьому діапазоні зміни умов і параметрів;

трудомісткість розробки повинна бути прийнятною для наявного часу і програмних засобів; *стійкість моделі*: здатність зберігати адекватність при дослідженні ефективності системи на всьому можливому діапазоні робочого навантаження, а також при внесенні змін у конфігурацію системи [4, с. 7]. Більш відомими та актуальними класичними освітніми моделями є модель розвивальної освіти, традиційна модель освіти, раціоналістична модель освіти, феноменологічна модель освіти, неінституціональна модель освіти (див. рис. 2).

Отже, розглянемо особливості представлених освітніх моделей.

1. *Модель розвивальної освіти* (С. Давидов, В. Рубцов та ін.). Ця модель передбачає організацію освіти як особливої інфраструктури через широку кооперацію діяльності освітніх систем різного рангу, типу та рівня. Така побудова дозволяє забезпечувати й задовольняти потреби різних верств населення країни в освітніх послугах; швидко вирішуються освітні завдання та забезпечується поширення спектра освітніх послуг. Освіта також отримує реальну можливість бути затребуваною іншими сферами – прямо, без додаткових узгоджень із державною владою. В цьому випадку сфера освіти є ланкою соціальної практики.

2. *Модель освіти як державно-відомчої організації*. У цьому випадку система освіти розглядається структурами державної влади як самостійний напрям серед інших галузей народного

господарства. Будується вона за відомчим принципом із жорстким централізованим визначенням цілей, змісту освіти, номенклатури закладів освіти та навчальних дисциплін у рамках того чи іншого типу освітньої системи. При цьому заклади освіти однозначно підпорядковуються і контролюються адміністративними або спеціальними органами.

3. *Традиційна модель освіти* (Ж. Мажо, Л. Кро, Же. Капіж, Д. Равіч, Ч. Фінн та ін.) – це модель систематичної академічної освіти як способу передачі молодому поколінню універсальних елементів культур минулого, роль якого зводиться в основному до відтворення культурних надбань попередніх поколінь. Основну роль освіти традиціоналісти вбачають у збереженні та передачі молодому поколінню елементів культурної спадщини людської цивілізації. Перш за все мова йде про різноманіття знань, умінь і навичок, ідеалів і цінностей, що сприяють як індивідуальному розвитку особистості, так і збереженню соціального порядку. Відповідно до концепції традиціоналізму освітня система повинна вирішувати передусім завдання формування базових знань, умінь і навичок (у межах культурно-освітньої традиції, що склалася), що дозволяють індивіду перейти до самостійного засвоєння знань, цінностей і вмінь вищого рангу порівняно із засвоєними раніше.

4. *Раціоналістична модель освіти* (П. Блум, Р. Ганье, Б. Ськіннер та ін.) передбачає таку її організацію, яка насамперед забезпечує засвоєння

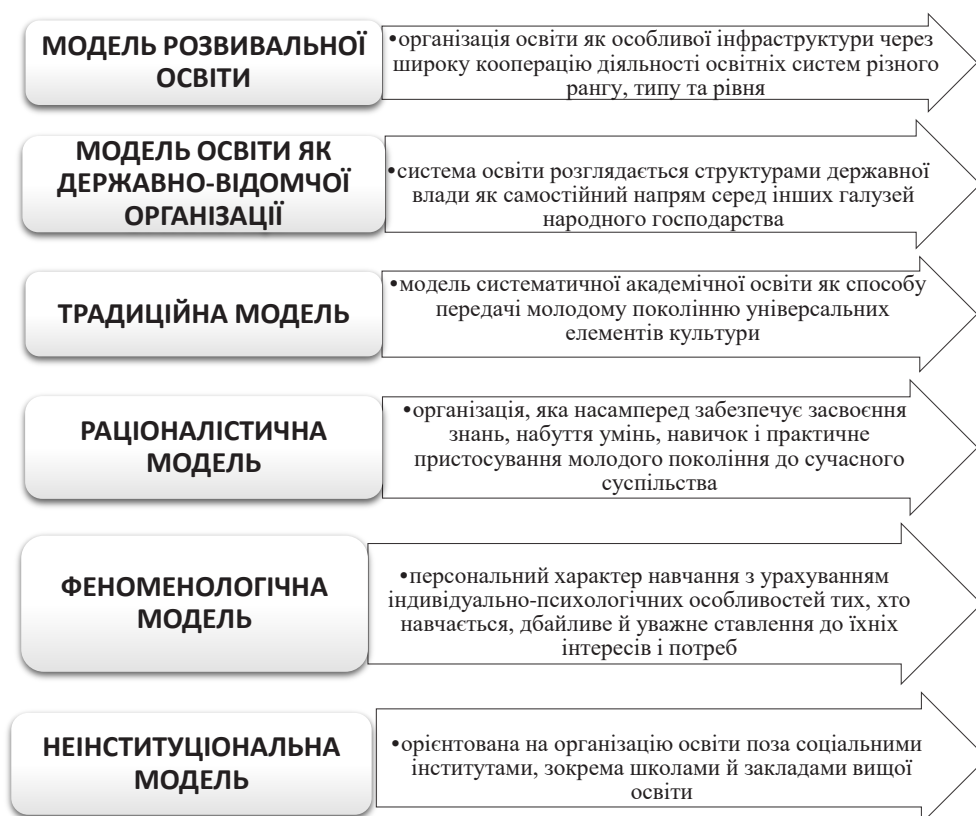


Рис. 2. Моделі системи освіти в сучасному світі

знань, умінь, навичок і практичне пристосування молодого покоління до сучасного суспільства. В рамках даної моделі забезпечується передача-засвоєння лише тих культурних цінностей, які дозволяють молодій людині безболісно вписуватися в існуючі суспільні структури. При цьому будь-яку освітню програму можна перевести в «поведінковий» аспект знань, умінь і навичок, якими потрібно оволодіти тому, хто навчається.

В ідеології сучасної раціоналістичної моделі освіти центральне місце займає біхевіористська (від. англ. *behavior* – поведінка) концепція соціальної інженерії. Раціоналісти виходять з порівняно пасивної ролі учнів, які, отримуючи певні знання, вміння і навички, засвоюють тим самим адаптивний «поведінковий репертуар», необхідний для адекватного життєустрою відповідно до соціальних норм, вимог та очікувань суспільства. У раціоналістичній моделі немає місця таким явищам, як творчість, самостійність, відповідальність, індивідуальність, природність тощо. Відтак поведінкові цілі вносять в освітній процес дух вузького утилітаризму й нав'язують педагогові негнучкий механічний образ дій, який знижує його цінність. Ідеалом у цьому стає точне дотримання прийнятого шаблону, і діяльність учителя перетворюється на натаскування учнів (наприклад, на виконання тестів). Унаслідок цього такі проблеми, як творчий характер не лише навчання, але й викладання, навіть не обговорюються.

5. *Феноменологічна модель освіти* (А. Маслоу, А. Комбс, До. Роджерс та ін.) передбачає персональний характер навчання з врахуванням індивідуально-психологічних особливостей тих, хто навчається, дбайливе і шанобливе ставлення до їх інтересів і потреб. Її представники сприймають школу як «освітній конвеєр». Освіту вони розглядають як гуманістичну, тобто таку, що має найбільш повно й адекватно відповідати справжній природі людини, сприяти їй у прояві здібностей, закладених природою, а не «відливати» в певну форму, вигадану кимось заздалегідь, апріорі. Педагоги даної орієнтації є прихильниками самопізнання та підтримання унікального розвитку кожного учня відповідно до спадково набутого ним природою. Вони надають максимальну свободу вибору та створюють умови для реалізації дитиною своїх природних потенціалів і самореалізації. Прихильники цього напряму відстоюють право індивіда на автономію розвитку та освіти.

6. *Неінституційна модель освіти* (П. Гудман, І. Ілліч, Ж. Гудлед, Ф. Клейн, Дж. Холт, Л. Бернар та ін.) орієнтована на організацію освіти поза соціальними інститутами, зокрема школами та вишами. Це освіта на «природі», за допомогою Internet, в умовах «відкритих шкіл», дистанційне навчання та ін. [4, с. 7].

Враховуючи тенденції сучасного освітнього простору, а саме: поглиблення міжнародної співп-

раці в галузі освіти, істотне збільшення у світовій освіті гуманітарної складової, повсюдне орієнтування більшості країн на перехід від елітної освіти до водночас загальнодоступної та високоякісної, різноманіття міжнародних освітніх моделей. Інтенсивно розвивається міжнародний освітній простір, тому світове співтовариство прагне до створення глобальної стратегії освіти людини незалежно від місця її проживання й освітнього рівня. Усі країни об'єднує розуміння, що сучасна освіта має стати міжнародною; шкільна й університетська освіта набувають рис полікультурної освіти, яка розвиває здатність оцінювати явища з позиції іншої людини, різних культур, іншої соціально-економічної формації, створює полікультурне середовище. Світовий освітній простір об'єднує національні освітні системи різного типу та рівня, що значно різняться філософськими й культурними традиціями, рівнем цілей і завдань, якісними станами. Тому варто говорити про сучасний світовий освітній простір як про єдиний організм, що формується і в кожній освітній системі якого наявні глобальні тенденції та збережено розмаїтість.

У світі виокремлюють типи регіонів за ознакою взаємного зближення та взаємодії освітніх систем (О. Ліферов).

Перший тип становлять регіони, що є генераторами інтеграційних процесів. Найяскравішим прикладом такого регіону може слугувати Західна Європа. Ідея єдності стала стрижнем усіх освітніх реформ 1990-х рр. у західноєвропейських країнах. До першого типу регіонів можна також зарахувати США і Канаду. У світі формується новий Азіатсько-Тихоокеанський регіон (АТР) – генератор інтеграційних процесів. До нього входять такі країни: Республіка Корея, Тайвань, Сінгапур і Гонконг, а також Малайзія, Таїланд, Філіппіни й Індонезія. Для всіх цих країн характерна стратегія підвищених вимог до якості навчання й підготовки кадрів.

До *другого типу* належать регіони, що позитивно реагують на інтеграційні процеси. Насамперед це країни Латинської Америки. І в процесі історії, і нині Латинська Америка перебуває в зоні дії інтеграційних імпульсів із боку США і Західної Європи.

До *третього типу* належать регіони, які є інертними щодо інтеграції освітніх процесів. До цієї групи входить значна частина країн Африки (крім ПАР), низка держав Південної та Південно-Східної Азії, невеликі острівні держави басейнів Тихого й Атлантичного океанів.

Для світового освітнього простору характерні дуже важливі тенденції, що особливо яскраво виявляються на початку XXI ст. *Перша тенденція* – повсюдна орієнтація більшості країн на перехід від елітної освіти до високоякісної для всіх. *Друга тенденція* полягає в поглибленні між-

державної співпраці у сфері освіти. Активність розвитку цього процесу залежить від потенціалу національної системи освіти й від рівних умов партнерства держав та окремих учасників. *Третя тенденція* передбачає істотне збільшення у світовій освіті гуманітарної складової загалом, а також завдяки введенню нових наукових і навчальних дисциплін, орієнтованих на людину: політології, психології, соціології, культурології, екології, ергономіки, економіки тощо. *Четвертою тенденцією* розвитку світової освіти є значне поширення нововведень за умов збереження сформованих національних традицій та національної ідентичності країн і регіонів. Тому простір стає полікультурним і орієнтованим на розвиток людини та цивілізації загалом, більш відкритим до формування міжнародного освітнього середовища, наднаціональним за характером знань і залучення людини до світових цінностей.

Окрім названих тенденцій, у світовій освіті набуває сили «ринковий» і «діловий» підхід; прагнення до демократичної системи освіти, тобто доступність освіти для всього населення країни і наступність її рівнів, надання автономності й самостійності освітнім закладам; забезпечення права на освіту всім охочим (можливість і рівні шанси для кожної людини здобути освіту в закладі освіти будь-якого типу, незалежно від національної та расової приналежності); підвищений інтерес до обдарованих дітей і молоді, до особливостей виявлення та розвитку їхніх здібностей у процесі освіти; пошук додаткових ресурсів для освіти дітей із відхиленнями в розвитку, дітей-інвалідів. У нашому дослідженні для аналізу освітніх моделей підготовки вчителів іноземної мови було обрано принцип статусу іноземної мови: країни, які використовують англійську мову як іноземну; англійські країни. Під час підготовки вчителів іноземної мови кожна країна концентрує увагу на рідній мові, але англійська мова є найбільш розповсюдженою, і майже весь світ використовує англійську мову як мову міжнародного спілкування.

Беручи до уваги все вищезазначене, необхідно з'ясувати класичні підходи до моделювання системи неперервної професійної підготовки вчителя іноземної мови з урахуванням міжнародного досвіду. Загальними структурно-організаційними компонентами неперервної професійної підготовки вчителів іноземної мови є: коледж, коледж у структурі університету, коледж у складі інституту, інститут, університет (бакалаврський рівень вищої освіти), університет (магістерський рівень вищої освіти), університет (аспірантура), університет (докторантура), школи професійного розвитку, сертифікація (курси) (див. рис. 3).

Кожна країна будує власну освітню траєкторію, використовуючи ці чотири основні структурні компоненти. В межах нашого дослідження буде здійснено моніторинг європейської моделі неперервної

професійної підготовки вчителя іноземної мови, а також аналіз традиційної системи підготовки вчителів іноземної мови в англійських країнах. На нашу думку, такі організаційні компоненти як коледж і університет є традиційними, але поняття «додаткової сертифікації» стало результатом реформи системи педагогічної освіти в умовах глобалізації та розширення форм здобуття професійної підготовки.

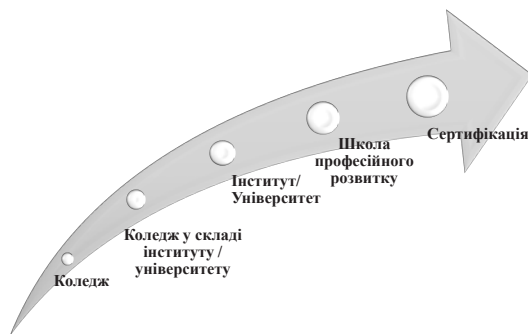


Рис. 3. Організаційні компоненти освітньої моделі підготовки вчителів іноземної мови у різних країнах

У межах проблеми, що розглядається, цікавим є той факт, що у Великій Британії фахівець, який має намір працювати вчителем англійської мови, повинен отримати належну кваліфікацію, здобуття якої засвідчує Сертифікат або Диплом із викладання англійської мови. Визнанням високого рівня фахової підготовки є Сертифікат про навчання англійської мови дорослих (Certificate in English Language Teaching to Adults – CELTA) і відповідний Диплом про навчання англійської мови дорослих (Diploma in English Language Teaching to Adults – DELTA) [8; 10; 12]. Сертифікат затверджується однією із двох екзаменаційних установ: Екзаменаційним центром Кембриджського університету (UCLES) і Трініті-коледжем Лондона, видається після інтенсивного курсу.

Отже, міжнародний досвід неперервної професійної підготовки вчителя іноземної мови розширює кордони професійної підготовки та надає можливість не лише отримувати класичну іноземну професійну підготовку (коледж, інститут, університет), а й постійний професійний розвиток (мовна та методична підготовка) за допомогою програм сертифікації (досвід Британської школи – CELTA, DELTA, TESOL, TEFL) (див. рис. 4).

Висновки. У сучасному світі учитель іноземної мови має бути не лише майстром мовлення, але і професійним педагогом із високим рівнем іноземної компетентності та педагогічної майстерності. Організація професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови потребує адаптації до сучасних тенденцій у сфері освіти, включаючи використання інтерактивних технологій та інноваційних методик. Аналіз досвіду країн із розвинутою систе-

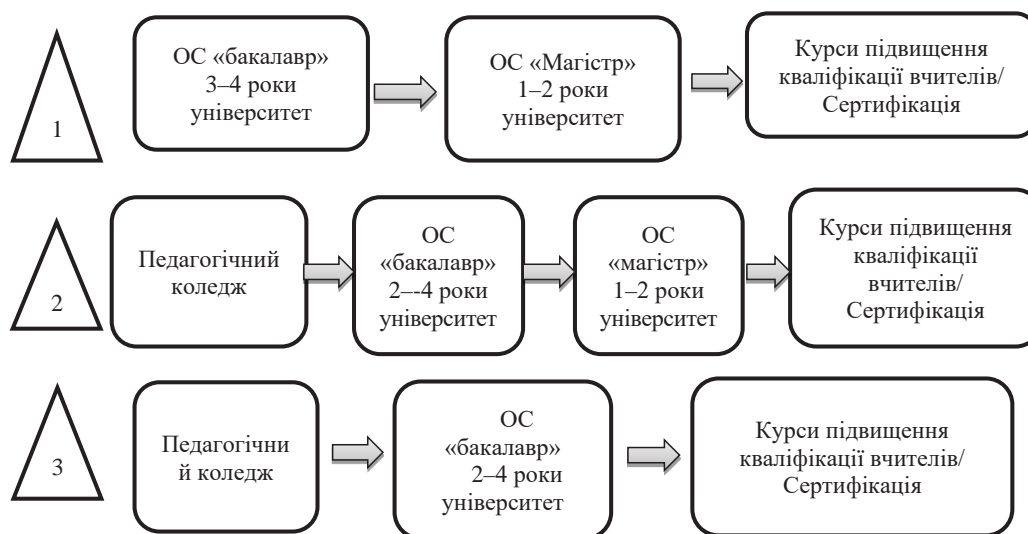


Рис. 4. Класичні моделі неперервної професійної підготовки вчителів іноземної мови

мою професійної підготовки вчителів іноземних мов демонструє, що постійне підвищення кваліфікації та розвиток системи сертифікації є ключовими чинниками успішної підготовки вчителів. Роль самоосвіти та саморозвитку вчителів іноземної мови не може бути недооцінена, і необхідно створювати сприятливі умови для їхнього постійного професійного зростання. Мотивація та підтримка вчителів у процесі формування готовності до саморозвитку визначають їхню успішність у досягненні високого стандарту якості викладання іноземних мов. Співпраця між країнами та обмін досвідом є важливими чинниками поліпшення професійної підготовки вчителів іноземних мов на міжнародному рівні.

Загалом, сучасні моделі організації неперервної професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови у світі визначаються потребами сучасного освітнього середовища та суспільства. Постійний розвиток і вдосконалення цих моделей необхідні для забезпечення якісної підготовки педагогів, які готові відповідати на глобалізаційні виклики та дотримуватися принципів міжнародного спілкування.

Список використаної літератури:

1. Вітвицька С. С. Педагогічна майстерність викладача вищого навчального закладу в контексті ідей А. А. Макаренка. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. Житомир, 2008. Випуск 40. С. 58–62.
2. Григор'єва Т. Ю. Підготовка вчителів-філологів до навчання дорослих на базі освітніх закладів великої Британії. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 10. Т. 1. 2019. С. 135–139.
3. Коваленко С. М., Чикалова М. М. До проблеми оцінки якості освіти дорослих (з британського досвіду). *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. Черкаси, 2019. Випуск № 1. С. 16–20.
4. Мартинець Л. А. Сучасні моделі освіти : навч.-метод. посіб. 2-е вид., доповн. та переробл. Донецьк : Освіта, 2015. 102 с.
5. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : підручник. Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2017. 498 с.
6. Словник термінів і понять сучасної освіти / уклад. : Л. М. Михайлова, О. В. Пагава, О. В. Проніна; за заг. ред. Л. М. Михайлової. Сєверодонецьк, 2020. 194 с.
7. Стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства : монографія / В. Зінченко, Н. Базелюк, М. Бойченко, Л. Горбунова, С. Курбатов, Ю. Мелков, О. Шипко. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2020. 199 с.
8. Guidance for providers on the inspection of adult and community learning. Interpreting the Common Inspection Framework. London : Adult Learning Inspectorate, 2002. 26 p.
9. Meniailo V., Shapran Y., Shapran O., Serhiichuk O., Bahno Y., Kanibolotska O. Innovative Training of Future Teachers of Higher Education Institutions in the Conditions of Distance Learning. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13(2), 2021. P. 288–303.
10. Lancaster University. URL: <http://www.lancs.ac.uk/depts/edres/index.htm>
11. Roberts J. Language Teacher Education. Arnold/J.W. Arrowsmith. Bristol, 1998. P. 201–203.
12. University of Bath. URL: <http://www.bath.ac.uk/education>

Kanibolotska O., Klopov R. Modern models of continuous professional training of foreign language teachers in foreign countries

The article explores the current topic of the organization of continuous professional training for future foreign language teachers in the modern educational environment. The research aims to identify contemporary models and approaches to enhancing the qualifications of pedagogical staff in the field of foreign language teaching and their application in various countries worldwide. The article begins with an analysis of current trends in education, taking into account societal changes, technological advancements, and international requirements for the development of foreign language professional competence in modern language teachers.

The author of the article also conducts a survey of the experiences of countries with well-developed systems for the professional training of foreign language teachers, such as Austria, Germany, Poland, Hungary, Sweden, Finland, the Baltic countries, and English-speaking countries. The preparation of foreign language teachers becomes a pertinent issue as they serve as «guides» between language and educational participants, as well as between culture and personality. The author's focus is on the exploration of university education models, certification systems, and opportunities for continuous professional development for foreign language teachers. Special attention is given to the role of self-education and self-improvement for educators, as well as issues related to motivation and support in the process of preparing for self-development.

The article explores contemporary approaches to organizing continuous professional training for foreign language teachers in foreign countries. The authors examine various models that contribute to the ongoing enhancement of pedagogical skills and knowledge within the teaching community. In the conclusion of the article, an attempt is made to summarize the identified models and determine the prospects for the development of the foreign language teacher professional training system in an international context. The author calls for ongoing improvement of approaches and international cooperation to achieve a higher standard of quality in foreign language instruction. This article serves as an important source of information for educational policymakers, educators, researchers, and all those interested in enhancing the foreign language learning process in the modern world.

Key words: *continuing professional education, foreign language teacher, higher educational, readiness for professional activity, professional training model.*

УДК 377.091:621.39
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.89.19>

Л. А. Карташова

доктор педагогічних наук, професор
Центрального інституту післядипломної освіти Університету менеджменту освіти
Національної академії педагогічних наук України

А. О. Квятковська

аспірантка кафедри відкритих освітніх систем
та інформаційно-комунікаційних технологій
Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України,
викладачка вищої категорії Київського фахового коледжу зв'язку

МОДЕЛЬ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті авторами описані та проаналізовані підходи до моделювання в процесі змішаного навчання. Описано досвід впровадження змішаного навчання в Київському фаховому коледжі зв'язку. Зазначено, що в умовах воєнного стану в Україні у Київському фаховому коледжі зв'язку (КФКЗ) відповідно до рекомендацій МОН України було введено зміни до організації освітнього процесу із запровадженням змішаного навчання. На відділеннях КФКЗ було створено відповідний графік навчання за змішаною формою, який урахував контингент спеціальності за курсами навчання, розклад та види навчальних занять.

Авторами запропоновано модель професійної підготовки майбутніх фахівців з телекомунікацій в умовах змішаного навчання, яка включає чотири блоки: цільовий, теоретико-організаційний, процесуальний та експериментально-результативний. У цільовому блоці визначено мету моделі, а саме: досягнення високого рівня професійної підготовки майбутніх фахівців з телекомунікацій (МФ_ТК) в умовах змішаного навчання. Теоретико-організаційним блоком окреслено вимоги до МФ_ТК, зокрема: здійснювати монтаж, налагодження, налаштування, регулювання ТК-пристроїв; виконувати дослідну перевірку працездатності мереж та систем; здійснювати випробування та здачу в експлуатацію споруд, засобів і устаткування телекомунікацій та радіотехніки та ін. Процесуальний блок містить опис ефективності різних форм навчання. Компонентами експериментально-результативного блоку стали рефлексія, результат та шляхи покращення освітнього процесу. Використання розробленої моделі для змішаного навчання МФ_ТК дозволить підвищити адаптивність навчання та їх фахові компетентності; дозволить сформувати індивідуальну траєкторію навчання та розвитку для кожного студента; поліпшить зв'язки між віртуальними та фізичними елементами змішаних занять в ЗФПО.

Ключові слова: змішане навчання, заклади фахової передвищої освіти, освітній процес, модель навчання, телекомунікації, майбутні фахівці.

Постановка проблеми в загальному вигляді.

В умовах сьогодення всі заклади освіти змушені адаптуватися до швидких змін у суспільстві та викликів, які пов'язані з економічними, соціальними, культурними, епідемічними та військовими проблемами в Україні, і заклади фахової передвищої освіти не стали виключеннями. Оскільки цифровий світ досить стрімко розвивається, молодь має характеризуватися такими навичками, які можуть бути затребуваними у навчанні в коледжі та у майбутній професійній діяльності, вимоги до якої неперервно змінюються. Ці навички визначаються як навички 21-го століття, а на їх формування, зокрема, спрямовується проєктно-орієнтоване навчання (ПОН) [1]. Саме такий тип навчання може адаптуватись зі змішаним навчанням, яке наразі є найбільш актуальним для майбутніх фахівців з телекомунікацій.

Тому питання розроблення відповідної моделі змішаного навчання у ЗФПО, які займаються підготовкою МФ_ТК, потребувала окремого дослідження.

Аналіз наукових досліджень. Дослідження проблеми моделювання та впровадження змішаного навчання у закладах вищої та фахової передвищої освіти можна знайти в працях Н. Балюка, Л. Кушнір, О. Спіріна, К. Осадчої, С. Сидоренка, В. Кухаренка, Ю. Триус, Т. Собченко та ін. науковців. Організаційно-педагогічні умови ефективності змішаного навчання розглядалися такими науковцями як Л. Шевчук та С. Яшанов, Т. Кухарчук, Л. Нанівська, В. Кремень, А. Литвин та ін.

Мета статті. Розроблення моделі змішаного навчання для майбутніх фахівців з телекомунікацій. Для досягнення поставленої мети необхідно було вирішити наступні завдання:

- розглянути особливості підготовки майбутніх фахівців з телекомунікацій у закладах фахової передвищої освіти;

- проаналізувати наукові праці щодо підходу до процесу моделювання;

- розробити модель професійної підготовки МФ_ТК в умовах змішаного навчання.

Основний матеріал дослідження. З розвитком цифрових технологій (ЦТ) змішане навчання стає все більш поширеним для закладів фахової передвищої освіти. Сучасний стан інформатизації освіти, впровадження технічних засобів у навчання, численні результати роботи викладачів технічних спеціальностей і науковців-дослідників в цій галузі, досягнення в сфері цифрових технологій доводять, що існує значний дисбаланс між можливостями сучасних технічних засобів, результатами їх практично-лабораторного використання у освітньому процесі та відсутністю чітко спроєктованої системи підготовки МФ_ТК до використання технічних засобів навчання у професійній діяльності.

Рекомендаціями щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої освіти визначено, що змішане навчання є підходом, педагогічною й технологічною моделлю, методикою, що поруч з онлайн-технологіями спирається на безпосередню взаємодію між студентами та викладачами в аудиторії [2].

В умовах воєнного стану в Україні у Київському фаховому коледжі зв'язку (КФКЗ) відповідно до зазначених рекомендацій МОН було введено зміни до організації освітнього процесу із запровадженням змішаного навчання. На відділеннях КФКЗ було створено відповідний графік навчання за змішаною формою, який урахував контингент спеціальності за курсами навчання, розклад та види навчальних занять (лекції, лабораторні, практичні заняття, проходження навчальної та виробничої практики). Організація роботи викладачів коледжу у режимі змішаного навчання здійснювалась через активне використання ЦТ: інструменти синхронної взаємодії – Zoom або Google Meet та асинхронної взаємодії – сайти викладачів, GoogleForms, GoogleClass, платформи для проведення відеозустрічей Cisco Webex Meetings, BigBlueButton, інтернет додатки, програми симулятори CISCO Router eSim; Cisco Packet Tracer; Network Emulator; Dynamips; Cisco 7200 Simulator та ін. Змішане навчання було організовано як поєднання аудиторного та дистанційного навчання, проведення занять здійснювалось відповідно до графіку з урахуванням того, щоб кожний курс навчався очно 2-3 дні на тиждень (так, наприклад в 1 семестрі 2022 навчального року 1 та 2 курси навчались 3 дні очно та 2 дні дистанційно, а 3 та 4 курси – 2 дні очно, а 3 дні дистанційно).

Зважаючи на те, як простежується запит на максимально можливий ефективний рівень впровадження ЦТ у освітній процес, динаміка у підходах викладання технічних дисциплін, зокрема для фахівців за спеціальністю 172 – Електронні комунікації та радіотехніка завжди є актуальною. Підтвердженням зазначеного на державному рівні є «Програма великої трансформації «Освіта 4.0: український світанок», яка була підготовлена командою МОН на основних засадах та принципах «Плану відновлення України» та передбачає об'єднання людей та технологій задля відкриття нових можливостей. Її стратегічний напрям – гармонізація українського та європейського освітніх просторів задля відповідності вітчизняної системи освіти технологічному укладу Industry 4.0 [3].

Зважаючи на зазначене вище, розроблення моделі змішаного навчання для МФ_ТК стало нагальною потребою, яку необхідно вирішити для ефективного, неперервного та якісного навчання, створення комфортних умов для професійної підготовки здобувачів та надання якісних освітніх послуг викладачами.

Аналізуючи наукові праці, зауважимо, що існує кілька підходів до моделювання процесу [1; 3; 4; 5], зокрема:

- Аналітичне моделювання: використовуються математичні рівняння та аналітичні методи для опису процесу (математичний опис). Такий підхід побудови моделі може включати диференціальні рівняння, стохастичні моделі, теорію ймовірності та інші методи.

- Симуляційне моделювання: процес моделюється за допомогою комп'ютерних симуляцій. Вхідні дані та параметри процесу вводяться в модель, а потім використовуються для створення процесу ведення. Такий підхід побудови моделі дозволяє досліджувати різні сценарії та оцінювати результати без необхідності проведення реальних експериментів.

- Фізичне моделювання: задля того, щоб відтворити процес, використовуються фізичні моделі або прототипи. Такий підхід побудови моделі може включати створення масштабних моделей, фізичних експериментів або створення реальних прототипів для проведення тестування та аналітичної роботи.

- Статистичне моделювання: в цьому випадку використовується статистичний аналіз даних для побудови моделі процесу. Статистичні методи можуть використовуватися для опису зв'язків між змінними, визначення факторів або прогнозування важливих результатів процесу.

У побудові моделі професійної підготовки МФ_ТК в умовах змішаного навчання автори опирались на класичні підходи моделювання, а саме розподіл цього процесу на кілька етапів [1, с. 14–15]. Відповідно до етапів моделювання,

передбачено, що модель професійної підготовки майбутніх фахівців з телекомунікацій в умовах змішаного навчання буде включати чотири блоки: цільовий, теоретико-організаційний, процесуальний та експериментально-результативний (рис. 1).

1. На першому етапі здійснено формування цільового, теоретико-організаційного та процесуального блоків.

Цільовий блок включає мету та завдання. Метою було визначено досягнення високого рівня професійної підготовки майбутніх фахівців з телекомунікацій (МФ_ТК) в умовах змішаного навчання. Відштовхуючись від актуальності проблеми та визначеної мети, поставлено завдання, які полягали в наступному:

- надання МФ_ТК ґрунтовних фахових знань;
- розв'язання суперечностей між:
- потужними можливостями ЦТ і недостатнім рівнем їх використання у професійній підготовці МФ_ТК в умовах змішаного навчання;
- зростаючими вимогами до якості професійної підготовки МФ_ТК і недостатньою розвиненістю навчально-дослідницької діяльності студентів і науково-методичної діяльності викладачів ЗФПО з урахуванням можливостей ЦТ;

- необхідністю постійного підвищення рівня професійної підготовленості МФ_ТК до використання ЦТ й недостатньою сформованістю теоретико-методичних засад професійної підготовки МФ_ТК в умовах змішаного навчання;

- потребою удосконалення професійної підготовки МФ_ТК та недосконалістю організаційно-педагогічних умов професійної підготовки МФ_ТК в умовах змішаного навчання;

- тенденцією інформатизації професійної діяльності МФ_ТК та потребою оновлення підходів професійної підготовки МФ_ТК в умовах змішаного навчання.

Теоретико-організаційним блоком актуалізуються такі аспекти моделі як вимоги до МФ_ТК та організаційно-педагогічні умови. Зокрема авторами встановлено вимоги до вмінь та знань МФ_ТК, які можна викласти наступним інтегрованим переліком:

- вирішувати стандартні завдання професійної діяльності із застосуванням ЦТ і з урахуванням інформаційної безпеки;
- здійснювати комп'ютерне моделювання пристроїв, систем і процесів з використанням універсальних пакетів прикладних програм;
- здійснювати комп'ютерне моделювання локальних, корпоративних мереж та подібне;
- здійснювати монтаж, налагодження, налаштування, регулювання ТК-пристроїв;
- виконувати досліду перевірку працездатності мереж та систем;
- здійснювати випробування та здачу в експлуатацію споруд, засобів і устаткування телекомунікацій та радіотехніки;

- вміти використовувати базові поняття, методи та засоби отримання, передавання, обробки та зберігання інформації.

У основі формування процесуального блоку закладено результати глибокого аналізу ефективності різних форм навчання.

2. На другому етапі моделювання процесу професійної підготовки МФ_ТК в умовах змішаного навчання було передбачене формування експериментально-результативного блоку.

Зокрема на цьому етапі було скориговано складники експериментально-результативного блоку.

- Рефлексія: усвідомлення результатів навчання > самоаналіз особистого практичного досвіду > удосконалення освітнього процесу, з опором на особистість кожного студента.

- Результат: високий рівень професійної підготовки майбутніх фахівців з телекомунікацій в умовах змішаного навчання.

- Шляхи покращення освітнього процесу.

3. На третьому етапі здійснювалось безпосередньо розроблення моделі підготовки МФ_ТК в умовах змішаного навчання (рис. 1).

Отже, враховуючи умови організації навчання, педагогічні умови, вимоги до якості професійної підготовки МФ_ТК у закладах фахової передвищої освіти, зважаючи на власний досвід проведення занять в змішаному та дистанційному форматі навчання в КФКЗ, розроблено та запропоновано авторську модель змішаного навчання. Модель спрямовано на урахування особистих потреб студентів, важливість рефлексії та вимог до фахових компетентностей здобувачів освіти за спеціальністю 172 – Електронні комунікації та радіотехніка. Як показує авторська практика, реалізація запропонованої моделі дозволяє підвищити адаптивність навчання та конкретизуватись на формуванні фахових (спеціальних) компетентностей здобувачів освіти; відкриває можливість сформулювати індивідуальну траєкторію для кожного студента; поліпшить зв'язки між віртуальними та фізичними модулями змішаних занять в ЗФПО; дозволить інтегрувати спеціальні дисципліни на всіх курсах навчання – що сприятиме розумінню цілісності системи наскрізної професійної підготовки МФ_ТК.

Висновки та пропозиції. У процесі дослідження розроблено та запропоновано до використання модель професійної підготовки майбутніх фахівців з телекомунікацій в умовах змішаного навчання. **У подальшій перспективі** передбачається апробація запропонованої моделі у закладах фахової передвищої освіти України та її адаптація з метою досягнення високого рівня професійної підготовки майбутніх фахівців з телекомунікацій в умовах змішаного навчання та відповідно до вимог, які є динамічними та тісно

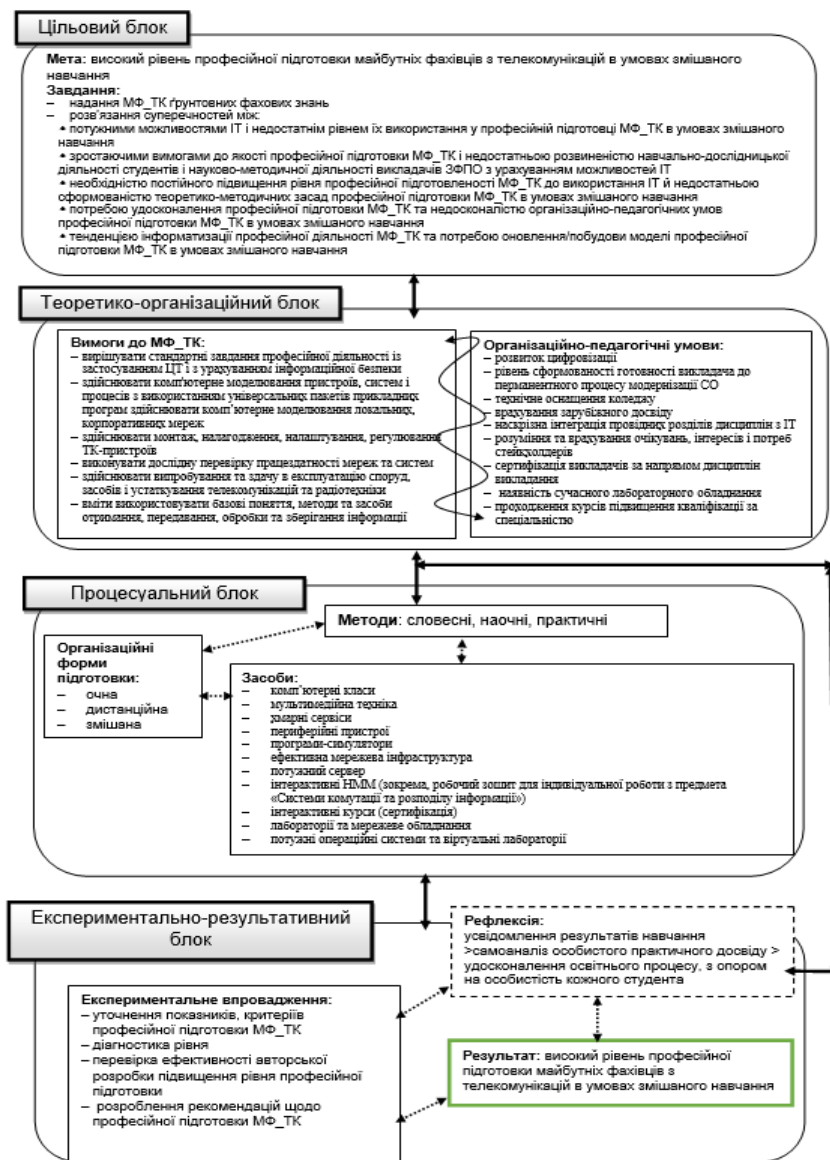


Рис. 1. Модель професійної підготовки майбутніх фахівців з телекомунікацій в умовах змішаного навчання

пов'язаними з розвитком цифровізації. З метою підвищенню рівня якості освіти та професійної підготовки майбутніх фахівців з телекомунікацій, авторська розробка може бути використана науково-педагогічними співробітниками коледжів та закладів вищої освіти.

