

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах



2020 р., № 70, Т. 1

Збірник наукових праць

Головний редактор:

Сущенко А. – доктор педагогічних наук, професор

Заступник головного редактора:

Сущенко Л. – доктор педагогічних наук, доцент

Редакційна колегія:

Захаріна Є. – доктор педагогічних наук, професор;

Іваницький О. – доктор педагогічних наук, професор;

Кочарян А. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Пагута М. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Сущенко Т. – доктор педагогічних наук, професор;

Даріуш Скальські – доктор педагогічних наук
(Республіка Польща).

Технічний редактор: Н. Кузнєцова

Дизайнер обкладинки: А. Юдашкіна

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2020. Вип. 70. 234 с. Т. 1.

виходить шість разів на рік

Сайт видання:

www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua

Засновник:

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



Видавництво і друкарня –
Видавничий дім «Гельветика»

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

E-mail: mailbox@helvetica.com.ua

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

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

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

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

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

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

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

Здано до набору 20.03.2020.
Підписано до друку 27.03.2020.
Формат 60×84/8. Цифровий друк. Наклад 150 пр.

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

І. О. Батарейна

МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ В ПРАЦЯХ ДОСЛІДНИКІВ МИНУЛОГО
ТА СЬОГОДЕННЯ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ.....10

М. А. Voichenko, А. М. Nykyforov

HOME SCHOOLING AS AN ALTERNATIVE TO INSTITUTIONAL FORMS
OF TEACHING DECORATIVE AND FINE ARTS IN UKRAINE
IN THE XIX – EARLY XX CENTURIES.....15

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

О. Б. Алексєєва

ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....20

Р. О. Бакуменко

РОЗВИТОК ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОФІЦЕРІВ ІНФОРМАЦІЙНО-
АНАЛІТИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОПЕРАТИВНО-ТАКТИЧНОЇ ЛАНКИ
УПРАВЛІННЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ:
РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ.....24

Д. В. Бермудес

НЕФОРМАЛЬНА ФІЗКУЛЬТУРНА ОСВІТА
ЯК ФОРМА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ.....31

М. М. Білянська, Л. І. Бондаренко, О. М. Лазєбна

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ПРОВЕДЕННЯ
ЕКСКУРСІЙ ЕКОЛОГІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ.....36

О. В. Богданова

ФОРМУВАННЯ МЕДІАОСВІТИ СТУДЕНТІВ
ТА КУРСАНТІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ.....42

О. В. Бондаренко

МОДЕЛЬ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ
МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ВІЙСЬКОВИХ ЛІЦЕЯХ.....45

Т. А. Братишко

ОРГАНІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ
В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....51

О. А. Bukhniieva, L. D. Bankul

SOME METHODOLOGICAL ASPECTS OF STUDENTS' MUSIC EDUCATION
AT THE CURRENT STAGE.....56

В. О. Вихруц

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ І РЕФОРМУВАННЯ
ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: УРОКИ КАРАНТИНУ.....61

<i>Г. І. Горохова</i> ПРОБЛЕМИ САМОВИЗНАЧЕННЯ ЯК ВАЖЛИВОГО ОБ'ЄКТА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ.....	67
<i>Ю. В. Грицкова</i> ВІДОБРАЖЕННЯ ІДЕЙ ВИДАТНИХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЛЯ В КОНЦЕПЦІЇ «НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ».....	73
<i>О. Г. Ємчик</i> ПОНЯТТЯ ТА КОМПОНЕНТИ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАМОТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	78
<i>І. М. Єфремова, Л. І. Столярчук</i> ПИТАННЯ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ПІАНІСТІВ В АСПЕКТІ РОБОТИ НАД ІНТЕРПРЕТАЦІЄЮ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ.....	83

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

<i>Д. Д. Біда</i> КРЕАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ В УМОВАХ STEM-ОСВІТИ.....	88
<i>Ю. В. Бондар</i> ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ» У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	95
<i>О. М. Василенко</i> САМООРГАНІЗОВАНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР – ІННОВАЦІЯ В ПІДГОТОВЦІ ШКОЛЯРІВ ДО САМОСТІЙНОСТІ.....	100
<i>М. І. Гагарін</i> ЖИТТЄВИЙ ПРОСТІР ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	104
<i>Я. П. Галан, А. В. Огнистий, К. М. Огніста, М. В. Божик</i> ОЛІМПІЙСЬКА ОСВІТА В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У РЕАЛІЯХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	108
<i>Л. Є. Єрьоміна, С. А. Глоба</i> ПРОФІЛАКТИКА ЛИХОСЛІВ'Я СЕРЕД ПІДЛІТКІВ ЯК СОЦІАЛЬНА ПОТРЕБА СЬОГОДЕННЯ.....	114

ВИЩА ШКОЛА

<i>Н. Б. Адамюк</i> СТАН ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ПОТРЕБ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ.....	120
<i>О. В. Асадчих, Т. С. Дибська</i> СИСТЕМА ВПРАВ ТА ЗАВДАНЬ ДЛЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ УСНОГО ЯПОНСЬКОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ.....	126

<i>О. М. Атаманчук</i> ДИДАКТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ ЯК ОСНОВА ГОТОВНОСТІ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	132
<i>Д. Р. Батвінін, Т. В. Штайнер, Т. А. Петухова</i> ВИКОРИСТАННЯ МІКРОКОНТРОЛЕРУ ВВС MICRO:ВІТ ДЛЯ СТВОРЕННЯ STEM-ПРОЕКТІВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	137
<i>С. С. Блазун, Н. В. Стучинська</i> РЕАЛІЗАЦІЯ МЕТОДИКИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ, БОТАНІЧНОЇ І ХІМІЧНОЇ НОМЕНКЛАТУР МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ФАРМАЦІЇ.....	142
<i>С. Ф. Бобровицька</i> МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЕОР У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	147
<i>Ю. Д. Бойчук</i> РОЛЬ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПІДГОТОВЦІ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ В УКРАЇНІ.....	152
<i>Є. В. Бондаренко</i> КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІННЯ.....	157
<i>В. В. Борисенко, А. П. Денисовець</i> СТАН ЗДОРОВ'Я І МОТИВАЦІЯ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	163
<i>В. Б. Вишківська, О. В. Шикиринська, В. В. Петляєва, О. В. Войчун</i> ОРГАНІЗАЦІЯ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ ГУМАННО ОРІЄНТОВАНИХ СТРАТЕГІЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	167
<i>Л. В. Гончар</i> ПОТЕНЦІАЛ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ.....	171
<i>С. В. Гордійчук</i> УПРАВЛІННЯ ЗМІНАМИ В ЗАКЛАДІ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	176
<i>Т. М. Горохівська</i> ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ КРІЗЬ ПРИЗМУ ЙОГО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	181
<i>Н. І. Гричаник</i> МОДЕЛЬ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ШКІЛЬНОГО АНАЛІЗУ ЕПІЧНИХ ТВОРІВ.....	186

<i>Н. О. Гунько, А. О. Чехуніна</i> ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ВОКАЛЬНИХ ТВОРІВ.....	191
<i>Ж. В. Давидова</i> АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	196
<i>О. А. Данильченко</i> ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ ДО СЛУЖБОВО-БОЙОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	201
<i>Т. В. Дніпровська, О. В. Кондрашова</i> ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ІНДИВІДУАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ.....	206
<i>О. В. Дорошенко, Р. В. Чубук</i> РОЛЬ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	211
<i>О. О. Драгомирецька</i> ВИКОРИСТАННЯ ФАКТОРУ ІНШОЇ КУЛЬТУРИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ТА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЇУ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ	215
<i>І. І. Драч, О. М. Слободянюк</i> ПОРУШЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ: ПРИЧИНИ ТА СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ.....	220
<i>О. А. Єрмоменко</i> АНАЛІЗ СТАНУ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ З УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ У СУЧАСНИХ РИНКОВИХ УМОВАХ.....	228

CONTENTS

HISTORY OF PEDAGOGY

<i>Batareina I.</i> MORAL EDUCATION IN THE WORKS OF MODERN RESEARCHERS: HISTORICAL ASPECT.....	10
<i>M. A. Boichenko, A. M. Nykyforov</i> HOME SCHOOLING AS AN ALTERNATIVE TO INSTITUTIONAL FORMS OF TEACHING DECORATIVE AND FINE ARTS IN UKRAINE IN THE XIX – EARLY XX CENTURIES.....	15

THEORETICAL BASICS OF MODERN PEDAGOGY AND EDUCATION

<i>Aleksieieva O.</i> DETERMINATION OF THE ESSENCE OF FORMATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOREIGN LANGUAGE COMPETENCES.....	20
<i>Bakumenko R.</i> PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT OF INFORMATIONAL AND ANALYTICAL ASSISTANCE OFFICERS IN THE POSTGRADUATE EDUCATION SYSTEM: RESULTS OF EXPERIMENTAL RESEARCH.....	24
<i>Bermudes D.</i> INFORMAL PHYSICAL EDUCATION AS A FORM OF PHYSICAL CULTURE OF STUDENTS.....	31
<i>Bilianska M., Bondarenko L., Lazebna O.</i> THE APPLIANCE OF INTERPRETATION METHOD AT ECOLOGICALLY ORIENTED EXCURSIONS	36
<i>Bogdanova O.</i> FORMATION OF MEDIA EDUCATION OF STUDENTS AND CADETS DURING STUDY.....	42
<i>Bondarenko O.</i> THE FORMATION MODEL OF PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE OFFICERS OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE TO PROVIDE THE EDUCATIONAL PROCESS IN MILITARY LYCEUMS.....	45
<i>Bratyshko T.</i> ORGANIZATION OF DISTANCE LEARNING FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN AN INCLUSIVE EDUCATION.....	51
<i>O. A. Bukhniieva, L. D. Bankul</i> SOME METHODOLOGICAL ASPECTS OF STUDENTS' MUSIC EDUCATION AT THE CURRENT STAGE.....	56
<i>Vykhreshch V.</i> DISTANCE LEARNING AND PRIMARY EDUCATION REFORM: QUARANTINE LESSONS.....	61
<i>Horokhova H.</i> SELF-DETERMINATION ISSUES AS THE ESSENTIAL POINTS OF PERSONALITY FORMATION IN THE CAREER ORIENTATION PROCESS	67

<i>Hrytskova Yu.</i> REFLECTION OF THE OUTSTANDING PRESCHOOL PEDAGOGUES' IDEAS IN THE CONCEPT OF THE "NEW UKRAINIAN SCHOOL".....	73
<i>Yemchuk O.</i> THE CONCEPT AND COMPONENTS OF EARLY CHILDHOOD COMPUTER LITERACY.....	78
<i>Yefremova I., Stoliarchuk L.</i> DEVELOPMENTAL ISSUES IN MUSICAL THINKING OF PIANIST STUDENTS IN THE ASPECT OF THE INTERPRETATION OF MUSICAL WORK.....	83

SCHOOL

<i>Bida D.</i> A CREATIVE APPROACH TO THE FORMATION OF STUDENTS' NATURAL COMPETENCIES IN STEM-EDUCATION.....	88
<i>Bondar Yu.</i> USING CREATIVE TASKS WHILE STUDYING THE INTEGRATED COURSE "I EXPLORE THE WORLD" IN PRIMARY SCHOOL.....	95
<i>Vasilenko O.</i> SELF-ORGANIZED EDUCATIONAL SPACE – INNOVATION IN PREPARING SCHOOLCHILDREN FOR INDEPENDENCE.....	100
<i>Gagarin M.</i> LIVING SPACE AS A COMPONENT OF THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE INSTITUTION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION.....	104
<i>Halan Ya., Ohnystyi A., Ohnysta K., Bozhyk M.</i> OLYMPIC EDUCATION IN TRAINING FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE REALITIES OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	108
<i>Eremina L., Globa S.</i> PREVENTION OF HEALTH AGAINST TEENS HOW SOCIAL NEEDS TODAY.....	114

HIGH SCHOOL

<i>Adamiuk N.</i> STATE OF COMMUNICATION NEEDS OF HEARING-IMPAIRED LEARNERS.....	120
<i>Asadchykh O., Dybska T.</i> THE SYSTEM OF EXERCISES AND TASKS FOR BLENDED TEACHING ORAL JAPANESE SPEECH TO FUTURE LINGUISTS.....	126
<i>Atamanchuk O.</i> DIDACTIC COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER OF MATHEMATICS AS A BASIS OF READINESS FOR REALIZATION OF PROFESSIONAL ACTIVITY.....	132
<i>Batvinin D., Petukhova T., Shtainer T.</i> USING BBC MICRO MICROCONTROLLERS: BIT TO CREATE THE STEM PROJECTS IN THE TECHNOLOGY LESSONS.....	137

<i>Blahun S., Stuchynska N.</i> IMPLEMENTATION OF THE METHODOLOGY OF USING INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING PHARMACEUTICAL TERMINOLOGY, BOTANICAL AND CHEMICAL NOMENCLATURE OF FUTURE PHARMACISTS.....	142
<i>Bobrovytska S.</i> METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF TRAINING FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR THE USE OF EER IN PROFESSIONAL ACTIVITY.....	147
<i>Boichuk Yu.</i> THE ROLE OF INFORMAL EDUCATION IN THE TRAINING OF DOCTORS OF PHILOSOPHY IN UKRAINE.....	152
<i>Bondarenko Ye.</i> CRITERIA AND FORMATION INDICATORS OF PROFESSIONAL AND SPEECH COMPETENCE OF FUTURE NAVIGATORS.....	157
<i>Borysenko V., Denysovets A.</i> THE HEALTH STATUS AND MOTIVATION OF HEALTH COMPETENCE STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES.....	163
<i>Vyshkivska V., Shykyrynska A., Petliaieva V., Voichun O.</i> ORGANIZATION OF SUBJECT-SUBJECT INTERACTION OF PARTICIPANTS OF EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS AS A CONDITION OF IMPLEMENTATION OF HUMAN-ORIENTED STRATEGIES OF FUTURE TEACHERS PROFESSIONAL TRAINING.....	167
<i>Honchar L.</i> THE POTENTIAL OF PROFESSIONAL DISCIPLINES IN SHAPING THE CULTURE OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE MANAGERS.....	171
<i>Gordiichuk S.</i> MANAGEMENT OF CHANGES IN A MEDICAL EDUCATION INSTITUTION WHILE ENSURING THE QUALITY OF EDUCATIONAL ACTIVITIES.....	176
<i>Horokhivska T.</i> THE PECULIARITIES OF METHODOLOGICAL ACTIVITY OF UNIVERSITY TEACHERS THROUGH THE PRISM OF THEIR PROFESSIONAL-AND-PEDAGOGICAL COMPETENCY.....	181
<i>Hrychanyk N.</i> MODEL OF METHODOLOGICAL TEACHING SYSTEM OF STUDENTS-PHILOLOGISTS OF SCHOOL ANALYSIS OF EPIC WORKS.....	186
<i>GUNKO N., CHEKHUNINA A.</i> FUTURE PEDAGOGUE-MUSICIAN'S CREATIVE DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF ARTISTIC INTERPRETATION OF VOCAL.....	191
<i>Davydova Zh.</i> RELEVANCE OF THE PROBLEM OF EDUCATIONAL AND COGNITIVE COMPETENCE FORMATION FOR INTERNATIONAL MEDICAL STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	196
<i>Danylchenko O.</i> PEDAGOGICAL PROBLEMS OF FORMING THE READY FOR THE FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE TO SERVICE-FIGHTING.....	201

<i>Dniprovskaya T., Kondrashova O.</i> PEDAGOGICAL FEATURES OF APPLICATION TECHNOLOGIES OF INDIVIDUALIZED LEARNING FUTURE ENGLISH ENGINEERS FOR PROFESSIONAL PURPOSES.....	206
<i>Doroshenko O., Chubuk R.</i> THE ROLE OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE PROFESSIONAL FORMATION OF FUTURE SOCIAL WORKERS.....	211
<i>Dragomyretska O.</i> THE USE OF ANOTHER CULTURE FACTOR IN DEVELOPING SOCIOCULTURAL AND COMMUNICATION COMPETENCES OF FOREIGN STUDENTS.....	215
<i>Drach I., Slobodianiuk O.</i> VIOLATIONS OF ACADEMIC INTEGRITY: CAUSES AND ATTITUDES OF STUDENTS.....	220
<i>Yeromenko O.</i> ANALYSIS OF THE STATE OF PRACTICAL TRAINING OF MASTERS OF EDUCATIONAL INSTITUTION MANAGEMENT IN MODERN MARKET CONDITIONS.....	228

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 373.3.015.31:17.022.1

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-1.1>

І. О. Батарейна

аспірант кафедри педагогіки та педагогічної майстерності
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ В ПРАЦЯХ ДОСЛІДНИКІВ МИНУЛОГО ТА СЬОГОДЕННЯ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті шляхом науково-теоретичного аналізу філософської, психолого-педагогічної літератури зроблено спробу охарактеризувати процес морального виховання учнів; проаналізовано основні проблеми освіти як чинника формування моральних якостей особистості; аргументовано актуальність морального виховання учнів в сучасних умовах; розкрито сутність поняття «моральне виховання».

Виховання дитини – дуже складний та відповідальний процес. Систематична робота з виховання навичок та звичок культури поведінки починається з приходом дітей до школи. У початковій школі дитина має засвоїти великий об'єм знань. Проблема морального виховання в широкому сенсі слова належить до проблем, поставлених усім ходом розвитку людства. Будь-яка епоха, відповідно до специфічних для неї завдань соціально-економічного та культурного розвитку, диктує необхідність морального виховання і формування культури поведінки. В умовах становлення української держави особливо актуальним є вивчення моралі в освітньому вимірі з метою ефективного використання їхнього виховного потенціалу.

Моральне виховання виступає основним чинником всебічного розвитку особистості. Виховна робота з учнями спрямована на формування моральних якостей. Завжди є пріоритетним завданням пошук нових ефективних шляхів морального виховання молодших школярів для батьків, педагогів, вихователів, про що свідчать численні доробки та наукові праці в галузі педагогіки та психології. Сучасна педагогічна наука в єдності теорії і практики утверджує принципи гуманістичної парадигми виховання, яка заснована на педагогічній взаємодії усіх суб'єктів виховного процесу. На школу покладається відповідальність знайти адекватні способи організації виховної роботи.

На цьому етапі розвитку нашого суспільства однією з найважливіших засад теоретичної концепції та практичної діяльності освітніх закладів є орієнтація на формування високоморальної особистості. Мета морального виховання – формування моральної особистості, дії, вчинки, поведінка якої відповідають нормам моралі.

Ключові слова: мораль, виховання, моральне виховання, моральні цінності, виховна система, вихованість.