Список використаної літератури:

1. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія. К.: Атіка. 2008. 684 с.
2. Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchanniabookletsreads-2.pdf> (дата звернення 02.09.2023)
3. Стеценко І.В. Моделювання систем: навч. посіб.\ М-во освіти і науки України, Черкас. держ. технол. ун-т. Черкаси : ЧДТУ. 2010. 399 с.
4. Моделювання освітнього простору в умовах реалізації концепції «Нова українська школа»: методичні рекомендації /Укл. Т. В. Деміракі, за заг. ред. В. В. Стойкової. Миколаїв : ОІППО. 2018. 36 с.
5. Мартиненко С. М., Жукова А. Г. Сучасні підходи до моделювання інноваційного розвитку освітнього середовища навчального закладу як педагогічної проблеми. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2013. №18. URL:<https://www.pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/15>(дата звернення 03.09.2023)

Kartashova L., Kviatkovska A. The model of blended learning for future telecommunications specialists as a means of professional training perspective

The article describes and analyzes approaches to modeling in the process of blended learning. The experience of implementing blended learning at the Kyiv Professional College of Communications is described. It is noted that under the conditions of martial law in Ukraine, the Kyiv Professional College of Communications (KPCofC), in accordance with the recommendations of the Ministry of Education and Science of Ukraine, introduced changes to the organization of the educational process with the introduction of blended learning. At the departments of KPCofC, an appropriate schedule of mixed-format education was created, which took into account the contingent of the specialty by courses of study, schedule and types of classes.

The authors propose a model of professional training of future telecommunications specialists in blended learning, which includes four blocks: target, theoretical and organizational, procedural, and experimental and resultant. The target block defines the purpose of the model, namely: achieving a high level of professional training of future telecommunications specialists (PT_FT) in a blended learning environment. The theoretical and organizational block outlines the requirements for PT_FT, in particular: to install, debug, adjust, regulate TC devices; perform pilot testing of networks and systems; test and commission facilities, means and equipment of telecommunications and radio engineering, etc. The process block contains a description of the effectiveness of various forms of training. The components of the experimental and resultant block are reflection, results and ways to improve the educational process. The use of the developed model for blended learning PT_FT will increase the adaptability of learning and their professional competencies; will allow to form an individual trajectory of learning and development for each student; will improve the links between virtual and physical elements of blended learning in the institutions of professional pre-higher education.

Key words: *blended learning, institutions of professional higher education, educational process, learning model, telecommunications, future specialists.*

УДК 378.1

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.89.20>**В. Г. Козленко**кандидат юридичних наук,
керуючий партнер Мережі приватних шкіл «Креативна міжнародна дитяча школа»

УПРАВЛІННЯ ОСВІТНИМИ ПРОЄКТАМИ ТА ПРОЄКТНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Формування проєктної компетентності у майбутніх учителів є кроком до створення модернізованої та ефективної освітньої системи, де учні активно залучаються до навчання, розвивають свої таланти та здібності, а вчителі впроваджують інноваційні методики та підходи для досягнення найкращих результатів. Крім того, вміння управляти освітніми проєктами стимулює майбутніх вчителів до креативного підходу до навчання та виховання. Вони вчаться створювати нові ідеї, знаходити нестандартні рішення і ставити перед собою виклики, що сприяє розвитку їх творчих здібностей.

У статті охарактеризовано сутність управління освітніми проєктами та педагогічні засади формування проєктної компетентності у майбутніх педагогів. Проаналізовано значення проєктної компетентності для педагогічної практики та вплив інноваційних проєктних підходів на якість освітнього процесу в школі.

Розглядаються основні аспекти управління освітніми проєктами, такі як планування, реалізація та оцінка проєктів в освітньому середовищі. Особлива увага приділяється методам інтеграції проєктних підходів у навчальні програми та відповідності їхніх результатів освітнім стандартам.

Встановлено, що управління освітніми проєктами є важливим аспектом сучасної освітньої системи, що спрямований на покращення якості навчання та розвиток педагогічного потенціалу. Впровадження проєктних підходів допомагає створювати інноваційні та ефективні освітні проєкти, що сприяють підвищенню мотивації учнів до навчання та розвитку їхніх здібностей.

Формування проєктної компетентності у майбутніх педагогів є ключовим аспектом їхньої професійної підготовки. Вона допомагає вчителям розробляти та реалізовувати інноваційні навчальні проєкти, сприяє активному та творчому навчанню, розвиває їхні здібності у плануванні та організації освітнього процесу.

Впровадження проєктної компетентності в підготовку майбутніх педагогів дозволяє підвищити якість освіти та забезпечити більш інноваційний та ефективний підхід до навчання та виховання учнів.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо, зокрема, у розробці імплементаційних програм та методичних матеріалів для підготовки майбутніх вчителів з проєктною компетентністю, в порівняльному аналізі підходів до управління освітніми проєктами в різних країнах, а також в оцінці ефективності впровадження проєктної компетентності в освітній процес.

Ключові слова: освітній проєкт, проєктна компетентність, майбутні педагоги, управління проєктом, школа.

Постановка проблеми. Проєктна компетентність відіграє ключову роль у впровадженні інноваційних підходів та покращенні якості навчання та виховання учнів.

Формування проєктної компетентності дає майбутнім вчителям знання та навички для створення інноваційних та цікавих навчальних проєктів. Вони можуть розробляти нові методики, технології та підходи, які допоможуть залучити учнів до навчання та розвитку їх творчих здібностей.

Проєктна компетентність розвиває у майбутніх вчителів здатність організовувати та підтримувати активний навчальний процес. Вчителі можуть створювати ситуації для самостійної роботи, дослідження, аналізу та критичного мислення учнів, що сприяє їх розвитку. Проєктна компетентність допомагає майбутнім вчителям створювати проєкти, які поєднують різні предмети або дисципліни. Це сприяє розширенню знань та розуміння

учнів, забезпечує зв'язок між різними предметами та допомагає зрозуміти інтегрованість знань у реальному житті.

Формування проєктної компетентності допомагає майбутнім вчителям готуватися до професійної діяльності в реальному навчальному середовищі. Вони набувають практичних навичок планування, реалізації та оцінки навчальних проєктів, що може їм стати успішними вчителями.

Крім того, вміння управляти освітніми проєктами стимулює майбутніх вчителів до креативного підходу до навчання та виховання. Вони вчаться створювати нові ідеї, знаходити нестандартні рішення і ставити перед собою виклики, що сприяє розвитку їх творчих здібностей.

Узагалі, актуальність формування проєктної компетентності у майбутніх вчителів є кроком до створення модернізованої та ефективної освітньої системи, де учні активно залучаються до

навчання, розвивають свої таланти та здібності, а вчителі впроваджують інноваційні методики та підходи для досягнення найкращих результатів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Управління освітніми проектами стало предметом досліджень багатьох вітчизняних учених: В. Бондар, І. Мазур, І. Підласий, З. Рябова та інші.

Теоретичні засади проектного менеджменту та інноваційний розвиток закладів освіти представлені у працях таких авторів як: О. Алейнікова, М. Гриньова, Л. Ноздріна, Є. Матвишин, В. Морозов, Л. Пономаренко, В. Ящук та інших.

Незважаючи на значні напрацювання у цій проблематиці, застосування проектної форми в освітніх процесах потребує подальшого глибокого вивчення з урахуванням досвіду педагогіки вищої школи та освітнього менеджменту.

Мета статті – охарактеризувати сутність управління освітніми проектами та педагогічні засади формування проектної компетентності у майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. «Сучасний рівень розвитку суспільства вимагає від кваліфікованих фахівців здатності постійно підтримувати рівень своєї кваліфікації, удосконалюватися, поповнювати знання з різних галузей наук. Розвиток науки та освіти дозволяють спеціалістам здійснювати успішну інноваційну діяльність в умовах нестабільної ситуації на світових ринках та обмеження можливості використання ресурсів» [1, с. 133].

Управління освітніми проектами та проектна компетентність майбутніх вчителів є важливими аспектами сучасної педагогічної практики, оскільки спрямовані на покращення якості навчального процесу та досягнення кращих результатів учнів.

Управління освітніми проектами охоплює планування, розробку та реалізацію освітніх ініціатив і програм з метою досягнення конкретних цілей. Прикладами освітніх проектів можуть бути: впровадження нових навчальних методик, розвиток творчих здібностей учнів, забезпечення доступу до сучасних освітніх технологій, наукова діяльність, лабораторні дослідження та багато іншого. Ефективне управління проектами допомагає забезпечити успішне виконання завдань та досягнення позитивних результатів.

Проектна компетентність майбутніх вчителів є ключовим фактором у реалізації освітніх проектів. Вона передбачає здатність вчителя до планування, розробки та впровадження освітніх проектів в навчальний процес. Майбутні вчителі повинні вміти створювати цікаві та інноваційні проекти, які будуть сприяти активному залученню учнів до навчання, розвитку їхніх творчих здібностей та активізації їх самостійності.

Впровадження проектної компетентності у підготовку майбутніх вчителів відбувається через

використання інноваційних методів і технологій навчання. Студенти здобувають практичні навички планування проектів, роботи в команді, аналізу результатів та оцінки ефективності освітніх проектів.

Завдяки поєднанню управління освітніми проектами та проектної компетентності майбутніх вчителів, можна досягти покращення якості освіти та створити сприятливі умови для успішного розвитку та навчання учнів. Крім того, ці аспекти сприяють підвищенню професійної підготовки вчителів і роблять їх більш конкурентоспроможними на сучасному ринку праці. Тому впровадження проектної компетентності у підготовку майбутніх вчителів є важливим завданням сучасної освітньої системи.

Н. Блага трактує «проект – як конкретну подію або процес з чітко визначеними термінами, що спрямовані на створення унікального продукту чи досягнення інноваційних результатів» [1, с. 8].

Під науковим проектом І. Сазонець та Н. Ковшун розуміють «виконання досліджень і розробок, спрямованих на розв'язання актуальних теоретичних і практичних завдань, що мають соціально-культурне, господарське, політичне значення» [13, с. 36].

Ми вважаємо, що освітній проект – це структурований навчальний захід або програма, яка має певну мету та спрямована на розвиток знань, вмінь, навичок або компетенцій учасників. Це може бути проект, що впроваджується в освітньому закладі, організації або спільноті з метою покращення освітнього процесу, досягнення конкретних навчальних цілей або забезпечення інноваційного підходу до навчання.

Освітні проекти можуть бути різних типів і масштабів, включаючи:

1. Навчальні проекти. Спрямовані на розвиток конкретних знань, навичок або предметів учнями або студентами. Наприклад, проект з розв'язання задач з математики, науковий дослід або творчий проект.

2. Проекти з розвитку педагогічного потенціалу. Можуть бути спрямовані на підвищення кваліфікації вчителів, тренінги з впровадження нових методик навчання, атестаційні проекти тощо.

3. Інфраструктурні проекти. Орієнтовані на розвиток освітньої інфраструктури, наприклад, будівництво нових навчальних приміщень, обладнання лабораторій або бібліотек.

4. Соціальні проекти. Зазвичай включають педагогічні ініціативи, спрямовані на розв'язання конкретних соціальних проблем або включення учнів із особливими потребами.

5. Проекти з підвищення рівня культури безпеки та охорони здоров'я. Можуть передбачати навчання учнів правилам безпеки, здоровому способу життя, профілактиці вживання наркотиків тощо.

Освітні проекти можуть бути ініційовані різними сторонами: освітніми закладами, державними органами, неурядовими організаціями, батьками або учнями. Вони відіграють важливу роль у покращенні якості освіти та сприяють розвитку учасників навчального процесу.

О. Кулініч пише: «Управління проектом – це процес управління командою і ресурсами проекту за допомогою специфічних методів, завдяки яким проект завершується успішно і досягає своєї мети» [5, с. 211]. Проте, таке визначення занадто узагальнене і не розкриває специфіки освітніх проектів.

Дослідник Л. Ващенко більш об'єктивно підходить до трактування даного терміну, він вважає, що «управління педагогічним проектом є процесом цілеспрямованих змін, які відбуваються заздалегідь визначеними параметрами (цілі, завдання, людські та фінансові ресурси тощо, необхідна послідовність таких змін» [3, с. 20].

З. Рябова вважає, що «проектний менеджмент у закладі освіти допомагає планувати заходи щодо його розвитку так, щоб вони були реалізовані; вибудовувати структуру проекту так, щоб вона була чіткою та ясною; ефективно й мотивуючи організувати кооперацію учасників; включати зміни у власній діяльності і в освітньому процесі закладу» [12].

Проте, Г. Литвиненко та Н. Клясен сходяться на думці, що «головним завданням управління проектами є досягнення цілей та виконання задач проекту або програми, зважаючи на наперед визначені обмеження» [6, с. 42].

В. Панченко та О. Черненко наголошують, що «використання концепції педагогічного менеджменту у приватному закладі вищої освіти, дозволяє ефективно управляти науково-педагогічним персоналом, забезпечити концентрацію матеріально-технічних, інформаційних ресурсів, дозволяє ефективно вирішувати проблему забезпечення надання якісних освітніх послуг» [8, с. 139].

Ми вважаємо, що управління освітніми проектами у закладах освіти – це процес планування, керування та впровадження проектів в освітній сфері з метою досягнення певних цілей та результатів. Освітні проекти можуть бути різного масштабу і спрямовані на розвиток освітніх програм, методик навчання, модернізацію освітніх технологій, розбудову освітньої інфраструктури, підвищення професійної компетентності педагогічних кадрів тощо.

Можна виділити ключові етапи управління освітніми проектами:

1. Планування. Визначення мети проекту, формулювання завдань, обґрунтування необхідності та доцільності його впровадження, оцінка ресурсів (бюджет, час, персонал), розробка графіка виконання.

2. Впровадження та організація роботи. Реалізація проектних заходів відповідно до затвердженого плану, координація робіт між учасниками команди, вирішення виникаючих проблем, контроль за виконанням етапів.

3. Моніторинг та оцінка результатів. Систематичне спостереження за ходом проекту, оцінка досягнутих результатів, аналіз ефективності заходів, виправлення помилок, якщо це необхідно.

4. Завершення проекту. Підготовка звіту про виконані роботи та досягнуті результати, архівація документації, оцінка уроків та рекомендації для майбутніх проектів.

Управління освітніми проектами включає специфічні методи та стратегії, які спрямовані на планування, реалізацію та оцінку освітніх ініціатив у навчальному середовищі. У результаті проведеного аналізу, можна виділити найбільш поширені методи управління освітніми проектами:

1. Застосування цілей SMART (визначення конкретних, вимірюваних, досяжних, реалістичних та часових об'єктивних цілей для проекту).

2. Розробка проектного плану (створення детального плану, що включає завдання, терміни, відповідальних осіб та ресурси для успішної реалізації проекту).

3. Керівництво проектними зборами (організація керівником зустрічей та зборів для комунікації з учасниками проекту, узгодження планів дій та вирішення проблем).

4. Методології управління проектами (використання концепцій Agile, Scrum, Kanban, метод критичного шляху – для організації роботи та досягнення мети проекту).

5. Залучення сучасних інструментів управління проектами, таких як програми для спільної роботи, онлайн-інструменти для відстеження прогресу, додатки для комунікації тощо.

6. Методи аналізу та оцінки ризиків, а також розробка стратегій для їх уникнення або зменшення негативного впливу на проект.

7. Залучення стейкхолдерів.

8. Забезпечення взаємодії та інформаційних комунікацій з усіма учасниками проекту та представлення звітів про стан виконання проекту.

Отже, зазначені вище методи управління допомагають забезпечити успішну реалізацію освітніх проектів, забезпечуючи ефективну організацію, співпрацю та досягнення мети проекту в освітньому середовищі.

Основні етапи планування реалізації освітнього проекту у закладі середньої освіти відображено на рисунку 1.

Багато науковців (Н. Бушуєва [2], В. Єфімова [4], І. Єгорова [9], О. Припотень [10]) наголошують на позитивних сторонах проектного навчання та необхідності формування проектно-компетентності у майбутніх вчителів шкіл.

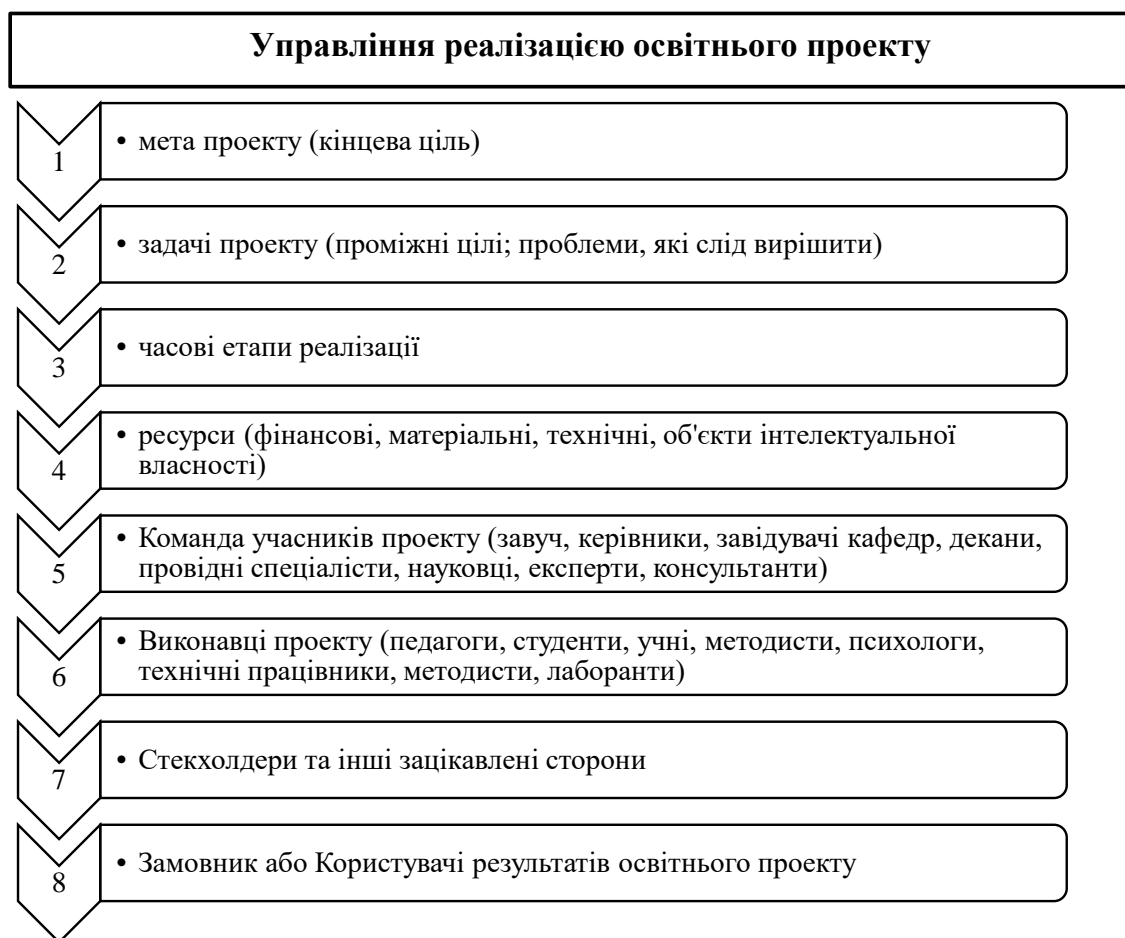


Рис. 1. Управління реалізацією освітнього проекту у загальноосвітній школі

«В умовах євроінтеграційних процесів, у яких перебуває Україна, професійний розвиток вчителя має відбуватися в компетентнісних вимірах відповідно до Європейських рамок компетентностей (Key Competences for Lifelong Learning – European Reference Framework, Digital Competence Framework for citizen, Competence for Democratic Culture) та Національної рамки кваліфікацій» [7, с. 21].

В Законі України «Про вищу освіту», компетентність тлумачиться як «здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей» [11].

На думку Н. Сергієнко: «професійна компетентність вчителя – це інтегративна властивість особистості, що володіє комплексом професійно значущих для вчителя якостей, має високий рівень науково-теоретичної й практичної підготовки до творчої педагогічної діяльності та ефективної взаємодії з учнями в процесі педагогічної співпраці на основі впровадження сучасних технологій для досягнення високих результатів» [14].

В умовах дистанційного навчання надзвичайно важливо сформувати проектну компетентність вчителя школи. Ефективне управління освітніми проектами допомагає забезпечити впровадження новаторських ідей, покращити якість освіти, розвивати педагогічний потенціал закладів освіти та досягати поставлених цілей і результатів.

«Робота у проектах – це один зі способів гнучко і своєчасно реагувати на умови зовнішнього середовища, що змінюються, не тільки і не стільки для власного існування, а для результативного вирішення проблем. У процесі управління загальноосвітніми закладами проектна діяльність виступає як збирання своєрідних творчих задач, пошук шляхів їх розв'язання передбачає максимальну актуалізацію всього проектного колективу» [10, с. 148].

«Метод проектів передбачає таку організацію навчання, за якої студент набуває знань і досвіду у ході планування та виконання практичних завдань, що постійно ускладнюються. Проекти є практичним утіленням отриманих знань і вмінь під час виконання групової роботи з розв'язанням наближених до реального життя задач» [9, с. 24].

На нашу думку, проектна компетентність майбутніх вчителів – це здатність і готовність студен-

тів педагогічних закладів до планування, розробки та реалізації освітніх проєктів в навчальному процесі. Це важлива професійна компетенція, яка дозволяє вчителям ефективно і творчо працювати з учнями та створювати сприятливі умови для їхнього розвитку та навчання.

Виділимо елементи проєктної компетентності майбутніх вчителів:

1. Планування проєктів – здатність визначити мету проєкту, завдання, результати, створити чіткий план дій та графік реалізації проєкту.

2. Розробка освітніх проєктів – здатність створювати оригінальні та інноваційні освітні проєкти, які відповідають потребам учнів і допомагають досягти поставлених навчальних цілей.

3. Організація роботи в команді – уміння працювати спільно з колегами, учнями та батьками для успішного впровадження та виконання проєктів.

4. Методичний супровід проєктів – використання різноманітних методичних підходів та освітніх технологій для успішної реалізації проєктів у навчальному процесі.

5. Оцінка результатів – вміння аналізувати та оцінювати результати проєктів, визначити їхню ефективність та внести корективи для подальшого удосконалення.

Отже, проєктна компетентність майбутніх вчителів є важливою складовою їхньої професійної підготовки. Вона дозволяє вчителям бути творчими та ініціативними у плануванні та реалізації навчальних заходів, а також сприяє підвищенню якості освіти та досягненню кращих результатів учнів.

Управління реалізацією освітнього проєкту у загальноосвітній школі є критичним етапом, який впливає на якість навчання, розвиток учнів та ефективність освітнього процесу загалом. Для успішної реалізації освітніх проєктів у школі важливо використовувати різноманітні методи та стратегії управління.

Одним із ключових елементів управління проєктами в школі є планування. Чітке та структуроване планування допомагає визначити мету проєкту, завдання, терміни та ресурси, необхідні для його успішного виконання. Ретельно продумана стратегія планування допомагає забезпечити систематичну організацію роботи та уникнення зайвих затримок.

Для успішного управління проєктом важлива комунікація та співпраця між усіма учасниками проєкту. Залучення вчителів, учнів, адміністрації та інших зацікавлених сторін допомагає забезпечити взаємодію, врахування різних поглядів та забезпечення підтримки проєкту.

Оцінка ризиків є необхідною частиною управління проєктами в школі. Визначення потенційних ризиків та розробка стратегій їх уникнення або зменшення допомагає забезпечити успішну реалізацію проєкту та запобігти можливим проблемам.

Застосування інноваційних підходів, таких як Agile або Scrum, може сприяти більш гнучкому та ефективному управлінню проєктами в школі, особливо в умовах невизначеності.

Отже, управління реалізацією освітнього проєкту у загальноосвітній школі має важливе значення для досягнення поставлених цілей, розвитку навчального середовища та підвищення якості освіти. Ефективне впровадження методів управління допомагає підвищити ефективність проєкту та досягнути бажаних результатів для всіх учасників навчального процесу.

Висновки і пропозиції. Управління освітніми проєктами є важливим аспектом сучасної освітньої системи, що спрямований на покращення якості навчання та розвиток педагогічного потенціалу. Впровадження проєктних підходів допомагає створювати інноваційні та ефективні освітні проєкти, що сприяють підвищенню мотивації учнів до навчання та розвитку їхніх здібностей.

Формування проєктної компетентності у майбутніх вчителів є ключовим аспектом їхньої професійної підготовки. Вона допомагає вчителям розробляти та реалізовувати інноваційні навчальні проєкти, сприяє активному та творчому навчанню, розвиває їхні здібності у плануванні та організації освітнього процесу.

Впровадження проєктної компетентності в підготовку майбутніх учителів дозволяє підвищити якість освіти та забезпечити більш інноваційний та ефективний підхід до навчання та виховання учнів.

Перспективами подальших наукових пошуків за цією проблемою можуть бути: розробка імплементаційних програм та методичних матеріалів для підготовки майбутніх вчителів з проєктної компетентності, а також створення на цій основі практичних рекомендацій та інструкцій для викладачів та студентів педагогічних вишів. Цікавим було б вивчення досвіду європейських країн щодо методик формування проєктної компетентності вчителів загальноосвітніх шкіл та аналіз цих результатів, провести порівняльний аналіз підходів до управління освітніми проєктами у різних країнах та визначення найбільш ефективних методів та стратегій.

Список використаної літератури:

1. Блага Н. В. Управління проєктами : навч. посібник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2021. 152 с.
2. Бушуєва Н. С., Ярошенко Ю. Ф., Ярошенко Р. Ф. Управління проєктами та програмами організаційного розвитку : навчальний посібник. Київ : Самміт-Книга, 2010. 198 с.
3. Ващенко Л. М. Управління освітніми проєктами. Метод проєктів: традиції, перспективи, життєві результати: практико-зорієнт. зб. наук.

- праць. Київ : Департамент, 2003. С. 34. URL: <https://osvita.ua/school/method/technol/1411/> (дата звернення: 09.06.2023).
4. Єфімова В. Г. Розвиток науки та освіти як фактор успішної інноваційної діяльності у високотехнологічних галузях. *Конференція. Управління науковими та освітніми проектами : матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації (24 січня – 6 березня 2022 року)*. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2022. 328 с. С. 131–133.
 5. Кулінич О. І. Управління проектами в системі освіти: поняття, зміст. *Публічне урядування*. 2020. № 4 (24). С. 202–212.
 6. Литвиненко Г. Клясен Н. Управління проектами: сутність та особливості застосування в освіті. *Рідна школа*. 2017. № 11–12. С. 39–43.
 7. Ліннік О. Модель компетентностей учителя нової української школи у проекті професійного стандарту. Збірник наукових праць. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Серія: Психологія. Педагогіка*. 2021. № 35 (1). С. 21–29.
 8. Панченко В. А., Черненко О. В. Управління освітніми бізнес-процесами в умовах економічної кризи. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2020. № 4 (60). С. 134–141.
 9. Практика реалізації педагогічних проектів: навчально-методичний посібник до курсу / авт.-упоряд. І. В. Єгорова. Івано-Франківськ, 2021. 112 с.
 10. Припотень О. В. Особливості управління проектною діяльністю у закладі загальної середньої освіти. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2020. № 3 (36). Ч. II С. 143–149.
 11. Про вищу освіту : Закон України від 01 липня 2014 року № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 12.06.2023).
 12. Рябова З. В. Менеджмент інноваційних освітніх проектів. *Електронний фаховий журнал «Теорія та методика управління освітою»*, 2019. Том 1 (22). URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_22/Рябова.pdf (дата звернення: 19.06.2023).
 13. Сазонець І. Л., Ковшун Н. Е. Управління науковими проектами: навчальний посібник. Київ: «Центр учбової літератури», 2021. 208 с.
 14. Сергієнко Н. Ф. Професійна компетентність сучасного вчителя. *Електронне наукове фахове видання "Теорія та методика управління освітою"*. 2011. Випуск 5. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_5/24.pdf (дата звернення: 10.07.2023).

Kozlenko V. Educational project management and project competence of future teachers

The article is dedicated to exploring key aspects of integrating project competence into the preparation of future teachers and the role of educational project management in shaping their professional skills. The author analyzes the significance of project competence for pedagogical practice and the impact of innovative project approaches on the quality of the educational process in general education schools.

The research examines fundamental aspects of educational project management, such as planning, implementation, and evaluation of projects in the educational environment. Particular attention is given to methods of integrating project approaches into educational programs and aligning their outcomes with educational standards.

The application of project competence in the preparation of future teachers enables the development of their creative abilities, the implementation of innovative methodologies, and the creation of interactive learning for students in general education schools. Conducted research indicates the significance of project competence for the development of the pedagogical profession and the implementation of advanced approaches in the modern educational system.

The article also highlights the prospects for further scientific research in this area, including the development of implementation programs and methodological materials for the training of future teachers with project competence, comparative analysis of approaches to educational project management in different countries, and the evaluation of the effectiveness of implementing project competence in the educational process.

The research findings and conclusions have significant importance for higher education pedagogy and can be valuable for teachers in general education schools, students of pedagogical educational institutions, government education authorities, and researchers interested in improving the quality of education and developing pedagogical potential.

We see the prospects for further scientific research, in particular, in the development of implementation programs and methodological materials for the training of future teachers with project competence, in the comparative analysis of approaches to the management of educational projects in different countries, as well as in the evaluation of the effectiveness of the implementation of project competence in the educational process.

Key words: educational project, project competence, future teachers, project management, school.

UDC 378.018.4: 37

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.89.21>

I. V. Kolyada

Senior Lecturer of the Foreign Languages Department
National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute"

O. V. Karasiova

Associate Professor of the Foreign Languages Department
National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute"

COMBINATION OF GAMIFICATION AND INTERACTIVE ELEMENTS WITH LANGUAGE LEARNING IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE DISTANCE EDUCATION ERA

The article reveals the problem of adapting the Ukrainian system of higher professional education to the new format of education. In today's circumstances, educators must consistently enhance their skills, put in significant efforts, demonstrate creativity, and readily adapt to evolving situations. Traditional education offers an engaging learning experience that caters to students' requirements for interactive communication, collaborative group work, individual and team-based activities, as well as active games during class and breaks within the school environment. Consequently, it yields the desired educational outcomes and guarantees the successful execution of the curriculum. An analysis of scientific and pedagogical literature and the experience of using distance educational technologies in the process of teaching the discipline "Foreign language" in higher educational institutions was carried out, highlighting both the positive possibilities of the digital format and certain limitations associated with organizational, pedagogical, material and technical conditions of its implementation, with the psychological difficulties of the teaching staff and students regarding the transition to the distance learning format. The article emphasizes that the effective use of distance educational technologies and the introduction of distance courses imposes a number of requirements on the informational and communicative competence of teachers and students. The analysis of the educational activity of higher educational institutions in the format of online education also revealed the need for the organization of administrative support for the teaching staff: the introduction of such a model of the educational process that combines traditional and electronic learning, the development of electronic and digital educational resources, and the improvement of the information and communication competence of the teaching staff composition and teaching students to study independently.

Key words: *E-learning, blending gaming elements, distance learning, learning effectiveness, culture, digital educational resources, educational process, learning management system, e-learning platforms, methodical recommendations.*

Formulation of the problem. Higher professional education in Ukraine, like all spheres of society, suffers from serious changes in the conditions of the war. The coronavirus pandemic has already forced educators to adapt and rebuild the educational process to the remote mode. Online training format is not new both for Ukrainians and for the whole world, because it became almost the only thing possible under the pandemic conditions. Restrictive isolation measures against it were essential for a mass transition of the system higher professional education in the format of online learning training using distance education technologies and the beginning of testing new informational and educational platforms.

To improve the educational process a lot of teachers started using games and games-based applications during their lessons and sessions. It is essential to point out that the usage of games during foreign language learning contributes to the involuntary memorization of

language material and the formation of strong oral communication skills. This training manual includes games for the formation of phonetic, spelling, and lexical-grammatical skills, as well as for improving oral communication skills. With the help of the implementations of games, the interest in a foreign language develops and the first encounter with the linguistic world of another country takes place. The game helps to focus students' attention, to involve them in active working activity. This is related to the psychological characteristics of the child's body. The use of developmental games provides an opportunity to think actively, expand creative abilities while performing tasks. That is why the issue of organizing gaming activities of students at English lessons is extremely relevant. The analysis of the latest researches and publications shows that the problem of gaming activities at the higher educational establishments has always attracted the attention of many scientists, teachers and methodologists.

Presenting the main material. During a full-scale war, the pedagogical community of Ukraine faces a difficult task of ensuring a continuous educational process for all students of higher educational institutions, regardless of their actual location. Since the provision of educational services to foreign students has always been a profitable item for Ukrainian higher educational institutions, everything possible and impossible is to be done to maintain this contingent. We hope that the long-term experience of using elements of gaming in remote teaching of the discipline "English language" will be useful to all the teachers and tutors.

Nowadays, we may work with the latest generation distance platforms. All students have free round-the-clock access to the remote resources, learning is carried out both in synchronous (for example, testing during practical classes) and in asynchronous (independent work of the student) format.

To diversify the course tasks at the distance platforms, we may use language games developed on the LearningApps.org platform – an online service that allows you to create interactive exercises. It is a constructor for developing and storing interactive tasks, with the help of which students can test and consolidate their own knowledge in a game form. Before starting work with this service, the teacher must register, then familiarize himself with the existing gallery (base) of exercises, the collection of templates offered on the site. The program interface includes modes such as "View Exercises" and "Create Exercises". From the proposed list of templates, you can choose the one that interests you and create your own exercise based on it with the appropriate lexical content. Then attach the developed materials as a package to the course. Most often, we use the game "Full Box", in which we have to sort lexemes (grammatical phenomena) into two types. For example, to identify parts of speech, to determine the cases of a certain part of speech or word endings: You can also activate students' work by using various crossword puzzles. In particular, those in which it is necessary to guess a certain word from the description: Today, in educational practice, scribing is gaining more and more popularity – the process of visualizing educational information with the help of pictures.

In our opinion, one of the best and easiest programs for creating static scribing, designed to teach how to systematize information and create notes in the language of learning, is XMind. This program is used to compile so-called intelligence maps (mind maps). They help to organize information in a visual associative form. Each element of the map presents a thought or idea related to others through hierarchical relationships. XMind allows you to organize idea maps in logical, tree-like and other ways. The appearance of the map elements is customizable: you can set the background color, font options, add text notes

and files, tables, markers, hyperlinks, annotations, and connect one idea to another.

Video scribing technology creates a visual sequence and then adds sound. We consider this type of scribing to be the most useful when learning a foreign language. There are several programs (they have a feature-limited free version that usually has additional usage time limits). We chose between SparkolPro, Plotagon, Pow Toon and GoAnimate.

GoAnimate is one of the best online programs for creating animated videos and presentations. You can choose a free version with somewhat limited capabilities. There are many different templates for almost any topic. Animated images can be edited: rotate, change the original size, and also remove unnecessary elements of the picture.

Verbal dubbing takes place with the help of downloaded sound files (or computer dubbing of the written text), characters' lines can be transmitted in the form of "white clouds", rectangles, etc., in which the text is placed. One of the creative tasks in our distance courses at an advanced stage is the creation of animated dialogues with a mandatory recording of your own voice. In this way, it is possible to notice pronunciation mistakes in students and correct them in time. In addition, the vocabulary of visualized dialogues is perceived and remembered better.

Based on the learning process, the student's independent cognitive activity becomes independent, this ensures greater student freedom and self-control. At the same time, the distance learning course orients the student to the internal system of evaluation and planning. However, with weak development of planning and goal-setting skills, it cannot always be successful. The key condition for the functioning of a distance learning course is self-discipline, organization and responsibility of students.

We believe that the rational organization of foreign language learning at a distance in a higher education institution can be achieved primarily through active work, clear planning of students' independent work, and the use of educational programs. We believe that the lesson time should be used mainly for speaking practice and teaching individuals to work independently. It is necessary to explain, first of all, to students that they can achieve positive results in their independent work, to aim them at regular homework, repetition of grammar, vocabulary, reading special texts. From the very beginning of independent acquisition of knowledge by distance learning students, it is necessary to involve them in active cognitive activities.

Among the qualitative changes, it is worth mentioning such opportunities as information platforms for conducting online classes in the mode of video conferences (Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, etc.), using an interactive whiteboard, creating simulators and online tests on the topics covered (for example, on the Quizlet platforms, Google Forms,

etc.), which allow you to practice foreign language lexical and grammatical material, placing useful links to video resources in the electronic educational environment for repeating and consolidating the material, as well as independent work. In addition, an individual work format is also possible through the teacher's control of students' knowledge with the help of audio and video recordings of the performance of some types of individual tasks. All this not only consolidates knowledge of a foreign language, but also increases motivation to master a foreign language due to the interactive form of such activities. In addition, such technologies as online testing allow the teacher to quickly receive test results in an automatic mode, and students to increase their internal self-esteem.

The extraordinary circumstances occurring in the world contribute to the rapid modernization of the form of online education and, as a result, the emergence of the term "online education", which covers the improved practice of distance learning: the use of various presentations in the Power Point environment, testing and development of electronic courses in various information and educational platforms as a single integration model. In the process of education, there is an expansion of the functions of online learning as a tool of the academic process, which allows teachers to take into account during the organization of webinars the different level of knowledge of students, guided by the results achieved by students on various educational platforms. So, it can be noted that there is a change in priorities in the process of evaluating the role of online learning in the academic process in higher education institutions. Online education no longer appears as a temporary function, but occupies a leading position in the modern system of higher professional education.

The traditional education system provides an interesting educational process that takes into account the needs of students in active communication, collective and individual work in a team, as well as conducting interactive games during lessons, which help not only to activate memory, but also to facilitate the process of processing and analysis new information. This approach guarantees the achievement of the expected educational results and the successful implementation of the educational program.

Within the framework of the article, an analysis of scientific and pedagogical literature and the experience of using distance educational technologies in the process of teaching the subject "The English Language" in higher educational institutions has been carried out. As a result of this analysis, both the positive possibilities of the digital format and certain limitations related to the organizational, pedagogical, material and technical conditions of its implementation, as well as the psychological difficulties faced by the teaching staff and students during the transition were revealed to the distance learning format.

In the modern educational world, the introduction of new interactive platforms in English classes for students of higher educational institutions plays a fundamental role. These modern technologies open up many opportunities for more effective and engaging learning. Initially, they support the active participation of students in the educational process. With the use of interactive platforms, students can interact with the material, answer questions, solve problems and participate in discussions in real time. This promotes their active involvement and exchange of opinions, which, in turn, contributes to a deeper understanding of the language.

In addition, some interactive platforms enrich the educational experience of students by providing access to a variety of educational materials, including video lessons, interactive tasks, online quizzes and much more. This expands the spectrum of educational resources and allows students to choose the most suitable study method for them.

Moreover, interactive platforms contribute to the individualization of learning, taking into account the needs and level of each student. They provide an opportunity to create personalized study plans and monitor the progress of each student in real time. This helps to adapt training to the individual needs and learning style of each student. Thus, interactive platforms contribute to the development of communication skills. Students can interact with each other and with the teacher through online chats, forums and virtual meetings. This creates an atmosphere of active communication in English, which is an important aspect of learning any foreign language.

With the use of interactive platforms, students also get the opportunity to study at a time convenient for them and in any place, which promotes flexibility in learning and takes into account the modern rhythms of life. This is especially relevant in the context of the pandemic and full-scale war and the expansion of distance learning.

It is important to note that interactive platforms can make the learning process more motivating and engaging for students. Tasks, games and interactive lessons contribute to the formation of a positive attitude towards the study of English and motivate students to more actively participate in the educational process.

Thus, the use of new interactive platforms in English classes for students of higher education institutions becomes a key factor in the modern education. These technologies contribute to more effective, flexible and interesting learning, enriching the educational experience of students and supporting their active participation in the educational process.

It should be noted that gamification in English classes for students of higher educational institutions plays a key role in the modern pedagogy. This teaching method makes the learning process

more exciting and promotes deep understanding of the material and development of skills. Gamification stimulates students to actively participate, compete and communicate in English. It also allows the teacher to assess the level of understanding of students and motivate them to study independently. Gamification promotes the development of creativity, analytical abilities, and informational and communicative competence. The approach can be adapted to different levels of difficulty and contribute to the formation of a positive attitude towards learning English. Therefore, gamification has become an integral part of modern education, contributing to the effective assimilation of material and the development of students' skills.

Conclusions and prospects for further research. To sum up, we have to say that focusing on today's challenges, based on modern information technologies, distance learning provides wide opportunities for involving students in the educational process, in particular – operational transmission of various types of information at any distance, organization of joint projects, operational feedback, and access to various sources information. It is the creation of methodologically grounded, informationally interesting, visually pleasing distance courses that makes it possible not to "lose" a single foreign student in wartime conditions. The use of such game components as "LearningApps.org", computer scribing (intelligence maps created using the XMind program, and video scribing recorded in the Powtoon program) are designed to motivate students to learn the English language, facilitate the perception of new material, promote adequate independent work in asynchronous format. Thus, the game is the main type of activity of an online lesson at the higher educational institution. This is an effective tool for developing interest in foreign language learning, which helps to form language and speech competence of university students. Gaming at the English lessons greatly facilitates the learning process, fills it with interesting content, and provides opportunities for practical application of the learned material. It is important to take into account that the success of using the game situation at the lesson will depend on a clear

organization and the involvement of all students in the game. The development of game methods of teaching foreign languages is one of the priority and most relevant directions in modern pedagogy, as it allows to form the interest of students in learning a foreign language, to develop thinking, imagination, memory and other psychological functions of students involved in the process of language development. We believe that this approach will contribute to increasing the educational activity during online education these days.

References:

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. Екстремне дистанційне навчання в Україні. Харків: Міська друкарня, 2020. 409 с.
3. Donhue B., Howe-Steiger L. Faculty and administrators collaborating for e-learning courseware. *EDUCAUSE Quarterly*. 2005. №28(1). Н. 20–32].
4. 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.
5. Bates A.W. Distance education in a knowledge-based society. A keynote address in the ICDE Conference on The Metamorphosis of Distance Education in the Third Millennium. Toluca, Mexico, 2007. P. 67–70.
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.
8. 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, № 4. P. 5–27.

Коляда І. В., Карасьова О. В. Поєднання ігрових та інтерактивних елементів з вивченням мови у вищих навчальних закладах в епоху дистанційної освіти

У статті розглядається актуальна проблема адаптації української системи вищої освіти до нового формату навчання. У сучасних умовах викладачі змушені постійно покращувати свої кваліфікації, вкладати значні зусилля, проявляти креативність і гнучко реагувати на обставини, що змінюються.

Сучасна система освіти надає цікавий навчальний процес, який враховує потреби учнів в активному спілкуванні, колективній та індивідуальній роботі у команді, а також проведенні інтерактивних ігор під час проведення пар, які допомагають не тільки активувати пам'ять, але й і полегшити процес обробки та аналізу нової інформації. Такий підхід гарантує досягнення очікуваних освітніх результатів та успішне виконання навчальної програми.

В рамках статті було проведено аналіз науково-педагогічної літератури та досвіду використання дистанційних освітніх технологій у процесі навчання дисципліни «Англійська мова» у вищих навчальних

закладах. В результаті цього аналізу було виявлено як позитивні можливості цифрового формату, так і певні обмеження, пов'язані з організаційними, педагогічними, матеріально-технічними умовами його впровадження, а також з психологічними складнощами, з якими стикаються професорсько-викладацький склад та студенти під час переходу на дистанційний формат навчання.

Необхідно зазначити, що гейміфікація на заняттях англійською для студентів вищих навчальних закладів відіграє ключову роль у сучасній педагогіці. Цей метод навчання робить процес вивчення більш захоплюючим і сприяє глибокому розумінню матеріалу та розвитку навичок. Гейміфікація стимулює студентів до активної участі, змагання та комунікації англійською мовою. Вона також дозволяє викладачу оцінити рівень розуміння студентів та мотивувати їх до самостійного вивчення. Гейміфікація сприяє розвитку креативності, аналітичних здібностей та інформаційно-комунікативної компетентності. Підхід може бути адаптований до різних рівнів складності та сприяти формуванню позитивного ставлення до вивчення англійської мови. Отже, гейміфікація стала невід'ємною частиною сучасної освіти, сприяючи ефективному засвоєнню матеріалу та розвитку навичок у студентів.

Стаття також наголошує на необхідності розвитку інформаційно-комунікативної компетентності викладачів та студентів для ефективного використання дистанційних освітніх технологій та впровадження дистанційних курсів. Окрім того, аналіз освітньої діяльності вищих навчальних закладів у форматі онлайн-навчання виявив потребу в організації адміністративної підтримки для професорсько-викладацького складу. Це включає впровадження моделей освітнього процесу, які комбінують традиційне та електронне навчання, розробку електронних та цифрових освітніх ресурсів, а також підвищення інформаційно-комунікативної компетентності професорсько-викладацького складу та навчання студентів самостійного навчання.

Ключові слова: електронне навчання, поєднання ігрових елементів, дистанційне навчання, ефективність навчання, культура, цифрові освітні ресурси, освітній процес, система управління навчанням, платформи електронного навчання, методичні рекомендації.

UDC 378.4-048.34(477)

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.89.22>**A. P. Maiev**

Candidate of Public Administration
Senior Lecturer at the Department of Social and Humanitarian Sciences
Odesa State Agrarian University

S. V. Nasakina

Candidate of Philological Sciences, Docent,
Associate Professor at the Department of Social and Humanitarian Sciences
Odesa State Agrarian University

HIGHER EDUCATION IN UKRAINE: MODERN CHALLENGES AND WAYS FOR OPTIMIZATION

The article is devoted to the analysis of modern challenges in the field of higher education in Ukraine, taking into account global educational trends and domestic realities. The importance of higher education as the main factor for economic and social progress of the state is emphasized.

The directions of higher education reform taking into account the European experience are outlined. Recognizing the significant influence of integration and globalization processes on education, it is emphasized the importance of mandatory consideration of domestic realities in the process of adapting foreign experience.

In addition to the main challenges related to Russian aggression against Ukraine, attention is paid to systemic problems in the field of education that have been accumulating since 1991. During the years of independence, an extensive network of universities was formed in Ukraine due to creation of a large number of private higher education institutions and raising of the status of former vocational schools and colleges. This led to the duplication of educational programs, inefficient use of financial resources, and decrease in the quality of education.

Systemic challenges of domestic higher education are considered, such as declarativeness of the connection between research and teaching, formal approach to evaluation of teaching staff, corruption factors, problematic nature of attracting young employees, taking into account the lack of decent remuneration.

Demographic factors influencing the global trends in the development of higher education are studied. In this context, an example of the foreign strategy of Poland and other European countries aimed at attracting young people from abroad for studies is considered. As a result, external risks for the domestic higher education system are added to the negative demographic trends in our country.

Another challenge facing universities is competition from online courses and other options that are gaining more and more popularity in the education market. Employers pay attention to the necessary knowledge and skills, while a university diploma ceases to be a guarantee of successful employment.

Taking into account the above-mentioned challenges, the main direction for reforming higher education in Ukraine should not be the mechanical merging of universities, but the creation of powerful regional educational centers, capable of training a competitive specialist.

Key words: *higher education, university, education process, higher education institution, training, reforms.*

Problem formulation. Education in the modern world is one of the main spheres of human activity. Its social role is constantly growing. The development prospects for any country largely depend on the education effectiveness. A state losing in education, after a certain time starts losing in all other areas. Higher education, in turn, is naturally considered as the main factor for economic and social progress. Specialists with higher education move the country forward, introduce innovations, become the driving force of economic growth, science and culture.

Losses in education can be more global due to its strategic importance for the progress of society. They lead to the low quality of qualified staff training; the weakness of the formation of human resources personal and value traits; insufficient provision of innovative development of the country; losing positions in international competition, etc. [4, p. 71].

Analysis of recent research and publications.

For many years, educational issues have been the subject of scientific discussions and research. Well-known scholars Ye. Berezniak, V. Bielov, O. Biliakovska, V. Bondar, I. Kaleniuk, V. Luhovyi, T. Lukina, O. Lyashenko, O. Marushyna A. Osmolovska, Zh. Talanova, L. Vashchenko and many others studied the factors and conditions for ensuring the quality of higher education, optimizing educational policy and training process. However, significant dynamic changes have been taking place in the political and socio-economic life of Ukraine during the recent decades. At the same time, globalization processes are intensifying in the world, and the external conditions of educational activity are changing accordingly. These changes actualize the further study of the issues related to improving higher education, its reforms and approximation to world standards.

The purpose of this article is to study the main challenges in the field of Ukrainian higher education and outline the ways for its improvement taking into account the European experience.

Main part. The higher education system of Ukraine is developing and changing under the influence of such factors as European integration and globalization. The country is faced with the urgent issue of moving away from the post-Soviet traditions of higher education with simultaneous adaptation to international, in particular European, experience and preserving its own identity [5].

The reform of higher education, which is supposed to ensure favorable conditions for the formation and development of higher educational institutions, in particular universities, is taking place under the slogan: let's do as in the West. Trying to copy Western models and practices, we do not take into account that Western universities themselves are under complex transformation, which is largely caused by the changes brought about by the modern information society [11].

Today, many people in Ukraine still think that reforming means bringing a certain sphere or system in line with the best models already existing in developed countries. In fact, to reform means to identify contradictions and opportunities in a certain area, while creating appropriate conditions for the realization of the corresponding opportunities. No country has achieved success in reforms by only formally copying and following external models. The best model that has proven to be effective for one country may not be acceptable for another, given its realities, mentality and other factors.

Therefore, it should be clearly understood that the process of reforming higher education should not turn into simple copying of one or another educational model. The implementation of foreign experience must necessarily take into account domestic realities.

The main challenge for Ukrainian education after February 24, 2022 was full-scale external aggression and annexation of territories. All educators were shocked by the situation when people die, infrastructure is destroyed, and millions of people become refugees. At the same time, these events changed our world and made irreversible democratization processes in Ukraine.

In these extremely difficult conditions, the Ukrainian system of higher education, although having suffered significant losses due to the armed invasion, nevertheless stood up. The cohesion of the Ukrainian educational community, the motivation to continue teaching and learning, and the sufficiently effective internal policy of Ukrainian higher education institutions were of great importance within this process. The merit of the international community in providing assistance to educators from Ukraine is invaluable as well [2, p. 75].

At the same time, the traditional systemic challenges in the field of education related to the political instability, frequent changes in the leadership of the relevant ministry, inconsistency of state policy in the educational field, limited funding, corruption, etc., have not disappeared.

According to some statistical indicators, Ukrainian higher education looks quite decent. The level of higher education coverage among the population of traditional official schooling age is high – 82.7%. According to this indicator, Ukraine is ranked 14th out of 131 countries in the 2020 Global Innovation Index. Such coverage is lower in Germany (70.2%, 28th position), Poland (67.8%, 34th position) and Great Britain (60%, 46th position) [7].

Ukraine was ranked 44th in the QS Higher Education System Strength Rankings, which determines the countries with the strongest higher education systems in the world in 2018. According to this rating, Ukraine was ahead of Poland (46th position) and Estonia (47th position). At the same time, there is a huge lag behind the leaders. The top five looks like this: 1 United States 100; 2 United Kingdom 98.6; 3 Australia 93.8; 4 Germany 93.4; 5 Canada 90.4 [13].

According to World Higher Education Database, there are about 18,400 universities in the world. In Ukraine, the network of universities is one of the densest: there are 6.7 universities and 8 colleges or technical schools per 1 million people. The density is even greater in Poland – 9.2 universities (and similar higher education institutions). In Germany and Great Britain, the network is smaller (4.3 and 3.7 universities, respectively [14].

However, it is obvious that the number of universities is not a guarantee of quality higher education. In 1991, there were 149 universities in Ukraine. At the same time, there were 742 colleges and technical schools. The number of universities reached its peak in 2009 – 353 (the number of colleges and technical schools being 528). After that, the number of universities has gradually decreased. As of the beginning of 2019/2020 there were 281 universities, institutes, and academies and 338 colleges and technical schools [3].

A lot of new higher education institutions were created in the 1990s and 2000s. Numerous technical schools managed to raise their status to a higher education institution in order to increase their attractiveness among entrants. Due to this many institutions located in one town offered similar educational programs engaging small number of students. This contributed neither to the quality of education nor to the effective use of intellectual and financial resources.

Almost no Ukrainian university is among the leaders in international rankings. In the ranking of about 1500 best universities in the world “Times Higher Education World University Ranking 2020” there are 9 Ukrainian HEI. For comparison, Poland is rep-

resented by 19 universities, Germany and Great Britain – by about 100 [7].

The competitiveness of Ukrainian universities is hindered by a number of systemic problems that have not been solved for many years. For example, Ukrainian universities are far from a harmonious combination of science and education. Teaching dominates research. The connection between science and education in Ukrainian universities is only declarative.

Fewer and fewer young people devote themselves to science, the number of post-graduate and doctoral students steadily decreases from year to year, and the low effectiveness of scientific research activities of HEI lowers their rating compared to universities in other countries. The number of post-graduate students who, upon completion of their PhD studies, do not present their thesis for defense is unpleasantly impressive.

Corruption is one of the main challenges for Ukrainian education. The fight against this phenomenon is extremely difficult, since corruption permeates all spheres of society. Exceptional punitive measures will not be able to eradicate this phenomenon. The solution should be complex in nature, and important prerequisites for succeeding must be the prestige of higher education and academician's work.

Transparency and clarity of all processes can become real mechanism for overcoming corruption: managerial processes (decision-making, elections), financial ones (funds for universities, directions of their spending), personnel ones (movement, stimulation), etc. [4, p. 76].

It is important to take into account that most problems are created and solved at school, so the modernization of higher education cannot be considered separately from the entire education system. There is a constant and continuous relationship between them.

The university envisages creative cooperation between the teacher and the student. The transition from school, setting simpler tasks and requirements, to university is a difficult and often insurmountable problem for many people. Very often a student continues to study the way he studied at school. And the university itself often offers programs that, in terms of form and content, are either a repetition of high school programs or their continuation. The possibility of creative cooperation between a university teacher and a student means the responsibility of the former and high demands of the latter. The university is impossible without it [11].

Deans, group tutors and teaching staff of all faculties use the word "children" very often. This shows a false ideological attitude. We do not let teenagers understand the responsibility for their lives, actions and behavior. At the same time, the curriculum structures stress on the urgency of universal competen-

cies: the ability to learn, process information, quickly master new technologies, think critically and deal with the tasks creatively. Only an adult who takes responsibility for acquiring knowledge can cope with this challenge. The university should play a leading role in forming such a personality, ensuring partnership relations between students and teachers.

Formalism remains another important problem. The formal approach to the educational process is manifested in the requirements for obtaining certificates of advanced training by teaching staff with an emphasis on the quantity, not the quality; the need for publications, without checking their real demand. Educators in the European countries also complain about bureaucracy and a lot of unnecessary paperwork. However, no one will force the university professor to publish his works in a journal included in one or another database, because it is specified by the regulatory documents.

In the world's leading universities, a real rating for a particular educator is the demand for his classes among students. In Ukraine, a system of rating evaluation of teaching staff has also been introduced. However, it is purely formal and does not affect the further employment or promotion.

We cannot ignore the challenges related with demographic problems. The high dynamics of higher education expansion in Ukraine in the 1990s and early 2000s was based on the birth rate increase in the 1980s. After 2007, a gradual decline in the population aged 18-23 began to be observed, caused by the crisis processes of a sharp reduction (almost by half) of the birth rate since the early 1990s. The decrease in the number of students began in 2008, and since 2011, almost all Ukrainian universities have experienced its considerable reduction [4, p. 78].

As a result, for the universities the struggle for entrants has prevailed over the struggle for the quality of the educational process. On the other hand, the main thing for a student has been to enter a university, without understanding the need to study hard.

Everyone is familiar with the situation when a student comes at the end of the semester, having never attended lectures, and says: "Please, give me 60 points, I haven't been in class because of my work". When studying interferes with work, is it really necessary? We deliver diplomas to the specialist who does not attend classes or appears at the end of the semester and passes all exams with a minimal grade of 60 points receiving bachelor's or even master's degree [6].

It happens because many students tolerate their studies for the first two years, and go to work in the third year. They have not part-time, but full-time work, studying and attending sessions occasionally. Those who want to develop themselves engage in self-education, but many of them regret that they once missed the basic disciplines [8].

Therefore, mass delivery of higher education diplomas is not needed. Such approach will not allow us to compete with European universities.

Developed countries also have demographic problems related with falling birth rates and corresponding decline in the young population. This encourages them to attract young people from abroad.

A clear example of this trend is extremely active strategy of Poland. The powerful information and advertising campaign is the tip of the iceberg of the purposeful educational policy of this state in order to create the most favorable conditions for attracting Ukrainian students. The result of such a policy was an unprecedented increase in the number of Ukrainian students in Poland. Universities of Western Ukraine are already experiencing this policy, which is manifested in the outflow of young people abroad and, along with the general negative demographic trends in our country, creates serious risks for national higher education system [4, p. 76].

The aggravation and diversification of modern competition in education affects not only students, but researchers as well. The phenomenon of international academic mobility is positively evaluated as an opportunity to acquire new knowledge and competencies. However, there is also a reverse side.

Today, university students and teachers easily find programs and projects in order to go to the best foreign educational institutions. Such opportunities are openly offered by Ministry of Education and Science of Ukraine. However, there is very little information on the number of those who stayed abroad under such programs, while motivation mechanisms for building a career in Ukraine do not exist at all [5].

Another important challenge leading to the transformation of the educational space is a change in the strategy of success. Modern society forms new values, expectations and understanding of success. Many people have no more illusion that education is a real factor for social mobility and increased well-being. First, the dynamics of social processes are so rapid that the knowledge and skills of most graduates lose their relevance even before graduation. According to the United Nations, more than 200 million young people having graduated from educational institutions do not have the skills necessary for life and work [9].

Employers no longer look at grades in a diploma. Today, they look more at what practical skills a person has, how an applicant communicates, what he writes on the Facebook page, whether he comes to the interview on time, etc. A university diploma ceases to be the mark of quality it was previously considered to be.

“We have never thought that higher education is what it takes to learn well. We have always tried to expand our horizons.” – Apple CEO Tim Cook said at one of the meetings in the White House. This is

not least due to the fact that one of the company's founders, Steve Jobs, once dropped out of university without completing his studies. According to Cook, about half of Apple's employees do not have a university degree [10].

Alphabet, which includes Google, also emphasizes skills over degrees. Many jobs require a bachelor's degree or “similar practical experience” [10]. Therefore, a practical course lasting from several weeks to several months can provide more necessary knowledge than many years of university education.

We are observing an interesting trend: universities are losing their walls. They are no longer the only place where higher education is now obtained. And this is not only about online courses. Very often universities cannot provide skills needed in modern life [12].

Consequently, universities must respond to these challenges and take into account new trends. Openness to new things and constant renewal are the key to keeping up with the times. Today, the very essence of education has changed. It is no longer a collection of dates and names, but primarily the formation of a student's worldview. Today, it is becoming more and more important for a modern university, while maintaining all academic competences, to be a platform for open communication and exchange of ideas.

Previously, it was necessary to write down and study, while exams checked the volume and level of information learned by the student. In the modern world, the need to memorize huge amounts of information has disappeared, and the teacher is no longer the exclusive bearer of knowledge.

The modern practice of teaching in higher education institutions shows that it is impossible to solve the problems of improving the education quality according to European standards without rethinking the basics of the learning process itself. The changes cover almost all elements of the educational system, primarily affecting the nature of student-teacher interaction.

The teacher increasingly turns from the organizer of educational work into a student's assistant, tutor and moderator. Therefore, the change in the teacher's role in the educational process affects not only the selection and organization of educational content, but also the definition of methods and technologies of education. All this surely affects the educational process, in particular, strengthening the context of the quality of training [1].

The main official requirements for a university teaching staff are scientific degrees and academic titles. The real demands made by students are completely different. Students are interested in practical experience, teaching methods and worldview. A change in the approach to university management is

urgent. Practical skills and the ability to explain the material in a modern and qualitative way are much more important than a degree. To make sure of this, it is enough to ask any student whether it matters to him if the teacher has a scientific degree and an academic title or not.

When reforming Ukrainian higher education, the primary steps for its implementation should be carefully considered. A popular idea to optimize the educational institutions network requires a clear understanding of what is meant by optimization and what goals it should pursue. If the goal is simply to reduce the number of universities, then this does not contribute to increasing the efficiency of the system.

Reducing the number of universities or merging them is not the way leading to the development of higher education institutions in the country. A few bad HEIs when combined do not form something qualitatively more valuable. Such an approach would rather resemble the Soviet practice of uniting collective farms. It is not about the number, but about the quality of universities [11].

The first place should be the creation of powerful regional higher education centers. It is important not only to carry out external optimization (merging several universities into one), but also to ensure the internal effective organization of the newly created large university.

Good steps in the context of reform have already been implemented. Higher education institutions of Ukraine gained academic, organizational and financial autonomy. The legislation defines as a norm the publication of financial documents and public control over the financial movements of each educational institution. Democratic processes are being strengthened in the election of the rector. For the first time in Ukrainian educational legislation, so much attention is paid to the control of the quality of education. A separate structure was created – a collegial body, the National Agency for Higher Education Quality Assurance [4, p. 76].

A necessary condition for a powerful and competitive university is the preservation of high-quality research and teaching staff. This can be ensured with the help of a decent salary, opportunities for professional growth, and other motivational factors. Rather often students of pedagogical universities do not see themselves in education, but look for other ways to continue their career. Such trends will inevitably lead to the fact that only specialists of retirement or pre-retirement age will remain in education. Who will replace them if the number of young teachers in universities is constantly decreasing? The question is not at all rhetorical and needs an answer.

Conclusions. Summarizing, we note that during the period of Independence, Ukrainian higher education faced global, political, and economic challenges, determined both by global trends and national fac-

tors. The conducted analysis proved that domestic higher education has accumulated a large margin of strength, which is very important not to lose. Ukrainian universities retain a core of enthusiastic teachers. At the same time, there are problems that have not been solved by anyone for a long time. The quality of education has been constantly deteriorating. The massification of university education has led to the devaluation of the university diploma.

The key result of the quality for any higher education institution is a competitive graduate. Therefore, it is important for universities to work effectively for training such graduates. In order for universities to have such an opportunity, the authorities must understand that quality education is expensive. Effective work of educational institutions is impossible without proper funding. A university cannot and should not exist only on the money of students.

It should be taken into account that today there are all opportunities to study abroad. Ukrainian universities function in conditions of real competition. As a result, all domestic higher education institutions must ensure high quality of education in order to prove their uniqueness and importance for Ukrainian society or gradually cease their activities.

We considered only a small number of challenges facing Ukrainian education at the current stage. A more detailed study of urgent risks and challenges can become a subject for further scientific research in order to determine the optimal ways of reforming and increasing the competitiveness of domestic higher education.

References:

1. Біляковська О. Вища освіта: шлях до забезпечення якості. *Теорія і методика професійної освіти*: веб-сайт. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/10/part_1/22.pdf (дата звернення: 07.08.2023).
2. Вища освіта в Україні: зміни через війну: аналітичний звіт. Є. Ніколаєв, Г. Рій, І. Шемелинець. Київ: Київський університет ім. Бориса Грінченка, 2023. 94 с.
3. Заклади вищої освіти. *Держстат України*: веб-сайт. URL: https://ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_u/vuz_u.html (дата звернення: 15.08.2023).
4. Каленюк І. С., Куклін О. В., Ямковий В. А. Сучасні ризики розвитку вищої освіти в Україні. *Економіка України*. 2015. № 2. С. 70–83.
5. Осмоловська А. О. Сучасні тенденції та виклики щодо формування освітньої політики України. *Політичне життя*: веб-сайт. URL: <https://jpl.donnu.edu.ua/article/view/4080/4113> (дата звернення 15.08.2023).
6. Петруняк В. Основні проблеми вищої освіти і навчального процесу в Україні. *Наша перспектива*: веб-сайт. URL: <https://www.perspektyva>.

- in.ua/osnovni-problemy-vyshhoi-osvity-navchalnogo-protsesu-v-ukrayini/ (дата звернення 13.08.2023).
7. Про стан і стратегію розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031. *Освіта нова*: веб-сайт. URL: <https://osvitanova.com.ua/posts/4418-pro-stan-i-stratehiiu-rozvytku-vyshchoi-osvity-v-ukraini-na-2021-2031> (дата звернення 15.08.2023).
 8. Рубін Едуард. Виклики для українських університетів: куди з них утікатимуть студенти? *Дзеркало тижня*: веб-сайт. URL: <https://zn.ua/ukr/EDUCATION/vikliki-dlja-ukrajinskikh-universitetiv-kudi-z-nikh-utikatimut-studenti.html> (дата звернення 09.08.2023).
 9. Тенденції та виклики в сучасній системі освіти. *Навчайся впродовж життя*: веб-сайт. URL: <https://learnlifelong.net/tendenciyi-ta-vyklyky-v-suchasnij-syste/> (дата звернення 15.08.2023).
 10. У чому проблема вищої освіти та в якому напрямку їй варто рухатися. *Суспільне. Новини*: веб-сайт. URL: <https://suspiilne.media/63463-u-comu-problema-visoi-osviti-ta-v-akomu-napramku-ij-varto-ruhatisa/> (дата звернення 13.08.2023).
 11. Федоренко Ю. Університет як проблема, або чи існують в Україні університети? *Освітня політика. Портал громадських експертів*: веб-сайт. URL: <http://education-ua.org/ua/articles/1003-universitet-yak-problema-abo-chi-isnuyut-v-ukrajini-universiteti> (дата звернення 09.08.2023).
 12. Що не так з українськими вишами. *Освітторія*: веб-сайт. URL: <https://osvitoria.media/experience/majbutnye-ukrayinskyh-vyshiv-yak-vyrosty-bojovu-shhuku/> (дата звернення 09.08.2023).
 13. QS System Strength Rankings. *QS TOP Universities*: web-site. URL: <https://www.topuniversities.com/system-strength-rankings/2018> (access date: 15.08.2023).
 14. World of Higher Education at your Fingertips. *World Higher Education Database*: web-site. URL: <https://www.whed.net/home.php> (access date: 15.08.2023).

Маєв А. П., Насакіна С. В. Вища освіта в Україні: сучасні виклики та шляхи оптимізації

Статтю присвячено аналізу сучасних викликів в сфері української вищої освіти з урахуванням глобальних освітніх тенденцій та вітчизняних реалій. Підкреслено надважливе значення вищої освіти як основного фактору економічного і соціального прогресу держави.

Окреслено напрями реформування вищої освіти з урахуванням європейського досвіду. Визначено суттєвий вплив на освіту інтеграційних та глобалізаційних процесів, наголошується на важливості обов'язкового врахування вітчизняних реалій в процесі адаптації іноземного досвіду.

Окрім головних викликів, що пов'язані з російською агресією проти України, приділено увагу системним проблемам в сфері освіти, що накопичувалися з 1991 року. За роки незалежності в Україні сформувалася розгалужена мережа університетів. Цьому процесу сприяло утворення великої кількості приватних ЗВО та підвищення статусу колишніх училищ та коледжів. Це призвело до дублювання освітніх програм, неефективного використання фінансових ресурсів та зниження якості освіти.

Розглянуті системні виклики вітчизняної вищої освіти, такі як декларативність зв'язку між дослідженнями та викладанням, формальний підхід до оцінювання науково-педагогічних працівників, корупційні чинники, проблематичність залучення молодих працівників з урахуванням відсутності згідної оплати праці.

Досліджено демографічні чинники, що впливають на глобальні тенденції розвитку вищої освіти. В цьому контексті розглянуто приклад зовнішньої стратегії Польщі та інших європейських країн із залучення на навчання молоді з-за кордону. Як результат, до негативних демографічних тенденцій у нашій державі, додаються зовнішні ризики для вітчизняної системи вищої освіти.

Ще одним викликом, що постає перед університетами, є конкуренція з боку онлайн курсів та інших опцій, що здобувають все більшої популярності на освітньому ринку. Роботодавці звертають увагу на необхідні знання та навички, в той час як наявність університетського диплому перестає бути гарантією успішного працевлаштування.

З урахуванням зазначених викликів основним напрямом реформування вищої освіти в Україні має стати не механічне об'єднання університетів, а створення потужних регіональних освітніх центрів, які здатні підготувати конкурентоспроможного фахівця.

Ключові слова: вища освіта, університет, освітній процес, заклад вищої освіти, навчання, реформи.

УДК 378. 018.792/793.3(73):37.043
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.89.23>

О. Ю. Маньковська

аспірантка Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського,
вчитель Школи українознавства ім. гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СЦЕНІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ АКТОРІВ: МОНІТОРИНГ ЕФЕКТИВНОСТІ ТЕХНОЛОГІЙ ТА МЕТОДІВ

У статті представлено аналіз організаційно-педагогічних умов формування сценічної майстерності майбутніх акторів, під яким автор розуміє суб'єкт-суб'єктну взаємодію між учасниками освітнього процесу в закладі вищої освіти, що відбувається з метою отримання, передачі та обміну навчальною інформацією та передбачає сукупність факторів, що забезпечують регулювання, взаємодію об'єктів і явищ педагогічного процесу для формування професійно важливих якостей особи, що здобуває професію у сфері театрального мистецтва через вдосконалення професійних здібностей, практичних навичок та набуття теоретичних знань з майбутньої професійної діяльності та досягнення поставленої мети з боку обох учасників освітнього процесу шляхом оптимізації міжособистісних стосунків учасників педагогічного процесу для вирішення конкретних дидактичних завдань, сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, їхньої самостійності, ініціативності, професійного інтересу.

Виокремлено та обґрунтовано актуальні для сучасної теорії і практики професійної підготовки майбутніх акторів складники (компоненти) організаційно-педагогічних умов для забезпечення формування сценічної майстерності, до яких належать: зміст, представлений в програмах професійної підготовки майбутніх акторів, технології, техніки і методи, матеріально-технічне забезпечення університетів. На основі проведеного педагогічного міні-дослідження встановлено, що найбільш ефективними організаційно-педагогічними умовами формування сценічної майстерності майбутніх акторів є технології, техніки та методи, оскільки вони найбільш безпосередньо впливають на тіло і пластику майбутніх акторів, допомагають вправлятися в емоційній експресії та імпровізації. Водночас, автором констатовано необхідність розширення теоретичних знань студентів про інноваційні технології, техніки і методи формування професійної майстерності, практичний аспект яких видається перспективною для подальших наукових дискусій та публікацій автора.

Ключові слова: майбутні актори, сценічна майстерність, організаційно-педагогічні умови.

Постановка проблеми. В умовах повномасштабного вторгнення росії у Україну система вищої освіти нашої держави вимушено форсовано трансформувалась в контексті викликів, що постали перед нею. Особливо чутливим до таких трансформацій стала професійна підготовка майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей – хореографів, акторів, режисерів, художників-постановників у театрі тощо. Це зумовлено, насамперед, специфікою мистецтва, важливістю безпосередньої взаємодії між викладачами та студентами, необхідністю безпосереднього презентування та демонстрації мистецьких технік та методів, що передбачені для майбутніх акторів, хореографів, художніх керівників, художників-постановників тощо. Один із етапів трансформацій система професійної підготовки майбутніх фахівців театрального мистецтва відбувався в період пандемії Covid-2019, коли розпочалось активне впровадження дистанційних технологій в закладах вищої освіти, наступний й же відбувся в умовах військового стану, коли досвід дистанційного навчання за часів пандемії забезпечив функціонування системи освіти в цілому та систему профе-

сійної підготовки майбутніх фахівців різних спеціальностей зокрема [15].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В науковому дискурсі актуалізувались обговорення якості та ефективності надання освітніх послуг в системі вищої освіти в умовах жорстких викликів, спровокованих війною. Так, в дослідженні, що реалізовується в рамках проєкту «Вища освіта в постпандемічний період: трансформації, виклики та перспективи», на основі загальноукраїнського анкетування було проаналізовано засоби та методи, що застосовуються в ЗВО в умовах війни, було констатовано, що особливу роль в забезпеченні якості вищої освіти – технічне, інформаційне та методичне забезпечення. Результати дослідження засвідчили, що організаційно-методичне забезпечення ЗВО в цілому визначають якість [6; 5], відповідно актуальним це залишається і для професійної підготовки майбутніх акторів. З огляду на це, вважаємо за необхідне проаналізувати організаційно-педагогічні умови формування сценічної майстерності майбутніх акторів, що становить **мету даної статті**.

Реалізацію мети вбачаємо ефективною через розв'язання завдань: а) сформулювати розуміння концепту «організаційно-педагогічні умови формування сценічної майстерності майбутніх акторів» у контексті дослідження професійної підготовки фахівців театрального мистецтва; б) виокремити актуальні для сучасної теорії і практики професійної підготовки майбутніх акторів складники (компоненти) організаційно-педагогічних умов для забезпечення формування сценічної майстерності.

Методологія та методи. Розв'язання сформульованих завдань передбачало застосування комплексу теоретичних методів, а саме: аналітичного, прагматичного, нарративного, системного для формування потлумачення концепту «організаційно-педагогічні умови формування сценічної майстерності майбутніх акторів»; а також емпіричних: анкетування, спостереження, порівняння, опис та зіставлення отриманих даних задля виокремлення оптимальних для сучасного етапу професійної підготовки майбутніх акторів організаційно-педагогічних умов формування сценічної майстерності.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи проблему теоретичних підходів до визначення організаційно-педагогічних умов формування сценічної майстерності майбутніх акторів, вважаємо за необхідне виокремити, насамперед дослідження проведене Н. В. Стадніченко у 2017 році, в якому авторка досліджувала організаційно-педагогічні умови підготовки майбутнього актора до професійного спілкування та виокремила серед них таку тріаду: створення інформаційно-креативного освітнього простору; організація комунікативної взаємодії учасників освітнього процесу через тріаду фахових дисциплін; упровадження комплексу інтерактивних психофізичних тренінгів у процес професійної підготовки майбутніх акторів [10, с. 221]. В дослідженні авторка коротко подає потлумачення поняття «умови» та зазначає праці провідних дослідників (С. Амеліної, А. Бичок, В. Лівенцової, О. Литвинової, Л. Сікорської, В. Черевко, Т. Шепеленко та інші) щодо організаційно-педагогічних умов формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців різних професій, однак визначення самого ж концепту не представлено [10, с. 221].

На наше переконання, з урахуванням доробку Н. Стадніченко, варто конкретизувати розуміння «організаційно-педагогічні умови формування сценічної майстерності майбутніх акторів». Для цього варто звернутись до кількох підходів при визначенні досліджуваного концепту та його термінів: а) словникового потрактування, б) потрактування з психологічного підходу, в) педагогічним контекстом та з точки зору г) дидактики театрального мистецтва. В межах даної статті тезисно виокремимо їх та сформулюємо потрактування.

У словниках поняття «умова» як філософ-

ська категорія для позначення тих факторів, котрі є необхідними для виникнення, існування та зміни певних предметів та явищ [13, с. 230], наявність певних сприятливих обставин, чинників для здійснення чогось [12]; педагогічна умова – це сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів, засобів педагогічного управління та матеріально-просторового середовища, що забезпечують успішне вирішення поставлених та спроектованих завдань [14]; як сукупність організаційних форм, методів, прийомів, засобів координації навчального і виховного впливу на учасників освітнього процесу для мотивації та стимулу ефективного саморозвитку професійно-важливих особистісних здібностей та якостей, базових компетентностей і, як наслідок – цілісного становлення їхньої особистості [9]; словосполучення «організаційно-педагогічний» в контексті освітнього процесу, що передбачає субект-субектну взаємодію між учасниками з метою отримання, передачі та обміну навчальною інформацією розуміємо як сукупність факторів, що забезпечують регулювання, взаємодію об'єктів і явищ педагогічного процесу для досягнення поставленої мети, вдосконалюють міжособистісні стосунки учасників педагогічного процесу для вирішення конкретних дидактичних завдань, сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, їхньої самостійності, ініціативності, професійного інтересу [2]. Поняття «формування» в контексті психології професійної підготовки визначаємо як незворотньо спрямовану закономірну зміну основних компонентів структури (**формування** професійно важливих якостей) особистості працівника, яка відбувається у процесі набуття професійної освіти та опанування ним професійною діяльністю [7], що обумовлюється тим, що процес формування відбувається у контексті становлення особистості майбутнього фахівця [3].

Терміносполучення «сценічна майстерність майбутніх акторів» виводимо з понять «майстерність» у контексті виконавської – це основна складова сценічного мистецтва та акторської професійної діяльності, що включає зовнішню та внутрішню акторські техніки, художню інтерпретацію в процесі художнього перевтілення та сценічної дії, а також певний рівень професійних навичок, умінь та знань, що включає зовнішню та внутрішню акторські виконавські техніки, елементи художньої інтерпретації та художнього перевтілення в сценічній дії в процесі фахової підготовки [4], «сценічний» – Пов'язаний зі сценою, театром, театральним мистецтвом, театальною діяльністю [11] та «актор» – виконавець (професіонал) ролей у театральних виставах [1] з урахуванням того, що під поняттям «майбутніх» охоплюємо категорію студентів 1–6 курсів закладів вищої театральної та мистецької освіти.

Отже, системно-аналітичний підхід до визначення категоріального апарату дослідження уможливило таке потрактування концепту «**організаційно-педагогічні умови формування сценічної майстерності майбутніх акторів**» – суб'єкт-суб'єктна взаємодія між учасниками освітнього процесу в закладі вищої освіти, що відбувається з метою отримання, передачі та обміну навчальною інформацією та передбачає сукупність факторів, що забезпечують регулювання, взаємодію об'єктів і явищ педагогічного процесу для формування професійно важливих якостей особи, що здобуває професію у сфері театрального мистецтва через вдосконалення професійних здібностей, практичних навичок та набуття теоретичних знань з майбутньої професійної діяльності та досягнення поставленої мети з боку обох учасників освітнього процесу шляхом оптимізації міжособистісних стосунків учасників педагогічного процесу для вирішення конкретних дидактичних завдань, сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, їхньої самостійності, ініціативності, професійного інтересу.