Постановка проблеми. Процеси, які відбуваються нині в державі, ведуть до втрати в навчально-виховному процесі такої складової частини, як моральне виховання. Реформування сучасної школи спонукує багатьох вчених до дослідження історії розвитку освітнього процесу в минулі роки. Сучасний освітній простір підштовхує до пошуку нових, більш ефективних методик роботи в загальноосвітньому закладі. Але ми не забуваємо про вже традиційні методи та методики роботи з учнями. Зміст морального виховання в школі представлений у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст. (2002), Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (2004), законах України «Про освіту» (2006), «Про вищу освіту» (2014), Національній

стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року (2012), Концепції Нової української школи (2016) та ін. [3–5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У складні часи розвитку необхідно більше розглянути шляхи виховання дітей. У 1960–1980-х роках відбувалася генерація творчих ідей у педагогічній теорії і практиці. На початку 80-х років почалася зміна освітніх тенденцій. Моральному вихованню школярів присвячені різнопланові педагогічні дослідження Ш. Амонашвілі, В. Бабич, В. Білоусової, О. Богданової, О. Бондаревської, І. Зверєвої, В. Киричок, Л. Коваль, Т. Коннікової, Н. Підгорної, В. Петрової, О. Савченко, Т. Цвелих, Т. Чорної. Моральне виховання є об'єктом дослідження також сучасних зарубіжних учених: П. Еббса, Л. Рейда, В. Штейна, Є. Уілсона, Є. Сторра, Р. Гіпсона та ін.

Формування гуманних взаємовідносин у різних видах діяльності, методологічні засади системного підходу до вдосконалення морального виховання молоді, вироблення в учнів умінь і навичок поведінки знайшли трактування у працях українських учених В. Бабич, В. Білоусової, А. Бойко, Т. Люріної, Ю. Підборського, К. Плівачук, А. Сембрат, В. Сипченка, Л. Москальової, О. Савченко, Н. Сегеди, О. Сухомлинської та ін.

Проблему морального виховання досліджували і розробляють представники різних наук: філософії (Б. Ананьєв, Л. Виготський, І. Зязюн); педагогіки та психології (Ш. Амонашвілі, В. Сухомлинський, С. Якобсон). Людство нині переживає глобальну кризу в галузі теорії і практики виховання, а саме так твердять сучасні вчені І. Бех, О. Олексюк, О. Рудницька, А. Щуркова. Питання педагогічних принципів, методів морального виховання є важливим аспектом навчально-виховного процесу. Дуже актуальним стає аналіз практики та підвищений інтерес до змісту, методів, якостей і форм виховання учнів.

На сучасному етапі розвитку освіти в системі морального виховання в початковій школі надається пріоритетне значення, оскільки в молодшому шкільному віці закладаються основи формування особистості. У проєкті Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2022 роки визначено головні напрями, пріоритетні завдання і механізми реалізації державної політики в галузі освіти, структуру та зміст системи освіти, що вимагає якісної системи морального виховання.

Адже виховний процес, за Концепцією Нової української школи, буде невід'ємною складовою частиною всього освітнього процесу і орієнтуватиметься на загальнолюдські цінності, зокрема морально-етичні (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей), соціально-політичні (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність) [5].

Мета статті – виявити теоретичні засади й узагальнити досвід морального виховання учнів початкових класів у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття.

Виклад основного матеріалу. Гармонійний розвиток особистості – процес забезпечення умов оптимального визрівання внутрішніх сутнісних сил особистості, на підставі яких можливий подальший інтенсивний всебічний розвиток, що відповідає вимогам суспільства [11]. Методологічною основою морального виховання є етика – наука про мораль, її природу, структуру і особливості походження. Моральне виховання – це виховний вплив школи, сім'ї, громадськості, що має на меті формування стійких моральних якостей, потреб,

почуттів, навичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі та практичної діяльності. Моральне виховання – цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість, почуття, поведінку вихованців із метою формування в них моральних якостей, які відповідають вимогам і нормам моралі [12]. Моральне виховання – дуже важка робота для вчителя, тому що не завжди збігаються вимоги школи і сім'ї, в суспільстві відбувається багато негативного, нелегко скласти програму виховної роботи, усе в ній передбачити і виконати. Мораль – це система принципів, норм і правил, які регулюють поведінку людини в суспільстві, роблять її правильною [1]. Поняття «моральний», «моральність» використовують, коли йдеться про конкретний вчинок, практичну сторону стосунків. Отже, мораль, етику і моральність не можна вважати синонімами. Крім того, виховання має внутрішні суперечності: не спрацьовує відразу зворотний зв'язок (результатів виховної роботи відразу не побачиш), виховання треба здійснювати за багатьма напрямками (розумовим, моральним, трудовим, естетичним, екологічним, правовим, статевим, фізичним тощо). Все це залежить від вчителя, його професіоналізму. У Новому тлумачному словнику української мови мораль визначається як «система норм і принципів поведінки людей у ставленні один до одного та до суспільства» [13]. У моралі висловлюються уявлення людей про добро і зло, справедливість, гідність, честь, працьовитість, милосердя тощо.

Виховання розглядається як передача й організація засвоєння накопиченого людством соціально-історичного досвіду, його духовної культури. Як педагогічна категорія, передбачає педагогічно цілеспрямовану організацію діяльності, спілкування людини, які сприяють формуванню у вихованців певного ставлення до оточуючого світу, до самого себе, моральних норм і правил поведінки [12]. За В. Сухомлинським, виховання – багатогранний процес постійного духовного збагачення і тих, хто виховується, і тих, хто виховує [9].

Питання розвитку моральних якостей та здібностей, моральних цінностей виникає завжди. У кожному епоху незмінним залишається факт потреби в морально-виховній діяльності, але у час реформ освітнього процесу набуває найбільшого значення. Вчені минулого, а саме В. Белінський, В. Бехтерев, С. Булгаков, Л. Гумільов, І. Ільїн, В. Соловйов, Л. Толстой, К. Ушинський, осмислювали феномен моралі та моральності, підкреслювали необхідність морального виховання і велике значення для людей.

Сучасними вченими проблема морального виховання розглядається в різних аспектах, а саме: роль почуттів у процесі морального виховання учнів (Г. Гумницький, М. Стельманович, В. Сухомлинський); виховання моральної культури

особистості (В. Бачинін, Т. Гуменникова); формування моральної активності учнів (І. Зайцева, Л. Крайнова); структура моральної свідомості (В. Зибковець, І. Мар'єнко).

На процес морального становлення можуть впливати різні шляхи та засоби. За І. Підласим, в основу оцінки вихованості має бути закладена загальна спрямованість особистості, а не окремі її якості. Останні варто розглядати у зв'язку з мотивами поведінки, оскільки вчинок чи дія, які розглядаються поза мотивом, що їх викликав, не можуть адекватно характеризувати рівень вихованості. Виховна система – умовно об'єднаний комплекс виховних цілей, людей, що реалізують їх у процесі цілеспрямованої діяльності, відносин між її учасниками, освоєного середовища й управлінської життєздатності цієї системи [7]. Всебічний розвиток особистості, за Концепцією національного виховання, передбачає органічну єдність, цілісність буття, свідомості і самосвідомості, запитів і поведінки людини.

Проаналізувавши моральні цінності, можна виділити коло якостей особистості, які становлять зміст морального виховання. Це доброта, чесність, гуманізм, працелюбність, повага до батьків і людей взагалі, гуманізм, милосердя, чуйність, дисциплінованість, доброзичливість, почуття колективізму, почуття патріотизму.

Досить актуальними є методичні розробки, практичні рекомендації та поради В. Сухомлинського [8]. Деякі сучасні вчені, а саме Л. Антонець, І. Бех, О. Киричук, Т. Маркова, проаналізували окремі аспекти морального виховання дітей у спадщині В. Сухомлинського та виділили основні умови, необхідні для формування моральної вихованості школярів. Це було зазначено в нормативних документах, в концепції національного виховання.

Кожна дитина – неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями. Місія нової української школи – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками. Нова школа працюватиме на засадах «педагогіки партнерства». В основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними та зацікавленими однодумцями, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат. Школа має ініціювати нову, глибшу залученість родини до побудови освітньо-професійної траєкторії дитини. Нова школа допомагатиме батькам здобувати спеціальні знання про стадії розвитку дитини, ефективні способи виховання в дитині сильних сторін характеру і чеснот залежно від її індивідуальних особливостей. Діалог і багатостороння комунікація між учнями, учителями

та батьками змінить односторонню авторитарну комунікацію «вчитель» – «учень». Ефективне функціонування педагогічної системи, що навчає і виховує, можливе лише за умови формування відповідних соціально-педагогічних обставин [5].

Реалізація освітніх інновацій, вказує О. Пехота, спрямованих на підвищення продуктивності навчально-виховного процесу, передусім ставить завдання прискіпливого аналізу, переосмислення та усвідомлення причин, від яких залежать успішність, ефективність і якість освіти та визначення на цій основі певних умов, за яких їх упровадження стає доцільним і можливим. Нова школа потребує нового вчителя, який зможе стати агентом змін [2]. Реформою передбачено низку стимулів для особистого і професійного зростання, з метою залучення до професії найкращих. Нова українська школа буде працювати на засадах особистісно орієнтованої моделі освіти. У рамках цієї моделі школа максимально враховує права дитини, її здібності, потреби та інтереси, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму. «Є необхідність якомога більше наблизити навчання і виховання кожної дитини до її сутності, конкретних здібностей, майбутньої життєвої траєкторії людини. Це явище я називаю дитиноцентризмом в освіті», – стверджує президент Національної академії педагогічних наук В. Кремінь [10]. Як зазначає О. Кононко, єдину систему виховних цілей уособлює позиція особистості, яка визначається як система ціннісних ставлень людини до оточуючого середовища і до самої себе.

Пропонується за Концепцією нової української школи вживати поняття «освіта», «освітній процес» в їх сучасному розумінні, що охоплює навчання, виховання і розвиток. Виховний процес буде невід'ємною складовою частиною всього освітнього процесу й орієнтуватиметься на загальнолюдські цінності, зокрема морально-етичні (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей), соціально-політичні (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довілля, повага до закону, солідарність, відповідальність). Нова школа буде плекати українську ідентичність. Нова українська школа буде виховувати відповідальність не лише за себе, а й за розвиток і добробут країни та всього людства. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями.

Державний стандарт початкової загальної освіти України розроблений відповідно до мети початкової школи з урахуванням пізнавальних можливостей і потреб учнів початкових класів, визначає зміст початкової загальної освіти, який ґрунтується на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання на засадах гуманізму та моральності, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року містить побудову ефективної системи національного виховання на засадах загальнолюдських, полікультурних, громадянських цінностей, забезпечення фізичного, морально-духовного, культурного розвитку дитини, формування соціально зрілої творчої особистості, громадянина України і світу, підготовку молоді до свідомого вибору сфери життєдіяльності.

Внаслідок соціальних змін в Україні з'явилися нові цілі виховання, наведені в документах, а саме в Концепції національного патріотичного виховання молоді (2009), Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді (2015); питання й проблеми морального виховання практично не розглядалися. У науковому середовищі питання проблеми морального виховання є завжди актуальним. У роботах педагогів та вчених (А. Богуш, Л. Навозняк, О. Сухомлінська) розглядаються особливості морального виховання. Але в сучасній соціальній та педагогічній дійсності України формування моральної культури учнів залишається актуальним. Після оголошення України незалежною почався процес відмови від минулого досвіду. Так виховання моральності поступово перестало бути першочерговим. Виховання відбувається не тільки в школі, і в процесі життєдіяльності у взаємодії та спілкуванні. Так несприятливі умови можуть негативно вплинути на людину [6]. Процес виховання молодшого школяра є цілісним і нероздільним в єдності всіх інституцій (школа, сім'я, церква, громадські організації та об'єднання, суспільство) і напрямів (розумове, фізичне, трудове, естетичне, екологічне, правове, статеве тощо), що відображено у формулюванні загальної мети як ідеалу цивілізованого суспільства – гармонійному розвитку особистості. Основою цього визначення, яке діє упродовж століть, є розуміння гармонійності людини. Нині ми бачимо наслідки системи морального виховання, а саме активна моральна деградація суспільства, відсутність організованої цілеспрямованої діяльності задля відтворення та розвитку моральності молодого покоління. Насамперед це загроза життєдіяльності і суспільства, і держави.

Висновки і пропозиції. Огляд літературних джерел за темою дав змогу встановити, що у працях науковців більшість історіографії охоплює лише окремі аспекти та замало в науковій літературі узагальнюючих праць із цієї проблематики. Тенденцій розвитку системи морального виховання не представлено. Необхідно знайти нові шляхи вирішення морального виховання, дійсної проблеми для суспільства.

Список використаної літератури:

1. Аболіна Т. Мораль / Т. Аболіна, І. Надольний. *Філософський енциклопедичний словник* / за ред. М.Т. Максименко. Київ : Абрис, 2002. С. 397–398.
2. Елькін М.В. Історія педагогіки: навчально-методичний посібник до самостійного вивчення дисципліни / М.В. Елькін, М.М. Головова, А.А. Коробченко. Мелітополь : ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2009. 204 с.
3. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII, ст. 1-7. URL: <http://zakon.rada.gov/lavs/show/2145-19>.
4. Про загальну середню освіту : Закон України від 13.05.1999 р. № 651-XIV, ст. 1-2. URL: <http://zakon.rada.gov/lavs/show/651-14>
5. Концепція «Нова українська школа» Схвалено рішенням кол. МОН України від 27.10.2016 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
6. Основи науково-педагогічних досліджень : навчальний посібник / Т.Ф. Бельчева, М.В. Елькін, М.М. Головова, А.А. Коробченко. Харків : друкарня «Print House», 2019. 217 с.
7. Основи морального виховання особистості молодшого школяра / О.В. Матвієнко. Київ : Стилос, 1999. 232 с.
8. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості. Методика виховання колективу. Київ : Радянська школа, 1976. 653 с.
9. Сухомлинський В. Як виховати справжню людину. *Вибр. твори* : у 5-ти т. Т. 2. Київ, 1976. С. 149–416.
10. Історія української школи і педагогіки: хрестоматія / уклад.: О.О. Любар.,; за ред. В.Г. Кременя. Київ : Знання, 2005. 767 с.
11. Лихачев Б.Т. Філософія виховання : спец. курс. Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. 335 с.
12. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання. Навч. посібник для пед. навч. закладів. 2-е вид., випр. і доп. Харків : Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди; «ОВС», 2002. 400 с.
13. Новий тлумачний словник української мови: У 3 т. / укладачі В. Яременко, О. Сліпушко. Київ : Алконіт, 2008. Т. 2. 926 с.

Batareina I. Moral education in the works of modern researchers: historical aspect

In the article by scientific and theoretical analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature an attempt is made to characterize the process of moral education of students; the main problems of education as a factor in the formation of moral qualities of the individual are analyzed; the relevance of moral education of students in modern conditions is argued; the essence of the concept of "moral education" is revealed.

Raising a child is a very complex and responsible process. Systematic work on educating skills and habits of behavioral culture begins with the arrival of children in school. In primary school, a child must acquire a large amount of knowledge. The problem of moral education in the broadest sense of the word is one of the problems posed by the whole course of human development. Any epoch in accordance with its specific tasks of socio-economic and cultural development, dictates the need for moral education and the formation of a culture of behavior. In the conditions of formation of the Ukrainian state the study of morality in the educational dimension for the purpose of effective use of their educational potential is especially actual.

Moral education is a major factor in the comprehensive development of personality. Educational work with students is aimed at the formation of moral qualities. It is always a priority to find new effective ways of moral education of primary school children for parents, teachers, educators, as evidenced by numerous developments and scientific works in the field of pedagogy and psychology. Modern pedagogical science in the unity of theory and practice affirms the principles of the humanistic paradigm of education, which is based on the pedagogical interaction of all subjects of the educational process. The school has a responsibility to find adequate ways to organize educational work.

At this stage of development of our society, one of the most important principles of the theoretical concept and practical activities of educational institutions is the focus on the formation of a high moral personality. The purpose of moral education – the formation of moral personality, actions, deeds, behavior which meet the norms of morality.

Key words: *morality, upbringing, moral upbringing, moral values, educational system, upbringing.*

UDC 377/378.09:74/75(477)«18/193»
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-1.2>

M. A. Boichenko

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Chair of Pedagogy
of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

A. M. Nykyforov

Candidate of Pedagogical Sciences, Sculptor
Self-employed

HOME SCHOOLING AS AN ALTERNATIVE TO INSTITUTIONAL FORMS OF TEACHING DECORATIVE AND FINE ARTS IN UKRAINE IN THE XIX – EARLY XX CENTURIES

The article is devoted to the analysis of peculiarities of home schooling in the context of the history of development of institutional and non-institutional forms of teaching decorative, applied and fine arts disciplines in the territory of Ukraine, which in the XI – early XX century was part of the Russian Empire. It is found out that during the period under study home schooling was a common form of education among the wealthy layers of the population of Ukraine as part of the Russian Empire: nobles, landowners, officials, clergy.

It is established that home tutors and home teachers carried out pedagogical activities in accordance with the legal framework of the Ministry of Public Education of the Russian Empire. Legal foundations of artistic disciplines formation were considered in the course of systematic analysis of a number of documents of the government department of education (statutes, decrees, orders, circulars, etc.), which were published on the pages of the popular at that time periodicals, such as: “Journal of the Ministry of Public education”, “Provincial News” and others. It is found out that the education system reform by the efforts of the Ministry of Public Education was caused by inconsistency of the level of public school organization, necessity of updating of the pedagogical approaches, forms and methods, which significantly influenced expansion of the content of education (in particular artistic disciplines) both in the system of general education as a whole and in the system of home schooling in particular.

It is stated that the normative-legal documents concerning introduction of the subjects of artistic and decorative cycle in general education institutions were obligatory for pedagogical work of home teachers and home tutors. The application of gender approach in home schooling is shown, which indicates the division of tasks of the cycle of arts and crafts with compulsory needlework lessons for girls (embroidery, carving, work with beads) and lessons of traditional handicrafts mastering for boys (woodworking, carpentry, working with metal).

It is concluded that home schooling played a positive role in the formation of decorative arts teaching in the history of the national education development in the lands of Ukraine, which were part of the Russian Empire in the XIX – early XX century.

Key words: home schooling and upbringing, legal framework, introduction of decorative and fine arts lessons, home teachers, home tutors.

Introduction. The relevance of the study of the art education development history is determined by the priorities of the contemporary cultural and educational space and those transformations and adjustments that have taken place in the history of the national education system formation. The study of the positive pedagogical experience of introducing arts and crafts teaching into the system of art education of Ukraine in the XIX – early XX centuries is appropriate, as it will provide an opportunity to understand modern approaches to teaching and upbringing by means of traditional types of folk art.

Analysis of recent research and publications. Modern researchers (N. Averianov (2010), N. Balabust (2013), V. Vorozhbyt (2001), L. Harbuzenko (2016), O. Kovalchuk (2003), L. Kis (2012) and others) study

the national art education development of the XIX – early XX centuries focusing on the issue of teaching traditional types of folk arts and crafts of Ukraine. Scientists O. Vlasiuk (2015), S. Kikto (2012), D. Kudinov (2016), V. Lypnyk (2003), Yu. Lopatenko (2015), I. Malynina (2005) and others indirectly touched upon the topic of teaching traditional crafts beyond classical institutional education. R. Shmahalo (2005) investigated the problem of the decorative art formation in the context of art education development in Ukraine from the standpoint of art science. The regional component of home schooling and upbringing in the history of national education has been studied by L. Antokhina (2001), N. Balabust (2013), O. Hulei (2019) and others.