Для виокремлення оптимальних на сучасному етапі професійної підготовки майбутніх акторів організаційно-педагогічних умов формування сценічної майстерності методика дослідження передбачала кілька етапів: на першому етапі перед проведенням формульованого експерименту в 2019 році нами було проведено вступне анкетування серед студентів перших курсів, що передбачало перелік питань щодо задоволеності студентів матеріально-технічною базою закладів вищої освіти, їх ознайомленістю з окремими видами технік та методів для розвитку акторської майстерності, їх знання щодо теорії акторської майстерності та праць провідних митців театрального мистецтва. Аналогічне за змістом анкетування було нами проведено в 2020 році, коли розпочалась пандемія Covid-2019 і організаційно-педагогічні умови закладів вищої театральної освіти зазнали кардинальних змін у зв'язку з форсованим запровадженням дистанційних форм занять; останній моніторинг був проведений вже на 4-5 курсах у на початку 2023 року, по завершенню контрольного експерименту. Коротко представимо результати проведених інтерв'ю, анкетувань та опитувань.

На усіх етапах опитування нами було запропоновано студентам дати відповіді на перелік питань, що стосувались закладу в якому вони навчаються, задоволеність ними матеріально-технічною базою університету в якому вони навчались (нуються), ознайомленість ними з техніками та методами формування сценічної майстерності тощо.

Зазначимо, що в опитуванні брали участь студенти кількох українських закладів вищої

освіти, в яких здійснюється професійна підготовка майбутніх акторів, а саме: Київський національний університет театру, кіно і телебачення імені І. Карпенка-Карого, Київського міжнародного університету, Київського університету культури і мистецтв, Луганської державної академії культури і мистецтв, Академії керівних кадрів культури і мистецтв та Театрального університету [8]. В проведених дослідженнях взяли участь студенти 1–6 курсів (рис. 1).

Вкажіть, будь ласка, курс, на якому Ви навчаєтесь / Please, mark the year of study / Veuillez indiquer l'année d'études
12 відповідей

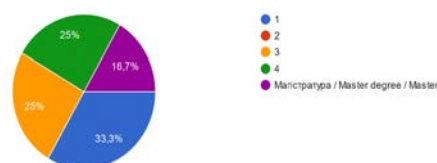


Рис. 1. Відсоток студентів, що взяли участь в опитуванні

Щодо гендерного аспекту, то кількість студентів жіночої статі в опитуваннях становила більшість 66% проти 33, 3% чоловічої статі (рис. 2).

Вкажіть, будь ласка, стать / Please indicate the gender / Veuillez indiquer le sexe
12 відповідей

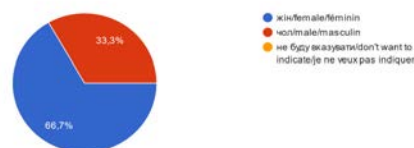


Рис. 2. Відсоток студентів, щодо гендерного аспекту, які взяли участь в опитуванні

Безпосереднє інтерв'ю, анкетування та опитування було здійснене в 2019–2020 н.р. на основі друкованих анкет та ведення документації щодо результатів опитування (опитувальники, окремі анкети на групу, журнали інтерв'ю, плани бесід під час занять та майстер-класів тощо). Надалі інтерв'ю та анкетування проводилось через електронну Google form.

За результатами вступного анкетування, що передбачало комплекс опитувань в процесі різних форм організації освітнього процесу (бесід, занять, майстер-класів, семінарів та практичних тренувань тощо), відповіді респондентів засвідчили різні рівні обізнаності з матеріально-технічною базою університетів: так 55% відмітили, що в цілому задоволені всіма аудиторіями та тренувальними сценами, що представлені в їхньому закладі вищої освіти, ще 35% респондентів зазначили, що їхні очікування щодо бази професійної підготовки не зовсім виправдались, решта – 10% відсотків не дуже переймалися питанням забезпечення.

Відповіді щодо ознайомленості студентів зі змістом їхньої професійної підготовки (програмами) засвідчили не занадто високу зацікавленість в цьому питанні (57% – знали про те, що є програма дисципліни, однак не вчитувались в неї, оскільки на переконання студентів, вона вже давно затверджена і вони знають про орієнтовний її зміст від студентів старших курсів; 25% не знали, що зміст професійної підготовки це – програми; 18% – не розуміли про що йдеться в анкеті-опитувальнику). Однак результати опитування цих ще самих студентів на старших курсах продемонстрували позитивну динаміку і до кінця 5–6 курсів 88% студентів зазначали задоволеність змістом програм (їхньої професійної підготовки), решта 12% – висловили побажання збагатити програми інноваційними хореографічними техніками, бажано американськими та європейськими. На останньому етапі дослідження у переліку технік та методів ми конкретизували їх, отримавши такі результати на запитання щодо обізнаності студентів у запропонованому списку технологій, методів та технік. Таким чином, на запитання щодо хореографічних технік, яким студенти навчалися на першому курсі як засіб для формування акторської майстерності були отримані коментарі засвідчили, що студенти перших курсів ознайомлені з такими техніками, що сприяють формуванню сценічної майстерності: ритміка, пластичне виховання, модерн, джаз, імпровізація, класична хореографія, бальна хореографія, народні танці, контемп, джаз-фанк. Серед методів студентами першого курсу були виокремлені лише – фестивалі, конкурси, сценічні практики, самостійна науково-дослідна робота (написання рефератів, доповідей). Відповіді респондентів, що навчалися на останніх курсах та були залучені до формування експерименту засвідчили, що перелік технік та методик в їхньому професійному портфоліо розширився такими: техніки – румба, квікстеп, танго, чарльстон (рис. 3.); методи – пошукові ситуації (проблемні, евристичні бесіди), методу емоційної драматургії, тренінг з акторської майстерності, методу театралізації, презентації досвіду колег, учителів-практиків, метод лекції-концерти, лекції-вистави, метод дискусійних семінарів тощо (рис. 4), однак поглиблення знань потребують все ще тренінг словесної взаємодії (за Матвієнко, Коленко), метод інтерпретації, метод використання відеотеки, технологія драмогерменевтики, методи творчого проєкту та портфоліо також потребували розширення в інструментарії майбутнього актора (рис. 4).

Виберіть зі списку, будь ласка, лише ті технології та методи формування сценічної майстерності, які Ви знаєте (Вам демонстрували ...cnes scéniques que vous apprenez à l'université 12 відповідей

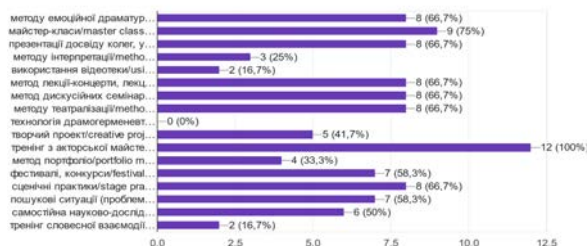


Рис. 4. Технології та методи формування сценічної майстерності з якими студенти ознайомились впродовж навчання в ЗВО

Серед методів і технологій з якими студенти ознайомились вперше завдяки авторським тренінгам з формування сценічної майстерності майбутніх акторів, студенти виокремили: метод емоційної драматургії, технологія драмогерменевтики, метод портфоліо, тренінг словесної взаємодії (за Матвієнко, Коленко), метод інтерпретації, пошуковий метод, використання відеотеки (рис. 5).

Виберіть зі списку, будь ласка, ті технології та методи формування сценічної майстерності, назви яких Вам зустрічаються вперше / Please, ch...ez rencontrées pour la première fois maintenant 12 відповідей

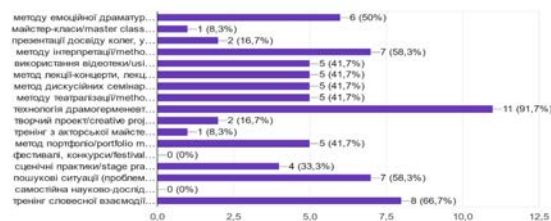


Рис. 5. Методи і технології з якими студенти ознайомились вперше завдяки авторським тренінгам з формування сценічної майстерності майбутніх акторів

В цілому результати проведених опитувань дозволили виокремити організаційно-педагогічні умови, що ґрунтуються на запиті студентів, до них ми вважаємо за доцільне віднести:

1. Серед змісту професійної підготовки перспективою вдосконалення вбачаємо збагачення програм інноваційними хореографічними техніками, бажано американськими та європейськими для формування сценічної майстерності.

2. Моніторинг технік і технологій формування сценічної майстерності та аналіз отриманих відповідей студентів дозволяє констатувати, що до найбільш розповсюджених належать: ритміка, пластичне виховання, модерн, джаз, імпровізація, класична хореографія, бальна хореографія, народні танці, контемп, джаз-фанк; технік, що потребують апробації в українських ЗВО – румба, квікстеп, танго, чарльстон, технологія драмогерменевтики тощо.

3. Серед методів студентами були виокремлені – фестивалі, конкурси, сценічні практики, самостійна науково-дослідна робота, а також пошукові ситуації (проблемні, евристичні бесіди), але серед мето-

дів для розширення апробації та використання в українських ЗВО – метод емоційної драматургії, тренінг з акторської майстерності, методу театралізації, презентації досвіду колег, учителів-практиків, метод лекції-концерти, лекції-вистави, метод дискусійних семінарів тощо, однак поглиблення знань потребують все ще тренінг словесної взаємодії (за Матвієнко, Коленко), метод інтерпретації, метод використання відеотеки, методи творчого проєкту та портфоліо також потребували розширення в інструментарії майбутнього актора.

4. Щодо матеріально-технічного забезпечення, то можемо констатувати, що в цілому вона на належному рівні, однак в перспективі вбачаємо удосконалення аудиторій з урахуванням європейських та американських практик облаштування залів для репетицій, облаштування сцен та хореографічних залів тощо.

Висновки і пропозиції. Запропоновані та виокремлені в рамках даного дослідження організаційно-педагогічні умови не вичерпують усіх аспектів створення умов для формування сценічної майстерності майбутніх акторів, однак виокремлено найбільш перспективні для впровадження та найбільш ефективні за результатними формульованого експерименту, які були визначені на основі запиту студентів закладів вищої освіти, що здійснюють професійну підготовку майбутніх фахівців театрального мистецтва в цілому. **Перспективами подальших розвідок** вбачаємо вивчення ефективності американських та європейських хореографічних технік та методів для формування сценічної майстерності майбутніх акторів.

Список використаної літератури:

1. Актор. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970–1980) URL: <http://sum.in.ua/s/aktor>
2. Вдовичин Т. Я. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов для забезпечення навчального процесу майбутніх бакалаврів інформатики. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2013. Вип. 34. С. 225–230. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2013_34_50.
3. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога : *Монографія*. Луцьк : Ред-вид. відд. “Вежа” Волин. держ. ун-ту ім.Л.Українки, 2003. 320 с.
4. Матвієнко, О. В. Практичні аспекти мотивації формування риторики та роль тренінгів професійної адаптації у вищій школі / О. В. Матвієнко, А. В. Коленко, К. В. Полянська // *Стратегія післядипломної освіти для сталого розвитку* : колективна монографія. 2 вид., доп. і перероб. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. С. 285–301.
5. Мельник Н. І., Ковтун О. В., Ладогубець Н. В. Підготовка фахівців педагогічного профілю в умовах війни та післяпандемії в українському вимірі. *Педагогічні науки: теорія та практика*. Вип. 3, 2022. С. 71–79. DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2022-3-11>
6. Мельник Н. І., Ковтун О. В., Лузік Е. В., Ладогубець Н. В. Організаційно-педагогічні умови дистанційної вищої освіти після пандемії та в умовах війни: моніторинговий зріз. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 53, 2022. С. 93–103. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/53.2.19>
7. Мудрик, А. Б. До питання формування професійної ідентичності державного службовця. *Актуальні проблеми державного управління на сучасному етапі державотворення* : матеріали VIII Всеукр. наук.-практ. конф. 27 листоп. 2014 р. Луцьк : Гадяк Ж. В., 2014. С. 175–177.
8. Опитувальник. Хореографічні техніки як один із інструментів технології формування сценічної майстерності майбутніх акторів у вітчизняних закладах вищої освіти / укл. Маньковська О. Ю., Мельник Н. І., Набатов С. М. 2023. Лінк на опитувальник: <https://docs.google.com/forms/d/1WM7ecEO9Deku2x0wBpoHSM3tvBBFLn32p9vYM uPwus0/edit?pli=1#responses>
9. Панібратська А. Зміст поняття «педагогічні умови». 2018. Умань. Електронний ресурс. URL: <https://sno.udpu.edu.ua/index.php/naukovo-metodychna-robota/89-suchasni-tekhnologiyi-rozvytku-profesiyanoi-maysternosti-maybutnikh-uchyteliv-25-zhovtnia-2018-r/173-zmist-ponyattya-pedagogichni-umovi/>
10. Стадніченко Н. В. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутнього актора до професійного спілкування [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Стадніченко Надія Василівна ; Запоріж. нац. ун-т. – Запоріжжя, 2017. 397 с.
11. Сценічний. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970–1980) URL: <http://sum.in.ua/s/scenichnyj>
12. Умова. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970–1980) URL: <http://sum.in.ua/s/umova>
13. Філософія: словник термінів та персоналій / В. С. Бліхар, М. А. Козловець, Л. В. Горохова, В. В. Федоренко, В. О. Федоренко. Київ: КВІЦ, 2020. 274 с.
14. Хриков Є. М. Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Шлях освіти*. 2011 № 2. С. 11–15.
15. Melnyk, N., Stepanova, T., Sytchenko, A., Zaplatynska, A., & Korniienko, I. (2022). Challenges for scientific and pedagogical staff of universities after pandemia 2019. *Revista Eduweb*, 16(2), 9–29. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2022.16.02.1>

Mankovska O. Organizational and pedagogical conditions for the formation of stage skills of future actors: monitoring of technologies and methods effectiveness

The article presents an analysis of the organizational and pedagogical conditions for the formation of the stage skills of future actors, by which the author understands the subject-subject interaction between the participants of the educational process in a higher education institution, which takes place for the purpose of obtaining, transmitting and exchanging educational information and involves a set of factors, which ensure the regulation, interaction of objects and phenomena of the pedagogical process for the formation of professionally important qualities of a person who acquires a profession in the field of theatrical art through the improvement of professional abilities, practical skills and the acquisition of theoretical knowledge of future professional activity and the achievement of the set goal on the part of both participants educational process by optimizing the interpersonal relations of participants in the pedagogical process to solve specific didactic tasks, contribute to the activation of the educational and cognitive activity of future specialists, their independence, initiative, and professional interest.

The components (components) of organizational and pedagogical conditions for ensuring the formation of stage skills, which are relevant for the modern theory and practice of professional training of future actors, are distinguished and substantiated, which include: the content presented in the professional training programs of future actors, technologies, techniques and methods, material and technical provision of universities. On the basis of the conducted pedagogical mini-research, it was established that the most effective organizational and pedagogical conditions for the formation of stage skills of future actors are technologies, techniques and methods, since they most directly affect the body and plasticity of future actors, help to practice emotional expression and improvisation. At the same time, the author stated the need to expand the theoretical knowledge of students about innovative technologies, techniques and methods of professional skill formation, the practical aspect of which seems to be a perspective for further scientific discussions and publications of the author.

Key words: *future actors, stage skills, organizational and pedagogical conditions.*

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.89.24>**Г. М. Мосієнко**

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри фізики, електротехніки і електроенергетики
Української інженерно-педагогічної академії

А. І. Тарасенко

кандидат технічних наук, доцент,
доцент кафедри фізики, електротехніки і електроенергетики
Української інженерно-педагогічної академії

Л. О. Харлай

кандидат технічних наук, доцент Київського фахового коледжу зв'язку
Голова циклової комісії кібербезпеки, телекомунікацій та радіотехніки,
викладач методист-вищої категорії

РОЗВИТОК SOFT SKILLS У ПЕДАГОГІВ ПРИ ВИКЛАДАННІ ЗДОБУВАЧАМ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Стаття присвячена дослідженню застосування м'яких навичок в процесі навчання здобувачів освіти технічних спеціальностей, на прикладі Київського фахового коледжу зв'язку, Національного авіаційного університету та Української інженерно-педагогічної академії. У роботі з метою аналізу сприйняття необхідності використання м'яких навичок викладачами, педагогами та науково-педагогічними працівниками, а також здобувачами дослідницька та описова методології. Було застосовано підхід академічної аналітики, який є одним із методів дослідження академічних проблем і ґрунтується на емпіричному підході. Встановлено, що м'які навички мають бути включені в навчальні програми закладів вищої та фахової передвищої освіти для розвитку творчого потенціалу людини, її самостійності, незалежності, автономності. Зазначено, що при викладанні дисциплін «Мережі абонентського доступу», «Електротехніка», «Теоретичні основи електротехніки» м'які навички є важливими та дадуть можливість покращити комунікацію, підвищити мотивацію, навчитись критично мислити. Метою дослідження був аналіз ролі м'яких навичок (soft skills) в контексті викладання технічних дисциплін та визначення, як вони вплинуть на навчання здобувачів. Авторами було проведено опитування, в якому взяли участь 157 здобувачів освіти віком 18–20 років з Київського фахового коледжу зв'язку, Національного авіаційного університету та Української інженерно-педагогічної академії; 33 викладачі, педагоги та науково-педагогічні співробітники віком від 25–67 років, з середнім педагогічним стажем 22 роки. Дослідження проводилося шляхом анкетування.

Опитування показало, що на думку викладачів, педагогів та науково-педагогічних співробітників важливими soft skills стали: гнучкість, навчання протягом життя, робота в команді та навички критичного мислення. Аналіз відповідей здобувачів освіти показав, що впровадження м'яких навичок дозволить більш адаптувати студентів до навчання, мотивувати та підвищити емоційний рівень між викладачами та здобувачами.

Ключові слова: soft skills, здобувачі освіти, компетентності, методика викладання, заклади освіти, технічні спеціальності.

Постановка проблеми. М'які навички визначаються як такі, що включають в себе аспекти загальних навичок (неакадемічних): комунікативні навички, критичне мислення та вирішення проблем, робота в команді, навчання впродовж усього життя, підприємництво, професійна етика, лідерство, креативність. Ці навички мають бути включені в навчальні програми закладів вищої та фахової передвищої освіти для розвитку творчого потенціалу людини, її самостійності, незалежності, автономності. Завдяки soft skills викладачі вчать мислити критично, творчо, інноваційно та аналітично, тобто включають в себе здатність застосовувати знання, ідентифікувати та аналізу-

вати складні ситуації, а також робити обґрунтовані оцінки. Що є особливо важливим для здобувачів освіти технічних спеціальностей, де переважно викладачі націлені на hard skills – вузькоспеціальні компетенції, які необхідні для формування фахових компетентностей студентів. Будь-яка професійна діяльність передбачає обов'язкове володіння цілим переліком специфічних умінь, їх заведено відносити до категорії жорстких навичок (hard skills), оскільки без них виконання робочих завдань неможливе. Разом з тим, саме soft skills варто приділити особливу увагу, адже в умовах сьогодення роботодавці акцентують увагу на них не менше, ніж на hard skills.

Мета дослідження. Ця стаття має на меті проаналізувати роль м'яких навичок (soft skills) в контексті викладання технічних дисциплін в закладах фахової передвищої та вищої освіти.

Аналіз досліджень. Науковець А. Сінке [1] дає таке визначення soft skills: «М'які навички являють собою динамічну комбінацію когнітивних і метакогнітивних навичок, міжособистісних, інтелектуальних і практичних навичок. М'які навички допомагають людям адаптуватися і поводитися позитивно, щоб вони могли ефективно справлятися з викликами свого професійного та повсякденного життя».

У дослідженнях українських та зарубіжних науковців Д. Гоулмана, Б. Амадея, Л. Карташової, І. Гевлича, А. Квятковської, Ю. Кателі, Л. Кібенко, О. Курінного, І.Федулової, К.Ковалю та ін. можна знайти особливості застосування м'яких навичок для здобувачів освіти різних спеціальностей.

Як зазначав В. Сухомлинський, до основних складових педагогічної майстерності відносить педагогічні здібності (комунікабельність, здатність до творчості, інтуїція); гуманізм (ставлення до вихованця з добротою, любов'ю, милосердям, чуйністю); професіоналізм (глибоке знання вчителю предмету, його методики, сучасних досягнень педагогіки і психології); педагогічна взаємодія (культура мови і спілкування, педагогічний такт). У сучасному суспільстві всі ці здібності називають «hard skills» та «soft skills» [4].

Аналіз наукових праць, присвячених питанню розвитку м'яких навичок студентів закладів вищої та фахової передвищої освіти доводить, що, незважаючи на те, що м'які навички мають велике значення для забезпечення працевлаштування, вони все ще недостатньо актуалізовані в системі вищої та фахової передвищої освіти, особливо при викладанні технічних дисциплін, що обумовлює нагальну потребу закладів освіти звернути увагу на названу проблему.

Основна частина дослідження. У сучасному, стрімко змінюваному світі, охопленому глобалізаційними процесами та інтернаціоналізацією освітнього середовища, м'які навички (soft skills) стають все більш важливими для бізнесового спілкування, будучи диференціатором працевлаштування й гарантією успіху на академічній і професійній арені [3]. Технічні дисципліни формують такі компетентності як здатність грамотно оперувати усім базисом спеціальної технічної термінології: вміння читати технічні схеми; вміння працювати з обладнанням, налагоджувати та аналізувати роботу пристроїв та приладів.

Закцентуємо, які саме м'які навички є важливими при викладанні технічних дисциплін, наприклад «Мережі абонентського доступу», «Електротехніка», «Теоретичні основи електротехніки» проаналізувавши роботи, в яких дослід-

жуються особливості проведення занять та формування професійної складової здобувачів технічних спеціальностей [7; 8]:

1. Комунікативні навички. Очікується, що викладачі повинні вільно володіти і вміти ефективно спілкуватися українською та іноземною (наприклад, англійською) мовами; повинні вміти чітко і впевнено висловлювати свої думки як в письмовій, так і в усній формі; бути активними слухачами, надаючи при цьому необхідну відповідь; повинні вміти впевнено представляти та використовувати цифрові технології під час лекцій та лабораторно-практичних робіт. Це зумовлено також вмінням читати документацію, яка найчастіше англійською мовою, необхідністю брати участь в міжнародних конференціях, тощо.

2. Навички критичного мислення та вирішення проблем. Важливим є вміння ідентифікувати та аналізувати складні ситуації під час занять; ставити обґрунтовані оцінки; пропонувати ідеї та альтернативні рішення.

3. Робота в команді. Навички роботи в команді передбачають вміння працювати і співпрацювати з людьми різного соціального та культурного походження для досягнення спільної мети. Для того, щоб побудувати хороші робочі стосунки з колегами та здобувачами освіти, необхідно з повагою ставитися до чужих поглядів, поведінки та переконань. Час від часу виконувати роль лідера, що дасть змогу активно використовувати інтегровані знання, впроваджувати інноваційні рішення, обмінюватись досвідом та інше.

4. Навчання впрод овж життя. Здобуваючи навички та знання, підвищуючи свою компетентність викладачі повинні бути здатними до самостійного саморегульованого навчання; мати навички пошуку необхідної інформації з різних джерел та вміти ефективно ними управляти, щоб навчити цьому і своїх здобувачів. Важливо бути сприйнятливими до нових ідей і здатними розвивати дослідницький розум. Адже технології не стоять на місці: інновації, цифрові інструменти, хмарні середовища вимагають постійного навчання та підвищення компетентностей, що призводить до постійного удосконалення знань та вмінь.

5. Етичні та професійні моральні навички. Завдяки цій навичці викладачі дотримуються високих моральних стандартів у відповідній професійній практиці. Розуміють вплив економічного середовища та соціально-культурних чинників на їхню професійну діяльність. Що стосується етичних питань, вони повинні вміти аналізувати та приймати рішення в питаннях, що стосуються етики, наприклад питання академічної недобросовісності, плагіату, списувань та інше. Поза робочим середовищем вони повинні бути здатними практикувати належну етику.

Зважаючи на вищенаписане, роль закладів освіти у підготовці майбутніх фахівців техніч-

них спеціальностей зосереджується не лише на академічних досягненнях, але й на загальних навичках або «м'яких навичках», необхідних для конкуренції на світовому ринку. Володіння лише технічними навичками вже не є достатнім для працівників на висококонкурентному ринку, тому потреба в індивідуальних м'яких навичках набула підвищеної важливості [2]. Найцінніші фахівці мають поєднувати як тверді, так і м'які навички.

Тверді навички є більш технічними та специфічними і дозволяють людям виконувати свої функції з механічної точки зору [3]. З іншого боку, м'які або наскрізні навички є важливими для всіх типів професій і стосуються характеристик, які важко виміряти, оскільки вони є нематеріальними та особистими. Таким чином, можна розрізнити ці два типи навичок відповідно до їхнього використання на ринку праці: м'які навички можна застосовувати в усіх професійних чи особистих ситуаціях, тоді як тверді навички застосовуються лише в тих ситуаціях, для яких вони були розроблені [6].

Автори зазначили, що таке м'які навички і їх роль при навчанні здобувачів освіти технічних спеціальностей. Метою дослідження є аналіз ролі м'яких навичок (soft skills) в контексті викладання технічних дисциплін, таких як «Мережі абонентського доступу», «Електротехніка», «Теоретичні основи електротехніки», що визначає наступні завдання: провести опитування серед педагогів, викладачів та науково-педагогічних співробітників, які викладають технічні дисципліни, щодо необхідності включення м'яких навичок в освітній процес та робочі програми; провести опитування серед здобувачів освіти щодо очікуваних результатів від впровадження в процес викладання м'яких навичок.

В процесі опитування взяли участь 157 здобувачів освіти віком 18–20 років з Київського фахового коледжу зв'язку, Національного авіаційного університету та Української інженерно-педагогічної академії; 33 викладачі, педагоги та науково-педагогічні співробітники віком від 25–67 років, з середнім педагогічним стажем 22 роки. Дослідження проводилося шляхом анкетування.

В опитуванні викладачів, педагогів та педагогічно-наукових співробітників були включені наступні питання: оцінити по 5 бальній шкалі м'які навички (де 1 бал – зовсім непотрібні, 2 бали – скоріше непотрібні, ніж потрібні, 3 бали – можливо потрібні, 4 бали – скоріше потрібні, ніж непотрібні, 5 балів – потрібні), які варто розвивати викладачам при навчанні здобувачів освіти технічних спеціальностей (рис. 1).

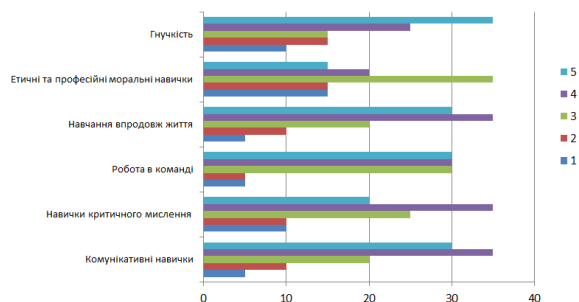


Рис. 1. Відповіді респондентів

З проведеного опитування можна стверджувати, що найбільш необхідними та важливими м'якими навичками в процесі навчання респонденти (викладачі, педагоги та науково-педагогічні співробітники) зазначили наступні:

– Гнучкість (на 5 балів оцінили 35% респондентів, на 4 бали оцінили 25% респондентів). Врахування специфіки молодих здобувачів освіти, які навчаються в цей кризовий період, не мають стабільного навчання: постійні переходи на дистанційне, змішане чи очне є важливим при викладанні. І саме навички гнучкості дають можливість педагогам вміти маневрувати, підвищувати мотивацію до навчання, розвивати гармонійну особистість та адаптувати до студентського життя.

– Навчання впродовж життя (на 5 балів оцінили 35% респондентів, на 4 бали оцінили 30% респондентів). Викладачі зазначили, що «навчання протягом життя» при викладанні технічних дисциплін є актуальним та необхідним. Адже технології постійно змінюються, а навчання засноване на нових технологіях.

– Робота в команді (на 5 балів оцінили 30% респондентів, на 4 бали оцінили 30% респондентів). Усі респонденти погодилися, що є важливим розвиток навичок роботи в команді, наприклад під час тренінгів, сумісних обговорень планів робочих програм, обміну досвідом між колегами, групових завдань, які вимагають роботи з іншими колегами.

– Навички критичного мислення (на 5 балів оцінили 20% респондентів, на 4 бали оцінили 35% респондентів). Респонденти зазначили, що навички критичного мислення та вирішення проблем були найменш потрібні, коли освітнє середовище було стабільне, з достатнім оснащенням, але за останні кризові роки (спочатку пандемія, потім війна, розпочата російською федерацією проти України) ця стабільність знизилась.

Найменше високих балів отримала категорія «Етичні та професійні моральні навички», хоча в цілому на 3 бали було оцінено 35%, на 4 бали – 20% та на 5 балів – 15%, що в цілому має непоганий результат.

Наступним етапом було опитування здобувачів освіти щодо очікуваних результатів від впрова-

дження в освітній процес викладання м'яких навичок (рис. 2).

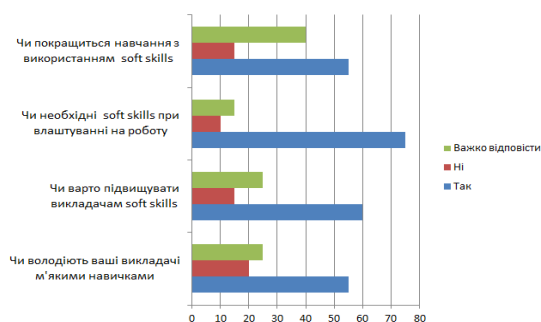


Рис. 2. Відповіді здобувачів освіти

Відповіді здобувачів освіти свідчать про те, що м'які навички є вкрай важливими в процесі викладання та навчання, адже на їхню думку soft skills має велике значення при працевлаштуванні (75%). В відкритому питанні здобувачі освіти зазначили, що впровадження м'яких навичок дозволить більш адаптувати студентів до навчання, мотивувати та підвищити емоційний рівень між викладачами та здобувачами. Зазначили, що обов'язок у розвитку м'яких навичок лежить на викладачах закладів освіти, адже вони своїм прикладом допомагають їх розвивати і самим здобувачам. Хоча розвиток hard skills є вкрай важливим для здобувачів освіти технічних спеціальностей, м'які навички дозволяють ефективніше використовувати свої технічні здібності та знання. Ці дві навички доповнюють одна одну, але soft skills є обов'язковою умовою в кожній професії, де для досягнення успіху потрібні людська взаємодія, логічне мислення та командна робота.

Висновки та перспектива подальших досліджень. Пандемія та війна в Україні змусила всіх нас усвідомити важливість хороших міжособистісних стосунків і те, як їх підтримувати. М'які навички є надзвичайно важливими, коли мова заходить про роботу в команді, особливо для здобувачів освіти технічних спеціальностей. Ці навички є сумішшю рис характеру, соціального менталітету, ставлення, поведінки та мислення. Авторське дослідження доводить, що в процесі викладання

технічних дисциплін викладачі повинні застосовувати м'які навички, як комунікація, критичне мислення, навчання впродовж життя, разом із технічними навичками, чим підвищать якість освітнього процесу.

Список використаної літератури:

1. Cinque A. MOOCs and Soft skills: A comparison of different courses on creativity. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*. 2017. 13(3), 83–96.
2. Кохан О. М. Soft skills як необхідний компонент конкурентоспроможності майбутніх фахівців. Soft skills – невід'ємні аспекти формування конкурентоспроможності студентів у XXI столітті. Київ.: Київ. нац. торг.-екон. ун-т. 2020. С. 43–45.
3. Losey T. Why learning soft skills and English go hand-in-hand. *EF. The Corporate Training Blog: website*. URL: <https://www.ef.com/wwen/blog/corporate/soft-skills-english/> (дата звернення: 05.09.2023).
4. Длугунович Н.А. Soft skills як необхідна складова підготовки іт-фахівців. *Вісник Хмельницького національного університету. Технічні науки*. 2014. № 6. С. 239–242. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vchnu_tekh_2014_6_47.
5. Коваль К. Розвиток "soft skills" у студентів – один із важливих чинників працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2015. № 2. С. 162–167.
6. Lazariev M., Mosiienko H., Tarasenko A. Creating training Content on electrical engineering based on complex models. *Věda a perspektivy*. 2023. 2 (21) .
7. Лазарев М. І., Мосієнко Г. М., Тарасенко А. І. Аналіз електротехнічної складової професійної діяльності інженерів машинобудівного профілю. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Харків : УІПА. 2015. Вип. 48-49. С. 91–102.
8. Мосієнко Г. М. Предметно-орієнтоване формування змісту дисципліни «Електротехніка» для майбутніх інженерів машинобудівних спеціальностей. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Харків : УІПА. 2010. Вип. 28–29. С. 67–75.

Mosiienko H., Tarasenko A., Kharlai L. Development of soft skills in teachers when teaching technical specialties

The article is devoted to the study of the use of soft skills in the process of teaching students of technical specialties, on the example of the Kyiv Professional College of Communication, the National Aviation University and the Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy. In order to analyze the perception of the need to use soft skills by teachers, educators and research and teaching staff, as well as students, research and descriptive methodologies were used. The academic analytics approach was used, which is one of the methods of researching academic problems and is based on an empirical approach. It has been established that soft skills should be included in the curricula of higher and professional higher education institutions to develop human creativity, independence, autonomy, and self-determination. It is noted that when teaching the disciplines "Subscriber Access Networks", "Electrical Engineering", "Theoretical Foundations of Electrical Engineering", soft skills are important and will allow to improve communication, increase motivation, and learn

to think critically. The purpose of the study was to analyze the role of soft skills in the context of teaching technical disciplines and determine how they will affect students' learning. The authors conducted a survey involving 157 students aged 18–20 from the Kyiv Professional College of Communications, the National Aviation University, and the Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy; 33 teachers, educators, and research and teaching staff aged 25–67, with an average teaching experience of 22 years. The study was conducted by questionnaire.

The survey showed that, according to teachers, educators and research and teaching staff, the most important soft skills are flexibility, lifelong learning, teamwork, and critical thinking skills. The analysis of students' responses showed that the introduction of soft skills will allow students to adapt more to learning, motivate and increase the emotional level between teachers and students.

Key words: *soft skills, students, competencies, teaching methods, educational institutions, technical specialties.*

О. В. Мудрик

старший викладач кафедри іноземних мов
Національної академії Національної гвардії України

О. О. Павлова

старший викладач кафедри іноземних мов
Національної академії Національної гвардії України

РОЛЬ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СИСТЕМІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядається актуальна проблема ролі викладача іноземної мови в системі дистанційного навчання у закладах вищої професійної освіти. В умовах тяжкої і виснажливої для держави війни всі ЗВО України змушені були перейти на дистанційне навчання, що призвело до зміни ролі викладача іноземної мови, оцінювання якої потребує додаткового аналізу на основі успішного закордонного та вітчизняного досвіду університетів. Мета дослідження полягає в огляді світових та вітчизняних практик розуміння ролі викладача в процесі дистанційного навчання у ЗВО. Методологія дослідження ґрунтується на системному підході та охоплює методи загальнонаукової групи, а також низку спеціальних методів: контент-аналіз наукової літератури за темою дослідження, порівняльний аналіз, метод наукової систематизації.

У статті наведені завдання викладача дистанційного іншомовного навчання, а також розглядаються наступні ролі викладача: педагог-мотиватор, педагог-куратор, педагог-співатор, педагог-координатор, педагог-тьютор, педагог-модератор. Авторки наголошують, що кожна роль викладача іноземної мови на дистанційному курсі має реалізовуватися на практиці з огляду на стадії навчання і всі ролі, насамперед, потребують активної та творчої позиції викладача у процесі викладання.

У висновках статті авторки зазначають, що провідною роллю викладача дистанційної освіти виступає не стільки сам процес навчання, скільки супровід та підтримка слухача в його академічній діяльності. До ключових компетенцій викладача дистанційного курсу з іноземної мови, поряд із традиційними компетенціями, авторки окреслюють професійне використання дистанційних технологій, цифрових ресурсів; уміння правильно організувати навчальний процес у дистанційному форматі, підібрати адекватні форми та методи навчання, а також уміння визначати та передбачити освітні потреби як слухачів, так і роботодавців на ринку праці; підтримувати високу мотивацію слухачів у процесі пізнання їхньої майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: іноземна мова, дистанційне навчання, заклад вищої професійної освіти, діджиталізація, куратор, тьютор, мотиватор, модератор.

Постановка проблеми. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки окреслює стратегічні напрями розвитку системи вищої освіти відповідно до сучасних суспільних та економічних змін у країні. Встановлюючи чіткі цілі, вона фіксує основні характеристики, які, як передбачається, формуватимуть ландшафт вищої освіти до 2032 року. В основі цієї Стратегії лежить глибоке прагнення України стати рівноправним членом європейської спільноти. Окреслені стратегічні та операційні цілі ідеально узгоджуються з прагненням України до посилення співпраці з Європейським Союзом, особливо щодо цифровізації вищої освіти. Європейська Комісія схвалила план дій з цифрової освіти на 2021–2027 роки, який має на меті визначити пріоритети у різних сферах, що сприятимуть розвитку цифрової освіти [1] і включають швидкий розвиток надійних цифрових освітніх екосистем, що вимагає надій-

ної та добре оснащеної передовими технологіями інфраструктури. Поряд з цим, значна увага приділятиметься стратегічному плануванню та розширенню цифрових можливостей, що передбачає потребу у кваліфікованих дослідниках і викладачах, які володіють необхідними цифровими компетенціями. Крім того, план надає великого значення наявності високоякісного освітнього контенту, передових інструментів і надійних заходів безпеки.

Одним із першочергових завдань у досягненні стратегічної мети – здобуття довіри громадян, держави та бізнесу до освітньої, наукової та інноваційної діяльності закладів вищої професійної освіти, а це є створення умов для розвитку інноваційної діяльності та ефективного впровадження нових знань і технологій. У цьому зв'язку вирішальну роль відіграє діджиталізація. Діджиталізація – це глибоке проникнення цифрових та інноваційних

технологій, які нині переживають революційний підйом, коли інформаційні технології інтегруються у різні аспекти бізнес-процесів, економіки та комунікації. Вони не просто слугують інструментом для підтримки таких видів діяльності, як освіта, управління та виробництво, а перетворюються на стиль життя і мислення у глобальному інформаційному просторі, що постійно розширюється. Для того, щоб адаптуватися до цифрової ери, необхідно зацифрувати управлінські процеси та впровадити цифрові продукти, які відповідають вимогам ринку. У нашому випадку – на ринку освітніх послуг.

Дистанційне навчання має величезні інформаційні можливості та не менш ефективні послуги. Однак якими б властивостями не вирізнявся той чи інший засіб навчання, роль викладача є дуже важливою. Інтернет з усіма своїми можливостями та ресурсами – це тільки засіб реалізації цілей і завдань викладача іноземної мови. Розглядаючи систему дистанційного навчання як форму організації освітнього процесу у закладах вищої професійної освіти, що забезпечує взаємодію всіх учасників дистанційного навчання через спеціалізоване інформаційно-освітнє середовище, слід розуміти те, що практично всі учасники освітнього процесу стикаються як із проблемою опанування певного програмного забезпечення, так і з подоланням низки психологічних труднощів у викладанні й опануванні навчального матеріалу. У зв'язку з цим викладачеві ЗВО, який реалізує дистанційне навчання, доведеться опанувати нові ролі та нові компетенції, що доповнюватимуть ті, які необхідні для роботи в очному форматі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідженням видів діяльності викладачів, які працюють у системі дистанційної освіти, займався Д. Урхане (роль викладача у навчанні з комп'ютерною підтримкою). Автор окреслює принципи, які повинні враховувати викладачі – планування, створення умов для спільної роботи, заохочення студентів, навчальний процес та оцінювання досягнень) [2, с. 225]. Г. С. Діго та Л. Д. Реантасо висвітлюють у своїх дослідженнях потреби та практики викладачів ЗВО у форматі дистанційного навчання [3, с. 18]. Раздевшек Пучко, Чемберс, Конахер, Літлмор наголошують на тому, що деякі традиційні ролі застарівають та замінюються іншими, «але завдання викладача – допомогти слухачам навчатися осмислено та ефективно – залишається незмінним». Крім того, Крумм стверджує, що роль викладача постійно змінюється, тому вони мають бути готовими повсякчас опановувати нові методи навчання іноземної мови та новітні технології. Інформаційно-комунікативні технології забезпечують миттєвий доступ до сучасних, мультимедійних, автентичних матеріалів та дозволяють спілкуватися зі слухачами поза стінами аудиторії,

а також виступають частиною повсякденного життя слухачів, тож їхня інтеграція у процес навчання вважається «природною» [4, с. 21]. Варшауер та Хілі стверджують, що «викладачі наразі не виступають єдиним джерелом інформації в нашій глобальній взаємозв'язку». Вони описують викладача як «фасилітатора навчання, а не джерело мудрості» [5, с. 68]. Ванг проаналізував роль викладача в багатокористувацькому віртуальному навчальному середовищі упродовж одного заняття згідно з трифазною моделлю (фази «до», «під час» і «після» виконання завдання), запровадженою Віллісом [6, с. 2], та дійшов висновку, що ролі викладача змінюються протягом усіх фаз. На етапі, що передує виконанню завдання, найбільше виділяються технічні та соціальні ролі, за ними йдуть ролі спостерігача і мотиватора. На етапі виконання завдання найбільш вираженими є ролі мотиватора, спостерігача та помічника у виконанні завдання. На етапі після виконання завдання найбільш значущими є роль викладача (роль мовного гіда), за якою слідує ролі мотиватора і спостерігача, а також соціальна роль.

Другою моделлю, яка розглядає різні фази, є п'ятиступенева модель Гіллі Салмона для онлайн-навчання. Вона складається з етапів: доступ та мотивація; соціалізація в мережі; обмін інформацією; формування знань. У зазначеній моделі викладач виступає у ролі електронного модератора та інструктора. Гудієр визначає наступні базові ролі онлайн-викладача: фасилітатор процесу, радник/консультант, оцінювач, дослідник, фасилітатор змісту, дизайнер і менеджер/адміністратор. Перераховані вище ролі дуже різноманітні та змінюються в деяких аспектах; наприклад, роль радника/консультанта може містити комунікацію за допомогою інформаційно-комунікативних технологій або соціальна роль може містити створення дружнього навчального середовища у віртуальному просторі. Нові ролі викладача – це ролі дослідника, адміністратора та технічного помічника. Особливий інтерес становить дослідження Х. Сесон і А. Келлермана [7], які присвячені принципово новому напрямку – взаємодії викладача і слухача під час дистанційного навчання у надзвичайних ситуаціях.

Огляд наукових праць у сфері підготовки викладачів іноземної мови для роботи в системі дистанційної освіти продемонстрував різні підходи до набору ролей, компетенцій, вимог до їхньої трудової діяльності. Зазначається, що з упровадженням цифровізації в освітній процес та розвитком дистанційної освіти також з'явився новий тип слухача, зорієнтованого переважно на самостійне опанування навчального матеріалу, вмотивованого на особистісний та професійний саморозвиток. Завдання університетської освіти полягає у підготовці слухача до самостійних дослі-

джен, самостійності розв'язання завдань у сучасному світі з великою кількістю задач, а завдання і головна роль викладача дистанційного навчання полягає у підтримці слухача в його самостійній навчальній діяльності.

Мета статті – змістовний аналіз світових і національних практик розуміння ролі викладача іноземної мови у процесі дистанційного навчання у закладах вищої професійної освіти, висвітлення ключових компетенцій викладача дистанційного курсу з іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Роль і функції викладача іноземної мови у контексті дистанційного навчання відрізняються від викладача традиційного курсу у закладі вищої професійної освіти. В умовах дистанційного навчання всі традиційні функції викладача матимуть дещо іншу додаткову інтерпретацію, тобто безпосередній зв'язок із цифровими компетентностями, здійснюватимуться у цифровому освітньому середовищі, а також підтримуватимуться конкретними цифровими ресурсами. До них можна віднести: діагностичну, мотиваційну, консультаційно-підтримувальну, інформаційно-навчальну, організаційну, комунікаційну, рефлексивну, контролюючу, не говорячи про проектування та створення дистанційного курсу. Таким чином, роль викладача іноземної мови у процесі дистанційного навчання змінюється. Викладачі перш за все стають консультантами та кураторами навчальних груп. При цьому від них вимагаються ґрунтовніші знання та вміння щодо організації роботи в телекомунікаційному середовищі в межах поставлених дидактичних завдань. А саме викладач повинен:

- усвідомлювати призначення, особливості структури та функціонування комунікаційного середовища;
- знати особливості умов зберігання та передачі інформації всередині мережі;
- бути обізнаним у використанні базових мережевих інформаційних ресурсів і знати особливості роботи з ними;
- уміти організувати та проводити телекомунікаційні проекти, тематичні телеконференції;
- дотримуватися методичних рекомендацій щодо організації діяльності викладача та слухачів у мережі;
- дотримуватись основних правил поведінки користувачів у мережі, основ телекомунікаційного етикету;
- уміти працювати з електронною поштою, телекомунікаціями, мережевими інформаційними службами;
- вправно вміти здійснювати відбір та обробку інформації, що отримується через мережу;
- вміти підготувати інформацію до передачі мережею з використанням текстового і графічного редактора, а також необхідних утилітів;

– бути у змозі організувати, підготувати та провести мережевий навчальний проєкт, тематичну телеконференцію.

Виконаний аналіз науково-педагогічної літератури за темою дослідження свідчить, що найбільш поширеними ролями викладача іноземної мови ЗВО у системі дистанційного навчання є:

педагог-мотиватор використовує наступні стратегії викладання іншомовного матеріалу, які підвищують мотивацію слухачів до навчання: тематичне спілкування, робота в малих групах на онлайн-конференціях, застосування ігрових технологій, як чинника розвитку інтересу до вивчення іноземної мови. На думку дослідників, ця роль має реалізовуватися як пріоритетна на перших курсах навчання слухачів у дистанційному форматі [8, с. 33-34];

педагог-куратор забезпечує зв'язок учнів з викладачами та авторами курсів, а також максимально швидко відповідає на питання, що виникають упродовж курсу, відстежує вчасне подання звітних матеріалів. На думку дослідників, найперша вправа для слухачів на дистанційному курсі іноземної мови – це продемонструвати здатність до комунікації з викладачем. Тому зазначена роль викладача є особливо значущою для першого семестру слухачів першого курсу, коли вони потребують постійного спілкування з викладачем, як з інструктором не тільки з навчального курсу, а й з адміністративного процесу [9, с. 126];

педагог-співаетор має активну творчу позицію, пропонує нові і конструктивні ідеї, які сприяють ефективному навчанню слухачів. Викладач має бути активним учасником онлайн-дискусій, круглих столів, він сам має «вчитися все своє життя», щоб відповідати своїй професії. Особливо важливою ця роль є на другому і третьому курсах навчання за програмою бакалаврату, коли велика кількість академічного часу приділяється проєктній діяльності;

педагог-координатор підтримує тих слухачів, хто навчається на місцях, тобто на базі того регіонального центру, який пов'язаний з головною організацією. Він виступає одночасно як секретар, адміністратор, технічний консультант та викладач-консультант. Також педагог-куратор повинен організувати групові та індивідуальні тренінги, розв'язувати проблеми технічного плану, проводити інструктаж слухачів, оцінювати та контролювати їхню роботу, вести документацію з курсів;

педагог-тьютор відповідає за організацію навчального процесу та створення позитивної атмосфери на курсах. Педагоги вищої школи І. Грішкевіч і М. Ілтнерс [10] підкреслюють, що протягом дистанційного навчання викладач має забезпечити конструктивний зворотний зв'язок, знайти засіб «просування позитивних повідомлень своїм студентам водночас із необхідною критикою їхньої навчальної діяльності» [10, с. 78];

– педагог-модератор вказує слухачу правильний напрямок його роботи та мотивує на самостійний науковий пошук. У дистанційному форматі ця роль викладача важлива для старших курсів (магістратура) та для аспірантури. На думку дослідників, найбільшу ефективність ця роль демонструє у супроводі курсових, дипломних та дисертаційних робіт, коли викладач виступає як навігатор діяльності слухача, при цьому не надає та не нав'язує готових рішень.

Аналіз науково-педагогічних розробок та досвіду педагогів-практиків засвідчує, що при реалізації викладачем таких ролей, як «мотиватор», «куратор» і «тьютор», у дистанційному навчанні створюється відповідне середовище навчання, спрямоване на мотивування слухачів до самостійної активної роботи. Ці ролі особливо важливі для занять із першими курсами, оскільки слухачі недостатньо знайомі з академічним середовищем та потребують супроводу на кожній стадії навчання. Ролі «співавтор» і «модератор» є більш актуальними для старших курсів навчання та для аспірантури, оскільки головним завданням викладача на цих етапах навчання стає заохочення до самостійної наукової діяльності за мінімального супроводу академічної діяльності.

Таким чином, кожна роль викладача іноземної мови на дистанційному курсі має реалізовуватися на практиці з огляду на стадії навчання. Усі вище перераховані ролі, насамперед, потребують активної та творчої позиції викладача у процесі дистанційного навчання. Отже, у вітчизняній практиці презентації навчального іноземного матеріалу необхідно переглянути класичний варіант викладання в аудиторному форматі та поступово здійснювати ментальний перехід викладачів ЗВО на нову активно-творчу позицію в умовах дистанційної роботи зі слухачами.

На відміну від традиційної системи викладачі в дистанційній освіті більше сконцентровані на тому, хто навчається. Віртуальне середовище вможливує вийти за тимчасові та просторові рамки, забезпечуючи можливість автентичного спілкування з реальними співрозмовниками на актуальні теми, особливо з іноземної мови. На курсах дистанційного навчання іноземної мови викладачі завжди докладають максимум зусиль, пропонуючи слухачам як стандартизовані, так і персоналізовані навчальні матеріали. Окрім цього, вони також проводять особисті зустрічі та консультації, забезпечуючи задоволення потреб кожного слухача. Викладачі іноземних мов можуть ефективно вдосконалити навчальний процес, інтегруючи методи дистанційного навчання. Така інтеграція, з відповідною дидактичною інтерпретацією, дозволяє викладачам вирішувати різноманітні дидактичні завдання в аудиторії, зосереджуючись на таких важливих компетенціях, як

комунікація, лінгвістика, соціокультурне сприйняття, освіта та пізнання. Таким чином, викладачам іноземної мови постійно потрібно:

- формувати та вдосконалювати навички та вміння слухачів читати іншомовні тексти різних рівнів складності за допомогою онлайн ресурсів;
- розвивати навички аудіювання завдяки використанню автентичних аудіотекстів, а також спеціально підібраних викладачем мультимедійних матеріалів;
- удосконалювати навички монологічного та діалогічного мовлення слухачів – мотивувати їх до участі у дискусіях, що спонукають до роздумів;
- розширяти словниковий запас сучасної іноземної мови, що охоплює як активні, так і пасивні терміни, які відображають певний етап культурного розвитку народу та соціально-політичного устрою суспільства;
- презентувати слухачам іноземний навчальний матеріал, що охоплює мовленнєвий етикет, специфічні мовленнєві моделі різних культур у спілкуванні, а також унікальні аспекти культур та традицій англomовних країн.

Для формування стійкої мотивації слухачів до іноземної діяльності на заняттях важливо застосовувати системний підхід, який інтегрує матеріали, що мають безпосереднє відношення до їхньої майбутньої професійної діяльності. Це передбачає не лише обговорення текстів підручників, але й заглиблення в питання, що спонукають до роздумів, з урахуванням індивідуальних професійних інтересів кожного слухача.

Зрозуміло, що дистанційний формат викладання іноземної мови суттєво ускладнює роботу викладача та збільшує його навантаження, оскільки тепер йому доводиться шукати, відбирати, готувати та викладати інформацію через Інтернет-ресурси не лише як викладачеві-організатору, а і як методисту. Підвищення готовності системи вищої професійної освіти України до переходу на новий формат навчання в умовах воєнного стану зумовлює необхідність організації системи адміністративної підтримки викладачів: надання методичних рекомендацій, створення розділів офіційних сайтів ЗВО для інформування та допомоги викладачам у поточному режимі. Ми також вважаємо за доцільне використання варіативних технологій електронного навчання, включно з регулярним дистанційним навчанням з використанням поєднання синхронного та асинхронного режимів навчання слухачів, а також роботу з цифровими освітніми ресурсами – масовими відкритими дистанційними курсами.

Таким чином, викладання іноземної мови у закладах вищої професійної освіти у дистанційному форматі відкриває широкі перспективи як для викладачів, так і для слухачів. Суттєво нове в освітній діяльності те, що слухачі перетворю-

ються на активних членів комунікаційного процесу: вони самі долучаються до іншомовної комунікації, взаємодіють із мережевими ресурсами. Слухачам потрібна особлива інформаційна підтримка, бо значну частину знань вони опановують самостійно. Викладач може аналізувати ці процеси, слідувати за ними та здійснювати контроль, коригуючи неправильні, помилкові дії учасників нової форми навчання, тим самим забезпечуючи постійний зворотний зв'язок між усіма учасниками процесу навчання. У зв'язку з цим, презентація навчального матеріалу, форма і зміст супровідних матеріалів мають нову структуру для основи будь-якого мультимедійного навчально-методичного комплексу. Мережевий викладач іноземної мов створює оптимальні умови для досягнення слухачами особистісних, предметних і метапредметних результатів у процесі навчання, а також для розвитку інформаційної, ділової та соціальної компетентностей у слухачів як основних, що визначають конкурентоспроможність професіонала на ринку праці й успішну самореалізацію сучасної людини в різних галузях діяльності. Відповідно роль викладача іноземної мови сучасного ЗВО переживає певні зміни, які зумовлюють посилення значущості самого викладача в системі професійної підготовки слухачів в умовах дистанційного навчання.

Висновки і пропозиції. Таким чином, слід зазначити, що провідною роллю викладача дистанційної освіти, на наш погляд, виступає не стільки сам процес навчання, скільки супровід та підтримка слухача у його навчальній діяльності. Іншими словами викладач повинен «навчити слухача навчатися». Також викладачеві необхідно встановити віртуальну комунікацію в постійному режимі, вибудувати власну методику проведення занять у цифровому освітньому середовищі, чітко визначити технології, цифрові ресурси, що використовуються у навчальному процесі, та бути готовим до постійного самовдосконалення. До ключових компетенцій викладача дистанційного курсу з іноземної мови, поряд із традиційними компетенціями, окреслюємо професійне використання дистанційних технологій, цифрових ресурсів, уміння правильно організувати навчальний процес у дистанційному форматі, підібрати адекватні форми та методи навчання, а також уміння визначати та передбачити освітні потреби як слухачів, так і роботодавців на ринку праці, підтриму-

вати високу мотивацію слухачів у процесі пізнання їхньої майбутньої професійної діяльності. Також у зв'язку з тим, що спілкування зі слухачами та колегами перейшло на електронну пошту та месенджери, відбувається реструктуризація робочого часу та розширення його меж. Очевидно, що ця проблема потребує розробки додаткових регламентів як для викладачів, так і для слухачів.

Список використаної літератури:

1. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки. URL: <https://bit.ly/3z0mlie> [дата звернення 18.09.2023].
2. Urhahne D., Schanze S., Bell T., Mansfield A., and Holmes, J. The role of the teacher in computer-supported collaborative inquiry learning. *International Journal of Science Education*. 2009. Issue 2. P. 221–243.
3. Digo G.S., Reantaso L.D. Roles, needs, and practices of teachers in modular distance learning. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge and Management*. 2022. Vol. 10. P. 14–29.
4. Krumm H.-J. Lernen im Beruf oder vom Umgang mit den Widersprüchen der LehrerInnenrolle. In H.-J. Krumm, and P. R. Portmann-Tselikas (eds.). *Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache in Österreich*. Innsbruck: StudienVerlag. 2003. P. 17–32.
5. Warschauer M., Healey D. Computers and language learning: an overview. *Language Teaching*. 1998. Vol. 31. P. 57–71.
6. Willis J. A framework for task-based learning. Harlow: Longman. 1996. 183 p.
7. Sason H., Kellerman A. Teacher-Student Interaction in Distance Learning in Emergency Situations. Conference: InSITE-2022: Informing Science + IT Education Conferences. 2022. P. 36–48.
8. Ogi J., Putu W., Gede A., Wahyuni E. E-learning Platforms Used by the EFL Teacher during Distance Learning. Routledge. 2022. 122 p.
9. Hariyanta D., Herwin J. Distance Learning Management in Elementary Schools During the Pandemic. *Jurnal Prima Edukasia*. 2022. Vol. 10(2). P. 123–129.
10. Griskevica I., Iltners M. Relationship between academic self-efficacy and cognitive load for students in distance learning. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge and Management*. 2022. Vol. 12. P. 75–98.

Mudryk O., Pavlova O. The role of a foreign language teacher in the distance learning system at higher educational institutions

The article deals with the topical issue of the role of a foreign language teacher in the system of distance learning at higher educational institutions. In the conditions of a difficult and exhausting war for the state, all Ukrainian universities were forced to switch to distance learning, which has changed the role of the foreign language teacher, the assessment of which requires additional scientific analysis based on the successful foreign and national experience of universities. The purpose of the study is to review global and national

practices of understanding teachers' roles in the process of distance learning in higher education. The research methodology is based on a systematic approach and includes methods of the general scientific group, as well as a number of special methods: content analysis of scientific literature on the research topic; comparative analysis, method of scientific systematization.

The article presents the tasks of a distance foreign language teacher and describes the following roles of a teacher: motivator, facilitator, co-author, coordinator, tutor, moderator. The author emphasizes that each role of a foreign language teacher in a distance course should be implemented in practice, taking into consideration the learning stages, and all roles require an active and creative position of the teacher in the teaching process.

In the conclusion of the article, the author points out that the leading role of a distance education teacher is not so much the learning process itself as the accompaniment and support of students in their academic activities. In addition to the traditional competences, the author outlines the key competences of a distance language teacher, including the professional use of distance technologies and digital resources; the ability to properly organize the learning process in a distance format, to select methods adequate to the form of education, as well as the ability to identify and anticipate the educational needs of both students and employers in the labor market; to maintain high motivation of students in the process of learning about their future professional activities.

Key words: *foreign language, distance learning, higher educational institution, digitalization, facilitator, tutor, motivator, moderator.*

Г. З. Скірко

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Запорізького національного університету

М. О. Юрченко

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Запорізького національного університету

ОСНОВНІ ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА ЗМІНИ У ПІДГОТОВЦІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО ТВОРЧОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті визначено та обґрунтовано фактори впливу на зміни у підготовці викладачів вищої школи до творчої педагогічної діяльності. Наголошено на модернізації вищої освіти, яка передбачає інтенсивний пошук нових напрямів підготовки майбутніх фахівців вищої освіти, підвищення їх професіоналізму та компетентності. Адже саме розвиток творчості є необхідним складником у підготовці майбутнього фахівця педагогічного профілю.

Визначено, що особливій увазі заслуговує проблема правильних акцентів у підготовці майбутніх викладачів вищої школи до професійної творчої діяльності з метою розвитку в них не лише важливих професійних рис, але і їх власного творчого потенціалу. Забезпечити інноваційні перетворення в організації такої підготовки може фахівець, який здатний до перебудови системи пізнання, має креативність мислення, позиціонує себе як творча особистість.

Нами встановлено: майбутній викладач вищої школи має бути готовим до творчої педагогічної діяльності, утверджуючи не рольове, а особистісне спілкування (підтримку, довіру, співучасть, людську гідність), зумовлюючи потребу діалогу як домінуючу форму навчального спілкування; спонукати до обміну думок, вражень, моделювання професійних ситуацій, авансування успіху, самоаналізу.

Для розвитку творчого потенціалу студентів, необхідно вводити в процес навчання програми з розвитку таких творчих компонентів структури особистості: творче мислення, творча активність, творчі можливості. Педагогічний процес одночасно може бути організований на різних рівнях складності, утверджуватися всіма засобами цінностей емоційного благополуччя і позитивного ставлення до майбутньої професії. Формування нового професіонала повинно відбуватися як особистості із високим рівнем професійних знань, умінь, навичок, творчого мислення, кращих людських якостей, національної свідомості. Зміни в сучасних студентських аудиторіях ускладнюють педагогічну діяльність викладача, вимагаючи від нього високого професіоналізму, гнучкості й особливих організаторських і комунікативних здібностей, педагогічної майстерності й терпіння, діалогічної форми викладання.

Ключові слова: підготовка, творча педагогічна діяльність, вища школа, педагогічний процес, студентська аудиторія.

Постановка проблеми. Впливом на зміни, які відбуваються в сучасному українському суспільстві стали світові глобальні тенденції і фактори, що пов'язані з інформаційно-комунікаційними технологіями. Таке оновлення не оминуло й вищу школу України, яка на сьогодні адаптується й модернізується до європейських стандартів. Якісним вектором перевтілення вищої педагогічної освіти є зміна напрямів підготовки майбутніх викладачів вищої школи до творчої педагогічної діяльності в умовах сучасного освітнього середовища. За визначенням академіка В. Андрущенко «... головним джерелом якісної зміни освіти України, первинною основою цього процесу є радикальна зміна підготовки нового вчителя, який би міг відшукати відповіді на виклики епохи й реалізувати їх

у щоденній навчально-виховній практиці» [2, с. 7]. Для розвитку творчого потенціалу особистості у його професійній підготовці як майбутнього викладача вищої школи, повинні бути створені відповідні психолого-педагогічні умови формування освіченої, творчої особистості громадянина. Як стверджують науковці (Д. Богоявленська, І. Бех, І. Зязюн, П. Кравчук, В. Кремень, О. Пехота, Е. Помиткін, В. Рибалка, С. Сисоєва, В. Сластьонін, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, А. Сущенко та ін.), на основі принципу гуманізації підготовки майбутнього фахівця, здатного реалізувати власний творчий потенціал, можливі і зміни в оновленій вищій освіті. На сьогодні всебічний і вільний розвиток людини в нашій державі декларується Конституцією України (Стаття 23), а основні стра-

тегічні лінії визначені Державною національною програмою «Освіта» (Україна XXI століття) як пріоритетні при створенні умов для формування творчої особистості громадянина, самореалізації його природних можливостей і задатків в процесі навчальної діяльності.

За визначенням С. Сисоєвої «Творчий розвиток фахівця набуває статусу найактуальнішої проблеми сучасної психолого-педагогічної науки і практики, яка особливо загострюється в умовах оновлення суспільства». Під час такої організації творчої педагогічної діяльності майбутніх викладачів вищої школи, по-перше, повинен бути відбір педагогів творчих, здатних своєю любов'ю до справи надихати студентів на творчий пошук. По-друге, необхідні достатньо розроблені теоретичні та методичні основи щодо творчої педагогічної діяльності нової генерації педагогічних кадрів. По-третє, в системі вищої освіти, на сьогодні, відсутнє соціальне замовлення на творчу особистість. Отже, виникає об'єктивна необхідність дослідження і усунення даних суперечностей [7, с. 404].

Мета статті – обґрунтувати доцільність визначення й застосування нових факторів впливу на систему підготовки майбутніх викладачів вищої школи до творчої педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу. В умовах глобальних перетворень, модернізації сучасної освіти та інтеграції України в європейський соціокультурний простір, зростає соціальна роль творчої особистості з високим рівнем духовності й загальної культури. Головною метою української освіти визнано створення умов для розвитку і творчої самореалізації кожного сучасного громадянина України, виховання покоління, здатного навчатися впродовж життя, розвивати цінності громадянського суспільства. Модернізація вищої освіти передбачає інтенсивний пошук нових напрямків підготовки майбутніх фахівців вищої освіти, підвищення їх професіоналізму та компетентності, забезпечення умов для особистісного творчого розвитку педагогів вищої освіти, виховання у них високих моральних якостей, та формування особистості, здатної до свідомого суспільного вибору. Основні концептуальні підходи розвитку вищої освіти в Україні визначено Конституцією України, Законом України «Про освіту», Законом України «Про вищу освіту». Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті. Особливо актуальним в умовах сьогодення, як зазначає М. Дяченко, є суттєве оновлення форм, методів та змісту навчання, оскільки для підготовки майбутніх викладачів вищої школи до творчої педагогічної діяльності має діяти виключно креативна методика навчання, основою якої є принцип «створи», а не «повтори» [2, с. 428]. Реалізація творчих ідей, реформування системи ціннісних орієнтацій зале-

жать від творчого потенціалу кожного педагога та його готовності до професійної творчої діяльності. Особливої уваги заслуговує проблема правильних акцентів у підготовці майбутніх викладачів вищої школи до професійної творчої діяльності з метою розвитку в них не лише важливих професійних рис, але і їх власного творчого потенціалу. Забезпечити інноваційні перетворення в організації такої підготовки може фахівець, який здатний до перебудови системи пізнання, має креативність мислення, позиціонує себе як творча особистість.

Представлені різні точки зору науковців з питання педагогічної творчості майбутніх викладачів вищої школи (В. Клименко, Н. Міщенко, В. Моляко, В. Роменець, С. Сисоєва, В. Сухомлинський) педагогічну творчість розглядають з точки зору оптимізації освітнього процесу; С. Сисоєва, як цілісний процес професійної реалізації і самореалізації педагога; як інтегративну якість особистості (З. Левчук, Л. Лузіна); Н. Кичук вивчає педагогічну творчість як критерій якісного становлення особистості педагога. В. Сухомлинський вважав, що особливістю педагогічної творчості є те, що об'єктом діяльності є дитина, яка постійно змінюється, «завжди нова, сьогодні не така, як учора». Автор стверджував, що немає абстрактного учня до якого можна було б ужити всі закономірності навчання і виховання. Учений підкреслював, що самою сутністю педагогічної творчості є думка, задум, ідея, що пов'язані з тисячами повсякденних справ [10, с. 9–49]. Творча особистість, за тлумаченням В. Рибалки, – «системне, соціально-психолого-індивідуальне, культурно-історичне, діяльнісне утворення, в якому концентруються, зберігаються, примножуються, використовуються, через яке передаються і трансформуються при переході від покоління до покоління особистостей постійно зростаючі цінності цивілізації». Наразі актуальною є позиція В. Моляко, згідно з якою творча особистість має вищий ступінь розвитку, підготовленості до конкретних видів діяльності, до життя в цілому, до зміни стилів поведінки, до пошуків виходу з кризових станів [5, с. 1–4]. Своє розуміння проблеми творчості розкриває В. Клименко: «Творча людина – зрячий серед сліпих. Коли вона відкриває задачу (нерозгадану таємницю) і відчує її гострі кути, то вона знає, куди йти і над чим працювати, бачить те, що не бачать і не відчувають інші» [4, с. 480]. Наразі таких «зрячих» людей, за спостереженнями вчених, сьогодні не вистачає українському суспільству для його успішного руху в майбутнє.

Саме розвиток творчості є необхідним складником у підготовці майбутнього фахівця педагогічного профілю. Для розвитку творчого потенціалу студентів, доцільно вводити в процес навчання програми з розвитку таких творчих компонентів

структури особистості: творче мислення, творча активність, творчі можливості. З метою дослідження процесу формування творчої особистості в науковий обіг вводиться поняття творчих можливостей студентів. Творчі можливості розглядаються як такі, що відображають індивідуальні особливості розвитку і прояву творчих якостей його особистості і зумовлюють здатність до творчості. Творчі можливості – це відносно самостійна, динамічна система творчих якостей особистості, пов'язана з інтелектом, умовами розвитку, яка формується, розвивається та виявляється у творчій діяльності і забезпечує розвивальну взаємодію особистості з оточуючою дійсністю. Творчі можливості учня реалізуються не тільки в предметній діяльності, а й у процесі його життя, самореалізації як засобу самоствердження, самовираження та саморозвитку. При цьому під творчим самовираженням розуміється здатність дитини будувати свій внутрішній світ, своє світовідчуття, самого себе в цьому світі [7, с. 134].

Творча особистість вважається здатною до таких творчих компонентів структури особистості, як творчої активності. Дослідники ототожнюють творчу активність з креативністю (термін походить від англійського слова *creation* – створення). Термін «креативність» більше використовується для вивчення творчої особистості у психологічних дослідженнях. Люди, які досягли високих творчих успіхів, відрізняються не тільки розвитком інтелекту, а й особистісними якостями, такими як: критичний погляд на питання, які вважають основними; наполегливість у виконанні завдань; творча активність; організаторські здібності; вміння захищати свої творчі позиції. Вважається, чим більшою кількістю креативних рис характеризується людина, тим більших успіхів у творчій діяльності вона може досягти. Основними ознаками креативності психологи вважають: оригінальність, здатність до заостреного сприйняття недоліків, схильність до самоактуалізації, швидкість мовлення, імпульсивність, незалежність суджень, широта інтересів тощо. У багатьох працях з психології креативність вивчається як процес творчого мислення, визначаються типи, стадії і рівні творчого мислення.

Слід переосмислити і процес навчання майбутніх викладачів вищої школи – воно повинно мати на меті не нав'язування студентові знань, а розвиток його природних здібностей, розвиток його вміння навчатися упродовж усього життя, що сприятиме формуванню його в подальшому як висококваліфікованого конкуренто спроможного фахівця. За новою парадигмою вищої освіти викладачі створюють активне навчальне середовище, формують потяг і творче ставлення до навчання, а на студентів перекладається відповідальність за якість вищої освіти. На систему вищої освіти впливають також такі фактори, які

можна вважати глобальними: глобалізація соціально-економічних процесів і пов'язана з нею інтернаціоналізація ринку освітніх послуг; розвиток інноваційних освітніх технологій; лібералізація адміністративного управління освітою з боку держави; дефіцит державних ресурсів, необхідних для підтримки й розвитку системи вищої освіти. Виділені тенденції світового розвитку визначають взаємопов'язані тенденції у сфері вищої освіти: підвищення освітнього рівня населення; інтернаціоналізацію вищої освіти.

Аналізуючи основні тенденції розвитку європейської вищої освіти, необхідно відзначити дослідження вітчизняних вчених А. Алексюка, Г. Артемчука, Н. Бідюк, В. Козакова, К. Корсака, А. Лігоцького, О. Матвієнко, О. Навроцького, Н. Нічкало, С. Романової, А. Сбруєвої, О. Сидоренка, В. Шейко та ін. Загальними для формування європейського освітнього простору можна вважати такі вимоги: значне підвищення конкурентоспроможності європейської освіти, освітніх послуг; координація наукового співробітництва, розширення мобільності студентів, викладачів, адміністративного персоналу європейських закладів вищої освіти; можливості працевлаштування випускників в умовах відкритого ринку праці.

Як зазначає Ю. Зіньковський, «ми починаємо практичне входження в європейське освітнє середовище і наша основна мета – надати молоді можливість надійного працевлаштування з допомогою сучасної професійної освіти на основі вільного вибору закладу освіти та її високої якості». Автор стверджує, що якість освіти це системна категорія, тому доцільні поняття «якість навчання» і «якість підготовки». До поняття «якість навчання» входить кваліфікація викладачів, стан матеріальної та лабораторної бази, сучасність навчальних програм, якість професійних студентських практик та ін. «Якість підготовки» – це спроможність майбутнього фахівця відповідати вимогам галузі народного господарства, до виконання завдань якої він готується у закладі освіти, а значить і його готовність як спеціаліста без тривалої адаптації увійти до виробничої діяльності [3, с. 17–20].

На думку Н. Нічкало, розвиток освітнього товариства в останні роки XXI століття поставив у центр світової системи вищої освіти формування нового по суті професіонала будь-якої спеціальності, будь-якого профілю: «кваліфіковану, конкурентоспроможну особистість із високим рівнем професійних знань, умінь, навичок, мобільності, які відповідають вимогам науково-технічного прогресу, ринковим відносинам в економіці, виховання соціально активних членів суспільства, формування в них наукового світосприйняття, творчого мислення, кращих людських якостей, національної свідомості» [6, с. 42–53].

Майбутній викладач вищої школи має бути готовим до творчої педагогічної діяльності, утверджуючи не рольове, а особистісне спілкування (підтримку, довіру, співучасть, людську гідність); зумовлюючи потребу діалогу як домінуючу форму навчального спілкування; спонукати до обміну думок, вражень, моделювання професійних ситуацій, авансування успіху, самоаналізу. А головне, на думку Т. Сущенко, такий процес має передбачати, що викладач володіє різними варіантами побудови освітнього процесу, знає не один універсальний, а кілька шляхів, які можуть бути придатними для досягнення мети, вміє організувати навчальний процес одночасно на різних рівнях складності, утверджувати всіма засобами цінності емоційного благополуччя і позитивного ставлення до майбутньої професії [8, с. 457–464].

Наші спостереження показали, щоб утримувати аудиторію у стані напруженої й захоплюючої уваги, майбутньому викладачу необхідно звикати до змісту складних і неочікуваних студентських запитань, манери їх висловлювань, сміливості й свіжості їхніх думок, різноманітності поглядів, конкретності й точності своїх відповідей. Отже, як немає однакових педагогів, так і немає однакових студентів і студентських аудиторій. Загалом, з урахуванням цих та інших особливостей, нами були проведені дослідження з вивчення співвідношення потреб і мотивів, життєвої та професійної спрямованості студентів у складі аудиторії, і за науковими підтвердженнями дослідників Р. Сущенко, Т. Сущенко були виокремлені чотири аудиторних групи.

До *першої* групи (31%) віднесли тих студентів, які чекають від викладача і вузівського навчання одних рецептів на майбутнє і на всі випадки життя. Вони активні, але їхні прагнення спрямовані на переписування лекцій, різноманітних першоджерел. Студент цієї групи не дуже вимогливий. Він надзвичайно старанний виконавець, врівноважений, слухняний, але він навчається тільки тому, що це необхідно. Студент цієї групи ніколи не намагається стати на яку-небудь іншу точку зору, його задовольняє все те, що в нього є, що його оточує. До *другої* групи (44%) віднесли студентів, які мають досить активну первинну мотивацію. Але все залежить від того, «куди виведе». «Зачеплять за живе», будуть завжди попереду і не звернуть з дороги навіть у ситуаціях складних умов пізнання. Тоді вони самі для себе стають невпізнаними: відразу у них виникає безліч творчих намірів та планів. Але якщо викладач цього миттєвого «пориву» не помітить, не підтримає, у цих студентів все залишиться тільки добрими намірами. До *третьої* групи (11%) віднесено оригінальну групу студентів. Це, так звані, скептики. Нічого не сприймають на віру. Їм здається, що вони все давним-давно знають. Немає в них

ні кумирів, ні ідеалів. Ніяких новаторів визнавати в науці не хочуть, тримаються окремо, рідко бувають бадьорими та чутливими. Їх настрої легко помітити за скептичними репліками. До *четвертої* групи (14%) віднесено найцікавішу групу. Це – потенційні перетворювачі всього, що відбувається скрізь і навколо них. Вони надмірно діяльні. Їх легко виявити викладачу уже під час першої зустрічі, чи то буде лекція, чи практичне заняття. Це – «золотий фонд» викладача, з допомогою якого він і сам, не помічаючи цього, стає досконалішим [9, с. 188–195].

Висновки. Різноманітні концепції творчості які були проаналізовані, дали можливість систематизувати інформацію та визначити основні фактори впливу на зміни у підготовці викладачів вищої школи до творчої педагогічної діяльності. Нами презентовано діяльність майбутніх викладачів, що передбачає здійснення системної діагностики у роботі особливо аудиторських груп, випереджувального планування освітнього процесу у вищій школі, та розвитку у майбутніх педагогів природних здібностей, вміння навчатися впродовж усього життя, що сприятиме формуванню в подальшому його, як висококваліфікованого конкурентоспроможного фахівця.

Список використаної літератури:

- Андрущенко В. П. Вчитель XXI століття: нова стратегія національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. *Вища освіта*. 2016. № 4. С. 5–14.
- Дяченко М. Д. Розвиток творчого потенціалу майбутнього журналіста: теорія і практика : монографія. Запоріжжя : КПУ, 2012. 428 с.
- Зінковський Ю., Мірських Г. Імператив трансформації сучасної освітньої парадигми. *Вища школа*. 2010. № 3–4. С. 36–43.
- Клименко В. В. Психологія творчості : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 480 с.
- Моляко В. О. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 8. С. 1–4.
- Ничкало Н. Г. Професійна педагогіка і психологія праці у діалектичному взаємозв'язку. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2013. № 2. С. 42–53.
- Сисоєва С. О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури : монографія. Київ : ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2014. 404 с.
- Сущенко Т. І. Магістерський педагогічний процес підготовки викладачів як зразок майбутньої професійної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і*

загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / ред-кол. : Т. І. Сущенко та ін. Запоріжжя, 2012. Вип. 24 (77). С. 457–464.

9. Сущенко Т. І., Сущенко Р. В. Особливості студентської аудиторії сучасних закладів вищої освіти. *Науковий вісник Ізмаїльського дер-*

жавного гуманітарного університету : збірник наукових праць. Серія : Педагогічні науки. Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2021. Вип. 53. С. 188–195.

10. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Радянська школа, 1977. Т. 3. С. 7–274.