The aim of the article is to analyze home schooling in the territory of Ukraine within the legal

framework of the formation of decorative and fine arts education as an alternative to institutional forms of education of the XIX – early XX centuries.

Research results. The study has found out that in the XIX – early XX centuries a very popular form of education in the territory of Ukraine that was part of the Russian Empire was home schooling, which was spread among the wealthy people: nobles, landowners, officials and clergy [1]. The home tutor or teacher gave lessons to one or more children belonging to the same family and living in the same home environment. It should be noted that home tutors lived in homes where they worked, while private home teachers taught children on an hourly basis, on certain days [2, p. 5].

If before the beginning of the 1930s such categories of teaching staff as “home tutor”, “home teacher”, “supervisor” (governor) carried out their pedagogical activity in accordance with the ministerial statutes of 1804 and 1828, then in July 1834 the Ministry of Public Education approved the document “Home tutors and teachers regulations” [3], which clearly defined such concepts as “home tutor”, “home teacher”, and set public requirements which these positions had to meet: responsibilities, educational qualifications, status, financial support, privileges, etc. [4].

It should be noted that artistic disciplines were introduced into the compulsory list of subjects, as evidenced by the “Regulations on the teachers of painting and drawing in gymnasiums and district schools” (1932) [5]. Undoubtedly, the above-mentioned innovations were embodied in home schooling. Home schooling did not lose government’s attention in the second half of the XIX century. Thus, the Decree of the Emperor of January 13, 1850 approved the image of a medal for rewarding home tutors and home teachers [6, p. 605]. On February 25, 1853, Emperor Mykola II issued a decree on pensions and one-off benefits for home tutors and teachers [7, p. 162].

According to N. Hurkina’s research, spread of the social pedagogical movement was a distinctive feature of the mid XIX century. Issues of education and upbringing were discussed in the press, including newly created pedagogical journals that had appeared since the early 1960s [8]. Thus, a very popular among domestic intelligentsia was the Journal of the Ministry of Public Education, which published governmental orders, articles on pedagogy and sciences, reviews and bibliographies, and the chronicle of the educational work in the Russian Empire and abroad. These publications testify to the fact that the Ukrainian public was actively involved in the dissemination of education and culture (a major component of which was arts and crafts education) among various segments of the population.

It should be noted that after the abolition of serfdom (1861) the population of cities increased significantly. The rise of industrial potential, the growth of spiritual and material demands of society required both an increase in the scale of urban development and the provision of the population with decorative arts and crafts [9]. This necessitated development of a system of education institutions that would provide workers with necessary knowledge and skills in all fields of production, including arts and crafts, as well as pedagogical staff training in the field of artistic disciplines [10].

Now, in 1864, as a result of the introduction of the “Charter of gymnasiums and pro-gymnasiums subordinate to the Ministry of Public Education”, there were introduced changes in the management of education institutions [11]. In Zemstvo provinces, they were removed from the provincial directorates of public schools and subordinate to county and provincial school councils. Each gymnasium had its own library with textbooks for students and manuals for teachers, as well as a set of visualization materials in science, history, geography, mathematics, drawing [12].

Accordingly, in 1863 and 1868, the tsarist government introduced a number of additions and amendments to the “Regulations on home tutors and teachers” (1834) to specify the status of these persons. It has been confirmed that the title of the “home tutor” was granted only to persons who had higher education [13]. According to a new regulation on women’s gymnasiums (1870), the 8th (additional) pedagogical class was opened here. Students who completed elementary and 8th grade, and were awarded gold or silver medals, were awarded titles of home tutors, and those who did not have medals – home teachers. Both titles gave the right to teach in the relevant specialty in city schools and junior grades of gymnasiums, as well as to carry out educational work in families and private boarding schools.

It should be mentioned that the government constantly took care of home schooling, creating during the XIX century the legal basis for its comprehensive development and activities of home tutors and home teachers. Evidence of this are the decrees, orders and circulars, which set out clear and well-controlled state governance frameworks for the designated category of persons.

At the same time, it is important to emphasize that democratic reforms of all branches in the 60s of the XIX century helped to expand the network of schools on the lands of Ukraine, which were part of the Russian Empire, in which drawing and handicraft lessons were introduced, that significantly influenced the content of the home form of education and upbringing.

It is worth noting that Zemstvo institutions actively participated in the process of formation of all forms of teaching decorative art in Ukraine in the second

half of the XIX – early XX centuries. At the same time, the activities of Zemstvo self-government institutions in the context of the public education development were regulated by two provisions of 1871 [14] and 1874 [15]. Consequently, the rights of Zemstvos on participation in the education management were reduced to determining the content and order of reporting for the funds spent, presenting candidates for teaching positions, election of school trustees, which were maintained at the expense of Zemstvos. Management reports, estimates, and results of revisions, that were published in the “Provincial News”, confirm these facts. According to the “Instruction for two-class and one-class rural schools” (1875) the study of needlework (for girls), handicrafts (for boys), gardening, horticulture, beekeeping was foreseen if funds and pedagogical staff were available [16]. The introduction of such an innovation was supposed to be done at the expense of Zemstvo institutions or philanthropists.

At the beginning of the XX century, the Ministry of Public Education actively prepared for the education system reform, which was caused by the inconsistency of the level of public school organization, the need to update pedagogical approaches, forms and methods [17]. According to the new regulations, the content of general education was expanded. The list of compulsory subjects included painting, drawing, singing, physical exercises, needlework, handicraft [18]. Thus, home-schooling classes included drawing lessons at the legislative level, as well as needlework (for girls) and folk crafts (for boys).

As N. Balabust rightly pointed out, non-formal home education existed as an alternative to formal institutional education, since it actually acquired the status of a full-fledged component of the educational sphere due to legislative, regulatory and pedagogical-methodological support, since training was carried out according to the relevant educational and methodological literature, approved by the Ministry of Public Education [19]. Therefore, we'd like to emphasize the fact that the normative-legal documents on the introduction of subjects of artistic and decorative cycle in general education institutions were obligatory for ensuring the educational process of home teachers and home tutors in the territory of Ukraine as part of the Russian Empire of the studied period.

According to L. Antokhina's research, we have an example of a description of home schooling conditions, which states that (...) the student's family lived in a large private house, a gymnasium, a carpentry and a locksmith workshops were equipped in the basement room for their son's study. Every day a trainer and two masters taught him. There was individually arranged a classroom with a desk, a blackboard, and a set for lessons with home teachers and home tutors. In addition, there was a large home library to educate all the children

of the family [20]. Under such conditions, most children of the nobles, wealthy burghers and the bourgeoisie were educated. As we can see, L. Antokhina's study confirms the above-mentioned facts regarding teaching of traditional types of decorative arts by the home teachers (boys – carpentry, woodworking; girls – embroidery, beadwork, etching, etc.) [21].

Thus, home schooling of children of the wealthy layers of the population at the outlined stage of the national education development also played a positive role in the formation of teaching decorative arts on the lands of Ukraine in the XIX – early XX centuries.

Conclusions. Thus, the systems analysis of the literary sources and archival materials made it possible to conclude that home schooling in the territory of Ukraine that was part of the Russian Empire in the XIX – early XX centuries was developing on the background of social changes and reforms. The studied period of the process of introduction of decorative and fine arts teaching in the system of home schooling and upbringing of the studied period was distinguished by:

- desire for knowledge of all the segments of the population;
- expanding the network of educational establishments where drawing and handicraft lessons were introduced;
- requests from the wealthy layers of the population for the home form of education and upbringing;
- extension of the legal framework of the introduction of objects of artistic and aesthetic cycle in the educational process;
- popularity of home schooling for the wealthy layers of the population;
- using gender-based approaches in the home-schooling process (needlework for girls (embroidery, carving) and handicrafts for boys (woodworking, carpentry);
- training of pedagogical staff (home teachers and home tutors) in line with the general state development of public education;
- improvement of pedagogical and methodological foundations of providing home form of education and upbringing.

The results of a scientific search have revealed that:

- home teaching of decorative and fine arts on the lands of Ukraine in the XIX – early XX centuries developed as an alternative to institutional forms of education;
- home education and upbringing of children of the wealthy layers of the population was carried out in accordance with the program of the Ministry of Public Education of the Russian Empire, which approved teaching drawing and other subjects of decorative arts field at the legislative level.

The study does not exhaust all the aspects of the formation of decorative arts teaching on the lands of Ukraine in the XIX – early XX centuries. Further exploration should focus on the use of traditional folk art elements in the educational process of national art schools of the specified period.

References:

1. Рождественский С.В. Материалы для истории учебных реформ в России в XVIII–XIX вв. Санкт-Петербург : Тип. Т-ва «Общественная польза», 1910. 395 с.
2. Об обучении в частных домах чтению, письму и арифметике. *Журнал Министерства народного просвещения*. 1835. № 1. С. 5–6.
3. Положение о домашних наставниках и учителях. *Журнал Министерства народного просвещения*. 1834. 8 авг. С. 9–36.
4. Указы и циркуляр Министерства народного просвещения о выдаче свидетельств на звание домашней учительницы : Об оштрафовании учителей не имеющих свидетельств о праве преподавания. 1834 г. ДАХО (Державний архів Харківської області). Ф. 658. Оп. 1. Спр. 9.
5. Положение об учителях рисования и черчения в гимназиях и уездных училищах. Санкт-Петербург : Тип. Департамента народного просвещения. 1832. 22 с.
6. Об утверждении рисунка медали для награждения домашних наставников и учителей. *Журнал Министерства народного просвещения*. 1850. Ч. LXXV. С. 605.
7. О пенсиях и единовременных пособиях домашним наставникам и учителям. *Журнал Министерства народного просвещения*. 1853. Ч. LXXVIII. С. 162–175.
8. Гуркина Н.К. История образования в России (X–XX века) : учебное пособие. Санкт-Петербург : ГУАП, 2001. 64 с.
9. Гулей О. В. Нормативно-правове забезпечення декоративно-прикладного мистецтва як предмета педагогічного дослідження (перша половина XIX століття). *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 14. Т. 2. С. 36–39.
10. Молева Н.М., Белютин Э.М. Русская художественная школа второй половины XIX – начала XX века. Москва : Искусство, 1967. 567 с.
11. Устав гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения, 1864 г. *История педагогики в России : хрестоматия / сост. С.Ф. Егоров*. Москва, 1999. С. 256–259.
12. Липник В. Н. Школьные реформы в России. *Образование*, 2003. № 5. С. 43–49.
13. О домашних наставниках, учителях и учительницах. *Журнал Министерства народного просвещения*. 1868. Ч. СXXXVIII. С. 30–34.
14. Устав гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения. *Журнал Министерства народного просвещения*. 1871. № 8. С. 42–73.
15. Положение о начальных народных училищах. *Сборник постановлений по Министерству народного просвещения*. 1874. Т. V. С. 262–282, Т. VI. С. 223–234.
16. История России XIX – начала XX века / под ред. В.А. Федорова. Москва : Академия, 2004. 864 с.
17. Департамент полиции по вопросам касающимся объединения прогрессивных земских элементов с целью добиться демократических реформ. ЦДІАК України (Центральний державний історичний архів України, м. Київ). Ф. 442. Оп. 858. Спр. 172.
18. О введении в гимназиях рисования в число обязательных предметов. 1877 г. ЦДІАК України. Ф. 707. Оп. 43. Спр. 51.
19. Балабуст Н.Ю. Підготовка педагогічних кадрів в Подільській губернії (друга половина XIX – початок XX століття) : нормативно-правовий аспект. *Педагогічний дискурс*. 2013. № 14. С. 29–38.
20. Анохіна Л.С. З історії освіти у м. Вінниці (друга половина XIX – початок XX століття). *Подільський телеграф*. 2001. № 12. С. 10–12.
21. Гулей О.В. Навчання декоративно-прикладного мистецтва Північно-Східної України в системі домашньої освіти другої половини XIX – початку XX століття. *Perspectives et mise en oeuvre de l'innovation dans le domaine scientifique: collection de papiers scientifiques «ΛΟΓΟΣ» avec des matériaux de la conférence scientifique et pratique international (Genève, 20 septembre 2019)*. Genève, 2019. Vol. 1. С. 112–113.

Бойченко М. А., Никифоров А. М. Домашнє навчання як альтернатива інституційним формам навчання декоративного й образотворчого мистецтва в Україні XIX – початку XX століття

Запропоновану розвідку присвячено аналізу становлення й функціонування домашнього навчання в контексті історії розвитку інституційних та позаінституційних форм навчання мистецьких дисциплін галузі декоративно-прикладного й образотворчого мистецтва на території України, яка в XIX – на початку XX століття знаходилася під владою Російської імперії. З'ясовано, що в досліджуваній період домашнє навчання було поширеною формою освіти в середовищі заможних верств населення підросійської України: дворян, поміщиків, чиновників, священнослужителів.

Установлено, що домашні наставники й домашні вчителі здійснювали педагогічну діяльність згідно з нормативно-правовою базою Міністерства народної освіти Російської імперії. Правові засади становлення мистецьких дисциплін розглянуто в ході системного аналізу низки документів урядового

відомства освіти (у статутах, указах, розпорядженнях, положеннях, циркулярах тощо), які оприлюднено на сторінках тогочасних популярних періодичних видань, як-от: «Журнал Министерства народного просвещения», «Губернские ведомости» та інші. Виявлено, що реформування системи освіти зусиллями Міністерства народної освіти зумовлювалося невідповідністю рівня організації державної школи, необхідністю оновлення педагогічних підходів, форм і методів, що суттєво вплинуло на розширення змісту навчання як загальної освіти в цілому, так і системи домашньої форми навчання в галузі мистецьких дисциплін зокрема. Констатовано, що нормативно-правові документи стосовно впровадження предметів художнього й декоративного циклу в закладах загальної середньої освіти були обов'язковими у змісті педагогічної роботи домашніх учителів і домашніх наставників. Показано застосування гендерного підходу в домашній освіті, на що вказує розподіл завдань предметів циклу декоративно-прикладного мистецтва з обов'язковими уроками рукоділля для дівчат (вишивання, гаптування, витинання, робота з бісером) і занять із освоєння традиційних ремесел для хлопців (деревообробка, столярна справа, робота з металом).

Зроблено висновок щодо того, що домашнє навчання відіграло позитивну роль у становленні навчання декоративного мистецтва в історії розвитку вітчизняної освіти на землях підросійської України XIX – початку XX століття.

Ключові слова: домашнє навчання й виховання, нормативно-правове підґрунтя, запровадження уроків декоративного й образотворчого мистецтва, домашні вчителі, домашні наставники.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 378.091.2

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-1.3>

О. Б. Алексєєва

старший викладач кафедри західних і східних мов та методики їх навчання
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті висвітлюються загальні принципи формування іншомовної комунікативної компетентності для безпосереднього та опосередкованого міжкультурного спілкування, що забезпечує розвиток інших ключових компетентностей та задоволення різних життєвих потреб здобувача освіти. Однією з ключових проблем сучасної лінгводидактики, методики викладання іноземних мов є формування комунікативної компетенції, що уможливує участь полілінгвальної і полікультурної особистості в міжкультурній діяльності. Майбутні вчителі початкової школи мають на високому рівні володіти навичками мовленнєвої діяльності з дотриманням основних комунікативних ознак культури мовлення (його правильності, точності, логічності, образності, виразності); а також інтегрувати теоретичний і практичний компоненти підготовки, використовуючи знання сучасної іноземної мови в навчальному процесі з метою активної взаємодії та навчання мови інших мовленнєвих суб'єктів. Іншомовна компетентність є важливою професійно зумовленою якістю майбутнього педагога, а сутність формування іншомовних компетенцій майбутніх учителів початкової школи полягає в отриманні сукупності знань та вмінь у процесі навчання іноземних мов. Оскільки, незважаючи на інтенсивну розробку питань, пов'язаних з іншомовною комунікативною компетенцією, досі немає єдиного трактування цього складного поняття і визначеності в складі її компонентів, необхідно визначити чіткий обсяг знань та наявність вмінь майбутніх вчителів початкової школи.

У результаті дослідження встановлюється, що комбінація соціокультурної, лінгвістичної, соціолінгвістичної, стратегічної, дискурсивної, предметної та професійної компетенцій створює позитивні передумови для розвитку іншомовної комунікативної компетенції.

Також зазначається, що на особливу увагу в процесі навчання майбутніх вчителів початкової школи заслуговує наявність визначеного переліку знань та вмінь, якими має володіти випускник для здійснення успішної та ефективної комунікації в повсякденній і професійній сферах спілкування, згідно з Державними стандартами вищої освіти, що висувають нові вимоги до побудови освітнього процесу.

Ключові слова: іншомовна комунікативна компетенція, початкова школа, когнітивно-прагматичний компонент.

Постановка проблеми. Компетентнісний підхід та гуманізація вищої освіти, що нині є актуальними в нашій країні, вимагають розвитку загальнолюдських, загальнокультурних, моральних, етичних і естетичних якостей майбутніх вчителів початкової школи, формування в них разом із професійними компетенціями духовних і моральних якостей. Компетентнісний підхід як методологічний орієнтир модернізації сучасної освіти визначає нові методи і технології навчання, що сприяють розвитку самостійності, ініціативності, творчих здібностей, критичного мислення в майбутніх вчителів і орієнтують їх на конкретний ефективний результат. Необхідність впровадження в навчання компетентнісного підходу зумовлена вступом України до Болонського процесу. Прийняті Державні стандарти вищої освіти висувають нові

вимоги до побудови освітнього процесу, зумовлені переходом від класичної тріади «знання – уміння – навички» до практико орієнтовної моделі, в основі якої лежить компетентнісний підхід.

Іношомовна комунікативна компетентність є складником Стандарту першого рівня вищої освіти, входячи до СК-1.1. Філологічна компетентність, яка формулюється як здатність до застосування професійно профільованих лінгвістичних і літературознавчих знань, умінь та навичок, що становлять теоретичну основу початкового курсу мови навчання, мови вивчення, іноземної мови, літературного читання та їхніх окремих змістових ліній. Складниками філологічної компетентності є лінгвістичний, мовленнєвий, літературознавчий. Також необхідно співвідносити мовні засоби із завданнями й умовами спілкування.

Майбутні вчителі початкової школи мають на високому рівні володіти навичками мовленнєвої діяльності з дотриманням основних комунікативних ознак культури мовлення (його правильності, точності, логічності, образності, виразності), а також інтегрувати теоретичний і практичний компоненти підготовки, використовуючи знання сучасної іноземної мови в навчальному процесі з метою активної взаємодії та навчання мови інших мовленнєвих суб'єктів.