Skirko H., Yurchenko M. The main factors influencing changes in the preparation of high school teachers for creative pedagogical activity

The article determines and substantiates factors influencing changes in the preparation of high school teachers for creative pedagogical activity. The modernization of higher education, which provides for an intensive search for new directions of training future higher education specialists, increasing their professionalism and competence is emphasized. After all, the development of creativity is a necessary component in the preparation of the future specialist of the pedagogical profile.

It is determined that particular attention should be paid to the problem of correct accents in preparing future high school teachers for professional creative activity in order to develop in them not only important professional traits, but also their own creative potential. Innovative transformations in the organization of such training can be provided by a specialist, who is capable of restructuring the cognition system, has creative thinking, positions himself or herself as a creative person.

We have established: the future teacher of higher education should be ready for creative pedagogical activity, affirming not role-playing, but personal communication (support, trust, complicity, human dignity), predetermining the need for dialogue as the dominant form of educational communication; encourage the exchange of opinions, impressions, modeling professional situations, advance success, introspection.

To develop the creative potential of students, it is necessary to introduce into the learning process programs for the development of such creative components of the personality structure: creative thinking, creative activity, creative possibilities. The pedagogical process can simultaneously be organized at different levels complexity, asserted by all means of values of emotional wellness and positive attitude to the future profession. The formation of a new professional should occur as a person with a high level of professional knowledge, skills, creative thinking, the best human qualities, national consciousness. Changes in modern student audiences complicate the pedagogical activity of the teacher, requiring high professionalism and flexibility, special organizational and communicative skills, pedagogical skills and patience, dialogic form of teaching.

Key words: preparation, creative pedagogical activity, high school, pedagogical process, student audience.

УДК 378(796)
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.89.27>

С. В. Сметанін

старший викладач кафедри управління фізичною культурою та спортом
Національного університету «Запорізька політехніка»

О. М. Захарова

старший викладач кафедри управління фізичною культурою та спортом
Національного університету «Запорізька політехніка»

Е. Л. Брухно

старший викладач кафедри управління фізичною культурою та спортом
Національного університету «Запорізька політехніка»

СПЕЦИФІКА ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ТРЕНАЖЕРНІ ПРИСТРОЇ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ» ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ

Статтю присвячено визначенню та обґрунтуванню наукових засад і специфічних особливостей викладання дисципліни «Тренажерні пристрої у фізичному вихованні» в циклі підготовки студентів спеціальності 017 на другому магістерському рівні вищої освіти.

Доведено, що опанування знаннями та навичками, необхідними для використання в навчально-тренувальному процесі сучасного тренажерного обладнання та устаткування є важливим компонентом у фаховій підготовці магістрантів відповідно до Державного стандарту вищої освіти, що забезпечує можливість їх подальшої успішної професійної самореалізації.

Визначено пріоритетні напрями формування специфічних знань та навичок відповідно до потреб оновлення системи вищої освіти в межах програмного матеріалу викладання курсу: обізнаність з класифікацією тренажерів та тренажерних пристроїв, розуміння їх місця у тренувальному процесі, та можливостей використання у різних напрямках фізичної культури та спорту; оволодіння основами організації тренувального процесу з використанням тренажерних пристроїв та спеціального обладнання; знання конструктивних особливостей та правил експлуатації, основних етапів проектування тренажерних пристроїв, планування їх розташування, норм навантаження та правил безпеки при використанні; здатність формувати індивідуальні програми занять з використанням тренажерів і тренажерних пристроїв, проводити наукові дослідження з метою визначення доцільності та раціональних шляхів використання тренажерів і тренажерних пристроїв в галузі фізичної культури і спорту.

Наголошується на тому, що сформовані під час вивчення курсу професійні компетентності мають сприяти успішній самореалізації студентів відповідно до обраної індивідуальної траєкторії підготовки та перетворитися на певні орієнтири майбутньої педагогічної і професійної діяльності, що забезпечують можливості їх подальшого самовдосконалення та безперервної освіти протягом життя, зумовлених змінами у тенденціях та новітніх розробках, що впроваджуються в галузі фізичного виховання та спорту. Акцентується увага на необхідності дослідження інноваційних рішень, що запроваджуються в галузі з урахуванням адаптації досягнень науково-технічного прогресу до потреб окремих напрямків прикладних та наукових дисциплін, в тому числі, і в галузі фізичної культури і спорту.

Авторами обґрунтовано: склад та специфіку програмного матеріалу курсу у відповідності до потреб галузі та вимог стандартів вищої освіти.

Ключові слова: тренажерні пристрої, фізичне виховання, викладання, студенти.

Постановка проблеми. Підготовка майбутніх вчителів фізичної культури та тренерів з обраного виду спорту є комплексним інтегративним процесом формування особистості, що здійснюється з урахуванням особливостей майбутньої професійної та навчально-педагогічної діяльності фахівців галузі фізичного виховання та спорту. Як зазначають, зокрема, Є. А. Захаріна та А. Г. Захаріна, «зміст професійно-педагогічного

освітнього процесу являє собою особливий вид набутого інтегративного знання, практичного досвіду та особистісного розвитку, яке опановує студент у закладі вищої освіти». При цьому «інтегративне освітньо-професійне середовище реалізації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури залежить від взаємодії освітнього і практичного процесів у галузі фізичної культури і спорту; єдність інтеграції та диференціації в про-

фесійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури залежить від перспективних тенденцій розвитку фізичної культури як науки» [5, с. 95].

Відповідно до стандарту вищої освіти України другого магістерського рівня галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальності 017 Фізична культура і спорт у Описі її предметної області в якості об'єктів вивчення та діяльності серед іншого зазначено «процеси забезпечення рухової активності людей з метою їх гармонійного, передусім фізичного, розвитку та ведення здорового способу життя» [8, с. 5], а до переліку інструментів та обладнання включено «сучасні прилади та устаткування для оцінки рухової активності, технічної підготовленості спортсменів, серцево-судинної, дихальної, м'язової та кісткової систем організму людини», а також «обладнання наукових лабораторій та дослідницьких центрів відповідно до спеціальності» [8, с. 6].

Як справедливо вважають вітчизняні та закордонні фахівці «метод застосування тренажерів у фізичному вихованні школярів є важливою складовою системи педагогічних впливів і дозволяє підвищити ефективність навчально-тренувального процесу» [7, с. 120]. Водночас, досить часто вітчизняні автори, зокрема А. О. Жиденко зі співавторами, відмічають, що «після закінчення магістратури, бакалаври, які отримали освіту на інших факультетах не зможуть проводити заняття у тренажерних залах та фітнес-центрах з людьми, які прийшли з метою оздоровлення, внаслідок незнання фізіолого-біохімічних процесів адаптації серцево-судинної та інших систем» [4, с. 148]. Але, як справедливо стверджує В. Андрущенко, «учитель має бути компетентним у царині предмета, який він викладає, постійно працювати над собою, вдосконалювати свою педагогічну майстерність» [2, с. 148]. Це підсилюється потребою розв'язання проблеми вдосконалення змісту освітніх програм магістрів спеціальності 017 «Фізична культура і спорт» відповідно до Державного стандарту вищої освіти України [1, с. 12]. Активно залучається використання тренажерного обладнання і в практиці проведення позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи [6, с. 249]. Тому з огляду на потребу у підготовці кваліфікованих тренерських кадрів, здатних керувати тренувальним процесом в умовах сучасних фітнес-центрів [3, с. 11], та фахівців з фізичного виховання, що в змозі організувати безпечні та ефективні заняття як в умовах навчальних закладів, так і надати рекомендації щодо самостійного проведення занять з використанням тренажерного обладнання в домашніх умовах, питання надання магістрантам достовірної і ґрунтовної інформації стосовно використання технічного обладнання та тренажерного устаткування є надзвичайно актуальним для закладів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

В основу наукової статті покладені досягнення вітчизняної системи фізичного виховання і спорту в цілому, праці видатних теоретиків і методистів, в працях яких частково презентовано окремі аспекти окресленої проблеми. Зокрема, питаннями вдосконалення організаційних форм і методів навчання у системі закладів вищої освіти та вивченням їх особливостей в галузі фізичної культури і спорту займалися О. Ю. Ажиппо, Г. А. Гончар та Г. В. Безверхня, М. Т. Данилко, Є. А. Захаріна, Т. Ю. Круцевич, Е. М. Сивохоп та інші.

Вивченню окремих аспектів використання тренажерних пристроїв відповідно до потреб фізичного виховання різних верств населення та в спорті присвятили свої роботи А. О. Архипов, В. Є. Водлозеров, В. П. Жданюк, В. Івасюк зі співавторами, А. В. Казанцева, Є. О. Кузенков, Н. Лішевська, А. О. Лопатьєв зі співавторами, Т. М. Редько та інші.

Питання методології викладання дисциплін, пов'язаних з вивченням тренажерних пристроїв у профільних закладах вищої освіти, знайшли відображення в розробках таких авторів як Г. С. Петров та О. В. Солодка, М. К. Самохін, М. П. Римар та Т. В. Йопа, В. В. Пантік, О. В. Сокол та інші.

Мета статті. Головною метою представленої роботи є визначення специфічних особливостей викладання дисципліни «Тренажерні пристрої у фізичному вихованні» та її місця в освітніх програмах магістерського рівня підготовки студентів спеціальності 017 «Фізична культура і спорт».

Виклад основного матеріалу дослідження. Дисципліна «Тренажерні пристрої у фізичному вихованні та спорті» викладається в циклі дисциплін другого магістерського рівня підготовки на базі кафедри управління фізичною культурою та спортом Національного університету «Запорізька політехніка» вже понад п'ять років. Відповідно до навчальних планів на 2020-2023 навчальний рік керівництвом кафедри було вирішено розподілити матеріал курсу на два окремі напрямки в циклі вибіркового дисциплін – «Тренажерні пристрої у фізичному вихованні» та «Тренажерні пристрої у спорті». Обидві дисципліни вивчаються протягом одного семестру на 1-му курсі магістратури. На засвоєння матеріалу курсу заплановано 120 годин (4 кредити ЕКТС). В якості засобів діагностики успішності навчання під час вивчення курсу використовуються завдання для поточного контролю, тестування, пакет комплексних самостійних робіт та модульних індивідуальних завдань. Формою підсумкового контролю успішності навчання є залік. Головною метою навчальної дисципліни є сформулювати уявлення студентів про роль і місце тренажерних пристроїв у навчально-тренувальному процесі, кондиційному тренуванні, рекреаційній та оздоровчій діяльності. Проте, відповідно до обраної інди-

відуальної траєкторії навчання, фокус уваги в курсі може дещо зміщуватися зі специфіки використання тренажерного обладнання для фізичної, технічної і тактичної підготовки спортсменів, а також для відновлення працездатності і оцінки різних сторін їх спеціальної підготовленості, на особливості впровадження прогресивних засобів технічного обладнання задля підвищення зацікавленості різних типів контингенту у фізкультурній діяльності, заохочення їх до рухової активності, створення сприятливих умов для рекреаційної діяльності та розвитку окремих фізичних якостей.

Передумовами успішного засвоєння матеріалу дисципліни можна вважати знання студентів з таких дисциплін, як «Теорія і методика фізичного виховання» і «Загальні основи спортивного тренування», «Біомеханіка» та «Інвентар і обладнання в обраному виді спорту», що викладаються на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти. В межах вибірових дисциплін магістерської програми підготовки, матеріал курсу тісно пов'язаний з інформацією, що надається під час викладання таких дисциплін як «Теорія спорту», «Професійна майстерність тренера», «Інноваційні технології у фізичному вихованні та спорті», «Сучасні спортивно-оздоровчі програми у фітнес-індустрії».

Тематика матеріалу, що викладається в межах дисципліни «Тренажерні пристрої у спорті» порівняно стандартизована і включає аналіз місця тренажерів, тренувальних пристроїв та технічних засобів у спорті; розгляд особливостей застосування сучасних тренажерних засобів у спортивній підготовці; пошук шляхів раціонального сполучення засобів, заснованих на використанні тренажерних засобів з традиційними засобами і формами спортивною підготовки; використання тренажерних засобів для покращення окремих сторін спортивною підготовки та розвитку окремих фізичних якостей; застосування тренажерного обладнання для оцінки та контролю підготовки спортсменів та в якості засобів відновлення працездатності. В цей же час, в процесі викладання дисципліни «Тренажерні пристрої у фізичному вихованні» розглядаються такі специфічні теми як особливості конструювання та використання тренажерного обладнання у роботі з контингентом, що вирізняється певними потребами; використання тренажерних пристроїв, як засобів кінезіотерапії та в комплексних реабілітаційних програмах; психологічні аспекти використання тренажерів в рекреаційній та оздоровчій діяльності, як фактору заохочення до рухової активності; вдосконалення ергономіки та дизайну тренажерного обладнання, як фактору їх успішного просування на ринку фітнес-індустрії; особливості підбору обладнання відповідно до потреб оздоровчих центрів та фітнес-клубів, навчальних закладів, рекреаційних зон, інших установ та організацій в залежності від

особливостей і потреб контингенту; використання тренажерного обладнання в школах та дитячих освітніх закладах, а також у фізичному вихованні студентської молоді. Таким чином вдається досягти певної сегрегації матеріалів двох курсів у відповідності до специфіки майбутньої професійної діяльності, на яку орієнтується магістрант при виборі академічної траєкторії навчання.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми по закінченню вивчення курсу очікуються наступні результати за напрямками знань та умінь.

Студенти повинні знати:

- класифікацію тренажерів та тренажерних пристроїв, їх місце у тренувальному процесі, та можливості використання у різних напрямках фізичної культури та спорту;

- основи організації тренувального процесу з використанням тренажерних пристроїв та спеціального обладнання;

- конструктивні особливості та правила експлуатації, основні етапи проектування тренажерних пристроїв, планування їх розташування, норми навантаження та правила безпеки при використанні;

- мету і можливості основних методів спеціальної підготовки з використанням тренажерів і тренажерних пристроїв.

Відповідно до отриманих знань, студенти повинні отримати певні практичні навички, зокрема, вміти:

- використовувати тренажери з метою вдосконалення окремих сторін підготовки в різних видах спорту;

- проводити наукові дослідження з метою визначення доцільності та раціональних шляхів використання тренажерів і тренажерних пристроїв в галузі фізичної культури і спорту;

- визначати індивідуальні недоліки в спортивній підготовці атлетів та формувати індивідуальні програми занять з використанням тренажерів і тренажерних пристроїв;

- підбирати тренажери для корекції параметрів спеціальної силової підготовки в різних видів спорту;

- формулювати технічне завдання та створювати ескізний проект тренажерного пристрою для вирішення специфічних завдань в різних видах спорту та з метою пристосування до особливостей контингенту, завдань і можливостей тренувального процесу.

Висновки і пропозиції. Отже, на підставі викладеного вище можна зробити висновок, що ознайомлення студентів-магістрантів з особливостями конструкції, типологією та принципами використання сучасних тренажерних пристроїв у навчально-тренувальному процесі є важливою запорукою їх фахової компетентності, та важливим елементом підготовки до майбутньої профе-

сійної діяльності в галузі фізичного виховання та спорту. Можна вважати раціональним розподіл матеріалу курсу за двома напрямками відповідно обраної спеціалізації – для застосування в сфері фізичного виховання різних верств населення та окремо для спеціалізованої спортивної підготовки в окремих видах спорту. Тому дисципліни «Тренажерні пристрої у фізичному вихованні» та «Тренажерні пристрої у спорті» доцільно включати до переліку вибіркових дисциплін з можливістю обрання потрібної спеціалізації відповідно до певної індивідуальної педагогічної траєкторії.

Важливим чинником успішного засвоєння матеріалу курсу та його інтеграції в освітні програми магістрів спеціальності 017 є постійне оновлення інформації стосовно актуальних тенденцій, конструктивних рішень, та модельного ряду тренажерного обладнання світових провідних виробників і розуміння базових концепцій проектування тренажерного обладнання відповідно до конкретних потреб та вирішення прикладних завдань навчально-тренувального процесу, що не можливо досягти виключно традиційними засобами фізичного виховання. Тому, враховуючи навчальний процес та специфіку викладання предмету «Тренажерні пристрої у фізичному вихованні», можна зробити висновок, що при опануванні даного курсу студенти, що навчаються за спеціальністю 017 «Фізична культура і спорт» зможуть ефективно реалізувати себе в різних сферах професійної діяльності за обраним напрямком.

У процесі подальшої реалізації викладачів вище принципів та орієнтирів в організації вивчення курсу при підготовці студентів спеціальності 017 очікується розширення спектру форм організації пошуково-дослідницької діяльності майбутніх фахівців галузі фізичної культури і спорту; зміщення акцентів у бік формування у магістрантів інтересу до неперервного професійного самовдосконалення; підвищення орієнтації змісту освітніх програм на модель відповідності критеріям якості при підготовці фахівців галузі.

Перспективами подальших наукових пошуків шляхів вдосконалення процесу викладання дисципліни «Тренажерні пристрої у фізичному вихованні» з урахуванням її специфіки, ми вважаємо дослідження напрямку здійснення в рамках курсу індивідуальної проектної діяльності студентів з метою розробки перспективних моделей сучасного тренажерного обладнання та надання можливостей для самореалізації майбутніх фахівців галузі спортивної підготовки та фітнес-індустрії.

Список використаної літератури:

1. Ажиппо О.Ю. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2013. 39 с.
2. Андрущенко В. Вчитель XXI століття: нова стратегія національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. *Вища освіта України*. 2016. № 4. С. 5–14.
3. Гончар Г., Безверхня Г. Проблеми вдосконалення підготовки фахівців у галузі фізичної культури й спорту. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2015. № 4. С. 9–14.
4. Жиденко А.О., Міщенко Т.В., Паперник В.В. Професійна підготовка магістрів у галузі фізичної культури та спорту: проблеми і можливості. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія № 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)* : зб. наукових праць / За ред. О. В. Тимошенка. Київ: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2022. С. 144–149.
5. Захаріна Є., Захаріна А. Закономірності професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури як складовий етап системи вищої фізкультурної освіти. *Фізична культура і спорт: традиції, досвід, інновації* : Матеріали І Всеукр. науково-практ. конф., м. Запоріжжя, 16 берез. 2023 р. Запоріжжя, 2023. С. 92–96.
6. Захаріна Є.А. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури до позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи: теорія та методика : монографія. Запоріжжя : КПУ, 2012. 440 с.
7. Казанцева Г. В. Становлення методу застосування тренажерних пристроїв для розвитку рухових якостей і зміцнення здоров'я школярів та його місце в сучасній системі фізичного виховання. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2013 № 1 С. 116–121.
8. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 017 «Фізична культура і спорт» для другого (магістерського) рівня вищої освіти : Наказ № 516 від 11 травня 2021 року МОН УКРАЇНИ сайт URL: http://osvita.ua/doc/files/news/824/82458/017_Fizyczna_kultura_sport_516-mahistr_1.pdf (дата звернення: 10.06.2023).

Smetanin S., Zakharova O., Brukhno E. Specifics of teaching the discipline “Training Devices in Physical Education” in the preparation of masters of physical culture and sports

The article is devoted to the definition and substantiation of the scientific principles and specific features of teaching the discipline “Training Devices in Physical Education” in the process of preparing students of specialty 017 cycle at the second master's level of higher education.

It has been proved that mastering the knowledge and skills necessary for the use of modern training equipment and facilities in the educational and training process is an important component in the professional training of master's students in accordance with the State Standard of Higher Education, which provides the possibility of their further successful professional self-realization.

The priority areas for the formation of specific knowledge and skills in accordance with the needs of updating the higher education system within the program material of the course are identified: awareness of the classification of simulators and training devices, understanding of their place in the training process, and the possibilities of using them in various areas of physical culture and sports; mastering the basics of organizing the training process using training devices and special equipment; knowledge of the design features and rules of operation, basic etiquette, and the use of equipment and equipment.

It is emphasized that the professional competencies formed during the course should contribute to the successful self-realization of students in accordance with the chosen individual training trajectory and turn into certain benchmarks for future pedagogical and professional activities that provide opportunities for their further self-improvement and lifelong learning due to changes in trends and the latest developments in the field of physical education and sports. Attention is focused on the need to study innovative solutions implemented in the industry, taking into account the adaptation of scientific and technological progress to the needs of certain areas of applied and scientific disciplines, including physical education and sports.

The authors substantiate: the composition and specificity of the course program material in accordance with the needs of the industry and the requirements of higher education standards.

Key words: *training devices, physical education, teaching, students.*

АНАЛІЗ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИХ ЗАСАД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Статтю присвячено аналізу, визначенню та обґрунтуванню необхідних педагогічних умов щодо формування готовності здобувачів вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта до професійної діяльності в умовах впровадження інклюзивної освіти в Україні, відповідно до сучасних стандартів вищої освіти.

Доведено, що впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітніх закладах вимагає від ЗВО переосмислення системи професійної підготовки студентів, оскільки майбутні фахівці повинні не тільки оволодіти теоретичними знаннями, а й набути професійні компетентності вирішення психологічних та соціальних проблем при роботі з родинами дітей з ООП, навички роботи у мультидисциплінарній команді фахівців тощо, а це вимагає створення відповідних умов, які б сприяли формуванню професійної готовності майбутніх фахівців в галузі спеціальної освіти на основі компетентнісного підходу.

Визначено сутність поняття «готовність, професійне становлення особистості, компетентність, професійна компетентність», проаналізовано структурні компоненти професійної компетентності, які передбачають глибокі теоретичні знання, високий рівень практичної підготовки та розвиток важливих особистісних якостей для здійснення успішної та ефективно професійної діяльності.

Наголошується на тому, що поліфункціональна професійна діяльність фахівця спеціальної освіти вимагає сукупності професійно важливих якостей та комплексу особистісних характеристик, які б підтверджували знання, вміння, навички, з урахуванням психофізіологічних, соціальних, моральних, комунікативних характеристик, вказуючи на ступінь відповідності молодого фахівця професійним вимогам.

Автором запропоновано сучасну модель формування готовності майбутнього логопеда до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, яка розкриває шляхи формування компетентної особистості здобувача вищої освіти.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, готовність до професійної діяльності, майбутні фахівці зі спеціальної освіти, компетентність, компетентнісний підхід.*

Постановка проблеми. Сучасні процеси розвитку нашого суспільства ставлять нові вимоги перед галуззю вищої освіти, щодо підготовки майбутніх фахівців. Розвивається тенденція пошуку нових підходів до фундаментальної наукової та професійної освіти здобувачів вищої освіти, реалізації інноваційних напрямків у їх майбутній професійній діяльності. Стратегічною метою ЗВО є формування конкурентоспроможної, високоосвіченої, інтелегентної, самодостатньої, творчої особистості з інноваційним типом мислення і діяльності, здатної гідно відповісти на виклики динамічного життя нашого суспільства.

Приєднавшись до Болонського процесу, Україна взяла на себе зобов'язання реалізувати основні цілі Болонської декларації. Тому виникла потреба модернізації вищої школи, за для виходу на якісно новий рівень, який дасть можливість готувати високоосвічених конкурентоздатних фахівців. Стратегічний розвиток міжнародного співробітництва усуває перепони та забезпечує широкий доступ до якісної освіти, активізує мобільність сту-

дентів, науково-педагогічних кадрів, закладаючи основи особистісного та професійного розвитку.

Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) визначила складові оновлення сутності освіти в Україні відповідно до сучасних потреб суспільства. Відповідно національна система вищої освіти передбачає формування нової концепції, метою якої є формування таких гнучких професійних навичок майбутніх спеціальних педагогів, в тому числі логопедів, які будуть спрямовані на всебічний розвиток дітей з різними особливостями психофізичного розвитку.

Процеси реформування освіти зумовили суспільний запит на підготовку педагогів, які були б готові до ефективно професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, тому що воно вимагає готовності фахівця до змін, згідно вимог часу, до змін у соціальних відносинах, постійного професійного саморозвитку, застосування інноваційних підходів до організації самого середовища, на основі принципів педагогіки співробітництва та толерантності.

З кожним роком кількість дітей з особливими освітніми потребами постійно зростає, тому підготовці майбутніх логопедів необхідно приділити більше уваги щодо формування професійної гнучкості та універсальності, постійно поглиблюючи зміст професійної підготовки.

Таким чином, питання підготовки майбутніх фахівців у галузі спеціальної освіти і, безпосередньо, фахівців у сфері логопедії, на сьогоднішній день залишається досить актуальним, оскільки більшість дітей з психофізичними порушеннями мають широкий спектр мовленнєвих розладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

В ході нашого дослідження актуальними для нас стали питання:

1. проблеми професійної підготовки здобувачів вищої освіти в сучасних умовах, які проводилися за різними напрямками:

– становлення професійної компетентності педагогів-логопедів досліджували Г. Гуровець, Є. Соботович, О. Усанова, С. Шаховська, М. Шеремет [1];

– визначення шляхів удосконалення навчально-виховного процесу у закладах вищої освіти (А. Алексюк, В. Безпалько, С. Гончаренко, М. Євтух, Н. Кузьміна, В. Лозова, Н. Тализіна, Н. Ярмаченко тощо);

– педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх вчителів-логопедів (О. Мартинчук, М. Берегова, З. Васильєва, А. Кірсанов, М. Шкіль, О. Дубинчук, О. Абдуліна О. Сергійчук та інші);

– визначення основних компонентів системи підготовки дефектологів (В. Бондар, С. Миронова, В. Синьов, В. Тарасун, М. Шеремет, Л. Федорович, О. Шевченко тощо) [2];

– проблеми особистісної компетентності (Т. Синенко, В. Введенський, А. Маркова, В. Кремінь, О. Сахарчук, М. Сергєєва, В. Бондар, Т. Дука, Н. Мілорадова, Elkin, Weinert, M. Simic, Z. Nedelko, та інші) [3];

На основі теоретичного аналізу наукових джерел визначено, що проблемі переосмислення підходів щодо формування готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти, в тому числі логопедів, до професійної діяльності, в умовах впровадження інклюзивної освіти, на основі компетентнісного підходу, приділено багато уваги, але стрімкі процеси розвитку нашого суспільства постійно вносять корективи щодо підходів і форм в системі вищої освіти, методів та прийомів, тому питання фахової підготовки, набуття студентами необхідних компетентностей потребує подальшого вивчення.

Мета статті. Головна мета даного дослідження – на основі теоретичного аналізу наукової літератури визначити та обґрунтувати умови формування готовності майбутнього логопеда до про-

фесійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі з точки зору компетентнісного підходу та представити модель формування готовності майбутнього логопеда до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу дослідження.

На сьогодні стратегічною метою ЗВО є формування конкурентоспроможної, високоосвіченої, інтелекгентної, самодостатньої, творчої особистості з інноваційним типом мислення і діяльності, здатної гідно відповісти на виклики динамічного життя нашого суспільства.

Приєднавшись до Болонського процесу, Україна взяла на себе зобов'язання реалізувати основні цілі Болонської декларації. Тому виникла потреба модернізації вищої школи, за для виходу на якісно новий рівень, який дасть можливість готувати високоосвічених конкурентоздатних фахівців. Розвиток міжнародного співробітництва усуває перепони та забезпечує широкий доступ до якісної освіти, активізує мобільність студентів, науково-педагогічних кадрів, закладаючи основи особистісного та професійного розвитку.

Державні документи, які регулюють освіту в країні, а саме: Закон України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту», Закон України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання», Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Національна доктрина розвитку освіти (2002 р.), визначають складову оновлення сутності освіти в Україні. Основне завдання сучасної вищої освіти – це приведення її складової у відповідність до сучасних запитів суспільства, тобто спрямування національної системи вищої освіти на розвиток особистості яка буде мати гнучкі професійні навички, для того щоб навчити майбутніх фахівців не тільки адаптуватися до швидкоплинних умов сьогодення, але й активно приймати участь в процесі соціальних змін.

Метою сучасної концепції вищої освіти є універсальність й специфічність незалежно від профілю підготовки та передбачає формування у процесі навчання професійно-особистісного профілю майбутнього фахівця, які прописані у державному стандарті вищої освіти, в базовій (інваріативній) частині як загальнокультурні ключові компетентності.

Збільшення кількості дітей, які мають різні психофізичні порушення та активне впровадження інклюзивної освіти визначили суспільний запит на висококваліфікованих фахівців спеціальної освіти, логопедів, асистентів вчителя тощо, здатних вирішувати складні завдання в умовах інклюзивного освітнього середовища та підвищили вимоги до рівня професійної компетентності. Інклюзивне освітнє середовище вимагає готов-

ності фахівця до змін, згідно вимог часу, до змін у соціальних відносинах, постійного професійного саморозвитку, застосування інноваційних підходів до організації самого середовища, на основі принципів педагогіки співробітництва та толерантності. Таким чином, питання підготовки майбутніх фахівців у галузі спеціальної освіти і, безпосередньо, фахівців у сфері логопедії, на сьогоднішній день залишається досить актуальним, оскільки більшість дітей з психофізичними порушеннями мають широкий спектр мовленнєвих розладів. Тому майбутні фахівці повинні не тільки оволодіти теоретичними знаннями, а й набути професійні компетентності вирішення психологічних та соціальних проблем при роботі з родинами дітей з ООП, навички роботи у мультидисциплінарній команді фахівців тощо.

Аналізуючи питання підготовки студентів до професійної діяльності необхідно визначити сутність поняття «підготовка». Великий тлумачний словник української мови трактує визначення дане поняття як «запас знань, навичок, досвід ..., набутий у процесі навчання, практичної діяльності. «Підготовлений» – готовий для якої-небудь діяльності, здатний до неї» [4, с. 257]. Відповідно до цього визначення, ми можемо сказати, що це готовність майбутнього фахівця зі спеціальної освіти до виконання спеціальних завдань, пов'язаних з їх здійсненням профілактичного, діагностичного, корекційного впливу на осіб з різними психофізичними порушеннями, як первинного, так й вторинного характеру. Говорячи про готовність здобувача вищої освіти, ми маємо на увазі вмотивовану, сформовану цілісну особистість, яка має набір спеціальних знань, умінь навичок, а також психологічну та волюву здатну до включення в діяльність певної спрямованості. Готовність виникає в результаті певного досвіду людини, що базується на формуванні її позитивного відношення до вибраної діяльності, усвідомленні мотивів та потреб в них, об'єктивації її предмету та способів взаємодії з ним. Емоційні, волюві та інтелектуальні характеристики поведінки особистості в цьому випадку виступають конкретним вираженням готовності на рівні явища.

Виокремлюють:

– ситуативну готовність та тривалу (або підготовленість – Н. Левітов). Ситуативна готовність, характеризується терміною усталеністю та підлягає впливу багатьох факторів, що виникають із особливостями кожної конкретної ситуації діяльності, тобто виникає необхідність формувати її наново.

– тривалу готовність, яка формується заздалегідь, в результаті дій, що спеціально організуються, діє та проявляється постійно, становить найважливішу передумову успішної діяльності. Ситуативна та тривала готовність існують в одно-

сті, перша визначає ефективність другої в конкретних обставинах.

В структуру готовності до педагогічної діяльності входить особистісна готовність – що включає професійну самосвідомість, відношення до діяльності, почуття відповідальності, впевненості в успіху, мобілізацію сил на виконання поставленого завдання тощо, а також операціонально-технічна готовність, яка включає в себе знання про предмет та спосіб діяльності, навички, вміння їх практичного застосування (А. Линенко) [5]. Іншими словами «підготовка», «готовність» до професійної діяльності – це набуття професійної компетентності. Компетентність (від лат. *competens, competentis* – здібний, відповідний) – освічений у визначеній галузі; той, хто має право за власними знаннями чи наділеними повноваженнями виконувати або вирішувати «будь-що», а також це – спеціальним шляхом структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, які набуваються у процесі навчання, що дозволяють людині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, що є характерними для певної сфери діяльності (А. Семеновою) [5].

У зв'язку з цим, слід відзначити, що реалізація компетентнісного підходу вимагає від закладів вищої освіти такої організації освітнього процесу, яка б забезпечувала здобувача не лише знаннями, уміннями та навичками, а й розвивала професійно значущі особистісні якості, формувала здатність аналізувати та вирішувати проблемні ситуації, обирати оптимальні варіанти їх вирішення. Компетентнісний підхід шлях реальної співпраці ЗВО зі стейкхолдерами, які в сучасних умовах виступають не лише в ролі «споживачів, але й активних «замовників» освітніх послуг, висловлюючи свої погляди щодо підготовки компетентного фахівця. Така взаємодія спрямована на практико-орієнтовану підготовку сучасного фахівця та покликана об'єднувати науково-теоретичну підготовку з практичною діяльністю, орієнтувати освітній процес на професійні реалії сьогодення.

Дослідження проблеми особистісної компетентності розпочалися ще на початку 90-х років минулого століття. Дана проблема досліджувалася як зарубіжними науковцями (Elkin (1990), MLA Navarro, MB Mas, AML Jiménez (2010), D. May, P. Ossenberg (2014), M. Simic, Z. Nedelko (2019), так і вітчизняними О. Керик (2015), О. Маращук (2016), Т. Дука (2017), О. Мартинчук (2018), О. Кононко (2019), Н. Мілорадова, В. Шевченко (2020) та інші. Дослідження проводилися в контексті детермінант: вивчення особистості з точки зору самоактуалізації та самоконтролю, психології саморозвитку, стійкості та адаптованості до швидкоплинних умов суспільства, успішності в професійній діяльності тощо.

На нашу думку, «особистісну компетентність» необхідно розглядати як інтегральну характеристику майбутнього фахівця, який свідомо вмотивований здобувати знання, здатний самостійно організувати, регулювати, контролювати й адекватно оцінювати результативність своєї діяльності, це здатність до трансформації своїх морально-духовних цінностей для досягнення життєвого успіху відповідно до потреб суспільства.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що більшість науковців розглядають особистісну компетентність як складову професійної компетентності, тобто до сукупності професійно важливих якостей, а також як комплекс особистісних характеристик, що проявляються в конкретній сфері діяльності: знання, вміння, навички, з урахуванням психофізіологічних, соціальних, моральних, комунікативних характеристик, вказуючи на ступінь відповідності молодого фахівця професійним вимогам.

На основі даного аналізу ми виділили компетентності, які важливі для успішного становлення особистості в багатоаспектній поліфункціональній професійній діяльності фахівця спеціальної освіти.

У процесі дослідження проблеми професійної компетентності логопеда у сфері інклюзивного навчання, О. Мартинчук [2] визначила структуру професійної компетентності майбутнього логопеда, яка складається з: діагностико-аналітичної, корекційно-розвивальної, дидактичної, комуника-

тивно-мовленнєвої, конструктивно-організаторської, трансформаційної, та виховної.

В той же час, нашу увагу привернула думка А. Каплієнко, яка наголошує на виокремленні інтегративно-соціалізуючої складової професійної діяльності логопеда, яка забезпечує соціалізацію дітей з порушеннями мовлення та просування ідей соціальної інтеграції дітей з ООП, але також не слід забувати і про особистісні аспекти майбутнього фахівця, тому що даний вид діяльності вимагає наявності таких моральних якостей як: відповідальність, здатність до емпатії, чуйність, толерантність, стресостійкість [6].

Також заслуговує уваги й думка І. Зазюн, про те, що компетентна особистість – це особистість, яка здатна до постійного розвитку й удосконалення. Тому компетентна особа перебуває в колі з п'яти особистісних і професійних само-: саморозвиток, самоосвіта, самовдосконалення, самоствердження, самоактуалізація.

Особистісна компетентність на сьогоднішній день стає важливою інтегральною характеристикою майбутнього фахівця, оскільки вона дає можливість свідомо мотивувати свою життєдіяльність та адекватно оцінювати вкладені особистісні зусилля, творчо й соціально самовиражатися, ефективно розв'язувати проблеми, реалізовувати свої потенційні можливості, що в подальшому веде до постійного професійного самовдосконалення, самоосвіти, тобто до отримання ключової компетентності навчатися впродовж всього життя [7].

Таблиця 1

Універсальні компетентності необхідні для здійснення професійної діяльності

	Професійна компетентність	Особистісна компетентність
Концептуальна	Когнітивна компетентність <ul style="list-style-type: none"> це система здатностей, які визначають спроможність особистості щодо адекватного і глибокого пізнання оточуючого світу (природного і соціального середовища, самої себе; це сукупності знань, умінь і навичок; 	Метакомпетентність <ul style="list-style-type: none"> це Soft skills (гнучкі навички особистості, тобто здатність до швидкої адаптації, пристосування до нових умов, готовність до безперервного навчання/освіти, готовність до переносу наявних знань, умінь, навичок на нові об'єкти діяльності; це орієнтованість на особистість, прояв себе в нових умовах/умовах, що змінилися, спрямованість на вирішення нових задач; готовність до багатоаспектного професійного вдосконалення і підвищення ефективності професійної діяльності на основі когнітивних, креативних і стратегічних навичок; управління своїми базовими навичками в умовах непередбачених обставин.
Операційна	Функціональна компетентність <ul style="list-style-type: none"> функціональні, психомоторні, прикладні навички; виконання функціональних обов'язків і ролей: знання, уміння, навички що відображають поліфункціональність його професійної діяльності і забезпечують ефективне виконання функціонально-посадових обов'язків в зоні відповідальності. 	Соціальна компетентність <ul style="list-style-type: none"> здатність до співробітництва в групі та команді, мобільність, уміння адаптуватись і визначати особисті цілі та виконувати різні ролі й функції в колективі, планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти індивідуальних і колективних дій; уміння визначати й реалізовувати мету комунікації в залежності від обставин; підтримувати взаємини; розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях; здатність брати на себе відповідальність, брати участь у прийнятті рішень і регулювати конфлікти у різнокультурному суспільстві, що включає в себе розуміння відмінностей між культурами, повагу та здатність жити з людьми інших культур, бажання і здатність до саморозвитку й самонавчання.

Таким чином, виходячи з вище сказаного, готовність майбутнього фахівця-логопеда до професійної діяльності складається з набору професійних та особистісних компетентностей, вмінь та навичок, які дають йому змогу вдало реалізуватися в професійній діяльності, орієнтуватися в складних ситуаціях, бути мобільним та гнучким до будь-яких змін, а також бути здатним до постійного професійного саморозвитку та особистісного самовдосконалення.

Але, слід усвідомлювати, що для формування готовності до професійної діяльності майбутнього логопеда необхідно створити певні умови. Теоретичне дослідження проблеми дозволило виокремити такі умови.

Готовність до професійної діяльності потребує:

- формування внутрішньої мотивації майбутнього логопеда до здійснення професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти;
- науково-методичного забезпечення навчальних дисциплін, спрямованих на підготовку фахівців в умовах впровадження інклюзивної освіти;
- розвитку практико-орієнтованої складової навчання (підвищення рівня партнерських відносин зі стейкхолдерами);
- розгалуження мережі баз практичної підготовки;
- максимально ефективного використання навчальних лабораторій;

– розвитку та вдосконалення комунікативно-мовленнєвих навичок та вміння працювати в команді шляхом засвоєння теоретичного та практичного матеріалу експериментальних курсів;

– розвитку та удосконалення Soft skills (гнучких навичок здобувачів вищої освіти) тощо;

Слід зазначити, що, забезпечивши умови формування та розвитку, як професійних, так і особистісних компетентностей під час навчання у ЗВО, ми зможемо побудувати надійний фундамент для становлення особистості та її готовності до професійної діяльності.

Висновки і пропозиції. На наш погляд, в умовах розбудови інклюзивної освіти в Україні, необхідно особливу увагу спрямувати на системну підготовку особистості здобувачів вищої освіти, як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, який буде готовий охопити і ефективно діяти в умовах саме інклюзивної освіти. Умови діяльності фахівця в інклюзивному освітньому середовищі передбачають готовність особистості як методичну, дидактичну, так і психологічну готовність, тобто: емоційне прийняття дітей з ООП, сформованість мотиваційних настанов, моральних принципів, визнання ідей інклюзії, а також формування внутрішньої готовності: бажання, вміння, спілкуватись й взаємодіяти з усіма суб'єктами освітнього процесу.

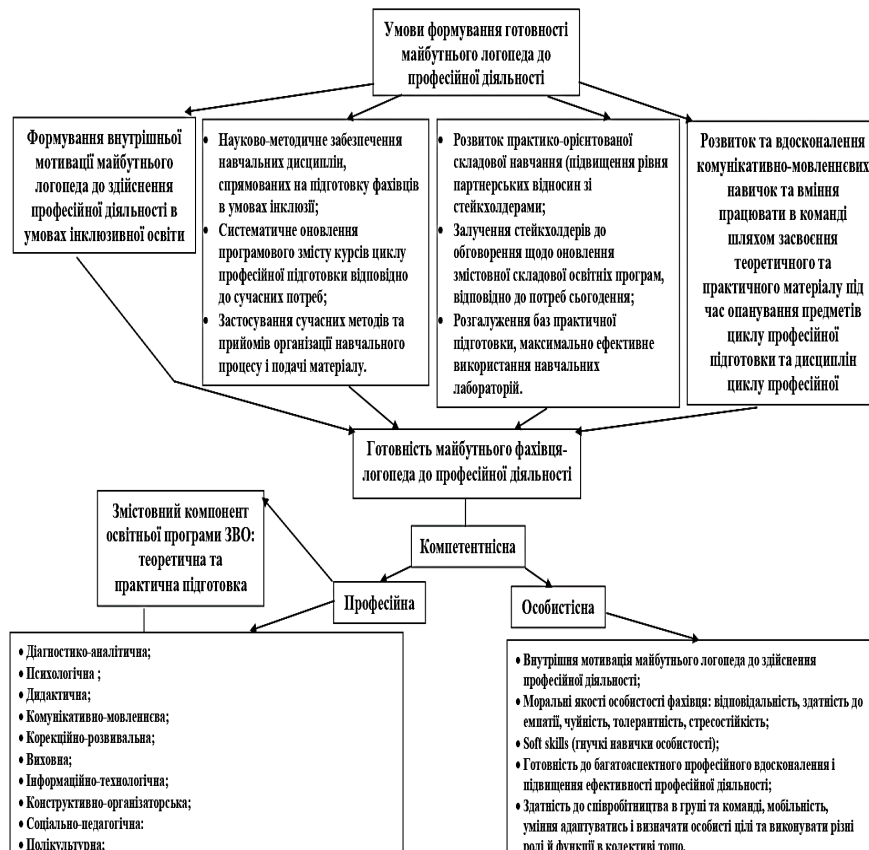


Рис. 1 Модель формування готовності майбутнього логопеда до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі

Проаналізувавши питання сучасного стану підготовки майбутніх фахівців у сфері спеціальної освіти в умовах інклюзивного середовища нами була розроблена модель формування готовності майбутнього логопеда до професійної діяльності (рис. 1).

Отже, говорячи про готовність майбутнього фахівця у сфері спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища, можна сказати, що вона є складним інтегрованим структурно-діяльнісним процесом, в якому поєднуються відносно самостійні, але взаємозалежні й взаємообумовлені види підготовки: методологічна, культурологічна, методична, психолого-педагогічна, спеціальна, дидактична, професійно-етична та практична. Відповідно, процес формування готовності до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі майбутніх фахівців, потребує від ЗВО забезпечення необхідних умов, які б сприяли розвитку універсальних, професійних та особистісних компетентностей необхідних для здійснення корекційно-розвиткової діяльності та вирішення інших спеціальних задач.

На нашу думку представлена модель формування готовності майбутнього фахівця у сфері спеціальної освіти відповідає сучасним вимогам та переліку компетентностей затверджених стандартів вищої освіти.

Список використаної літератури:

1. Сизко Г. І., Анастасова Н. М. Психолого-педагогічні аспекти формування професійної компетентності спеціального педагога. *Науковий часопис*. Випуск 38. Спеціальна психологія. С. 201–207. URL: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/28312/Syzko_Anastasova.pdf?sequence=1
2. Мартинчук О. В. Підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі : монографія. Київ : «Видавництво «Центр учбової книги», 2018. 430 с.
3. Кононко О. Особистісна компетентність майбутнього педагога: зміст, структура, умови формування. *Інноватика у вихованні*. Збірник наукових праць, Випуск 10. Рівне, 2019. С. 75–82.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : Перун, 2005. VIII, 1728 с.
5. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 221 с.
6. Каплієнко А. І. Соціальний запит до рівня професійної компетентності сучасного вчителя-логопеда. *Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови. Науково-методичний збірник*. Випуск 15. Київ : Інститут спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. С. 113–124.
7. Sushchenko L., Gladyshev M., Zubtsova Y., Andryushchenko O., Soloviova T., Tomchenko M. Targeted guidelines of personal and professional self-development of teachers: implementation of the experimental program. *Ad alta-journal of interdisciplinary research*. 2022. № 12 (2). С. 153–162. URL: <https://doi.org/10.18662/rrem/213>

Sokha N. Analysis of theoretical and methodological principles of preparation of future speech therapist for professional activities

The article is dedicated to the analysis, identification, and justification of the necessary pedagogical conditions for shaping the readiness of higher education seekers specializing in 016 Special Education for professional activity in the context of implementing inclusive education in Ukraine, in accordance with modern higher education standards.

It is proven that the introduction of inclusive education in general education institutions requires higher educational institutions to rethink their system of professional training for students. Future specialists should not only master theoretical knowledge but also acquire professional competencies in addressing psychological and social issues when working with families of children with special educational needs. They should also develop skills to work in a multidisciplinary team of professionals. This necessitates the creation of appropriate conditions that would facilitate the formation of professional readiness of future specialists in the field of special education based on a competency-based approach.

The essence of the concepts «readiness, professional personality development, competence, professional competence» is defined. The structural components of professional competence, which involve deep theoretical knowledge, a high level of practical training, and the development of important personal qualities for successful and effective professional activity, are analyzed.

Emphasis is placed on the fact that the multifunctional professional activity of a special education specialist requires a combination of professionally important qualities and a set of personal characteristics. These should confirm knowledge, skills, and abilities, taking into account psychophysiological, social, moral, and communicative characteristics, indicating the degree of a young specialist's compliance with professional requirements.

The author proposes a modern model for forming the readiness of a future speech therapist for professional activity in an inclusive educational environment. This model reveals the paths to forming a competent personality of a higher education seeker.

Key words: *inclusive education, readiness for professional activity, future specialists in special education, competence, competence approach.*

УДК 37:004:378.027.7:37.01:37.07:005.3
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.89.29>

С. О. Табінська

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри фізичної реабілітації, спортивної медицини та валеології
Дніпровського державного медичного університету

РОЗВИТОК СОЦІОКУЛЬТУРНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ЧЕРЕЗ УЧАСТЬ У ТРЕНІНГАХ: ДОСЛІДЖЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ ЗАЦІКАВЛЕНОСТІ

У статті проаналізовано останні наукові дослідження та публікації з використання тренінгових технологій у процесі підготовки майбутніх фахівців у вищій школі як дієвих засобів активізації навчання і невід'ємного складника розвитку системи освіти, у тому числі гарантування програмних результатів навчання та виконання стандартів вищої освіти. У соціологічному дослідженні взяло участь 311 студентів, з них: здобувачів вищої освіти, що навчаються за спеціальністю 227 Терапія та реабілітація – 43 (Дніпровського державного медичного університету); 014 Середня освіта – 91 (Придніпровської державної академії фізичної культури і спорту); 017 Фізична культура і спорт – 177 (Придніпровської державної академії фізичної культури і спорту). Тип вибірки – стратифікована за квотно-типовим принципом. Виявлено закономірності у виборі тренінгів здобувачами вищої освіти в залежності від курсу навчання студентів та спеціальностями. Результати дослідження свідчать, що не кожний здобувач вищої освіти зацікавлений у проходженні запропонованих тренінгів, але ми виявили ті теми, які цікаві найбільшій кількості студентів. Серед запропонованих тем тренінгів немає таких, що не зацікавили б жодного студента. Порівнюючи інтереси першокурсників вказаних ЗВО, можна зробити висновок, що тренінги, які спрямовані на: розуміння актуальних подій та трендів, що відбуваються в світі; самопізнання, розвиток внутрішньої гармонії та емоційного благополуччя; стимулювання творчого потенціалу та самовираження; зміцнення психологічної стійкості у змінному соціокультурному середовищі; розвиток самостійності та незалежності у вирішенні особистих та професійних завдань зацікавили найбільшу кількість здобувачів вищої освіти, що навчаються на 1 курсі за спеціальністю 227 Терапія та реабілітація у Дніпровському державному медичному університеті. Представлені у статті результати дослідження є підставою для подальшої розробки та впровадження у початковий процес ЗВО програми серії тренінгів з формування соціокультурних компетенцій, у тому числі ціннісних орієнтацій з мультикультуралізму й толерантності у майбутніх фахівців відповідних спеціальностей в залежності від отриманих фактичних даних.

Ключові слова: майбутні фахівці з терапії та фізичної реабілітації, майбутні фахівці фізичної культури і спорту, соціологічне опитування, соціокультурний простір.

Постановка проблеми. Сучасна вища освіта ставить перед собою амбітні завдання, включаючи підготовку її здобувачів до активного та успішного життя в полікультурному суспільстві. Про це свідчать, зокрема, затверджені нові стандарти вищої освіти з спеціальностей 014, 017 та 227. Відповідно освітньо-професійні програми ЗВО висувають також високі вимоги до досягнень студентів, включаючи не лише засвоєння певних теоретично-професійних знань та спеціальних компетентностей, але й розвиток загальних компетенцій, у тому числі практичних навичок міжособистісної комунікації, що повинні базуватися на розумінні, повазі та прийнятті різних культур, ідентичностей, переконань та поглядів, та є необхідним для успішної адаптації випускників в різноманітних соціокультурних середовищах.

Основна мета формування соціокультурних компетенцій – сприяти становленню в особистості таких цінностей, як відкритість до інших культур, бажання вивчати та розуміти їх різноманіття, а також здатність мирно та толерантно співісну-

вати у полікультурному світі. У сучасному багатокультурному світі така компетентність стає все важливішою, оскільки сприяє побудові гармонійних міжкультурних відносин та співпраці в різних сферах життя, включаючи освіту, роботу та соціальну взаємодію. Формування цінностей мультикультуралізму й толерантності сприяє розвитку суспільства, переводячи його на більш цивілізований рівень, що виключає виникнення й збройних конфліктів, оскільки в такому оточенні визнаються права та гідність кожної людини незалежно від її культурного контексту.

Проте, незважаючи на важливість цих завдань, існують певні виклики та труднощі в досягненні поставлених цілей в освіті. Важливою проблемою є неефективне використання застарілих традиційних методів навчання, що й актуалізує розробку серії тренінгів як дієвих засобів гарантування програмних результатів навчання та виконання стандартів вищої освіти. Адже, тренінговому методу належить одна з головних ролей у вирішенні проблеми дидактичного виклику щодо оптимального

поєднання різних способів подання навчального матеріалу та групової роботи при індивідуальному підході до кожного здобувача вищої освіти, на який мають дати адекватну відповідь науково-педагогічні працівники [1].

Поява достатньої кількості досліджень з проблемних аспектів використання в освітньому процесі тренінгових технологій (Л. Бондарєва, М. Вовковінський, Т. Гора, А. Суценко, О. Гармашов, К. Зайцева, О. Шелест, В. Дубровіна, О. Шаповал, К. Кончович, С. Мельничук, Т. Остафійчук, Т. Сінельнікова, Т. Цюман та ін.) й реальних технічних можливостей у більшості викладачів використовувати спектр інноваційних технологій навчання зумовлюють необхідність дослідити зацікавленість здобувачів вищої освіти взяти участь у таких заходах, зокрема у серії тренінгів з соціокультурної спрямованості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Останнім часом предметом актуальних досліджень стають роботи, пов'язані з оптимальним поєднанням різних способів подання інформації (Т. Поясок, О. Беспарточна, О. Костенко [2]), зокрема шляхом мобільного мікронавчання, що передбачало б використання сильних сторін очної форми та переваг дистанційних технологій, групову роботу при індивідуальному підході до кожного здобувача вищої освіти.

Маємо підкреслити, що Л. Бондарєва [3], Т. Котенко [3], Л. Новікова [5], Н. Черненко [6] розглядають тренінг як засіб активізації навчання у вищій школі та як невід'ємний складник інноваційного розвитку системи освіти. В аналогічному напрямі є доробки й інших вчених, зокрема М. Боровик [7] представив методіку оцінювання студентів під час проведення тренінгів.

Проте наявні дослідження носять розрізнений і несистемний характер в аспекті формування в умовах глобалізації соціокультурних компетенцій у здобувачів вищої освіти.

Мета статті – висвітлення отриманих результатів дослідження щодо зацікавленості здобувачів вищої освіти, що навчаються за спеціальністю 227 Терапія та реабілітація, 014 Середня освіта, 017 Фізична культура і спорт взяти участь у тренінгах соціокультурної спрямованості.

Виклад основного матеріалу. Враховуючи, що у професійній підготовці майбутніх бакалаврів терапії та реабілітації, фізичного виховання і спорту «особистісний підхід доцільно розглядати як один із важливих наукових принципів, що забезпечує розуміння, пізнання, розвиток та самореалізацію особистості майбутнього фахівця в її цілісності та гармонійності» [8] нами було проведено авторське соціологічне опитування серед здобувачів вищої освіти Дніпровського державного медичного університету (ДДМУ), що навчаються за спеціальністю 227 Терапія та реабілітація та

серед здобувачів вищої освіти Придніпровської державної академії фізичної культури і спорту (ПДАФКіС), що навчаються за спеціальністю 014 Середня освіта та 017 Фізична культура і спорт.

Метод збору емпіричної інформації – шляхом вибіркового репрезентативного опитування через добровільне анонімне анкетування, створене у Google Form, та розповсюджене у спеціально створених групах у Viber та Telegram. Тип вибірки – стратифікована за квотно-типовим принципом. Квоти розраховувались за факультетами, курсами та рівнем освіти «бакалавр» (I-IV курси), «магістр» (I курс). Всього у соціологічному дослідженні взяло участь 311 студентів, з них: здобувачів вищої освіти, що навчаються за спеціальністю 227 Терапія та реабілітація (ФР) на 1 курсі ДДМУ – 43; 014 Середня освіта (ФВ) та 017 Фізична культура і спорт (ФКС) на 1–4 курсах та магістратурі ПДАФКіС – 91 та 177 відповідно.

До Google-форми нами було включено та запропоновано обрати здобувачами вищої освіти з 25 тренінгів соціокультурної спрямованості, ті, у яких вони хотіли би взяти участь. Список тренінгів представлено у таблиці 1.

Пропонуючи студентам обрати цікаві їм тренінги, ми сподівалися побачити закономірності та взаємозв'язки у відповідності з курсом їх навчання або спеціальностями. Результати дослідження представлено у таблицях 2–3.

Тренінг 1 найбільше зацікавив студентів 1 курсу 34,9% (ФР ДДМУ) та 37,7% (ФКС), 2 курсу 32,4% (ФКС), 4 курсу 39,4% (ФКС), магістрів 35,3% (ФКС). Але в ньому також бажають взяти участь не менше 23,5% студентів з 2 курсу (ФВ), 25,0% з 4 курсу (ФВ) та 22,2% здобувачів ступеня вищої освіти магістр (ФВ).

Тренінг 2 найбільше зацікавив студентів 1 курсу 31% (ФВ) та магістрів 29,4% (ФКС). Але він також цікавий для 20,9% студентів 1 курсу (ФР ДДМУ); 20,3% студентів 1 курсу (ФКС); 23,5% студентів 2 курсу (ФВ) та 26,5% (ФКС) відповідно; 21,2% студентів 4 курсу (ФКС).

Тренінг 3 найбільше цікавить студентів 1 та 2 курсів (від 36,2% до 47,1%), а також студентів 4 курсу 36,4% (ФКС) та магістрів 33,3% (ФВ) і 33,5% (ФКС). Ще 20% студентів з 4 курсу (ФВ) бажають взяти у ньому участь.

Тренінг 4 найбільше цікавить магістрантів 47,1% (ФКС). Але не менше 23,3% студентів 1 курсу ФР ДДМУ; 27,6% студентів 1 курсу (ФВ) та 22,2% магістрів (ФВ) також виявили бажання навчитися здатності відшукувати інформацію, підкріплену наукою, щодо власного соціокультурного розвитку для успішної професіоналізації та повноти життя.

Тренінг 5 по зворотній реакції від респондентів корелює з тренінгом 3. Так, ми бачимо, що найбільше він цікавить студентів 1 та 2 курсів (від

33,3% до 52,9%), а також студентів 4 курсу 24,2% (ФКС) та магістрів 33,3% (ФВ) і 41,2% (ФКС). Але у цьому разі порівняно з тренінгом 3 він найменше зацікавив студентів 4 курсу – 5,0% (ФВ). Ще 18% студентів з 3 курсу (ФВ) бажають взяти у ньому участь.

Тренінг 6 найбільше цікавить студентів 1 курсу (ФР ДДМУ) – 39,5%, а також магістрантів 35,3% (ФКС). Але не менше 24,1% студентів з 1 курсу (ФВ), 25,0% студентів з 3 курсу (ФВ), 24,2% студентів з 4 курсу (ФКС) та 22,2% студентів з групи магістрів (ФВ) цікавить «здатність тримати руку на пульсі країни, світу та мережевого громадянського суспільства; простір для маневру – думай глобально, дій локально».

Тренінг 7 по відсотках однаково цікавий для студентів з 1 курсу – 20,7% (ФВ) і 20,3% (ФКС) відпо-

відно, та магістрів – 23,5% (ФКС). По інших курсах «здатність до взаємовигідної співпраці відповідно до принципу «позитивної суми» (win-win) у сфері фізичної культури і спорту, ґенеза способу думання й стиль життя якого є ознакою цивілізованості у соціокультурному просторі» зацікавила студентів менше, але бажаючи є і серед інших курсів.

Тренінг 8 зацікавив найбільшу кількість студентів, що навчаються на 2 курсі – 35,3% (ФВ) та на магістратурі – 33,3% (ФВ). Саме серед цих груп є найбільша кількість студентів, яких цікавить «здатність до відновлення відчуття ідентичності».

Тренінг 9 найбільше зацікавив студентів, що навчаються на 1 курсі – 41,9% (ФР ДДМУ), на 2 курсі 47,1% (ФВ) та на рівні магістратури 33,3% (ФВ). Також він цікавий для 23,5% студентів з групи магістрів (ФКС) і 27,3% студентів з 4 курсу (ФКС).

Таблиця 1

Серія тренінгів соціокультурної спрямованості

№	Назва тренінгу
Тренінг 1	Здатність до роботи за фахом у міжнародному контексті через мистецтво маленьких кроків.
Тренінг 2	Здатність до розробки міждисциплінарних соціокультурних проєктів та управління ними у професійній сфері.
Тренінг 3	Здатність діяти соціально відповідально та свідомо.
Тренінг 4	Здатність до відшукування інформації підкріпленої наукою, щодо власного соціокультурного розвитку для успішної професіоналізації та повноти життя.
Тренінг 5	Здатність до організації ефективної роботи колективу (спортивного, освітнього, наукового тощо) з урахуванням економічних, правових та етичних аспектів соціальної згуртованості.
Тренінг 6	Здатність тримати руку на пульсі країни, світу та мережевого громадянського суспільства. Простір для маневру – думай глобально, дій локально.
Тренінг 7	Здатність до взаємовигідної співпраці відповідно до принципу «позитивної суми» (win-win) у професійній сфері, ґенеза способу думання й стиль життя якого є ознакою цивілізованості у соціокультурному просторі.
Тренінг 8	Здатність до відновлення відчуття ідентичності (тобто відчуття, що становить основу того, як ви сприймаєте себе та розумієте своє місце в світі, свої цінності, переконання і самооцінку; включає особистісну, соціальну, гендерну та культурну ідентичність).
Тренінг 9	Здатність до відновлення відчуття цілісності (тобто важливого аспекту психологічного та емоційного благополуччя; відчуття цілісності може бути результатом самопізнання, самопроєктування і внутрішньої рефлексії; розробка цілісності може бути процесом, який вимагає часу і праці над собою, але він може призвести до більшого внутрішнього задоволення та гармонії).
Тренінг 10	Здатність до відновлення відчуття зв'язку з внутрішнім творчим голосом, оригінальністю та мріями у сучасному соціокультурному просторі.
Тренінг 11	Здатність до відновлення відчуття стійкості у сучасному соціокультурному просторі.
Тренінг 12	Здатність до відновлення відчуття можливостей (потенціалу) у сучасному соціокультурному просторі (тобто відчуття, що у вас є можливості і потенціал у сучасному світі).
Тренінг 13	Здатність до відновлення відчуття незалежності у сучасному соціокультурному просторі.
Тренінг 14	Здатність до відновлення відчуття віри у сучасному соціокультурному просторі.
Тренінг 15	Здатність до кооперації та ефективної міжособистісної взаємодії в команді.
Тренінг 16	Здатність до співвідношення нинішніх реалій з культурно-історичними аспектами становлення та занепаду цивілізацій.
Тренінг 17	Здатність до правильного усвідомлення верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в контексті загальноосвітніх тенденцій розвитку суспільства.
Тренінг 18	Здатність до використання «соціального ліфта».
Тренінг 19	Здатність до реалізації своїх прав і обов'язків, до активної життєвої позиції.
Тренінг 20	Формування ідентичності особистості та колективу полікультурних суспільств, а також взаємного сприйняття один одного та культурної спадщини сусідів на різних рівнях – від місцевого, регіонального до етнічного, національного, континентального.
Тренінг 21	Мовний етикет у повсякденні, школа Карнегі – успіх, що завжди зі мною.
Тренінг 22	Офіційно-діловий стиль спілкування – як не «вляпатися» у непорозуміння.
Тренінг 23	Утримати увагу слухачів – стаю найкращим оратором.
Тренінг 24	Моделі соціогуманітарної політики: парадокси відкритості.
Тренінг 25	Самоідентифікація у контакті з історією.

Тренінг 10 зацікавив студентів, що навчаються на 1 курсі – 44,2% (ФР ДДМУ), 33,3% магістрів (ФВ) та 24,1% студентів, що навчаються на 1 курсі за спеціальністю (ФВ). Проте й на інших курсах ми бачимо окремих студентів, яких цікавить «здатність до відновлення відчуття зв'язку з внутрішнім творчим голосом, оригінальністю та мріями у сучасному соціокультурному просторі».

Тренінг 11 зацікавив найбільшу кількість студентів, що навчаються на 1 курсі – 39,5% (ФР ДДМУ), 24,1% (ФВ), 2 курсі – 23,5% (ФВ) і 29,4% (ФКС), 4 курсі – 24,2% (ФКС) та на магістратурі – 22,2% (ФВ).

Тренінг 18 зацікавив найбільшу кількість студентів, що навчаються на магістратурі – 35,3% (ФКС).

Тренінг 19 – зацікавив найбільшу кількість студентів, що навчаються на 1 курсі – 39,5% (ФР ДДМУ), 31,0% (ФВ) та на 2 курсі – 35,3% (ФВ).

Тренінг 21 – зацікавив найбільшу кількість студентів, що навчаються на 1 курсі – 46,5% (ФР ДДМУ), 31,0% (ФВ) та на 2 курсі – 32,4% (ФКС).

Тренінг 22 – зацікавив найбільшу кількість студентів, що навчаються на 1 курсі – 39,5% (ФР ДДМУ), 2 курсі – 41,2% (ФКС), на 3 курсі – 31,3% (ФВ) та на магістратурі – 44,4% (ФВ).

Таблиця 2

Результати дослідження серед здобувачів вищої освіти Придніпровської державної академії фізичної культури і спорту

	I курс, %		II курс, %		III курс, %		IV курс, %		Магістри, %	
	ФВ n=29	ФКС n=69	ФВ n=17	ФКС n=34	ФВ n=16	ФКС n=24	ФВ n=20	ФКС n=33	ФВ n=9	ФКС n=17
Тренінг 1	10,3	37,7	23,5	32,4	6,3	16,7	25,0	39,4	22,2	35,3
Тренінг 2	31,0	20,3	23,5	26,5	18,8	8,3	10,0	21,2	0	29,4
Тренінг 3	41,4	36,2	47,1	41,2	18,8	16,7	25,0	36,4	33,3	33,5
Тренінг 4	27,6	7,2	11,8	11,8	6,3	0	5,0	15,2	22,2	47,1
Тренінг 5	44,8	33,3	52,9	35,3	18,8	12,5	5,0	24,2	33,3	41,2
Тренінг 6	24,1	11,6	17,6	11,8	25,0	4,2	15,0	24,2	22,2	35,3
Тренінг 7	20,7	20,3	11,8	17,6	6,3	4,2	0	18,2	11,1	23,5
Тренінг 8	10,3	10,1	35,3	11,8	12,5	4,2	0	12,1	33,3	5,9
Тренінг 9	13,8	10,1	47,1	14,7	6,3	4,2	15,0	27,3	33,3	23,5
Тренінг 10	24,1	17,4	17,6	17,6	18,8	4,2	0	18,2	33,3	5,9
Тренінг 11	24,1	15,9	23,5	29,4	6,3	4,2	5,0	24,2	22,2	17,6
Тренінг 12	10,3	13,0	17,6	20,6	6,3	0	5,0	15,2	11,1	11,8
Тренінг 13	24,1	11,6	23,5	8,8	12,5	8,3	5,0	12,1	22,2	11,8
Тренінг 14	13,8	7,2	11,8	8,8	6,3	4,2	5,0	12,1	11,1	5,9
Тренінг 15	20,7	8,7	23,5	23,5	6,3	8,3	15,0	15,2	0	11,8
Тренінг 16	6,9	13,0	5,9	8,8	6,3	8,3	5,0	6,1	0	11,8
Тренінг 17	17,2	10,1	5,9	5,9	0	0	10,0	12,1	11,1	11,8
Тренінг 18	17,2	10,1	17,6	2,9	0	8,3	5,0	18,2	22,2	35,3
Тренінг 19	31,0	24,6	35,3	23,5	18,8	16,7	10,0	24,2	0	23,5
Тренінг 20	13,8	7,2	11,8	11,8	6,3	8,3	5,0	12,1	11,1	29,4
Тренінг 21	31,0	24,6	23,5	32,4	18,8	8,3	20,0	27,3	11,1	23,5
Тренінг 22	27,6	30,4	23,5	41,2	31,3	16,7	20,0	21,2	44,4	23,5
Тренінг 23	37,7	27,5	29,4	41,2	25,0	25,0	20,0	30,3	44,4	23,5
Тренінг 24	10,3	5,8	17,6	8,8	6,3	0	0	9,1	11,1	0
Тренінг 25	0	7,2	17,6	4,3	6,3	4,2	10,0	6,1	22,2	17,6

Таблиця 3

Результати дослідження серед студентів спеціальності 227 Терапія та реабілітація Дніпровського державного медичного університету

I курс, %	n=43	Тренінг 1	Тренінг 2	Тренінг 3	Тренінг 4	Тренінг 5	Тренінг 6	Тренінг 7	Тренінг 8	Тренінг 9	Тренінг 10	Тренінг 11	Тренінг 12	Тренінг 13	Тренінг 14	Тренінг 15	Тренінг 16	Тренінг 17	Тренінг 18	Тренінг 19	Тренінг 20	Тренінг 21	Тренінг 22	Тренінг 23	Тренінг 24	Тренінг 25
34,9		Тренінг 1	Тренінг 2	Тренінг 3	Тренінг 4	Тренінг 5	Тренінг 6	Тренінг 7	Тренінг 8	Тренінг 9	Тренінг 10	Тренінг 11	Тренінг 12	Тренінг 13	Тренінг 14	Тренінг 15	Тренінг 16	Тренінг 17	Тренінг 18	Тренінг 19	Тренінг 20	Тренінг 21	Тренінг 22	Тренінг 23	Тренінг 24	Тренінг 25
20,9																										
41,9																										
23,3																										
39,5																										
39,5																										
14,0																										
23,3																										
41,9																										
44,2																										
39,5																										
14,0																										
37,2																										
20,9																										
14,0																										
11,6																										
27,9																										
18,6																										
39,5																										
16,3																										
46,5																										
39,5																										
44,2																										
18,6																										
16,3																										

Тренінг 23 – зацікавив найбільшу кількість студентів, що навчаються на 1 курсі – 44,2% (ФР ДДМУ), 37,7% (ФВ), на 2 курсі – 41,2% (ФКС), на 4 курсі – 30,3% (ФКС) та на магістратурі – 44,4% (ФВ).

Висновки і пропозиції. Прагнення раціонально використовувати всі можливі резерви та потенції профільних закладів вищої освіти при об'єктивній потребі формування здобувачів вищої освіти як особистостей, здатних реалізовувати соціокультурні проекти у професійній сфері через сформовані світоглядні уявлення морально-етичної спрямованості, дає підстави для формування нового напрямку досліджень, а саме використання тренінгових технологій, як сучасних практик формування загальних компетенцій.

Результати дослідження свідчать, що не кожний здобувач вищої освіти зацікавлений у проходженні запропонованих тренінгів, але ми виявили ті теми, які цікаві найбільшій кількості студентів, що навчаються у Дніпровському державному медичному університеті та Придніпровській державній академії фізичної культури і спорту (№ 1, 3, 5, 8–10, 18, 19, 21–23). Відмітимо також, що серед наявних тем немає таких, що не зацікавили б жодного студента. Тренінги 7, 12, 15, 16, 20, 24, 25 цікавлять найменшу кількість здобувачів вищої освіти (у середньому лише 10%–15% студентів).

Порівнюючи інтереси першокурсників вказаних ЗВО, можна зробити висновок, що тренінги, які спрямовані на розуміння актуальних подій та трендів, що відбуваються в світі (тренінг № 6); на самопізнання, розвиток внутрішньої гармонії та емоційного благополуччя (тренінг № 9); на стимулювання творчого потенціалу та самовираження (тренінг № 10); на зміцнення психологічної стійкості у змінному соціокультурному середовищі (тренінг № 11); на розвиток самостійності та незалежності у вирішенні особистих та професійних завдань (тренінг № 13) зацікавили найбільшу кількість здобувачів вищої освіти, що навчаються на 1 курсі за спеціальністю 227 Терапія та реабілітація у Дніпровському державному медичному університеті (у середньому таких студентів виявилось 40%).

Таким чином, проведене дослідження є підставою для подальшої розробки інноваційної програми формування ціннісних орієнтацій з мультикультуралізму й толерантності; вмінь, з одного боку, протидіяти негативному впливу масової культури, а з іншого, мати мотивацію та навички до взаємовигідної співпраці з якомога більшою кількістю соціокультурних груп в глобалізованому

світі з метою реалізації різноманітних соціокультурних проєктів у професійній сфері.

Перспективою подальших досліджень є пошук і підбір також й інших шляхів створення оптимальних механізмів інтеграції внутрішніх особистісних характеристик молодшої особистості та зовнішніх соціокультурних викликів у процесі її професійного навчання та становлення в умовах вищої школи.

Список використаної літератури:

1. Табінська С., Конакова О., Черкашина Л. Тренінговий метод навчання у формуванні управлінської компетентності фахівців фізичної культури і спорту. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. № 77. Т. 2, 2021. С. 113–120. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-2.21>
2. Поясок Т.Б., Беспарточна О.І., Костенко О.В. Інтерактивний навчальний посібник «Сучасні технології освітнього процесу»: навч. посіб. Кременчуц.нац.ун-т ім. Михайла Остроградського. Кременчук. 2020. 227 с.
3. Бондарева Л.І. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти академії педагогічних наук України. Київ, 2006. 21 с.
4. Котенко Т.М. Тренінг як засіб активізації навчання у вищій школі. Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету: Економічні науки. 2009. Вип. 16 (2). С. 143–147.
5. Новікова Л.М. Тренінг як засіб активізації навчання у вищій школі: навч.-метод. посіб. Павлоград: Максимус-К, 2008. 110 с.
6. Черненко Н.І. Тренінгова форма навчання як невід'ємна складова інноваційного розвитку системи освіти. Педагогічний альманах. ред. кол. В.В. Кузьменко та ін. Херсон: РІПО, 2011. Вип. 12. С. 211–215.
7. Боровик М.В. Методика оцінювання студентів при проведенні тренінгів. Економічний аналіз. 2012. Т. 10 (1). С. 66–69.
8. Сущенко Л. П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2003. 45 с.

Tabinskaya S. Development of socio-cultural competences through participation in training: study of student interest

The article analyzes the latest scientific research and publications on the use of training technologies in the process of training future specialists in higher education as an effective means of enhancing learning and an integral component of the development of the education system, including guaranteeing program learning outcomes and meeting the standards of higher education.

311 students took part in the sociological research, including: higher education students studying in the specialty 227 Therapy and rehabilitation – 43 (Dnipro State Medical University); 014 Secondary education – 91 (Dnieper State Academy of Physical Culture and Sports); 017 Physical culture and sport – 177 (Dnieper state academy of physical culture and sport). The type of sample is stratified according to the quota-typical principle.

Patterns in the choice of trainings by higher education seekers were revealed, depending on the students' course of study and majors. The results of the research show that not every student of higher education is interested in taking the offered trainings, but we found those topics that are of interest to the largest number of students. Among the proposed training topics, there are none that would not be of interest to any student. Comparing the interests of first-year students of the specified higher education institutions, it can be concluded that trainings aimed at: understanding current events and trends occurring in the world; self-discovery, development of inner harmony and emotional well-being; stimulation of creative potential and self-expression; strengthening psychological stability in a changing socio-cultural environment; the development of autonomy and independence in solving personal and professional tasks interested the largest number of higher education students studying in the 1st year of the specialty 227 Therapy and Rehabilitation at the Dnipro State Medical University.

The results of the research presented in the article are the basis for further development and introduction into the initial process of higher education institutions of a series of training programs on the formation of socio-cultural competences, including value orientations on multiculturalism and tolerance in future specialists of the relevant specialties, depending on the received factual data.

Key words: future specialists in therapy and physical rehabilitation, future specialists in physical culture and sports, sociological survey, sociocultural space.

УДК 378.147:81'243:615.825:378.091.212.2
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.89.30>

С. Є. Трегуб

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Запорізького державного медико-фармацевтичного університету

Г. В. Люшинська

викладач кафедри іноземних мов
Запорізького державного медико-фармацевтичного університету

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ЕРГОТЕРАПЕВТІВ ДО ЄВІ

Стаття присвячена аналізу практичного матеріалу для підготовки до Єдиного вступного іспиту (ЄВІ) з англійської мови до магістратури та виокремленні найкращих завдань на прикладі спеціальності 227 «Фізична терапія, ерготерапія» медичного ЗВО. Предметом дослідження є учбовий матеріал для формування навичок компетенції читання (КЧ) магістрів-ерготерапевтів на прикладі загально-наукових текстів і завдань до них. Проаналізовано сучасні концепції щодо класифікації видів читання. Дано визначення таких понять як «ерготерапія», «ерготерапевт», «текстові вправи» та вправи розділу «use of English». Наголошено на важливості формування компетенції читання (КЧ) магістрів-ерготерапевтів, яка полягає в усвідомленні прочитаної інформації в залежності від виду читання, а саме, ознайомлювальне, вивчаюче, переглядове та пошукове. Визначено навчальний зміст, мета, предмет навчання та основні завдання дисципліни «Англійська мова: підготовка до ЄВІ». Виокремлені певні вміння і навички, набуті в процесі формування компетенції читання, а саме: володіння 4-ма видами читання; демонстрування знання лексичних одиниць; розвиток активного і пасивного набору загально-побутової лексики, вміння виокремлювати головне та другорядне в тексті; спиратись на ключові слова, швидко знаходити потрібну інформацію, обробляти її та диференціювати в залежності від завдання. Охарактеризовані особливості загальних та спеціальних компетенцій магістрів-ерготерапевтів. Проаналізовано блоки вправ, які спрямовані на формування аспекту читання під час роботи з автентичним текстом. Особливо наголошується на важливості використання тестового методу навчання, який сприяє формуванню потужного іншомовного лексичного запасу та розвитку граматичного блоку в процесі дистанційного навчання на платформі TEAMS. На нашу думку, читання як вид мовленнєвої діяльності та вдало підібраний комплекс завдань до нього дає змогу майбутнім ерготерапевтам отримати певне розуміння роботи з різними видами текстів та формує компетентність у читанні, що одночасно сприяє покращенню їх знань з читання автентичних текстів з повним чи частковим розумінням та забезпечить надійну основу для складання іспиту з англійської мови до магістратури.

Ключові слова: магістри-ерготерапевти, система вправ, компетенція читання, ЄВІ.

Постановка проблеми. Соціально-економічні зміни в державі, наміри України щодо інтеграції в ЄС посилюють увагу до якісної підготовки сучасних ерготерапевтів. Фізичні терапевти та ерготерапевти – це фахівці сфери охорони здоров'я, які наступними після медиків надають допомогу людям з різними травмами та ураженнями. Через війну зростає кількість людей: як військових, так і цивільних, зі складними травмами, які потребують реабілітації. Все це безпосередньо впливає на характер вирішення багатьох соціальних і фахових проблем, створює сприятливі умови для налагодження ефективного діалогу ерготерапевта з різними категоріями населення з метою отримання якісного анамнезу пацієнтів, а отже, дає змогу виявити причини та основні симптоми захворювання для здійснення їх якісного лікування.

Зміни в системі вищої освіти, необхідність підвищення якості підготовки ерготерапевтів висувають

нові вимоги, що відображено в такому нормативному документі, як: «Про затвердження Програми вступних випробувань (ЄВІ)» від 28.03.2019, наказ Міністерства освіти і науки України № 411.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фахівці – ерготерапевти є у всьому світі, але найбільше їх у США. В Європі ерготерапія розвивається ще з тридцятих років, а в Україні вона з'явилася лише близько трьох років тому, коли її внесли до Державного класифікатора професій, але незважаючи на це, ця галузь дуже стрімко набирає обертів. Слово «Ерготерапія» походить від латинського *ergon* – праця, заняття і грецького *therapia* – лікування. Таким чином, ерготерапія – це зцілення через діяльність. Сьогодні диктує запит на формування і розвиток висококваліфікованих ерготерапевтів, задача яких, це – допомогти людям, які мають деякі обмеження зі здоров'я, брати участь в діяльності, що має для них значення через цілеспрямовану активність.