Згідно з Державним стандартом початкової освіти, метою іншомовної освіти є формування іншомовної комунікативної компетентності для безпосереднього та опосередкованого міжкультурного спілкування, що забезпечує розвиток інших ключових компетентностей та задоволення різних життєвих потреб здобувача освіти. Здобувач освіти сприймає інформацію, висловлену іноземною мовою в умовах безпосереднього та опосередкованого міжкультурного спілкування, та критично оцінює таку інформацію, розуміє прочитані іншомовні тексти різних видів для отримання інформації або емоційного задоволення, використовує прочитану інформацію та критично оцінює її, надає інформацію, висловлює думки, почуття та ставлення, взаємодіє з іншими особами усно, письмово та в режимі реального часу, використовуючи іноземну мову.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Компетентнісний підхід змінив мету освіти, яка нині полягає у формуванні професійної компетентності в процесі освоєння загальнокультурних, загальнопрофесійних компетентностей, у тому числі іншомовної комунікативної компетентності. Однією з ключових проблем сучасної лінгводидактики, методики викладання іноземних мов є формування комунікативної компетентності, що уможливорює участь полілінгвальної і полікультурної особистості в міжкультурній комунікації. Багато вітчизняних і зарубіжних вчених займалися розробкою теоретичних і практичних питань із цієї тематики, визначаючи сутність іншомовної комунікативної компетентності, її структуру, умови формування (А. Анісімова, Н. Гальська, В. Карасик, О. Коротєєва, Н. Копилова, А. Міхіна, А. Насиханова, Ю. Романенко, Л. Скуратівський, Ю. Солоднікова, Т. Тимофєєва, Л. Фаришев, Л. Ягєніч, М. Canale, М. Swain, R. Oxford, S. Savignon та ін.). Незважаючи на відмінність у трактуваннях, багато дослідників зазначають, що оволодіння іноземною мовою навіть у межах шкільної програми – процес непростий і багатоаспектний, а іншомовна комунікативна компетентність – явище складне і багатокомпонентне. Розглядаючи комунікативну компетентність як системне утворення, вчені створили чимало моделей, які представляють її компоненти (М. Кенел та М. Свейн, Л. Бахман і А. Палмер, М. Халідей, Р. Кліффорд, М. Вятютнев, Н. Гез, В. Коккота, В. Топалова та ін.).

Мета статті. Головною метою цієї роботи є дослідження та визначення сутності формування комунікативної компетентності, що уможливорює участь полілінгвальної і полікультурної особистості в міжкультурній комунікації.

Виклад основного матеріалу. Незважаючи на інтенсивну розробку питань, пов'язаних з іншомовною комунікативною компетентністю, досі немає єдиного трактування цього складного поняття і визначеності в складі її компонентів. Деякі педагоги розглядають комунікативну компетентність як вибір і реалізацію програм мовної поведінки залежно від здатності людини орієнтуватися в тій чи іншій обстановці спілкування, вміння класифікувати ситуації залежно від теми, завдань, комунікативних установок, що виникають у студента до бесіди, а також під час бесіди в процесі взаємної адаптації.

А.Н. Щукін розглядає іншомовну комунікативну компетентність як «здатність засобами мови, що вивчається, здійснювати мовну діяльність відповідно до цілей і ситуації спілкування в рамках тієї чи іншої сфери діяльності» [5, с. 139]. Автор виділяє такий зміст іншомовної комунікативної компетентності:

- лінгвістична (мовна) компетентність, тобто володіння знаннями про систему мови, про правила функціонування одиниць мови в мовленні і здатність за допомогою цієї системи розуміти чужі думки і висловлювати власні судження в усній і письмовій формі;

- мовна компетентність, або знання способів формування і формулювання думок за допомогою мови, що забезпечують змогу організувати і здійснити мовленнєву дію (реалізувати комунікативний намір), а також здатність такими способами користуватися в мовному акті;

- соціокультурна компетентність передбачає знання учнями національно-культурних особливостей соціальної і мовної поведінки носіїв мови: їхніх звичаїв, етикету, соціальних стереотипів, історії та культури, а також способів користування цими знаннями в процесі спілкування;

- соціальна компетентність, або бажання і вміння вступати в комунікацію з іншими людьми, здатність орієнтуватися в ситуації спілкування і будувати висловлювання відповідно до комунікативних намірів мовця і ситуації;

- стратегічна (компенсаторна) компетентність – це заповнення учням прогалів у знанні мови, а також мовному та соціальному досвіді спілкування в іншомовному середовищі;

- дискурсивна компетентність, що означає здатність учня використовувати певні стратегії для конструювання та інтерпретації тексту;

- предметна компетентність – це здатність орієнтуватися в змістовному плані спілкування в певній сфері людської діяльності;

– професійна компетенція, тобто здатність до успішної професійної діяльності.

Своєю чергою І.Л. Бім говорить про іншомовної комунікативної компетенції і визначає її як «здатність і реальну готовність здійснювати іншомовне спілкування з носіями мови, а також залучення учнів до культури країни/країн мови, що вивчається, краще усвідомлення культури своєї власної країни, вміння представляти її в процесі спілкування» [2, с. 159–160]. І.Л. Бім включає в ІКК:

- мовну компетенцію (знання/володіння мовними засобами);
- мовну компетенцію (вміння здійснювати мовну діяльність);
- соціокультурну компетенцію (володіння фоновими знаннями, предметами мови);
- компенсаторну компетенцію (вміння виходити зі становища за наявності дефіциту мовних засобів);
- навчально-пізнавальну компетенцію (вміння вчитися).

Когнітивно-прагматичний компонент іншомовної комунікативної компетенції передбачає наявність у майбутнього вчителя початкових класів знань:

- сутності та мети педагогічної професії та відчуття себе як майбутнього педагога;
- принципів комунікативно-стратегічної діяльності вчителя;
- лінгвістичних знань;
- культури педагогічного спілкування;
- сутності комунікативно-стратегічної компетентності;
- основних різновидів комунікативних ситуацій, комунікативних стратегій й тактик та способів їх використання в конкретних комунікативних ситуаціях;
- вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку;
- закономірностей формування комунікативної компетентності молодших школярів; вміння використовувати власну ерудицію з метою підтримання інтересу до спілкування.

У зв'язку з вищезазначеним можна стверджувати, що когнітивна компетентність вимагає від майбутнього вчителя початкових класів таких вмінь:

- вміння оптимально відбирати зміст мовної діяльності і засоби комунікативної взаємодії;
- вміння володіти комунікативною стратегією висловлювання;
- вміння адаптувати мовні процеси до умов конкретної мовної ситуації;
- вміння розуміти інформацію: співвідносити почуте/прочитане з конкретною ситуацією спілкування, пов'язувати конкретні факти з висновками;

– вміння забезпечити розуміння: стежити за логікою викладу, осмислювати мовні форми;

– вміння вирішувати проблему нестачі слів за допомогою пояснення, дефініції.

Висновки і пропозиції. У процесі аналізу поглядів на іншомовну комунікативну компетентність можна зробити висновок, що комбінація соціокультурної, лінгвістичної, соціолінгвістичної, стратегічної, дискурсивної, предметної та професійної компетенцій створює позитивні передумови для розвитку іншомовної комунікативної компетенції.

Іншомовна компетентність є важливою професійно зумовленою якістю майбутнього педагога, а сутність формування іншомовних компетенцій майбутніх учителів початкової школи полягає в отриманні сукупності знань та вмінь у процесі навчання іноземних мов. Ці знання та вміння є ключовими або базовими, тобто тим мінімумом іншомовних компетенцій, яким має володіти випускник для здійснення успішної та ефективної комунікації в повсякденній і професійній сферах спілкування.

Список використаної літератури:

1. Бірюк Л.Я. Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки (психолого-дидактичний аспект) : навч. посібник для студ. ф-ту початкового навч. Глухівський держ. педагогічний ун-т. Глухів, 2008.
2. Бім І.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам / И.Л. Бим, А.В. Хуторской. *Компетенции в образовании: опыт проектирования*: сборник науч. тр. Москва, 2007.
3. Коваль В.О. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах : монографія. Умань, 2013.
4. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу : документи і матеріали 2003–2004 рр. / за ред. В.Г. Кременя. Київ-Тернопіль, 2004. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : підручник / О.Я. Савченко. Київ, Грамота, 2012.
5. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. Москва : Филоматис, 2004.
6. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>
7. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>

Aleksieieva O. Determination of the essence of formation of future primary school teachers foreign language competences

The article highlights the general principles of formation of foreign language communicative competence for direct and indirect intercultural communication, which ensures the development of other key competencies and meeting the various life needs of the learner. One of the key problems of modern linguodidactics, methods of teaching foreign languages is the formation of communicative competence, which provides the opportunity for polylingual and multicultural personality to participate in intercultural communication. Future primary school teachers must have a high level of speech skills in compliance with the basic communicative features of speech culture (its correctness, accuracy, logic, imagery, expressiveness); as well as, to integrate theoretical and practical components of training, using knowledge of modern foreign language in the educational process for the purpose of active interaction and language learning of other speech subjects. Foreign language competence is an important professional quality of the future teacher, and the essence of the formation of foreign language competencies of future primary school teachers is to obtain a set of knowledge and skills in the process of learning foreign languages. Because, despite the intensive development of issues related to foreign language communicative competence, there is still no single interpretation of this complex concept and certainty in its components, there is a need to define a clear amount of knowledge and skills of future primary school teachers.

As a result of the research it is established that the combination of socio-cultural, linguistic, sociolinguistic, strategic, discursive, subject and professional competencies create positive preconditions for the development of foreign language communicative competence.

It is also noted that special attention in the training of future primary school teachers deserves a certain list of knowledge and skills that a graduate must have for successful and effective communication in everyday and professional communication, according to the State Standards of Higher Education, which set new requirements for construction of the educational process.

Key words: *foreign language communicative competence, primary school, cognitive-pragmatic component.*

УДК 378.046.4

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-1.4>

Р. О. Бакуменко

старший викладач кафедри морально-психологічного забезпечення діяльності військ (сил)
Гуманітарного інституту
Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського

РОЗВИТОК ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОФІЦЕРІВ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОПЕРАТИВНО-ТАКТИЧНОЇ ЛАНКИ УПРАВЛІННЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Статтю присвячено висвітленню результатів експериментального дослідження розвитку фахової компетентності фахівців інформаційно-аналітичного забезпечення (далі – ІАЗ) оперативно-тактичного рівня в системі післядипломної освіти. Представлено методику проведення та основні результати констатувального і формувального етапів експерименту. Здійснено аналіз та статистичну перевірку достовірності отриманих емпіричних даних.

Особливості навчання в Національному університеті оборони України імені Івана Черняхівського зумовили проведення послідовного педагогічного експерименту, що передбачав встановлення достовірних відмінностей у рівнях розвиненості професійної компетентності фахівців ІАЗ в одній експериментальній групі до та після дослідно-експериментального етапу експерименту. Під час формування вибірки застосовувався суцільний вибірковий метод, сутність якого полягає в суцільному обстеженні порівняно невеликої генеральної сукупності досліджуваних.

За результатами дослідно-експериментального етапу експерименту встановлено, що впровадження організаційно-педагогічних умов позитивно вплинуло на динаміку розвиненості професійної компетентності фахівців ІАЗ.

З'ясовано, що результати після дослідно-експериментального етапу педагогічного експерименту перевищують їх значення на аналітико-констатувальному етапі. Розрахунок достовірності експериментальних даних проведений за допомогою Т-критерію Вілкоксона. Це означає, що впровадження запропонованих організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності фахівців ІАЗ у системі післядипломної освіти вплинуло як на зростання коефіцієнта її розвиненості, так і на розвиток професійної компетентності загалом.

Наукова новизна полягає в доведенні дієвості запровадження в освітній процес обґрунтованих організаційно-педагогічних умов, що передбачають мотивування слухачів до розвитку та саморозвитку, педагогічне моделювання цього процесу, диференціацію змісту і методів розвитку фахової компетентності. Дані дослідження засвідчили значний особистісний потенціал майбутніх офіцерів ІАЗ у розвитку їх фахової компетентності, підтвердили вплив на них не випадкових чинників, а запропонованих педагогічних новацій.

Ключові слова: фахівці інформаційно-аналітичного забезпечення, педагогічний експеримент, фахова компетентність, критерій, організаційно-педагогічні умови, розвиток.

Постановка проблеми. Аналізуючи перебіг війн останніх десятиліть, можна дійти висновку, що бойові дії в інформаційному просторі стали невід'ємною їх частиною. У відповідь на виклики сьогодення у Збройних силах України є тенденція до переходу на стандарти підготовки військ (сил) до виконання завдань за призначенням, що прийняті в арміях країнах-членах НАТО. Не залишилась без уваги і система вищої військової освіти, яка потребує перегляду методологічних підходів, теоретичних положень і сучасних методик професійної підготовки військовослужбовців. Важливими аспектами трансформації системи вищої військової освіти є запровадження курсової підготовки військових фахівців за рівнями

навчання (L1, L2, L3, L4) перед обійманням конкретної посади. У контексті нашого дослідження звернемо увагу на підвищення кваліфікації та професійного рівня фахівців ІАЗ у системі післядипломної освіти. Проведені емпіричні дослідження підтверджують той факт, що переважна їх частина має недостатній рівень сформованості фахової компетентності, що негативно впливає на якість керування ними процесом прийняття управлінських рішень у військовій сфері, що позначається на якості управління і здатності до виконання фахових завдань у військово-професійній діяльності взагалі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі професійного розвитку вузькопрофіль-

них фахівців присвячено низку експериментальних досліджень. Так Л. Фамілярська [1, с. 133–158] здійснила експериментальне дослідження ефективності розвитку інформаційно-комунікаційної мобільності педагога; І. Козачок [2, с. 15–20] дослідив інформаційну культуру та медіаграмотність як умови розвитку професійної компетентності фахівця та ін. Проблемні питання формування і розвитку інформаційно-аналітичної компетентності різних фахівців досліджують М. Агапова [3, с. 95–100], Н. Величко [4, с. 86], О. Гайдамак [5, с. 104], І. Гириловська [6, с. 112], Р. Красовський [7, с. 193–198], С. Маслич [8, с. 89–96], О. Назначило [9], Л. Петренко [10], В. Ягупов [11, с. 75–81; 12, с. 125–133] та ін.

Однак проблема експериментального розвитку фахової компетентності фахівців ІАЗ у системі післядипломної освіти раніше не була предметом окремого дослідження.

Мета дослідження – експериментальна апробація організаційно-педагогічних умов розвитку фахової компетентності фахівців ІАЗ у системі післядипломної освіти.

У процесі експерименту застосовувався комплекс методів дослідження: спостереження, анкетування та бесіди для з'ясування думок і ставлень експертів щодо сучасного стану розвиненості фахової компетентності у майбутніх фахівців ІАЗ та визначення проблем у процесі їх становлення; тестування («Модифікований опитувальник Локус-контролю» О. Ксенофонтової», методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича, методика «Інтелектуальна лабільність», методика «Стильова саморегуляція поведінки людини» В. Моросанової, Е. Коноз, тест «Вольові якості», методика «Оцінка комунікативних та організаторських здібностей», тест «Самооцінка особистості») та анкетування з метою з'ясування рівнів розвиненості їхньої фахової компетентності. Проведено констатувальний і формувальний експерименти. Для опрацювання й теоретичного обґрунтування достовірності результатів дослідження, а також встановлення кількісних залежностей між явищами, що вивчалися, застосовувалися статистичні методи аналізу отриманих емпіричних та експериментальних даних (Т-критерій Вілкоксона, U-критерій Манна – Вітні).

Виклад основного матеріалу. Обов'язковою складовою частиною педагогічного дослідження є педагогічний експеримент, що передбачає об'єктивне оцінювання досліджуваного явища, його кількісне вираження та порівняння. Успішне розв'язання проблеми розвитку фахової компетентності фахівців ІАЗ значною мірою залежить від правильного визначення стартових рівнів сформованості їх фахової компетентності. Взятий до уваги проаналізований досвід і запропоновані підходи вітчизняних та зарубіжних вчених дали змогу визначити таку систему критеріїв

оцінювання рівнів розвиненості фахової компетентності: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, праксеологічний, контроль-но-оцінний і суб'єктний.

На основі узагальнення результатів педагогічних досліджень встановили три рівні сформованості та розвиненості фахової компетентності фахівців ІАЗ – базовий, достатній і високий.

Констатувальний експеримент проводився у період з 2017 по 2018 роки на базі Національного університету оборони України імені Івана Черняховського, який здійснювалося з урахуванням змісту та структури фахової компетентності шляхом анкетування майбутніх фахівців ІАЗ, а також із використанням психологічних тестових методик.

В анкетуванні взяли участь 85 респондентів – слухачів оперативного-тактичного рівня, чия спеціалізація тісно пов'язана з реалізацією інформаційно-аналітичної функції. У процесі заповнення анкети для майбутніх фахівців-аналітиків за визначеними показниками діапазон абсолютних значень ($2 \leq P_{abc} \leq 5$) визначається усіма можливими комбінаціями цифр на оцінній шкалі (найвищий бал, що відповідає еталонному рівню сформованості/розвиненості шкали, дорівнював 5, найнижчий, що відповідає відсутності прояву шкали, – 2, решта, відповідно, – у діапазоні від 2 до 5). Для зручності порівняння оцінок зі результатами тестових методик, які містять інші шкали оцінювання, є сенс перейти від абсолютних значень – P_{abc} до відносних коефіцієнтів – P_{eio} ($0 \leq P_{eio} \leq 1$), що зумовлено необхідністю унормування кількісних показників відповідно до прийнятого підходу в процесі оброблення даних оцінювання рівнів сформованості/розвиненості фахової компетентності досліджуваних. Наведена формула (1) дає змогу зробити такий перехід.

$$P_{eio} = \frac{P_{abc} - 2}{3}, \quad (1)$$

Рівень сформованості/розвиненості компонента розраховувався за формулою 2:

$$K_i = \left(\sum_{j=1}^n P_{ij} k_{ij} \right) \cdot 100, \quad (2)$$

де K_i – рівень сформованості/розвиненості компонента фахової компетентності за i -тим критерієм; P_{ij} – j -тий показник i -го критерію; n – кількість показників i -го критерію; k_{ij} – ваговий коефіцієнт j -того показника i -го критерію, $\sum k_{ij} = 1$.

Вагові коефіцієнти (k_{ij}) кожного показника визначалися методом експертних оцінок.

У результаті констатувального експерименту вдалося встановити значення рівнів розвиненості компонентів фахової компетентності фахівців ІАЗ. А визначення інтегрального рівня її розвиненості проводилося за формулою 3:

$$K_{\Sigma} = \frac{K_{\text{цм}} + K_{\text{к}} + K_{\text{ев}} + K_{\text{п}} + K_{\text{ко}} + K_{\text{с}}}{6}, \quad (3)$$

де $K_{\text{цм}}$ – результати оцінювання ціннісно-мотиваційного компонента; $K_{\text{к}}$ – результати оцінювання когнітивного компонента; $K_{\text{ев}}$ – результати оцінювання емоційно-вольового компонента; $K_{\text{п}}$ – результати оцінювання праксеологічного компонента; $K_{\text{ко}}$ – результати оцінювання контрольно-оцінного компонента; $K_{\text{с}}$ – результати оцінювання суб'єктного компонента.

Значення інтегрального показника сформованості фахової компетентності на етапі констатувального експерименту становить $K_{\Sigma} = 62,6\%$. Сформованість фахової компетентності досліджуваних така: високий рівень – 10 / 11,8%; достатній – 35 / 41,2%; базовий – 40 / 47%. За підсумками констатувального етапу експерименту вдалося визначити низку нагальних проблемних питань, що потребують теоретичного осмислення і на цій основі розроблення відповідних методичних рекомендацій щодо організації формувального етапу експерименту.

На етапі *формувального експерименту*, що проводився упродовж 2018–2019 років, здійснювались апробація організаційно-педагогічних умов розвитку фахової компетентності майбутніх організаторів ІАЗ, реалізація професійно орієнтованої структурно-функціональної моделі, діагностування розвиненості їх фахової компетентності.

Експериментальною базою виступили навчальні групи курсів перепідготовки та підвищення кваліфікації Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського для фахівців ІАЗ і для фахівців зі зв'язків із громадськістю, а також навчальні групи фахівців інституту забезпечення військ (сил) та інформаційних технологій Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського. Було визначено дві контрольні групи (КГ1 і КГ2) та дві експериментальні групи (ЕГ1 та ЕГ2) (по одній КГ та ЕГ на курсах із терміном проведення до одного місяця та по одній КГ та ЕГ на курсах із терміном проведення до двох років (ОТР очна форма навчання). Загальна кількість слухачів у групах, що залучалися до дослідження на цьому етапі, становила 94 осіб.

Аналіз результатів діагностування шкал і компонентів фахової компетентності дав змогу встановити деякі особливості. Зокрема важливим елементом розгляду мотиваційного компонента фахової компетентності є з'ясування спрямованості слухачів, що вказує напрям їх навчальної та професійної активності. Діагностування спрямованості фахівців ІАЗ вказує на те, що пріоритети для них розташувались так: спрямованість на себе – значення медіани 32, на справу – 26 і на взаємодію – 22. Переважаючі тенденції їх спрямованості розподілилися так:

– спрямованість на себе – КГ1 6/23,1; ЕГ1 4/16,7; КГ2 4/20; ЕГ2 16/66,7;

– спрямованість на справу – КГ1 12/46,2; ЕГ1 10/41,7; КГ2 12/60; ЕГ2 6/25;

– спрямованість на взаємодію – КГ1 8/30,8; ЕГ1 10/41,7; КГ2 4/20; ЕГ2 2/8,3.

З отриманих даних можемо констатувати, що в респондентів виражені тенденції, спрямовані на досягнення особистих цілей у власній діяльності, прагнення переваг і престижу, орієнтація на винагороду, переоцінка статусних цінностей. Очевидно, що така позиція не є найкращою для них.

Великого значення у структурі ціннісно-мотиваційного компонента фахової компетентності набувають мотиви досягнення успіху та уникнення невдач. Діагностування показало, що тільки 33,2% (30) майбутніх офіцерів ІАЗ мають перевагу в мотивації досягнення успіху, ще 44,7% (42 особи) – однакові результати щодо рівнів мотивації досягнення успіху та мотивації уникнення невдач, а 21,1% (22 особи) – перевагу в мотивації уникнення невдач.

Варто зазначити, що за умов домінування мотиву досягнення успіху, досліджуваному притаманні такі прояви: сприйняття ситуації досягнення успіху як невід'ємної та звичайної складової частини життєдіяльності; впевненість у власних діях та успішному результаті; готовність і здатність брати на себе відповідальність у ситуації невизначеності; готовність братися за справи середньої та високої складності; інтенсивність зусиль у досягненні намечених цілей; високий рівень домагань після успіху та інше.

Отже, мотив досягнення успіху забезпечує високий рівень активності, спонукає до пошуку нових способів діяльності, вивільнення власної енергії, здібностей, сил. Натомість високий рівень мотивації уникнення невдач впливає на поведінку так, що людина не буде проявляти ініціативу, буде коритися вимогам ситуації. За таких умов фахівець ставить перед собою легкі або дуже складні цілі, успіх чи неуспіх у досягненні яких не впливатиме на самооцінку. У разі постановки реальних цілей він буде шукати зовнішньої допомоги та підтримки, відволікаючись від діяльності.

Детальний аналіз результатів діагностування когнітивного компонента дав змогу встановити напрямки підготовки офіцерів ІАЗ, за якими вони відчують найбільший брак знань в їх реалізації: цілепокладання (визначити шляхи освіти, розвитку, виховання підлеглих (74 особи / 78,6%); теоретико-методологічне забезпечення інформаційно-аналітичної діяльності – спиратися на положення, висновки, закономірності й концепції ІАЗ (82 особа / 87,1%); розглядати об'єкт, проблему, які вивчаються в цілісності, їх зв'язків і характеристик (75 осіб / 80,6%); інформаційне забезпечення професійної діяльності – осмислювати роль кож-

ного елемента в структурі аналітики та взаємодії з іншими елементами (62 особа / 65,8%); фахова діагностика – виявляти явища, закономірності та встановлювати між ними причинно-наслідкові зв'язки (68 особи / 72,4%); визначати рівень впливу джерел інформації на її вірогідність (81 особа / 85,8%); контроль-аналітична діяльність – виявляти причинно-наслідкові зв'язки в роботі з інформацією (56 осіб / 73,2%).

Можемо констатувати, що отримані низькі оцінки інформаційно-аналітичних вмінь є прогнозованими, оскільки програми підготовки офіцерів тактичного та оперативного-тактичного рівнів не містять, на жаль, дисциплін, спрямованих на формування і розвиток інформаційно-аналітичної компетентності [13].

Отримані результати дослідження емоційно-вольового компонента дають змогу зробити висновки щодо особливостей саморегуляції респондентів. Інтерпретуючи результати дослідження, дотримувались позиції, що серед професійних якостей офіцера-аналітика важливе значення мають індивідуальний стиль саморегуляції та вольові якості. Вони дають йому змогу опанувати себе в складних моментах професійної діяльності, зосередитися на аналізі великої кількості даних та іншим чином продуктивно розв'язувати проблеми.

Аналіз результатів діагностування загального рівня саморегуляції показав, що 25 аналітиків (23,5%) мають високий рівень її сформованості, 68 (63,9%) – середній. Порівнюючи зі значенням медіани, що становить $Me=28$ стенив (при $Q = 5$), яке відповідає достатньому рівню сформованості емоційно-вольової саморегуляції (базовий < 23; достатній 24–32; високий > 33), можна зазначити, що отримані аналітиками значення їх саморегуляції знаходяться на достатньому рівні.

Однак, враховуючи спадаючу динаміку шкали саморегуляції в групах аналітиків, які мають досвід виконання обов'язків у бойовій обстановці, вважаємо, що є потреба розвивати уміння свідомої саморегуляції поведінки й діяльності фахівців ІАЗ задля зниження залежності від впливу на них обставин і середовища. Чим вищий рівень усвідомленої саморегуляції суб'єкта ІАЗ, тим швидше він опанує новий вид активності, успішно діє як у стандартних, так і в нестандартних ситуаціях.

Отримані результати дають змогу прогнозувати високу здатність фахівців ІАЗ оперативно-тактичного рівня до пристосування та емоційного корегування власних станів під час організації та здійснення професійної діяльності в різних умовах. Проте під час підвищення фахової кваліфікації в системі післядипломної освіти варто проводити індивідуальну роботу психокорекції із фахівцями-аналітиками, які мають низькі шкали сформованості вольових здатностей та емоційно-вольової саморегуляції.

Аналіз результатів діагностування праксеологічного компонента дав змогу дійти висновку, що респонденти відчувають найбільше труднощів у діагностичній (базовий рівень 26 осіб (24,4%); достатній – 68 осіб (63,9%)) та управлінській (базовий рівень 24 особи (22,6%); достатній – 70 осіб (65,8%)) діяльності, а також у групах із молодих фахівців із досвідом роботи за спеціальністю менше 3 років (КГ2, ЕГ2) – в організації аналітичної роботи (базовий рівень 14 осіб (32,1%); достатній – 44 особи (68,3%)). Дослідження засвідчило достатній рівень сформованості дидактичних (базовий рівень 14 осіб (14,8%); достатній – 72 особи (76,6%); високий рівень 8 осіб (8,6%)), виховних (базовий рівень 10 осіб (10,4%); достатній – 80 осіб (86,1%); високий – 4 особи (4,3%)) і методичних (базовий рівень 8 осіб (8,5%); достатній рівень 82 особи (87,2%); високий – 4 особи (4,3%)) умінь більшості досліджуваних як КГ, так і ЕГ; встановлено дещо вищий рівень сформованості організаційних вмінь (базовий рівень 16 осіб (17,1%); достатній – 21 особа (21,3%); високий – 57 осіб (62,3%)); найбільш сформованими виявилися комунікативні вміння досліджуваних у всіх групах (базовий рівень 14 осіб (14,9%); достатній – 22 осіб (23,4%); високий – 58 осіб (61,7%)).

За результатами діагностування встановлено, що відмінності між відповідними групами на початку формування експерименту не були статистично значущими, а інтегральний показник сформованості компетентності становив у КГ1 – 68,6%, ЕГ1 – 69,8%, КГ2 – 67,1%, ЕГ2 – 69,9% за умови $p \leq 0,05$ (табл. 1).

Експериментальне навчання проводилось у реальних умовах освітнього процесу, при цьому в ЕГ здійснювався експериментальний педагогічний вплив, що полягав у запровадженні в освітній процес визначених організаційно-педагогічних умов, зокрема було проведено комплекс практичних занять, суть яких полягала у створенні та розв'язанні проблемних педагогічних завдань (кейсів). Водночас загальний час аудиторної роботи не збільшився.

За результатами підсумкового діагностування після формування експерименту інтегральний результат розвиненості компетентності становив у КГ1 – 72,8%, ЕГ1 – 83,1%, КГ2 – 73,9%, ЕГ2 – 84,3% за умови $p \leq 0,05$ (табл. 2). Найбільш суттєвих позитивних змін вдалося досягти в ЕГ у ціннісно-мотиваційному (ЕГ1 на 16,7%, ЕГ2 на 25,5%), когнітивному (ЕГ2 на 12,5%), емоційно-вольовому (ЕГ1 на 18,6%) і суб'єктному (ЕГ1 на 15,4%; ЕГ2 на 15,7%) компонентах. Отримані дані свідчать про значний особистісний потенціал респондентів у розвитку фахової компетентності.

Динаміка змін інтегрального показника зображена на рисунку 1.

Таблиця 1

**Інтегральний показник рівнів сформованості фахової компетентності
на початку формувального експерименту**

№ з/п	Результати оцінювання	На початку формувального експерименту			
		КГ		ЕГ	
		КГ1	КГ2	ЕГ1	ЕГ2±
1	<i>Кцм</i> (%)	63,2	62,3	64,2	63,3
2	<i>Кк</i> (%)	76,5	74,5	77,8	74,8
3	<i>Кев</i> (%)	69,5	75,6	69,5	73,2
4	<i>Кп</i> (%)	78,8	72,3	78,1	73,2
5	<i>Кко</i> (%)	52,7	52,2	53,8	58,0
6	<i>Кс</i> (%)	71,3	71,8	74,6	70,7
7	<i>К</i>	68,6	67,1	69,8	69,9

За умови $p < 0,05$

Таблиця 2

**Інтегральний показник рівнів розвиненості фахової компетентності
після формувального експерименту**

№ з/п	Результати оцінювання	Наприкінці формувального експерименту			
		КГ		ЕГ	
		КГ1	КГ2	ЕГ1	ЕГ2±
1	<i>Кцм</i> (%)	69,0	70,4	80,9	88,8
2	<i>Кк</i> (%)	82,7	79,6	90,6	90,5
3	<i>Кев</i> (%)	73,6	80,6	88,1	85,4
4	<i>Кп</i> (%)	81,0	77,4	86,0	85,7
5	<i>Кко</i> (%)	53,6	57,3	63,4	68,9
6	<i>Кс</i> (%)	76,7	77,9	90,0	86,4
7	<i>К</i>	72,8	73,9	83,1	84,3

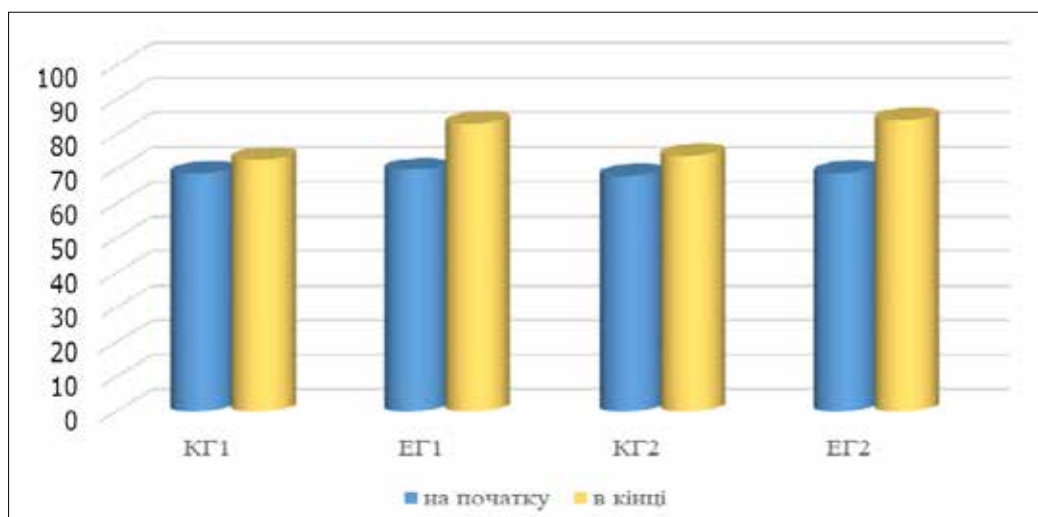
За умови $p < 0,05$ 

Рис. 1. Динаміка зміни інтегрального показника рівня розвиненості фахової компетентності фахівців ІАЗ

Оцінювання рівнів розвиненості ФК респондентів здійснювалося шляхом визначення середнього рівня підготовленості групи (математичного очікування підготовки групи – X), що визначає відсоток досягнутого результату, що був отриманий групою в середньому від загального необхідного рівня (еталону).

Перевірка статистичної значущості одержаних результатів за допомогою критерію

Манна – Вітні U та критерію T Вілкоксона дала змогу встановити статистично значущі зміни в ЕГ та їх відсутність у КГ, що засвідчує вплив на респондентів не випадкових чинників, а запропонованих педагогічних новацій. Таким чином, у процесі формувального експерименту доведено результативність впровадження в освітній процес обґрунтованих організаційно-педагогічних умов.

Висновки і пропозиції. Задля експериментальної перевірки організаційно-педагогічних умов розвитку фахової компетентності фахівців ІАЗ оперативного-тактичного рівня в системі післядипломної освіти проведено експериментальне дослідження, яке включало констатувальний і формувальний етапи. На констатувальному етапі експерименту було обрано експериментальну базу дослідження, обґрунтовано кількість досліджуваних, вибрано діагностичний інструментарій, проаналізовано й узагальнено стан сформованості фахової компетентності респондентів, визначено ЕГ і КГ, а на формувальному – запроваджено в освітній процес обґрунтовані організаційно-педагогічні умови її розвитку.

За результатами діагностування встановлено, що відмінності між відповідними групами на констатувальному етапі експерименту не були статистично значущими. Експериментальне дослідження проводилось у реальних умовах освітнього процесу, при цьому в ЕГ здійснювався експериментальний педагогічний вплив.

Підсумкове діагностування засвідчило підвищення значень інтегрального результату розвиненості фахової компетентності, при цьому в ЕГ зміни були на рівні статистичної значущості, натомість у КГ – ні. Найбільш суттєвих позитивних змін вдалося досягти в ЕГ у ціннісно-мотиваційному (ЕГ1 на 16,7%; ЕГ2 на 25,5%), когнітивному (ЕГ2 на 12,5%), емоційно-вольовому (ЕГ1 на 18,6%) і суб'єктному (ЕГ1 на 15,4%; ЕГ2 на 15,7%) компонентах. Отримані дані свідчать про значний особистісний потенціал фахівців ІАЗ у розвитку їх фахової компетентності, засвідчують вплив на них запропонованих новацій, а не випадкових чинників.

Таким чином, у процесі експерименту доведено результативність впровадження в освітній процес обґрунтованих організаційно-педагогічних умов.

Список використаної літератури:

1. Фамілярська Л.Л. Розвиток інформаційно-комунікаційної мобільності педагога в освітньому середовищі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2017. 292 с.
2. Козачок І. Інформаційна культура та медіаграмотність як умова розвитку професійної компетентності. *Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих науковців*. Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв. Київ, 2018. 164 с.
3. Агапова М.Б. Формування інформаційно-аналітичної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів шляхом активізації навчання. *Молодь і ринок*. 2018. № 8(163). С. 95–100.
4. Розвиток інформаційно-аналітичної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ: теорія і практика: монографія / В.В. Ягупов, Н.О. Величко, І.В. Гириловська та ін.; за наук. ред. В.В. Ягупова. Київ : Поліграфсервіс, 2014. 176 с.
5. Гайдамак Е.С. Развитие информационно-аналитической компетентности будущего магистра физико-математического образования : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Омский гос. пед. ун-т. Омск, 2006. 214 с.
6. Розвиток інформаційно-аналітичної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ: теорія і практика : монографія / В.В. Ягупов, Н.О. Величко, І.В. Гириловська та ін.; за наук. ред. В.В. Ягупова. Київ : Поліграфсервіс, 2014. 176 с.
7. Красовский Р.М. Информационно-аналитическая компетентность как компонент профессиональной подготовленности менеджера. *Ярославский пед. вестник: науч. журн.* 2012. Т. 2: Психол.-пед. науки. URL: http://vestnik.yspu.org/releases/2012_2pp/44.pdf (дата звернення: 01.09.2018).
8. Маслич С.В. Формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх агентів з організації туризму. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка* : збірник наук. праць : Вип. 10 / Інст-т проф.-тех. освіти НАПН України; ред. кол. : В.О. Радкевич (голова) та ін. 2015. № 10. С. 89–96 (наукометрична база Ulrich's Periodicals Directory).
9. Назначило Е.В. Развитие информационно-аналитической компетентности преподавателя в процессе непрерывного педагогического образования : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Магнитогорский гос. ун-т. Магнитогорск, 2003. 193 с.
10. Петренко Л.М. Теорія і методика розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ін-т проф.-тех. освіти НАПН України. Київ, 2014. 583 с.
11. Ягупов В.В. Інформаційно-аналітична компетентність керівників професійно-технічних навчальних закладів: поняття, зміст і структура. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України* / редкол.: В.О. Радкевич (голова) та ін. 2012. № 3. С. 75–81.
12. Ягупов В.В. Моделювання інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійних навчальних закладів. *Нові технології навчання* : наук.-метод. збірник / гол. ред. Удод О. Київ, 2013. Вип. 78. С. 125–133. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/10997/>
13. Бакуменко Р.О. Методика розвитку фахової компетентності майбутніх фахівців інформаційно-аналітичного забезпечення. *Natural Science Readings* : збірник наук. пр. Вища школа економіки і менеджменту суспільного управління в Братиславі, Словаччина 2019.