Щодо підготовки до ЄВІ – це форма єдиного вступного іспиту з англійської мови для бакалаврів, які планують вступ до магістратури. З 2020 року іспит став обов'язковим для вступу на всі спеціальності за програмами магістратури. Програма ЄВІ створена з урахуванням Загальноєвропейських рекомендацій щодо мовної освіти та відповідає рівням B1–B2 за шкалою CEFR. За структурою іспит схожий на ЗНО. Головна відмінність – ЄВІ складається лише з двох частин: читання (Reading): 22 питання, що тестують уміння працювати з англомовними текстами, розуміти основну думку, здатність підібрати правильний заголовок до абзацу, відповісти на запитання після прочитання та використання англійської мови (Use of English): 20 питань, які перевіряють рівень знання граматики та словниковий запас студента, вміння доречно використовувати слова та фрази. Таким чином, основне підґрунтя цього іспиту складає читання, яке базується на загальній побутовій лексиці англійської мови. Проблемі іншомовного читання присвячено безліч праць. Це питання розглядали такі вчені як Н. І. Гез, Л. Я. Зеня, І. О. Зимня, О. Г. Квасова, О. В. Кміть, С. Ю. Ніколаєва, О. Ю. Паніна, Є. І. Пассов, Г. В. Рогова, В. Л. Скалкін, Н. К. Склярєнко, І. В. Смотров, В. В. Черниш, А. М. Щукін, та ін.). Проте, незважаючи на велику кількість праць, питання формування іншомовної компетенції в читанні, а саме в контексті підготовки до ЄВІ в медичному закладі вищої освіти залишається досить актуальним.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є проаналізувати практичний матеріал для підготовки до Єдиного вступного іспиту (ЄВІ) з англійської мови до магістратури та виокремити найкращі завдання на прикладі спеціальності 227 «Фізична терапія, ерготерапія».

Виклад основного матеріалу. Основними завданнями вивчення цього курсу є формування належного рівня вмінь кандидатів самостійно читати автентичні тексти за визначений проміжок часу, розуміти прочитаний текст, виокремлювати ключову інформацію, узагальнювати зміст прочитаного, робити висновки на основі прочитаного, а також формування мовленнєвих і мовних граматичних і лексичних компетентностей. По завершенню курсу студенти-ерготерапевти мають одержати достатній рівень комунікативної компетенції, яку складають мовленнєві вміння, сформовані на основі мовних, комунікативно-пізнавальних, мовленнєвих навичок, включаючи навички в читанні, що зорієнтовані на різні стратегії: з розумінням основної інформації (ознайомлювальне читання), повної інформації (вивчає читання) та пошук окремих фактів (вибіркове читання), а також підготовку до подальшої самостійної роботи з мовним матеріалом для забезпечення освітніх запитів

і гармонійного поєднання навчального процесу та наукової діяльності.

Підготовка до Єдиного вступного іспиту (ЄВІ) з англійської мови до магістратури в медичному ЗВО базується, перш за все, на робочій навчальній програмі «Англійська мова підготовка до ЄВІ» для студентів 4 курсу медичних факультетів, яка складена відповідно до «Стандарту» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти України, галузь знань 22 «Охорона здоров'я» спеціальності 227 «Фізична терапія, ерготерапія».

Предметом вивчення навчальної дисципліни є побутова іншомовна лексика та граматичні конструкції, що використовуються у практиці підготовки за даним курсом навчання.

Англомовні тексти загально-побутової тематики, лексика та граматики є основним підґрунтям до виконання вправ з розділу “reading”, та “use of English”. Сьогодні пропонує певний вибір літератури за різними редакціями до підготовки до ЄВІ з англійської мови, але ми наголошуємо на доцільності використання посібника для підготовки до ЄВІ з англійської мови до магістратури укладачів О. П. Лисицької, С. С. Микитюк, Т. В. Мельникової та інших за загальною редакцією В. П. Сімонок, м. Харків. Цей посібник складається з 11 модулів, граматичного матеріалу, ключів до завдань. Кожен модуль структурований, має текстовий матеріал і до нього завдання; лексику за певною тематикою, відповідні лексичні й граматичні завдання, а також тестові вправи. Такий формат подання матеріалу, його тематика і послідовність сприяють формуванню вмінь і навичок, які необхідні для успішного виконання екзаменаційних завдань.

Зараз більш детально розглянемо саме процес формування певних компетентностей у студентів-ерготерапевтів 4 курсу навчання з дисципліни англійська мова: підготовка до ЄВІ. Основне підґрунтя цієї підготовки складає читання загально-наукового тексту. Ми погоджуємось з думкою Бігич О., щодо змісту компетенції читання (КЧ) студентів-ерготерапевтів належать: вміння, навички, знання, здібності до читання [1, с. 370]. Вміння, які входять до складу КЧ, включають «мовленнєві, навчальні, інтелектуальні, організаційні та компенсаційні вміння» [1, с. 370].

Також вагому роль відіграє рівень сформованості у студентів базових мовленнєвих навичок, а саме, лексичних та граматичних. Серед комунікативних здібностей читання дослідники називають «адекватну реакцію читача на прочитане; вміння брати прочитане до уваги, застосовувати отримані у процесі читання відомості у реальних ситуаціях; задоволення своїх читацьких чи творчих інтересів; удосконалення умінь усного мовлення; пошук інформації за фахом і т.ін.» [1, с. 371].

В методиці навчання читанню існують різноманітні класифікації. Так І. Карпов, І. Рахманова

підкреслюють психологічні фактори процесу формування КЧ.

На імпресивному та експресивному читанні наголошує А. Любарська, О. Кузьменко та Г. Рогова поділяють читання на учбове та саме по собі.

У зарубіжній англійській методиці виділяють різні види читання, або групи вмінь читання: «skimming (визначення основної теми / ідеї тексту); «scanning» (пошук конкретної інформації в тексті); «reading for detail» (детальне розуміння тексту не лише на рівні змісту, але і сенсу) [3, с. 9]. Деякі дослідники виокремлюють також «extensive reading» (екстенсивне читання), «intensive reading» (інтенсивне читання), «reading sequences» (послідовне читання) [2, с. 283], а також «critical reading» (критичне читання).

С. Фоломкіна розглядає наступні види читання: ознайомлювальне, вивчаюче, переглядове та пошукове. Так, ознайомлювальне читання реалізується з розумінням основного змісту тексту. Під час ознайомлювального читання предметом уваги стає увесь твір (книга, стаття, текст тощо). На відмінність від переглядового читання, ознайомлювальне читання дає відповідь на запитання не тільки про що цей текст, але й що саме говорить у ньому з того чи іншого питання. Це читання «для себе», без попередньої спеціальної настанови на подальше використання або відтворення одержаної інформації.

Вивчаюче читання передбачає максимально повне і точне розуміння усієї інформації, що міститься у тексті, та критичне її осмислення. Об'єктом «вивчення» під час цього виду читання є інформація, що міститься в тексті. Добування повної інформації з тексту означає розуміння фактів, деталей, установлення взаємозв'язків між подіями; порівняння інформації тощо. Вивчаюче читання використовують для розуміння тексту до дрібних подробиць. Під час вивчаючого читання зміст треба осмислити й запам'ятати на тривалий час.

Метою переглядового читання є отримання загального уявлення про тему й коло питань, що розглядаються у тексті. Таке читання має місце під час первинного ознайомлення зі змістом публікації, спрямованого на визначення, чи є у ній інформація, яка цікавить читача, і на цій основі вирішити – читати її чи ні. Цим видом читання користуються, як правило, тоді, коли необхідно переглянути книгу, журнал, статтю, текст тощо.

Пошукове читання орієнтовано на читання як побутової так і фахової літератури. Його мета – швидке знаходження у тексті певних даних (фактів, характеристик, цифрових показників тощо).

Ми наголошуємо на доцільності використання, саме, підходу С. Фоломкіної в рамках підготовки до Єдиного вступного іспиту (ЄВІ) з англійської мови до магістратури. Виокремлений посібник за

загальною редакцією В. П. Сімонок базується на різних видах читання.

Загальна кількість завдань кожного тесту – 42. Test складається з двох частин: «Читання» та «Використання мови», та містить 6 завдань, серед яких: 1. Завдання на встановлення відповідності (№ 1–5, 11–16). У завданнях пропонується підібрати заголовки до текстів/частин текстів із наведених варіантів; твердження/ситуації до оголошень/текстів; запитання до відповідей або відповіді до запитань. Завдання вважається виконаним, якщо учасник зовнішнього незалежного оцінювання встановив правильну відповідність і позначив правильний варіант відповіді у бланку відповіді А.

2. Завдання з вибором однієї правильної відповіді (№ 6–10). До кожного завдання наведено чотири варіанти відповіді, з яких лише один правильний. Завдання вважається виконаним, якщо учасник зовнішнього незалежного оцінювання вибрав і позначив правильну відповідь в бланку відповіді А.

3. Завдання на заповнення пропусків у тексті (№ 17–42). У завданнях пропонується доповнити абзаци/ речення в тексті реченнями / частинами речень, словосполученнями / словами із наведених варіантів. Завдання вважається виконаним, якщо учасник зовнішнього незалежного оцінювання вибрав і позначив правильний варіант відповіді в бланку відповіді А [2, с. 6].

Вміння та навички іншомовного читання у магістрів-ерготерапевтів формуються на практичних заняттях на основі загально-наукових текстів за наступною тематикою: People (Appearance. Character); Family & Social Life; Natural World; Environment; Education; Work. Jobs. Employment; Food. Culture (Art. Music); Shops & Services; Travelling & Tourism; Sports. Health; Science & Technology; State & Society; Houses & Homes. Кожен Module містить Test у форматі ЄВІ за однією з тем та Vocabulary Focus з тренувальними лексичними завданнями. До Grammar Focus входять граматичні таблиці та тренувальні граматичні завдання, що дають змогу сформуванню у студентів відповідний граматичний інвентар: іменник (граматичні категорії – однаина та множина, присвійний відмінок, іменникові словосполучення, лексичні класи іменників; артикль (означений і неозначений, нульовий); прикметник (розряди, ступені порівняння прикметників), числівник (кількісні, порядкові та дробові числівники); займенник (розряди займенників); дієслово (правильні та неправильні дієслова, спосіб та стан дієслова, часо-видові форми, модальні дієслова, інфінітиви, герундій, дієприкметник, конструкції з дієслівними формами – складний додаток, складний підмет, складний присудок) прислівник (розряди, ступені порівняння прислівників); прийменник

(типи прийменників); сполучники (види сполучників речення (прості, складні, безособові, стверджувальні, питальні, заперечні, умовні речення 0-III типів); пряма й непряма мова; словотвір.

Для формування лексичного аспекту необхідно виконання вправ на читання.

Пропоную зразки вправ з категорії модуля «Reading», які містять 4 тексти з різними видами завдань. Task 1, read the text below. Match choices (A – H) to (1–5). There are three choices you do not need to use. Write your answers on the separate answer sheet. Task 2, read the text below. For questions (6–10) choose the correct answer (A, B, C or D). Write your answers on the separate answer sheet. Task 3, read the texts below. Match choices (A–H) to (11–16). There are two choices you do not need to use. Write your answers on the separate answer sheet. Task 4, read the text below. Choose from (A – H) the one which best fits each space (17–22). There are two choices you do not need to use. Write your answers on the separate answer sheet.

Таким чином, перший текст спрямований на формування навичок ознайомлювального читання та встановлення відповідностей до основного тексту «You Are What You Think You Are». Другий текст «Why Fathers Want to Look after the Baby» допомагає студентам-ерготерапевтам оволодіти навичками вивчаючого читання. Третій та четвертий тексти «Dealing with Difficult People», «Just the Four of Us» допомагають сформувати навички пошукового та переглядового читання.

Такі види текстів та завдань до них дають майбутнім ерготерапевтам push up у читанні та визначенні мети тексту; виокремленні необхідних деталей з текстів різних типів і жанрів; допомагають диференціювати основні факти та другорядну інформацію; розрізняти фактичну інформацію та враження; розуміти точки зору авторів текстів; працювати з різножанровими текстами; переглядати текст, або серію текстів з метою пошуку необхідної інформації для виконання певного завдання; визначати структуру тексту й розпізнавати логічні зв'язки між його частинами; встановлювати значення незнайомих слів на основі здогадки, схожості з рідною мовою, пояснень у коментарі.

Щодо категорії завдань «Use of English», її складають 2 вправи, що ґрунтуються на лексиці і граматиці. Task 5, read the text below. For questions (23–32) choose the correct answer (A, B, C or D). Write your answers on the separate answer sheet. Task 6, read the text below. For questions (33–42) choose the correct answer (A, B, C or D). Write your answers on the separate answer sheet. Ці два невеличких текстів і завдань до них побудовані на знанні лексики і граматики, що дають змогу оволодіти аналізом й зіставленням інформації; правильно вживати лексичні одиниці та граматичні структури; встановлювати логічні зв'язки між частинами тексту.

Також в кожному модулі є певний лексичний мінімум та додаткові вправи у вигляді тестів, що дозволяє студентам дуже ефективно засвоювати лексику та вживати її в повсякденному житті.

Дуже гарно себе зарекомендував тестовий метод навчання на платформі TEAMS. Це можуть бути тести як учбового так і контролюючого планів. Тести можуть мати як одну правильну відповідь так і з множинним вибором, що дозволяє розвивати критичне мислення та швидке прийняття рішень. Наприклад,

Choose the correct variant:	
1. балакучий	
a) chatty-	
b) chatterbox-	
c) ambitious	
d) boastful	
e) dull	
2. розумний	
a) broad-minded-	
b) intelligent-	
c) nice	
d) ugly	
e) bad-tempered	
3. привабливий, вродливий	
a) generous	
b) charming-	
c) attractive-	
d) arrogant	
e) pretty-	
4. запальний	
a) bad-tempered	
b) good-tempered	
c) short-tempered-	
d) tender-hearted	
e) reserved	

Висновки і пропозиції. Таким чином, ми проаналізували практичний матеріал для підготовки до Єдиного вступного іспиту (ЄВІ) з англійської мови до магістратури студентів ЗВО спеціальності 227 «Фізична терапія, ерготерапія» та виокремили найкращі завдання до текстів на прикладі використання посібника для підготовки до ЄВІ з англійської мови до магістратури укладачів О. П. Лисицької, С. С. Микитюк, Т. В. Мельникової та інших за загальною редакцією В. П. Сімонок, м. Харків. Наведені зразки текстових завдань, безумовно, не вичерпують усього розмаїття форм і методів роботи при підготовці майбутніх ерготерапевтів до іспиту.

Список використаної літератури:

- Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.

2. Посібник для підготовки до ЄВІ з англійської мови до магістратури / [уклад.: О. П. Лисицька, С. С. Микитюк, Т. В. Мельнікова та ін.]; за заг. ред. В. П. Сімонок. – Харків : Право. 2020. – 236 с.
 3. Harmer J. The practice of English language teaching / J. Harmer. – Harlow : Longman, 2005. – 370 p.
 4. Ken Methold, Heather Jones. 21st Century. Reading Comprehension. Book 2. A Graded Comprehension Course / K. Methold, H. Jones. – 2001. – 96 p.
-

Trehub S., Liushynska H. The peculiarities of the ergotherapists' training for UEE

The article is devoted to the analysis of practical material for the Unified Entrance Examination (UEE) preparing in English for the master's degree and highlighting the best tasks on the example of specialty 227 "Physical therapy, ergotherapy" of the medical higher education institution. The subject of the study is educational material for the formation of competence skills' reading (CR) of master's ergotherapists based on the example of general scientific texts and tasks related to them. Modern concepts regarding the classification of reading's types are analyzed. Definitions of such concepts as "ergotherapy", "ergotherapist", "text exercises" and exercises of the section "use of English" are given. Emphasis is placed on the importance of the reading competence formation (CR) of master's ergotherapists, which consists in the awareness of read information depending on the type of reading, namely, introductory, learning, review and search ones. The educational content, purpose, subject of the study and main tasks of the discipline "English language: preparation for UEE" have been defined. Certain abilities and skills acquired in the process of reading competence formation are singled out, namely: mastery of 4 reading's types; demonstrating knowledge of lexical units; development of an active and passive set of everyday vocabulary, the ability to distinguish the main and the secondary content in the text; rely on keywords, find the necessary information quickly, process it and differentiate depending on the task. The general and special competencies' features of Masters' ergotherapists are characterized. Blocks of exercises aimed at forming the reading aspect while working with an authentic text were analyzed. The importance of using the test teaching method, which contributes to the formation of a powerful foreign language vocabulary and the development of the grammar block in the process of distance learning on the TEAMS platform, is especially emphasized. In our opinion, reading as a type of speech activity and a well-chosen set of tasks for it enables future ergotherapists to gain a certain understanding of work with various types of texts and forms reading competence, which simultaneously contributes to improving their knowledge of reading authentic texts with complete or partial understanding and will provide a reliable basis for passing the English language exam for the master's degree.

Key words: *Masters' ergotherapists, system of exercises, reading competence, UEE.*

УДК 37.01:378.4(07)
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.89.31>

О. В. Черненко

кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант

Центральноукраїнського державного університету імені В. Винниченка

ПРИНЦИПИ ТА ФУНКЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Ця стаття систематично розглядає освітній менеджмент як важливий аспект управління освітою, зокрема у вищій школі. Освітній менеджмент розглядається як концепція та практика, спрямована на покращення якості освіти та досягнення освітніх цілей. У статті ретельно досліджуються різні аспекти цього підходу, проливаючи світло на його сутність та роль у вищій школі.

Мета статті – охарактеризувати науково-практичні засади управління освітніми проектами у вищій школі.

Одним із ключових аспектів, які розглядаються в статті, є стратегічне планування навчального процесу. Автор висвітлює, як правильне стратегічне планування може сприяти досягненню освітніх цілей та покращенню роботи у вищій школі. Крім того, стаття докладно розглядає керування фінансовими ресурсами, управління науково-педагогічним персоналом та студентськими групами, а також аспекти моніторингу та оцінки якості освіти.

У статті надається авторське визначення «Освітнього менеджменту» – як концепція та практика керування освітніми установами, системами та процесами з метою покращення якості освіти та досягнення освітніх цілей.

Під принципами освітнього менеджменту автор розуміє основні положення, на яких базується управління освітніми системами, процесами, закладами, учасниками, а також визначають загальні напрямки діяльності та орієнтири для досягнення цілей освіти. До основних принципів освітнього менеджменту можна віднести: цільову спрямованість, системність, стратегію і тактику навчального процесу, науковість, інноваційність, гуманізм, дотримання культури та етикету, соціальну орієнтованість, результативність та ефективність.

Виділено основні функції освітнього менеджменту: прийняття управлінських рішень, планування, організація, мотивація, контроль, регулювання.

Важливим висновком статті є те, що освітній менеджмент вищої школи відіграє ключову роль у забезпеченні якості освіти та досягненні освітніх цілей. Він сприяє оптимальному використанню ресурсів, сприяє ефективній взаємодії між всіма учасниками освітнього процесу і сприяє досягненню вищих стандартів освіти. Ця стаття є корисним ресурсом для керівників, науковців та практиків у сфері вищої освіти, які прагнуть розуміти та вдосконалити управління освітніми процесами.

Ключові слова: освіта, педагогічний менеджмент, принципи, функції, учасники освітнього процесу.

Постановка проблеми. Сучасний світ характеризується швидкими змінами, які відбуваються і в освітній сфері. Освітній менеджмент дозволяє вищим навчальним закладам адаптуватися до змін і залишатися конкурентоспроможними.

В умовах глобалізації і конкурентоспроможності вищі навчальні заклади повинні постійно підвищувати якість освіти, щоб бути конкурентоспроможними на ринку освітніх послуг. Освітній менеджмент дозволяє ефективно використовувати ресурси вищого навчального закладу та ефективно координувати діяльність всіх учасників освітнього процесу (студенти, викладачі, адміністрація, роботодавці) для досягнення спільних цілей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні засади освітнього менеджменту розглядалися у працях таких українських вчених, як: П. Атаманчук, В. Воропаєв,

О. Мармаза, І. Найдьонов, І. Підласий, В. Поздняков, В. Сухомлинський, В. Шапіро та інші. Серед зарубіжних науковців, варто назвати: П. Друкер, М. Фуллан, Т. Дж. Серджіоні, Дж. П. Спіллейн та інші.

Проте практично немає праць з науково-практичних засад освітнього менеджменту у вищій школі.

Мета статті – охарактеризувати науково-практичні засади управління освітніми проектами у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. Педагогічний (освітній) менеджмент є важливим аспектом діяльності закладів вищої освіти. Він дозволяє ефективно управляти закладом вищої освіти, забезпечувати високу якість освітніх послуг та відповідати на виклики сучасного суспільства.

Крім того, на думку П. С. Атаманчук, педагогічний менеджмент дозволяє ефективно реалізувати

вати управління процесом навчально-пізнавальної діяльності в учасників освітнього процесу [1].

Застосування концепції педагогічного менеджменту є актуальним у закладах вищої освіти з таких причин:

– Швидкі зміни у суспільстві та освіті. Сучасне суспільство характеризується швидкими змінами, які вимагають від закладів вищої освіти постійного вдосконалення. Педагогічний менеджмент дозволяє ефективно управляти цими змінами та забезпечувати високу якість освітніх послуг.

– Зростаюча конкуренція між закладами вищої освіти. У сучасних умовах заклади вищої освіти конкурують між собою за студентів, викладачів та фінансові ресурси. Педагогічний менеджмент дозволяє ефективно використовувати ресурси та досягати конкурентних переваг.

– Вимоги до якості освітніх послуг. Сучасні студенти є більш вимогливими до якості освітніх послуг. Педагогічний менеджмент дозволяє забезпечити високу якість освітніх послуг та задовольнити потреби студентів.

«Педагогічний менеджмент, на думку О. Т. Винничук, є галузь педагогіки, предметом якої є організація управління в сфері освіти. Підґрунтям управління і керівництва освітніми системами слугують сучасні досягнення науки про управління, законодавство, практика організації шкільництва, досвід управління в галузі освіти, історична спадщина тощо» [3, с. 22].

«Управління навчально-виховним закладом (О. І. Мармаза) – це доцільна, активна взаємодія керівника з іншими учасниками педагогічного процесу, технічним (обслуговуючим) персоналом та громадськістю, спрямована на координацію і узгодження зусиль, впорядкування педагогічної системи та переведення її на більш високий якісний рівень» [6, с. 34].

О. О. Байбакова наводить таке трактування: «освітній менеджмент – це теорія і практика управління стратегічною галуззю національного господарства в ринкових умовах, об'єкт якої – процес управління освітніми системами. Об'єктом педагогічного менеджменту є управління педагогічними системами, що функціонують в умовах ринку. Предмет освітнього, педагогічного і дидактичного менеджменту (відповідно) – протиріччя, закономірності, відносини процесу управління освітніми системами в ринковій економіці, навчальними закладами та навчальними групами» [2, с. 14].

Ми підтримуємо думку І. М. Найдьонова, який пов'язує освітній менеджмент із процесом надання навчальних послуг. «Управління змістом робіт в освітній галузі – є складовою загальної системи менеджменту, спрямованої на вирішення комплексу завдань, пов'язаних з контролем, обліком і регулюванням ходу надання освітніх послуг відповідно до стандартів їх кількості і яко-

сті. Педагог-менеджер здійснює цілеспрямований вплив на логічно завершену схему надання послуг, компоненти цілісного освітнього процесу з метою підвищення їх загальної ефективності та функціонування» [7, с. 11].

Отже, на нашу думку, «освітній менеджмент» – це концепція та практика керування освітніми установами, системами та процесами з метою покращення якості освіти та досягнення освітніх цілей. Освітній менеджмент охоплює різні аспекти управління освітою, включаючи планування, організацію, контроль, аналіз, ресурсне забезпечення та прийняття рішень.

Можна виділити основні аспекти освітнього менеджменту:

1. Стратегічне планування навчального процесу на навчальний рік. Така робота передбачає розробку довгострокових стратегій діяльності для освітньої установи, що включає в себе визначення цілі та обґрунтування наукових, навчальних і культурно-виховних задач, а також тактичних підходів до досягнення цих цілей.

2. Керування фінансовими ресурсами вищого закладу освіти, включаючи бюджетування, аналіз витрат, забезпечення фінансової стійкості та пошук джерел інвестування, отримання освітніх грантів.

3. Управління науково-педагогічним персоналом та студентськими групами. Така діяльність включає набір студентів, формування академічних груп, вибір старост. Важливо акцентувати увагу на вибір кваліфікованих викладачів і адміністраторів, рекрутинг, навчання, розвиток та розподіл праці персоналу у навчальних закладах, оцінку їхньої роботи та підтримку кар'єрного росту.

4. Систематичний моніторинг та оцінка якості освіти для забезпечення відповідності стандартам і вимогам. Це включає в себе оцінку навчальних програм, методів викладання та результатів навчання.

5. Участь громади. Передбачає залучення громади, батьків, студентів і громадських організацій до процесу прийняття рішень та розвитку освітньої системи.

6. Технологічний розвиток – використання сучасних технологій у навчанні та управлінні для підвищення ефективності та доступності освіти.

7. Моніторинг і оцінка. Систематична оцінка результатів та процесів у освітній установі необхідна для виявлення слабких місць та можливостей для покращення, усунення виявлених недоліків.

Освітній менеджмент важливий для забезпечення ефективного функціонування освітніх систем і підвищення якості освіти. Він може використовуватися на різних рівнях, від керування окремими навчальними закладами до розробки політик у сфері освіти на національному рівні.

Освітній менеджмент формує систему управління освітньою установою, спрямована на досягнення її цілей і завдань. Освітній менеджмент включає в себе комплекс заходів, спрямованих на ефективне використання людських, фінансових, матеріальних та інформаційних ресурсів для забезпечення якісної освіти. Концептуальні засади освітнього менеджменту ґрунтуються на відповідних наукових принципах, що походять із класичного менеджменту.

Під принципами освітнього менеджменту ми розуміємо основні положення, на яких базується управління освітніми системами, процесами, закладами, учасниками, а також визначають загальні напрямки діяльності та орієнтири для досягнення цілей освіти. До основних принципів освітнього менеджменту можна віднести:

- Цільова спрямованість – управління освітньою системою має бути спрямоване на досягнення конкретних цілей, таких як забезпечення якості освіти, підвищення рівня навчальних досягнень учнів, розвиток творчого потенціалу особистості.

- Системність – освітній менеджмент повинен розглядати заклад освіти як систему, що складається з взаємопов'язаних елементів (кафедри, деканати, факультети, відділи, служби). Управління має бути системним керованим процесом, тобто забезпечувати взаємозв'язок між різними компонентами освітньої системи.

- Стратегія і тактика навчального процесу. Освітній менеджмент повинен базуватися на довгостроковому напрямку розвитку освітньої установи, забезпечувати розробку, реалізацію навчальних планів і програм підготовки фахівців, планів науково-дослідних і дослідно-конструкторських робіт, проектів. Тактика навчального процесу включає в себе сукупність засобів і методів, які застосовуються викладачами для реалізації навчальних цілей на конкретному етапі здобуття освіти студентами. Тактика освітнього процесу є конкретизацією стратегії навчання, яка визначає загальні напрямки діяльності педагога щодо дій, робіт, проведення навчальних, науково-дослідних, спортивних, виховних і культурних заходів для студентів.

- Науковість – освітній менеджмент повинен базуватися на наукових методах і підходах організації навчального процесу.

- Інноваційність – управління освітнім закладом має бути орієнтоване на впровадження нових педагогічних технологій і методів навчання, а зміст програм підготовки відповідати потребам роботодавців.

- Гуманізм – освітній менеджмент повинен бути спрямований на забезпечення інтересів, талантів, творчості та реалізацію потреб всіх учасників освітнього процесу.

- Дотримання культури та етикету. У керівників, викладачів та студентів має бути розуміння необхідності дотримуватися соціальних норм і правил поведінки, розвиток культури мовлення, патріотичних настроїв, формування професійної відповідальності.

- Соціальна орієнтованість – спрямованість навчання на формування студента як кваліфікованого фахівця та особистості, здатної до свідомого здобуття професії і реалізації власного життєвого шляху, активної участі в житті суспільства.

- Результативність та ефективність – управління має бути результативним, тобто забезпечувати досягнення конкретних результатів, таких як підвищення рівня навчальних досягнень студентів, підвищення санітарно-побутових умов в навчальному закладі, покращення матеріально-технічної бази та якості освітнього процесу загалом. Ефективний менеджмент повинен бути спрямований на досягнення найкращих результатів (підготовка висококваліфікованих фахівців) з використанням мінімальних ресурсів (часу, енергії, матеріалів, коштів, праці учасників освітнього процесу).

Отже, сформульовані вище принципи освітнього менеджменту є основою для розробки конкретних управлінських рішень і дій, які забезпечують ефективність і результативність освітньої системи в цілому та окремих вищих навчальних закладів і процесів. Слід зауважити, що це залежить від професійної компетентності.

Про це, зокрема, вказує І. В. Паскалова: «професійна компетентність менеджера в освіті – це інтегральна професійно-особистісна якість, що характеризує здатність керівника вирішувати професійні проблеми і типові професійні задачі, які виникають у реальних ситуаціях професійної управлінської діяльності, з використанням знань, професійного і життєвого досвіду, цінностей і схильностей» [8, с. 90].

На підставі аналізу наукових праць та спираючись на концепцію класичної школи управлінської думки (засновники – П. Друкер, Г. Гант, Ф. У. Тейлор, А. Файоль та інші), можна виділити основні функції освітнього менеджменту:

- Прийняття управлінських рішень в освітніх проектах – процес прийняття рішень, які впливають на ефективність та успіх освітнього процесу. Прийняття рішень часто вимагає врахування різноманітних факторів, включаючи освітні цілі, фінансові обмеження, педагогічні умови та потреби учасників освітнього процесу.

- Планування – розробка планів і програм розвитку освітньої установи.

- Організація – формування організаційної структури управління, що передбачає розподіл праці, прав, повноважень учасників освітнього процесу, а також забезпечення умов для ефективної реалізації поставлених планів і програм.

– Мотивація – надання матеріальних та моральних стимулів для активізації навчально-наукової діяльності учасників освітнього процесу.

– Контроль – моніторинг, перевірка і оцінювання досягнутих результатів діяльності усіх учасників освітнього процесу за певний проміжок часу.

– Регулювання – усунення, виправлення виявлених недоліків і помилок у процесі роботи педагогічного персоналу закладу вищої освіти.

«Однак, головним завданням освітнього менеджменту, на думку А. Б. Гришко та В. О. Петренко, є створення умов для освітньої діяльності студентів і навчальних закладів, тому кінцевий результат діяльності освітнього закладу можна побачити тоді, коли студенти визначилися в суспільстві, знайшли себе і своє місце. Використовуючи функції, методи і принципи менеджменту, освітній менеджмент співвідносить їх, перш за все, з людьми» [5, с. 195].

Додамо, що вчений Томас Дж. Серджованні наголошує на важливості розвитку ефективного шкільного лідерства, побудови ділових відносин, координація спільної роботи (вчитель-учні) та надання вчителям широких повноважень [15].

Майкл Фуллан стверджує, що освітня зміна не є просто питанням впровадження нових програм чи технологій. Вчений стверджує, що необхідно змінити культуру та цінності шкіл, а також наводить структуру освітнього проекту для розуміння та впровадження освітніх змін, які є ефективними та сталими [14].

Пітер Друкер стверджує, що школи повинні керуватися як підприємства, з чітким фокусом на результати та задоволення клієнтів (учнів, студентів) [13].

Схожої думки дотримується Джеймс П. Спіллейн також підкреслює важливість співпраці та довіри у створенні ефективних шкіл, а також розвитку лідерських якостей у менеджерів освіти [16].

Освітній менеджмент є важливою складовою системи освіти, щ обуло доведено вченими: В. Воропаєв [4], І. Підласий [9], В. Поздняков [10], В. О. Сухомлинський [11], В. Шапіро [12]. Педагогічний менеджмент дозволяє ефективно використовувати ресурси освітньої установи для досягнення її цілей і завдань.

Наведемо конкретні приклади того, як педагогічний менеджмент може бути використаний у закладах вищої освіти:

1) Для забезпечення якості освітніх послуг. Педагогічний менеджмент може бути використаний для розробки та впровадження стандартів якості освітніх послуг, а також для моніторингу та оцінки якості освітніх послуг.

2) Для підвищення ефективності використання ресурсів. Педагогічний менеджмент є ефективним інструментом для оптимізації використання

ресурсів, таких як фінансові ресурси, матеріально-технічна база та людські ресурси.

3) Для підвищення ефективності управління закладом вищої освіти. Концепцію педагогічного менеджменту можуть використовувати керівники та адміністрація закладу освіти для розробки та впровадження ефективних систем управління закладом вищої освіти.

Отже, педагогічний менеджмент є важливим інструментом для забезпечення ефективної діяльності закладів вищої освіти у сучасних умовах. Впровадження педагогічного менеджменту в закладах вищої освіти дозволить їм підвищити якість освітніх послуг, відповідати на виклики сучасного суспільства та досягти успіху в конкурентній боротьбі.

Висновки і пропозиції. «Освітній менеджмент» – концепція та практика керування освітніми установами, системами та процесами з метою покращення якості освіти та досягнення освітніх цілей. Освітній менеджмент охоплює різні аспекти управління освітою, включаючи планування, організацію, контроль, аналіз, ресурсне забезпечення та прийняття рішень.

Виділено і охарактеризовано основні аспекти освітнього менеджменту: стратегічне планування навчального процесу, керування фінансовими ресурсами, управління науково-педагогічним персоналом та студентськими групами, моніторинг та оцінка якості освіти, участь громади, технологічний розвиток, моніторинг і оцінка результатів.

Під принципами освітнього менеджменту ми розуміємо основні положення, на яких базується управління освітніми системами, процесами, закладами, учасниками, а також визначають загальні напрямки діяльності та орієнтири для досягнення цілей освіти. До основних принципів освітнього менеджменту можна віднести: цільову спрямованість, системність, стратегію і тактику навчального процесу, науковість, інноваційність, гуманізм, дотримання культури та етикету, соціальну орієнтованість, результативність та ефективність.

Виділено основні функції освітнього менеджменту: прийняття управлінських рішень, планування, організація, мотивація, контроль, регулювання.

Перспективами подальших наукових пошуків вбачається розгляд та аналіз практики застосування педагогічного менеджменту в реалізації освітніх проектів.

Список використаної літератури:

1. Атаманчук, П. С. (1997). Управління процесом навчально-пізнавальної діяльності. Кам'янець-Подільський: К-ПДП.
2. Байбакова, О. О. (2011). Сучасні погляди на педагогічний менеджмент. *Науковий вісник*

- Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Вип. 23. С. 13–16.
3. Винничук, О. Т. (2020). Педагогічний менеджмент як теорія і практика управління освітнім процесом. *Актуальні проблеми управління закладами освіти в контексті стратегії модернізації освітньої галузі: колективна монографія / за загальною редакцією В. П. Кравця. Г. М. Мешко. Тернопіль : ТИПУ ім. В. Гнатюка. С. 19–30.*
 4. Воропаєв, В. (2009). Управління освітніми системами: Навчальний посібник. Київ: А.С.К.
 5. Гришко, А. Б., Петренко, В. О. (2021). Особливості сучасного освітнього менеджменту. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. *Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика: (м. Харків – м. Торунь, 16 квітня 2021 року).* Дніпро: Середняк Т. К. С. 189–192.
 6. Мармаза, О. І. (2017). Менеджмент освітньої організації. Харків: ТОВ «Щедра садиба».
 7. Найдьонов, І. М. (2019). Основи освітянського менеджменту: навч. посіб. Київ: ДП «Вид. дім «Персонал». Ч. 2.
 8. Паскалова, І. В. (2013). Професійна компетентність менеджера в освіті. *Освітній менеджмент: теорія і практика : зб. наук. праць / за заг. ред. І. В. Соколової, О. Б. Проценко. Маріуполь : МДУ. С. 77–91.*
 9. Підласий, І. (2009). Педагогічний менеджмент: Навчальний посібник. Київ: А.С.К.
 10. Поздняков, В. (2012). Управління освітнім проектом: Навчальний посібник. Одеса: Астропринт.
 11. Сухомлинський, В. О. (1977). Розмова з молодим директором школи / Вибрані твори: в 5-ти томах. Т.4. Київ: Радянська школа, С. 393–626.
 12. Шапіро, В. (2011). Управління освітніми системами: Навчальний посібник. Львів: Магнолія плюс.
 13. Drucker Peter (1993). *The Effective School.* New York: Harper Business.
 14. Fullan Michael (1991). *The New Meaning of Educational Change.* New York: Teachers College Press.
 15. Sergiovanni Thomas, J. (2001). *Leadership for School Improvement.* Boston: Allyn & Bacon.
 16. Spillane James, P. (2006). *Leadership in Schools.* San Francisco: Jossey-Bass.

Chernenko A. Principles and functions of applying pedagogical management in higher education institutions

This article systematically examines educational management as a crucial aspect of education administration, particularly in higher education institutions. Educational management is regarded as both a concept and a practice aimed at improving the quality of education and achieving educational objectives. The article thoroughly investigates various facets of this approach, shedding light on its essence and role within higher education.

The goal of the article is to characterize the scientific and practical foundations of educational project management in higher education.

One of the key aspects explored in the article is the strategic planning of the educational process. The author highlights how proper strategic planning can contribute to the attainment of educational goals and the enhancement of operations within higher education institutions. Furthermore, the article delves into the management of financial resources, the administration of academic staff and student groups, as well as aspects related to monitoring and evaluating educational quality.

The article provides an author's definition of "Educational Management" as a concept and practice involving the administration of educational institutions, systems, and processes to enhance the quality of education and achieve educational objectives.

The principles of educational management are understood as fundamental tenets upon which the administration of educational systems, processes, institutions, participants is based. These principles define the general directions and guidelines for achieving educational goals. Among the fundamental principles of educational management are goal orientation, systematic approach, strategic and tactical planning of the educational process, scientific basis, innovation, humanism, adherence to culture and etiquette, social orientation, effectiveness, and efficiency.

The article also highlights the primary functions of educational management, including decision-making, planning, organization, motivation, control, and regulation.

A significant conclusion drawn from the article is that educational management in higher education plays a pivotal role in ensuring the quality of education and the attainment of educational objectives. It promotes the optimal utilization of resources, facilitates effective interaction among all participants in the educational process, and contributes to achieving higher educational standards. This article serves as a valuable resource for leaders, researchers, and practitioners in the field of higher education who seek to understand and improve the management of educational processes.

Key words: *education, pedagogical management, principles, functions, participants in the educational process.*

НОТАТКИ