Bakumenko R. Professional competence development of informational and analytical assistance officers in the postgraduate education system: results of experimental research

The article deals with results of experimental research of professional competence development of informational and analytical assistance (IAA) officers in the postgraduate education system.

The method of conducting and the main results of the ascertaining and forming stages of the experiment are presented. The analysis and statistical verification of the obtained empirical data were performed.

Peculiarities of studying at the Ivan Chernyakhivsky National Defense University of Ukraine led to a consistent pedagogical experiment, which provided for the establishment of significant differences in the levels of professional competence of IAA specialists in one experimental group before and after the experimental stage of the experiment. During the formation of the sample, a continuous sampling method was used, the essence of which is a continuous survey of a relatively small general population of subjects.

According to the results of the experimental stage of the experiment, it was established that the introduction of organizational and pedagogical conditions had a positive effect on the dynamics of professional competence of IAA specialists.

It was found that the results after the experimental stage of the pedagogical experiment exceed their value at the analytical and ascertaining stage. The calculation of the reliability of the experimental data was performed with the Wilcoxon T-test. This means that the introduction of the proposed organizational and pedagogical conditions for the development of IAA specialists professional competence in the postgraduate system of education has influenced both the growth of its development rate and the development of professional competence in general.

The scientific novelty lies in proving the effectiveness of the introduction into the educational process of reasonable organizational and pedagogical conditions that motivate students to development and self-development, pedagogical modeling of this process, differentiation of content and methods of professional competence. These studies have shown the significant personal potential of future IAA officers in the development of their professional competence, confirmed the impact on them not of random factors, and the proposed pedagogical innovations.

Key words: *lecturers of special courses, research, experiment, professional competence, criterion, organizational and pedagogical conditions.*

УДК 378.796

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-1.5>**Д. В. Бермудес**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики фізичної культури
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

НЕФОРМАЛЬНА ФІЗКУЛЬТУРНА ОСВІТА ЯК ФОРМА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ

Статтю присвячено аналізу та узагальненню наукових джерел і результатів розвідок окремих авторів із проблеми неформальної освіти як засобу фізичного виховання студентів. З'ясовано, що в літературі не існує єдиного погляду на сутність і зміст неформальної освіти. Зазначено, що неформальна освіта є ефективним засобом не тільки отримання необхідних знань та вмінь, а і отримання задоволення потреб особистості за умови дотримання добровільності, соціального та особистісного свідомого включення. Визначено тлумачення терміна «неформальна фізкультурна освіта» як освіти, що надає знання, практичні уміння, навички та потребу самостійно займатися фізичними вправами усе життя. Ця додаткова освіта науково обґрунтована, доцільно організована, проте не завершується наданням кваліфікації того чи іншого рівня.

Досліджено, що основними завданнями неформальної фізкультурної освіти дослідники визначають: уміння використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя, формування здоров'я людини; вміння виконувати визначені види рухових дій для занять масовим спортом, оздоровчим фітнесом та фізичною рекреацією; набуття навичок дозувати тривалість та інтенсивність навантаження у процесі рухової активності з урахуванням виконання встановлених вимог до фізичного стану. Виокремлено основні характерні ознаки неформальної фізкультурної освіти студентів: освітня діяльність, організована поза формальною освітою. вона доповнює формальну освіту; вільний доступ і добровільність участі в освітній діяльності; адаптованість до потреб особистості, диференціація змісту навчання з орієнтованістю на особистість; наявність сприятливого психологічного середовища для навчання та взаємодії; інтерактивність та інноваційність форм навчання. Перспективи подальшого розвитку вбачаємо в більш поглибленому аналізі форм і методів неформальної фізкультурної освіти студентів.

Ключові слова: неформальна освіта, неформальна фізкультурна освіта, фізичне виховання, студенти.

Постановка проблеми. Роки навчання в закладах вищої освіти є найкращими роками у житті. Саме в період студентства відбувається активний інтелектуальний, фізичний розвиток та соціалізація особистості. Кожен стає по-справжньому дорослою людиною, самостійно приймає рішення, вирішує власні проблеми. Цей час важливий для формування необхідних фахових компетентностей і вмінь їх реалізовувати в майбутній професійній діяльності. Однією з таких компетентностей є здатність використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя, формування здоров'я людини. Таким чином, у процесі підготовки майбутніх фахівців необхідно створювати такі психолого-педагогічні умови організації освітнього процесу, які спрямовано на трансформацію особистості студентів, що сприятиме підвищенню якості вищої освіти, зокрема з фізичного виховання. Але, на жаль, зменшення кількості годин, що відведено на фізичне виховання, недостатність сучасного матеріально-технічного забезпечення через обмеженість фінансування навчальних закладів, застаріле методичне обґрунтування

організаційних форм навчального процесу, які не відповідають сучасним реаліям сьогодення, значно погіршують якість фізичного виховання в закладах освіти України.

Підвищенню якості освіти з фізичного виховання студентів може сприяти продумане і гармонійне поєднання інноваційних методів навчання з традиційними залежно від їхньої мети та специфіки.

Отже, назріла необхідність у зміні підходів до визначення різних видів освіти та їх взаємодії. Вбачаємо, що саме неформальна фізкультурна освіта може надати студентам знання щодо застосування засобів фізичного виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання неформальної освіти стали предметом дослідження для цілої низки науковців. Зокрема, філософські аспекти неформальної освіти, проблеми та перспективи розвитку розглянуто в публікаціях В. Анрющенко (2013); зарубіжний досвід розвитку дорослих у неформальній освіті досліджено і презентовано в монографії «Особистісний і професійний розвиток дорослих: теорія і практика» О. Василенком (2016); питанням теорії

організації неформальної освіти, змісту і функціям неформальної освіти в діяльності фахівців соціальної сфери присвячено дослідження Н. Павлик (2017); нормативно-правове забезпечення реалізації неформальної освіти в Україні представлено в публікації В. Безсмертної (2019); удосконалення професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів у процесі підвищення кваліфікації засобами формальної і неформальної освіти розкрито в роботі С. Черевко (2017).

Надзвичайну цінність також становлять наукові розвідки, в яких досліджено питання неформальної фізкультурної освіти. Так, шляхи вдосконалення неформальної фізкультурної освіти студентів досліджено в публікаціях Ю. Вихляєва (2014); вивченню та узагальненню теоретичних засад неформальної фізкультурної освіти студентів присвячено публікацію І. Самохвалової (2019) та ін.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є аналіз та узагальнення наукових джерел і результатів розвідок окремих авторів із проблеми неформальної освіти як засобу фізичного виховання студентів.

Виклад основного матеріалу. В останні роки в системі фізичного виховання закладів вищої освіти відбулися суттєві зміни. Із метою забезпечення якості освіти з фізичного виховання в закладах вищої освіти запропоновані такі базові моделі для вирішення цього питання: секційна, професійно орієнтована, традиційна та індивідуальна.

За традиційною моделлю в сучасній системі вищої освіти обов'язкові заняття з фізичного виховання проходять тільки на 1-2 курсах навчання. За даними І. Самохвалової, анкетування студентів 3-4 курсів аграрного університету показало, що лише 15,6% із 150 опитаних студентів регулярно самостійно займаються фізичними вправами, епізодично беруть участь у спортивних заходах ще майже 6,74%. І хоча майже 67,9% визнають необхідність регулярних занять фізичною культурою і спортом, але з різних причин відкладають ці заняття на більш сприятливі часи. Тож більшість студентів надалі майже не займаються фізичними вправами [7, с. 292–295].

Таким чином, можна констатувати, що новітні вимоги до системи вищої освіти потребують поєднання студентської освіти у процесі навчання закладів освіти з неперервною освітою (освітою впродовж життя). Саме неформальна освіта може подолати суперечності між психологічними та соціальними потребами. Це відбувається завдяки тому, що комунікативна атмосфера не передбачає жорстких рамок і сприяє саморозкриттю, саморозвитку особистості [1, с. 5–9].

Отже, необхідно здійснити аналіз поняття «неформальна освіта» в Україні та за кордоном для розуміння сутності неформального навчання

як сучасної форми задоволення освітніх потреб студентів.

Уперше в науковій літературі термін «неформальна освіта» з'явився у 1968 р. у публікації П. Кумбса «Світова освітня криза: системний підхід». В означеній роботі даному виду освіти автором присвячено розділ «Неформальна освіта: наздогнати, підтримати, випередити» [11].

Пізніше, у 1978 році, група вчених Римського клубу, зауважуючи неадекватність принципів і змісту традиційного навчання сучасним суспільним вимогам, запропонувала стратегію інноваційного навчання, що стимулює новаторські зміни в культурі та соціальному середовищі [5].

На думку Н. Павлик, процес створення та вживання терміна відбувався еволюційним шляхом, тобто через поступове поширення та поглиблення розуміння альтернативних форм освіти, а не як штучно придуманого терміна для позначення певного поняття або феномену. Ефективність використання різних форм неформальної освіти для досягнення результатів формування громадянськості, залучення людей до просоціальної діяльності, їхня активізація та сенсифікація сприяли поширенню досвіду її упровадження та потреби теоретичного обґрунтування цих ефектів [8].

На думку вчених, саме з того часу з'явилася тристороння категоризація освіти і вслід за стратегіями й економістами Світового банку стали розрізняти формальну, неформальну й інформальну освіти [13].

У науковій роботі П. Кумбса та М. Ахмеда (1974) «Наступ на сільську бідність: як неформальна освіта може допомогти» та їхніх інших працях уперше була охарактеризована тристороння категоризація освіти [12].

О. Василенко в розділі монографії «Розвиток дорослих у неформальній освіті (зарубіжний досвід)» презентує дослідження П. Кумбса й М. Ахмеда. Відповідно, у класифікації авторів формальна освіта пов'язана з різними навчальними закладами, неформальна – із громадськими групами та іншими організаціями, а інформальна охоплює все інше, наприклад, взаємодію з сім'єю, друзями та колегами по роботі [2]. Натомість П. Фордхем зазначає, що жорстких меж між формальною, неформальною й інформальною освітою не існує [13].

Тенденціями розвитку неформальної освіти є такі основні положення: безперервність, масовий характер, активність (суб'єктність) форм і методів, значущість для суб'єкта освіти, адаптованість до потреб особистості, орієнтованість на особистість [5].

В «Енциклопедії освіти» (2008) стверджується, що будь-яка освітня діяльність, організована поза формальною освітою, доповнює формальну освіту, забезпечуючи освоєння умінь і навичок, які

необхідні для соціально й економічно активного громадянина країни, щоб він зміг інтегруватися в суспільстві й на ринку праці [6]. Традиційна (формальна) і нетрадиційна (неформальна) освіта діалектично взаємопов'язані. Перша може бути представлена як система стандартів в утворенні, а друга – як система вдосконалювання таких стандартів і приведення їх у відповідність до нового рівня знань [6].

С. Черевко неформальну освіту визначає як будь-яку освітню діяльність, організовану поза формальною освітою. Вона доповнює формальну освіту, забезпечуючи те освоєння умінь і навичок, які необхідні для соціально й економічно активного громадянина країни, щоб він зміг інтегруватися в суспільстві й на ринку праці [9, с. 289–295].

У процесі аналізу наукової літератури Н. Павлик виділено сукупність і здійснено якісний аналіз визначень неформальної освіти. Авторкою визначено суперечливість розуміння дослідниками змісту поняття, подекуди представлений взаємовиключаючими поглядами на рівень її організованості, структурованості, результативності [8].

За результатами систематизації представлених визначень та контент-аналізу Н. Павлик визначено, що провідними категоріальними ознаками, через які окреслюється неформальна освіта, є процес та діяльність (масові частки становлять 40%). Основними цілями неформальної освіти є задоволення особистісних та пізнавальних потреб її учасників (по 12%). Важливою характеристикою неформальної освіти вчені вважають те, що вона організовується поза межами формального навчання (36%), при цьому основними засобами є гуртки, курси та громадські організації (по 12%). У процесі оцінки результатів неформального навчання дослідники послуговуються думкою, що основною характеристикою є відсутність сертифікації одержаних компетенцій (28%), а також по 20% відзначено результативність у категоріях «знання», «уміння» й «компетенції». Серед ознак неформальної освіти найвищу масову долю відзначено за шкалами: організованість (24%), добровільність (16%), доступність (16%), додатковість (16%). Під час характеристики учасників неформальної освіти найвищі масові частки кількісних результатів контент-аналізу спостерігаються для ознак «група» та «особливі категорії населення» – по 8% кожна [8].

Такий аналіз дозволив Н. Павлик сформулювати авторське визначення неформальної освіти як процесу додаткового цілеспрямованого діалогічного навчання, виховання й розвитку молоді, організованого поза межами змісту, форм і методів освітніх установ та державних інституцій.

Аналіз наукових джерел та узагальнення результатів розвідок окремих авторів дає можливість зробити висновок, що в літературі не існує

єдиного погляду на сутність і зміст неформальної освіти.

Звернемо увагу на розробки шведського дослідника С. Ларссона. Автором визначено основні положення ролі неформальної освіти в суспільстві. А саме: вільний доступ до участі (незалежно від статусу, ґендеру, місця проживання, національності, віку); диференціація змісту навчання залежно від потреб; інтерактивність та інноваційність форм навчання; можливість створення та використання соціальної влади шляхом пропагування критичних ідей [10].

Таким чином, ще раз можна зазначити, що неформальна освіта є ефективним засобом не тільки отримання необхідних знань та вмінь, а і задоволення потреб особистості за умови дотримання добровільності, соціального та особистісного свідомого включення.

Неформальна освіта як додаткова форма освітніх послуг дозволяє розширити межі засвоєння професійного досвіду залежно від інтересів студентської молоді та створити психологічно сприятливу атмосферу як основу самоідентифікації й самоактуалізації молоді [8, с. 27–37].

Коло інтересів наших наукових розвідок зосереджено на визначенні місця неформальна освіта у фізичному вихованні.

За визначенням Ю. Вихляєва (2014), «неформальна фізкультурна освіта» – освіта, що надає знання, практичні уміння, навички та потребу самостійно займатися фізичними вправами усе життя. Ця додаткова освіта науково обґрунтована, доцільно організована, проте не завершується наданням кваліфікації того чи іншого рівня» [3].

Основними завданнями неформальної фізкультурної освіти визначаємо: вміння використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя, формування здоров'я людини; вміння виконувати визначені види рухових дій для занять масовим спортом, оздоровчим фітнесом та фізичною рекреацією; набуття навичок дозувати тривалість та інтенсивність навантаження у процесі рухової активності з урахуванням виконання встановлених вимог до фізичного стану.

Окреслені завдання є необхідною умовою формування необхідних фахових компетентностей студентів і їх реалізації в майбутній професійній діяльності, досягнення високих соціальних стандартів.

І. Самохвалова зазначає, що неформальна фізкультурна освіта повинна бути спрямована на підвищення мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до освітнього процесу, активізувати рухову активність та сприяти оволодінню навичками й уміннями використання засобів фізичного виховання в майбутній професійній діяльності [7, с. 292–295].

Аналізом наукових джерел визначено, що основними організаційними формами неформальної освіти є: екскурсійні тури, стажування, конференції, семінари, презентації, тренінги, курси, студії, майстер-класи, творчі майстерні, круглі столи, створення та користування мережевими бібліотеками, Інтернет-сервісами та цифровими ресурсами, організація секцій, гуртків, клубів, дистанційне навчання, онлайн-навчання, курси для отримання нової професії, виїзні заняття, тренінги, курси особистісного розвитку тощо.

Основними організаційними формами неформальної фізкультурної освіти є науково-практичні конференції, методичні семінари, презентації, тренінги, курси, майстер-класи провідних фахівців і спортсменів, стажування, форуми, фітнес-конвенції тощо.

Як приклад можемо навести практику застосування неформальної освіти в Сумському державному педагогічному університеті імені А.С. Макаренка. Незважаючи на відсутність в університеті прямого нормативного регулювання питань визначення результатів навчання, отриманих у неформальній освіті, щорічно студенти, які навчаються за освітньо-професійною програмою «Середня освіта (Фізична культура)» на добровільній основі беруть участь у Міжнародній науково-практичній конференції молодих учених «Сучасні проблеми фізичного виховання і спорту різних груп населення» та інших конференціях. Також успішно беруть участь у Всеукраїнських фахових олімпіадах та конкурсах студентських наукових робіт. Активно брали участь у науково-практичних форумах «Покоління нових можливостей «JuniorZ»», «Упровадження варіативних модулів «Флорбол» та «Чирлідінг» у процесі фізичного виховання школярів».

Участь у зазначених формах неформальної фізкультурної освіти дає можливість значно розширити знання, уміння і навички застосування засобів фізичного виховання у процесі рухової активності та в майбутній професійній діяльності.

Аналіз та узагальнення наукових джерел результатів розвідок окремих авторів дозволив виокремити основні характерні ознаки неформальної фізкультурної освіти студентів:

- освітня діяльність, організована поза формальною освітою; вона доповнює формальну освіту;
- вільний доступ і добровільність участі в освітній діяльності;
- адаптованість до потреб особистості, диференціація змісту навчання з орієнтованістю на особистість;
- наявність сприятливого психологічного середовища для навчання та взаємодії;
- інтерактивність та інноваційність форм навчання.

Висновки та перспективи подальшого розвитку. У ході аналізу наукових джерел та узагальнення результатів розвідок окремих авторів з'ясовано, що в літературі не існує єдиного погляду на сутність і зміст неформальної освіти. Зазначено, що неформальна освіта є ефективним засобом не тільки отримання необхідних знань та вмінь, а й задоволення потреб особистості за умови дотримання добровільності, соціального та особистісного свідомого включення. Визначено тлумачення терміна «неформальна фізкультурна освіта» як освіти, що надає знання, практичні уміння, навички та активізує потребу самостійно займатися фізичними вправами усе життя. Ця додаткова освіта науково обґрунтована, доцільно організована, проте не завершується наданням кваліфікації того чи іншого рівня.

Досліджено, що основними завданнями неформальної фізкультурної освіти дослідники визначають: уміння використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя, формування здоров'я людини; вміння виконувати визначені види рухових дій для занять масовим спортом, оздоровчим фітнесом та фізичною рекреацією; набуття навичок дозувати тривалість та інтенсивність навантаження в процесі рухової активності з урахуванням виконання встановлених вимог до фізичного стану.

Виокремлено основні характерні ознаки неформальної фізкультурної освіти студентів: освітня діяльність, організована поза формальною освітою, що доповнює формальну освіту; вільний доступ і добровільність участі в освітній діяльності; адаптованість до потреб особистості, диференціація змісту навчання з орієнтованістю на особистість; наявність сприятливого психологічного середовища для навчання та взаємодії; інтерактивність та інноваційність форм навчання.

Перспективи подальшого розвитку вбачаємо в більш поглибленому аналізі форм і методів неформальної фізкультурної освіти студентів.

Список використаної літератури:

1. Андрущенко В. Філософія неформальної освіти: проблеми та перспективи розвитку. *Вища освіта України*. 2013. № 4. С. 5–9.
2. Василенко О.В. Особистісний і професійний розвиток дорослих: теорія і практика. *Розвиток дорослих у неформальній освіті (зарубіжний досвід)*: монографія / за заг. ред. О.В. Аніщенко. Київ: ІПООД НАПН України, 2016. С. 293.
3. Вихляев Ю.М. Інноваційні технології фізичного виховання студентів: навчальний посібник. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2018. 543 с.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І.М. Дичківська. Київ: Академвидав, 2004. 352 с. Якуба Е.А.

- Соціологія : учеб. посіб. Харків : Изд-во «Константа», 1996. 192 с.
5. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І.М. Дичківська – К. : Академвидав, 2004. 352 с.
 6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 140–141.
 7. Самохвалова І.Ю. Неформальна фізкультурна освіта студентів. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» ім. Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки.* Випуск № 3(159). Чернігів, 2019. С. 292–295.
 8. Павлик Н.П. Неформальна освіта в системі освіти України. *Освітологічний дискурс.* 2016. № 2(14). С. 27–37.
 9. Черевко С.В. Удосконалення професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів у процесі підвищення кваліфікації засобами формальної і неформальної освіти *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2017. № 1(13). С. 289–295.
 10. Larsson S. Popular adult education institutions as educational avant-garde. The second Nordic conference on adult learning – Meaning, Relevance and variation II. Linköping University, 2007. P. 26–27.
 11. Coombs P. H. World Educational Crisis: a systems approach. New York : Oxford University Press, 1968.
 12. Coombs P. and Ahmed M. Attacking Rural Poverty. How non-formal education can help. Baltimore : John Hopkins Press., 1974.
 13. Fordham P.E. Informal, non-formal and formal education programmers' in YMCA George Williams College ICE301 Lifelong Learning Unit 2. London : YMCA George Williams College, 1993.

Bermudes D. Informal physical education as a form of physical culture of students

This article has been devoted to the analysis and generalization of scientific sources and results individual authors' researches concerning the problem of informal physical education as a means of students' physical education. As has been found, in scientific literature there is no single view on the nature and content of informal education. Informal education is noted to be an effective means not only to obtain the necessary knowledge and skills, but also to meet the needs of the individual, subject to voluntary, social and personal conscious inclusion. Also it has been defined the interpretation of the "informal physical education" concept as an education providing knowledge, practical skills, abilities and the need to exercise independently for life. This additional education is scientifically substantiated, properly structured, but does not end with the providing of different level skills.

As has been investigated, researchers determine the main tasks of informal physical education as follows: the ability to use different types and forms of motor activity for active recreation and a healthy lifestyle, the formation of human health; the ability to perform certain types of motor actions for the purpose of mass sports, fitness and physical recreation; acquisition of skills to dose the duration and intensity of physical exertion in the process of motor activity, taking into account the implementation of the established requirements for physical condition. The main characteristic features of students' informal physical education have been highlighted as follows: educational activities organized outside of formal education and complementing formal education; free access and voluntary participation in educational activities; adaptation to the needs of the individual, differentiation of the content of education with a focus on the individual; availability of a favorable psychological environment for learning and interaction; interactivity and innovative forms of learning. Prospects for further development could be seen in a more in-depth analysis of the forms and methods of students' informal physical education.

Key words: *informal education, informal physical education, physical education, students.*

УДК 37.016:504

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-1.6>

М. М. Білянська

доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психолого-педагогічних дисциплін
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

Л. І. Бондаренко

магістрантка кафедри екології спеціальності «Екологія»
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

О. М. Лазебна

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри екології
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ПРОВЕДЕННЯ ЕКСКУРСІЙ ЕКОЛОГІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ

У статті висвітлено значення екологічних екскурсій як одного з механізмів впливу на особистісну сферу людського сприйняття світу та форми навчальних занять у процесі урочної і позакласної роботи в школі. Стратегія сталого розвитку передбачає гармонізацію екологічної, економічної, соціальної і політичної складових частин суспільного розвитку. Еколого-економічні і соціальні інтереси взаємодіють за умови їх усвідомлення, осмислення, самоідентифікації особистості як частини природного. Екологізація людини і суспільства загалом є парадигмою сьогодення. Концептуально освіта задля об'єктивації такої парадигми вимагає актуалізації методичної бази.

Узагальнено різні підходи науковців до тлумачення екологічних екскурсій, розроблено логічно-структурні схеми підготовки екологічних екскурсій та схарактеризовано особливості організації кожної структурної частини. У сучасній туристичній екскурсійній галузі активно застосовується метод інтерпретації для розробки та впровадження інтерактивних туристичних програм, що дає змогу формувати особистий досвід екскурсантів та емоційні зв'язки з об'єктами екскурсії, оскільки під час подорожей, відвідуючи нові місця, люди шукають не стільки нових знань, як нових вражень. Розкрито тлумачення інтерпретації як освітньої діяльності, яка здійснюється задля виявлення значення та взаємодії об'єктів не тільки за допомогою викладу фактичної інформації, а й тлумачення її (інтерпретації) з огляду на особистий досвід та за допомогою ілюстративних засобів. Наведено приклади застосування методу інтерпретації до проведення шкільних екскурсій екологічного спрямування. Акцентовано на можливостях використання методу інтерпретації в поєднанні з іншими методами і методичними прийомами (опис, спостереження, пояснення, елементи народознавства, артистичні прийоми, стимулювання чуттєвого сприйняття, демонстрування, ілюстрування, експеримент, гра). Вони застосовуються для комунікації, безпосереднього впливу на емоції та почуття учнів від почутого чи побаченого.

Ключові слова: стратегія сталого розвитку, екологізація суспільства, екологічна освіта, екологічна екскурсія, метод інтерпретації.

Постановка проблеми. Сталий розвиток є новою світоглядною, політичною та практичною парадигмою розвитку для усіх країн світу, що розуміють необхідність переходу від суто економічної моделі розвитку до пошуку оптимального балансу між трьома складовими частинами: економічною, соціальною та екологічною [1]. Україна в державницьких прагненнях розбудови актуалізує потребу формування суспільства, що передбачає орієнтацію на людиноцентричний концепт і має на меті поліпшення якості життя, створення сприятливих умов, зокрема й екологічних, для діяльності нинішнього і майбутнього поколінь.

Однією з передумов розвитку та впровадження

екологічної складової частини є екологізація суспільства. Вчені визначають її як діяльність, спрямовану на усвідомлення людиною потреби збереження, охорони і відтворення природних ресурсів, раціонального природокористування, визначення місця і ролі навколишнього середовища у своєму житті [2].

Незаперечним є той факт, що потужним механізмом екологізації суспільства є екологізація освіти як безпосередній вплив на індивіда. Екологізація освіти – доволі тривалий процес, що передбачає формування екологічних знань на всіх рівнях освіти, їх практичне застосування, що потребує не тільки інвестицій, а й підготовлених

фахівців. Безпосередній вплив на індивіда можливий лише шляхом його особистої участі в певних заходах, що забезпечить емоційно-ціннісні пріоритети якісного становлення людини, адже:

- кожна людина індивідуальна, тому одні й ті самі заходи несуть різне смислове навантаження для різних людей;

- людина – соціальна істота («якщо всі не звертають увагу на проблеми навколишнього середовища, то чому цим перейматися маю я?»);

- вплив на людину (особливо дитину) справляє не тільки оточуюче середовище, а й родина;

- ефект «відчуженості» – поки людина особисто не зіштовхнулася з проблемою, вона її не хвилює [3].

Отже, методологію щодо екологізації суспільства чи окремого індивіда варто спрямувати на пошук механізмів, що передбачають вплив на особистісну сферу людського сприйняття світу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Одним із таких механізмів можна вважати екскурсії. Проблема організації і проведення екскурсій як однієї з форм навчальних занять у процесі урочної і позакласної роботи в школі не нова для педагогіки. Вона активно розроблялася ще з початку минулого століття. Так, у 20–30-х рр. ХХ ст. екскурсії разом із дослідженнями вважалися ефективним методом навчання [4]. У дослідженнях науковців на сучасному етапі приділяється увага теоретичному обґрунтуванню та розробці методики проведення екскурсій. Розглянемо основні аспекти таких досліджень. Екскурсії науковцями трактуються як:

- «пізнавальний вид діяльності, що позитивно впливає на активне сприйняття людиною нових знань; колективні подорожі, походи до визначних місць, музеїв, промислових підприємств, сільськогосподарських виробництв, на історичні об'єкти з науковою, загальноосвітньою, культурно-освітньою метою» [5, с. 111];

- форма освітньої діяльності, що здійснюється в природних умовах на виробництві, в музеї тощо задля спостереження і вивчення об'єктів, явищ [6];

- активна форма просвітницької діяльності, в процесі якої надається інформація про природу, історію та культуру [7];

- форма організації педагогічного процесу з метою вивчення об'єктів поза межами школи; екскурсійний метод, що забезпечує активне одержання знань [8];

- «наочний процес пізнання навколишнього світу, його предметів та явищ, процес знайомства з особливостями природи, історії, побуту, визначними пам'ятками міста, регіону чи країни» [9];

- ефективна форма екологічної освіти [10];

- вид практичної роботи вчителя і навчально-пізнавальної діяльності учнів [11];

- цілеспрямований наочний процес вивчення об'єктів довкілля [12].

Екологічну екскурсію розуміють як механізм формування екологічної свідомості людини, яка впливає на розвиток особистої відповідальності за стан збереження природної рівноваги навколишнього середовища, вироблення екологічно грамотної поведінки, засвоєння етичних норм у ставленні до об'єктів природи [13].

Крім того, у працях науковці у більшій чи меншій мірі характеризують типи екскурсій, їх структуру та методику проведення, особливості організації у початковій школі, у процесі вивчення шкільних предметів (біології, географії, фізики тощо).

У сучасній туристичній екскурсійній галузі активно застосовується метод інтерпретації. Виникнення інтерпретації як сфери професійної діяльності тісно пов'язано з історією американських національних парків та ім'ям Ф. Тілдена і мало на меті поширення ідей дбайливого ставлення до природних ресурсів. У 1957 р. побачила світ його фундаментальна праця «Інтерпретуючи нашу спадщину», де вперше було подано визначення інтерпретації і сформульовано її основні принципи. І нині шість принципів Ф. Тілдена становлять основу інтерпретаційної діяльності.

За визначенням Ф. Тілдена, інтерпретація – це освітня діяльність, яка здійснюється з метою виявлення значення та взаємодій об'єктів інтерпретації через особистий досвід та ілюстративні засоби масової інформації, а не через подання лише фактичної інформації [14].

У сучасному світі під час подорожей, відвідуючи нові місця, люди шукають не стільки нових знань (сучасні технології дають змогу знайти будь-яку інформацію), як нових вражень. В Європі інтерпретація також знайшла найпалкіших послідовників, але акцент зроблено не на довкіллі, а на культурній спадщині.

Це творчий підхід, що застосовується для розробки та впровадження інтерактивних туристичних програм і дає змогу формувати особистий досвід екскурсантів та емоційні зв'язки з об'єктами екскурсії. Гіди-інтерпретатори замість монологічного подання фактичної інформації долучають екскурсантів до аналізу і провокують емоційний сплеск [15–18].

Спробуємо застосувати метод інтерпретації до проведення шкільних екскурсій екологічного спрямування.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є розкрити особливості застосування методу інтерпретації для проведення екологічних екскурсій з учнями.

Виклад основного матеріалу. Загалом підготовка екологічної екскурсії складається з двох взаємопов'язаних частин – теоретичної і практичної (рис. 1).



Рис. 1. Схема підготовки екологічної екскурсії

Теоретична частина включає збір матеріалів, їх аналіз і обробку та підготовку кінцевого продукту – екологічної екскурсії, практична, насамперед, передбачає всебічний огляд обраного об'єкта екологічної екскурсії, складання маршруту з урахуванням особливостей місцевості, безпечності руху (автобани, залізничні колії та наявність безпечних переходів через них), підготовку дидактичного матеріалу, попереднє відвідування маршруту.

Схема проведення всіх екскурсій, незалежно від теми і виду, однакова: вступ, основна частина, висновок. Вступ зазвичай складається з двох частин: організаційної (інструктаж екскурсантів щодо правил безпеки і поведінки на маршруті) та інформаційної (коротке повідомлення про тему екскурсії, довжину і тривалість маршруту, початок і кінець екскурсії, санітарні зупинки). Інформаційна частина вступу має бути яскравою і скомпонованою таким чином, щоб відразу привернути увагу школярів і викликати в них інтерес до теми та об'єктів екскурсії, а також мотивувати до активної діяльності. Для цього можна використати елементи народної творчості, поезію тощо. Організаційна частина, навпаки, лаконічна та корисна за змістом. Вступ як початок екскурсії – доволі відповідальний момент, адже саме на цьому етапі відбувається емоційне налаштування, створюється психологічний клімат у колективі.

Основна частина (власне екскурсія) ґрунтується на певних екскурсійних об'єктах, поєднанні наочних методів (демонструвань) і словесних (розповіді, опису, бесіди, пояснення). Її зміст складається з підтем (від 5 до 12). Підтема – складова частина теми, яка висвітлює кілька пов'язаних між собою питань. Кожна підтема розглядається на конкретних об'єктах (одному або кількох) і зі свого боку поділяється на окремі питання. Їхня кількість зазвичай не перевищує трьох-п'яти. Підтеми надають екскурсії чіткого тематичного поділу, визначають пропорційність окремих її частин. Вони послідовно розкривають тему відповідно до внутрішньої логіки матеріалу екскурсії. З кожної підтеми вчитель разом з учнями обов'язково робить висновки, а також плавний і логічний перехід до наступної підтеми. Кількість підтем в екскурсії залежить від теми, кількості екскурсійних об'єктів, вікових особливостей школярів [19].

Висновок є підсумком до всієї екскурсії, він, як і вступ, складається з двох частин: підсумкової, де розглядаються результати основного змісту екскурсії, узагальнюється побачене і почуте, нагадуються основні об'єкти та події; коригувальної – вчитель оцінює роботу учнів, дає рекомендації щодо подальшого вивчення теми, відповідає на запитання учнів.

Вступ і висновок екскурсії не мають бути занадто тривалими – орієнтовно по 5–7 хв. Школярі, особливо середнього шкільного віку, не в змозі довго зосереджувати увагу на одних і тих самих об'єктах та постійно сприймати екскурсійний матеріал, тобто безперервні розповіді і демонстрування під час екскурсії недопустимі. Тому вчитель має чергувати різні види роботи, а також методи і методичні прийоми. В екологічних екскурсіях, крім проблемних запитань, також доцільно використовувати невеликі практичні завдання. Доречно подбати про завдання для групової роботи, пов'язані з мінідослідженнями (наприклад, пристосувань квіток до запилення та способів запилення рослин, захисного забарвлення в комах, визначення певних параметрів навколишнього середовища або певних розрахунків). Упродовж маршруту варто передбачити певні «емоційні сплески» – акценти на наслідки негативного впливу людини на довкілля або ж несприятливі природні явища. Залежно від місцевості це можуть бути, наприклад, повалені дерева (в результаті буревію або зрізані людиною), будівельне сміття тощо. Іноді трапляються непередбачувані об'єкти, явища, до чого вчитель завжди має бути наготові. Тоді доцільними будуть міркування школярів про причини і наслідки цих процесів.

Оскільки екологічна екскурсія є процесом пізнання довкілля, для кращого методичного забезпечення доцільно використовувати метод інтерпретації під час основного етапу її проведення. Процес інтерпретації визначають три наріжних камені, які утворюють «інтерпретаційний трикутник»: об'єкт або пам'ятка; відвідувачі; комунікаційні засоби, які посилюють процес інтерпретації (рис. 2).

Застосування методу інтерпретації для екологічних екскурсій має такі переваги:

- 1) посилює повагу до екскурсійного об'єкта;
- 2) перетворює об'єкт на досвід;
- 3) провокує у відвідувачів резонанс;
- 4) пропонує шляхи до розуміння більш глибокого значення природи в житті людини.

Основою інтерпретації є провідна ідея. Це історія, скорочена до одного речення. Вона здатна викликати відгук у серцях учасників. Провідна ідея безпосередньо пов'язана з об'єктом (або явищем).

Спостерігаючи за роботою професійних гідів, ми дивуємося, як легко і впевнено вони проводять екскурсію. Секрет полягає в умінні перетворювати довгу історію на яскраву неповторну провідну ідею, яка є найважливішим елементом інтерпретації. Вона допомагає поєднати вершини трикутника інтерпретації, розвиває уяву, утримує процес дослідження в потрібному напрямі.

Спробуємо застосувати цей метод до шкільних екологічних екскурсій. Використання провідної ідеї як прийому активізації уваги школярів відрізняється від традиційних методів формальної освіти. У таблиці 1 наведено приклади об'єктів (або явищ) та відповідних їм провідних ідей.

Отже, можемо зробити висновок, що застосування методу інтерпретації (провідних ідей) під час проведення екологічних екскурсій є досить простим і цікавим. Це допомагає привернути увагу екскурсантів та викликати певні почуття, емоції (як позитивні, так і негативні), що є запорукою успіху застосування екологічних екскурсій загалом.

Також метод інтерпретації може використовуватися в поєднанні з іншими методами і методичними прийомами, що слугуватимуть елементами комунікації, зокрема: опис, спостереження,



Рис. 2. Схема процесу інтерпретації

Приклади застосування методу інтерпретації екскурсійних об'єктів

Об'єкт або явище	Провідна ідея
Верба, що схилилась над водою	Дерево має таке міцне коріння, що здатне витримати свою вагу і протистояти воді
Тополевий пух	У цій маленькій і тендітній пушинці міститься насіння, що здатне дати початок новому життю
Мурашки, що тягнуть на собі гусінь	Цей «вантаж» невідомий для них, але спільними зусиллями вони все зможуть
Палочник	Ця комаха так схожа на гілочку дерева!
Квіти на вже майже засохлому дереві	Це дерево настільки хоче жити, що ладне витратити останні сили на те, щоб рости знову
Новий паросток на місці зламані гілки	Незважаючи на те, що людина часто шкодить природі, вона все одно відновлюється і дарує нам свою красу
Дупло в дереві	Це могутнє дерево захищає від негоди і холодів птахів і білочок
Травинка, що пробивається крізь асфальт	Життя здатне з'явитися там, де воно не має жодного шансу на це
Дерева, що ростуть на дахах будинків	Приклад того, як природа бореться за нове життя, оскільки для звичайного існування на даху немає жодних умов: ні ґрунту, ні води, ні поживних речовин

пояснення, сюжетно-тематичні засоби (елементи народознавства – байка, казка, легенда, жарт), артистичний прийом (вірш, рима, пісня, мелодія), стимулювання чуттєвого сприйняття, розвиток уяви (наприклад, опис тіні від дерева, форми каменя тощо), демонстрування, ілюстрування (фото, малюнок, статистичних даних), дослідження (експеримент), гра (зокрема, рольова). Усі ці методи та прийоми застосовуються для встановлення контакту зі школярами і безпосереднього впливу на їхні емоції та почуття від почутого чи побаченого.

Крім того, під час екскурсії завжди передбачаються паузи. Вони бувають двох видів: сутнісні (змістові) – використовуються екскурсантами для обмірковування екскурсійної інформації, самостійного ознайомлення з об'єктами, закріплення фактичного матеріалу, формулювання власних висновків і запам'ятовування; відпочинкові – задля відновлення сил, прийому їжі, задоволення санітарних потреб.

Паузи варто планувати в періоди переходів та переїздів, між висвітленням різних питань однієї підтеми. Під час паузи учитель також має короткочасний відпочинок. Паузи є в кожній екскурсії і плануються залежно від маршруту. Більше пауз буває в замських екскурсіях [19].

Розташування, позиційність, співвідношення підтем, основних питань, пауз, вступу і висновку разом утворюють композицію екскурсії.

Висновки і пропозиції. Отже, екскурсія екологічного спрямування є одним із дієвих засобів і шляхів екологізації суспільства, водночас формою навчальних занять у процесі урочної і позакласної роботи в школі. Значні можливості у процесі проведення екскурсій екологічного спрямування має метод інтерпретації, що дає змогу формувати особистий досвід школярів та емоційні зв'язки з об'єктами екскурсії, вивчати їх не тільки за допомогою викладу фактичної інфор-

мації, а тлумачення її (інтерпретації), спираючись на особистий досвід та за допомогою ілюстративних засобів. Водночас означений метод розкриває можливості для застосування інших методів і методичних прийомів задля комунікації, безпосереднього впливу на емоції та почуття учнів від почутого чи побаченого.

Окремого розгляду потребує об'єктивація методу інтерпретації у формуванні екологічної культури та цінностей особистості. Один із сучасних, затребуваних та апробованих методів механізму екологізації в розвинутих європейських державах вимагає вивчення передумов і способів реалізації у вітчизняній практиці.

Список використаної літератури:

1. Глобальні цілі сталого розвитку 2015–2030 рр. URL: <https://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/sustainable-development-goals.html>
2. Морозова Н.В. Экологизация образования как средство формирования экологической культуры. *Фундаментальные исследования*. 2012. № 3 (ч. 2). С. 300–304.
3. Ліпич І.І. Екологічна діяльність як складова соціокультурного процесу : автореф. дис. ... канд. філ. наук : 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії». Київ, 2008. 17 с.
4. Скиба М.М. Розвиток методики викладання біології в загальноосвітній школі України у 20–30-х роках ХХ століття : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. 208 с. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/23043>
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
6. Грицай Н.Б. Методика підготовки та проведення екскурсій з біології : навчально-методичний посібник. Рівне : О. Зень, 2016. 232 с.
7. Сливчак Н.Є. Екскурсійна діяльність в школі. URL: <http://www.geolgt.com.ua/images/stories/zbirnik/vipusk3/v37.pdf>

8. Гнілуша Н. Організація біолого-екологічних екскурсій як чинник розвитку пізнавального інтересу учнів та їх професійної орієнтації. *Рідна школа*. 2010. № 7-8. С. 74–79.
9. Пацалюк І.І. Екскурсії як засіб формування та розширення знань про мистецтво. *Наукові записки*. Серія: Мистецтвознавство. 2010. № 1. С. 178–183.
10. Ковалев Р.С., Тарасова Е.В. Экскурсия как эффективная форма экологического образования. *Современные проблемы науки и образования*. 2018. № 1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27428>
11. Попова Т. Екскурсії у реалізації культурно-історичної складової змісту навчання фізики. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Випуск 82(1). URL: <https://scoolphysics.ucoz.ua/kabinet/ekskurs.pdf>
12. Рудейчук М.М. Основи екскурсійної роботи: метод. посібник. Ужгород : Закарпатський центр туризму, краєзнавства, екскурсій і спорту учнівської молоді, 2017. 34 с.
13. Кобеньок Г.В. Теоретичні засади організації екологічних екскурсій в школі. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/19667133.pdf>
14. Tilden F. *Interpreting our heritage*, 3rd edition. The University of North Carolina Press, Chapel Hill, North Carolina, U.S.A., 1977. 212 p.
15. Інтерпретація спадщини. Як проводити екскурсії цікаво : кейс Наталії Гудкової. URL: http://culturebridges.eu/success_stories/nataliya_gudkova
16. Сэм Х. Інтерпретація – сознательно меняя мир к лучшему. Fulcrum Golden, Colorado, 2013. 290 p.
17. Клицунова В. Інтерпретируя наше наследие в туризме. Новые подходы в эпоху экономики впечатлений. Минск : «Экоперспектива», 2013. 220 с.
18. Thorsten L. *The Interpretive Guide – Sharing Heritage with People*. Bildungswerk interpretation, 2015. 39 p.
19. Поколюдна М.М. Організація екскурсійної діяльності : підручник. Харків : ХНУМГ ім. О.М. Бекетова, 2017. 180 с.

Bilianska M., Bondarenko L., Lazebna O. The appliance of interpretation method at ecologically oriented excursions

The article highlights the importance of ecological excursions as one of the mechanisms of influence on the personal sphere of human perception of the world and forms of educational activities in the process of classroom and extracurricular activities at school. The strategy of sustainable development provides for the harmonization of environmental, economic, social and political components of social development. Ecological, economic and social interests interact under the condition of their awareness, understanding, self-identification of the individual as part of the natural. The greening of man and society in general is a paradigm of today. Conceptually, education to objectify such a paradigm requires updating the methodological framework.

Different approaches of scientists to the interpretation of ecological excursions are generalized, logical-structural schemes of preparation and carrying out of ecological excursions are developed and features of the organization of each structural part are characterized. In the modern tourist excursion industry, the method of interpretation is actively used, which is used for the development and implementation of interactive tourist programs and allows you to form personal experiences of tourists and emotional connections with the objects of the tour. Because when traveling, visiting new places, people are looking not so much for new knowledge as for new experiences. Interpretation of interpretation as an educational activity is carried out, which is carried out to identify the meaning and interaction of objects not only through the presentation of factual information, but its interpretation (interpretation), based on personal experience and illustrative means. Examples of application of the method of interpretation to conducting school excursions of ecological orientation are given. Emphasis is placed on the possibilities of using the method of interpretation in combination with other methods and techniques – such as description, observation, explanation, elements of ethnography, artistic techniques, stimulation of sensory perception, demonstration, illustration, experiment, game. They are used for communication, direct influence on the emotions and feelings of students from what they heard or saw.

Key words: sustainable development strategy, greening of society, ecological education, ecological excursion, method of interpretation.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-1.7>**О. В. Богданова**старший викладач кафедри філології, перекладу та стратегічних комунікацій
Національної академії Національної гвардії України

ФОРМУВАННЯ МЕДІАОСВІТИ СТУДЕНТІВ ТА КУРСАНТІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ

Статтю присвячено формуванню медіа-освіти студентів та курсантів. У сучасному світі визнається надлишок інформації і треба вміти її вдумливо сприймати та аналізувати, це сприяє як грамотному використанню, так і вмілому користуванню поданою інформацією. Медійно грамотний студент або курсант вміє здійснювати ефективний і раціональний відбір інформації. Глобальною метою будь-якої освітньої системи є підготовка молодого покоління до повноцінної участі у всіх сферах діяльності суспільства. Для досягнення цієї мети освітній процес має будуватися з урахуванням особливостей розвитку сучасного полікультурного суспільства, для якого характерні, по-перше, множинність взаємодіючих мов і культур, а по-друге, множинність текстів і текстових форматів, що циркулюють у глобальному інформаційному просторі, створюваному сучасними засобами масової комунікації. Однією з ключових компетенцій, необхідних будь-якому фахівцю для ефективного функціонування в такому інформаційному середовищі, стає медіаграмотність, що визначається як здатність адекватно взаємодіяти з потоками медіаінформації в глобальному інформаційному просторі: здійснювати пошук, аналізувати, критично оцінювати і створювати медіатексти, поширювані за допомогою різних засобів масової інформації і комунікації, у всій різноманітності їх форм. У цих умовах система освіти має забезпечити потребу суспільства в критично мислячих медіаграмотності фахівцях, здатних ефективно використовувати медіасередовище для вирішення різного роду професійних, громадських і особистих завдань. Очевидно, що медіаграмотність є необхідною умовою критичного осмислення і інтерпретації феноменів іншомовної культури, що репрезентується в медіатекстах. Уміння медіаграмотності надзвичайно важливі для студентів мовних факультетів і в аспекті безперервної освіти: протягом усього життя іншомовні ЗМІ будуть для них одним із джерел актуальної інформації про мову, країну досліджуваної мови та іншомовної культури, необхідної для ефективної професійної діяльності. У нашому дослідженні ми поділили рекламу на три типи сприйняття: етос, логос та пафос, так звані переконливі прийоми в рекламі, які використовують рекламодавці, які хочуть, щоб ви придбали їх товар.

Ключові слова: медіаграмотність, медіаосвіта, логос, етос, патос.

Постановка проблеми. Інформація стала такою доступною, а її об'єми – такими великими, що не дивно, що іноді ми можемо загубитися в ній. Ще більше ускладнює ситуацію те, що деяка інформація може бути викривлена, маніпулятивна або й зовсім неправдива. Великі об'єми інформації можуть перетворити наш вибір, у що та кому вірити, на виснажливе завдання. Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій дає змогу зробити процес навчання більш цікавим та інформативним. Для сучасних молоді медіа набагато більше, ніж прості засоби пізнання навколишнього світу. Студенти та курсанти з великою зацікавленістю використовують новітні технології, але ж не всі володіють достатніми навичками, щоб об'єктивно оцінювати істинний сенс одержуваної інформації. Молодь більш схильна до маніпуляцій свідомістю та сліпого наслідування привабливих образів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання доцільності впровадження медіатехнологій в освіту належить до актуальних питань сьогодення, теоретичні засади медіаосвіти стали

предметом наукового пошуку О. Федорова [4], М. Маклюєна [10], С. Шейбе, Ф. Рогоу [17] та інших зарубіжних науковців. Питання впровадження медіаосвіти в загальноосвітніх навчальних закладах України досліджують у наукових працях такі вітчизняні автори, як В. Іванов, О. Волошенко, О. Мокрогуз [2], Г. Дегтярьова [3] та інші.

Мета статті. З огляду на це в сучасній системі освіти пріоритетним є використання інформаційно-комунікаційних технологій та медіапедагогіки для формування умінь орієнтації студентів та курсантів в інформаційному полі, розвитку медіаімунітету особистості.

Виклад основного матеріалу. Якщо розглядати медіаграмотність як одну з ключових навичок сучасного учня, за О. Федоровим, вона характеризується високими рівнями таких показників:

- 1) мотиваційного: різнобічні мотиви звернення до медіа;
- 2) контактного: частота контактів із різними видами медіа;
- 3) інформаційного: знання та розуміння термінології зі сфери медіа;

4) перцептивного: здатності сприймати медіа-тексти;

5) інтерпретаційного: уміння критично аналізувати процеси функціонування медіа в соціумі та медіатексти різних видів і жанрів;

6) діяльнісного: уміння обирати ті чи інші медіа та медіатексти, створювати і поширювати власну медіапродукцію, а також здатність до самоосвіти у сфері медіа;

7) креативного: наявність творчого потенціалу в діяльності, пов'язаній із медіа [4].

На основі вищезазначеного можемо стверджувати, що медіаосвічена людина має високий рівень розвитку медіаграмотності: вона не тільки є носієм і передавачем медіакультурних смаків і стандартів, але й сама створює нові елементи медіакультури сучасного суспільства.

Вважається, що вперше термін «медіаосвіта» було вжито у 1973 р. на спільному засіданні сектора інформації ЮНЕСКО та Міжнародної ради з кіно, телебачення та аудіовізуальної комунікації. Втім, появі офіційного терміна передував тривалий досвід активного застосування елементів медіаосвіти в навчально-виховному процесі у Великій Британії, Канаді, Німеччині, США, Франції, який було започатковано ще в 60-х рр. ХХ ст. На думку фахівців ЮНЕСКО, медіаосвіта є складником прав кожного громадянина будь-якої країни світу на свободу самовираження і права на інформацію та інструмент підтримки демократії [6].

Медіаграмотність – це мета медіаосвіти, яка думає про людину, яка розвивається до автономії. Перш за все, споживачі інформації мають володіти базовими та іншими навичками життя, перш ніж бути залученими до використання засобів масової інформації. Медіаосвіта, орієнтована на концепцію медійної грамотності, має враховувати, з якого віку дитина може бути краще розвиватися з оперттям на засоби масової інформації, ніж із використанням альтернативних занять, і вирівнювати їх розвиток відповідно до досліджень медійного ефекту.

Наше дослідження спрямовано на покращення медійної грамотності студентів та курсантів. Сучасність не можна собі уявити без реклами. Які б джерела ми не використовували, постійно нас оточує реклама. У своєму дослідженні ми пропонуємо розділити рекламу на три типи сприйняття: етос, логос та пафос, так звані переконливі прийоми в рекламі, які використовують рекламодавці, які хочуть, щоб ви придбали їх товар.

Логос – звернення до логіки чи розуму.

Реклама з логосом запропонує вам докази та статистику, необхідну для повного розуміння того, що робить продукт. Логос реклами – це «прямі факти» про продукт, наприклад:

Одна склянка цього апельсинового соку містить 75% щоденних потреб у вітаміні С.

Етос – заклик до достовірності або характеру.

Реклама, що використовує етос, намагатиметься переконати вас у тому, що компанія є більш надійною, чесною та достовірною, тому варто купувати цей товар. Етос часто включає статистику надійних експертів, наприклад:

Дев'ять із десяти стоматологів погоджуються, що Colgate кращий за будь-який інший бренд.

Часто знаменитість схвалює продукт, щоб надати йому більше надійності.

Патос – заклик до емоцій.

Реклама з використанням патосу намагатиметься викликати емоційний відгук у споживача.

Іноді це позитивні емоції, такі як щастя, наприклад: образ людей, які насолоджуються під час пиття пепсі.

В іншому разі рекламодавці використовуватимуть такі негативні емоції, як біль, наприклад: людина має проблеми зі спиною після придбання «неправильного» матраца.

Патос також може включати емоції, такі як страх і провина, наприклад: зображення голодувочої дитини переконує вас відправити гроші.

Використовуючи знання та розуміючи, чим апелюють рекламодавці, можна обмежити їх вплив на свідомість молоді. Відбувається вироблення медіаіммунітету як спроможності протистояти агресивному медіасередовищу та збереженню відчуття психологічного благополуччя в разі споживання медіапродукції.

Для формування медіаіммунітету необхідно розвивати інформаційну компетентність, що передбачає:

- вивчення різноманітних джерел інформації;
- здійснення аналітико-синтетичної переробки інформації;
- застосування прийомів та способів самостійного ведення пошуку за допомогою новітніх технологій.

Нині, коли ми майже тонемо в інформації, ми стикаємося з серйозними глобальними кризами і нам потрібні вибагливі громадяни, ще більш нагальним є те, що ми навчаємо студентів та курсантів цих звичок критичного мислення. Такі звички можуть дати їм життєві навички, необхідні для процвітання в нашому світі.

Інформаційний вибух. Наприклад, вебпошукові системи повертають десятки тисяч ресурсів із приголомшливих різноманітних джерел, багато з яких застарілі, неповні або інакше не є достовірними. Щоб добре використовувати цю інформацію, нам не потрібні пасивні споживачі інформації або «обробники» даних; нам потрібні розуми, які навчаються здорового, продуктивного скептицизму, активно займаються взаємозв'язком та оцінкою даних та джерел і здатні самостійно мислити та будувати ґрунтовний аргумент для підтвердження своїх висновків.

Організація Об'єднаних Націй визначила своїми цілями тисячоліття подоланням бідності та голоду та сприянням загальній освіті, гендерній рівності, здоровим сім'ям, медичним дослідженням, екологічній стійкості та глобальному партнерству. Справедливе та стійке глобальне суспільство будується не на знаходженні фактів, а на навичках дослідження та розвитку – навичках критичного мислення. Якщо ми сподіваємось відповісти на ці виклики, нам потрібно навчити студентів та курсантів, які можуть ставити під сумнів припущення, оцінювати потенційні рішення та мислити творчо.

Висновки і пропозиції. Нині більшість людей до 25 років отримують новини в інтернеті. Частина цієї інформації не є достовірною, їх навіть можуть навмисно вводити в оману, хоча інформація може бути «гарячою від преси» або практично одночасно з самими подіями, навіть коли вона повторюється багатьма джерелами в інтернеті, і навіть коли вона звучить логічно і, здається, підкріплюється ґрунтовними доказами. Нам треба навчити студентів та курсантів оцінювати надійність вебджерел та виявляти упередженість, логічні помилки та оманливі аргументи, щоб студенти не стали жертвою неправдивої чи упередженої інформації та щоб вони змогли побудувати обґрунтовану та обґрунтовану, підтримував аргументи, щоб сприяти публічній розмові.

На основі аналізу наукових джерел було уточнено, що медіаграмотність – це здатність людини почути, побачити та створити власний медіаконтент. Отримані результати можуть бути викори-

стані у практиці впровадження медіаосвіти в інших навчальних закладах.

Список використаної літератури:

1. Маклюэн Г.М. Понимание медиа: Внешние расширения человека / Пер. с англ. В. Николаева. Москва : КАНОН-пресс-Ц», «Кучково поле», 2003. С. 5–6.
2. Медіаграмотність на уроках суспільних дисциплін : Посібник для вчителя / за ред. В. Іванова, О. Волошенюк, О. Мокрогуза. Київ : Центр вільної преси, Академія української преси, 2016. 201 с.
3. Медіаграмотність та критичне мислення в початковій школі : посібник для вчителя / Бакка Т., Гольцапова В., Дегтярьова Г., Євтушенко Р., Іванова І., Крамаровська С., Мелешенко Т., Шкребець О. / За редакцією Волошенюк О., Дегтярьової Г., Іванова В. Київ : ЦВП, АУП, 2017. 197 с.
4. Федоров А.В. Медиаобразование и медиакомпетентность: анкеты, тесты, контрольные задания. Таганрог : Изд-во Таганрог. гос. педаг. ин-та, 2009. С. 26.
5. Шейбе С. Медіаграмотність. Критичне мислення у мультимедійному світі / С. Шейбе, Ф. Рогоу / Перекл. з англ. С. Дьома; за загал. ред. В.Ф. Іванова, О.В. Волошенюк. Київ : Центр вільної преси, Академія української преси, 2014. 319 с.
6. UNESCO. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization In Education for the Media and the Digital Age. Vienna : UNESCO, 1999. С. 273–274.

Bogdanova O. Formation of media education of students and cadets during study

The article is devoted to the formation of media education of students and cadets. In today's world there is an excess of information and you need to be able to thoughtfully perceive and analyze it, it contributes to both the competent use and skillful use of the information provided. A media literate student or cadet is able to carry out effective and rational selection of information. The global goal of any educational system is to prepare the younger generation for full participation in all spheres of society. To achieve this goal, the educational process must be built taking into account the peculiarities of modern multicultural society, which is characterized by, firstly, the multiplicity of interacting languages and cultures, and secondly, the multiplicity of texts and text formats circulating in the global information space created by modern mass media. One of the key competencies required by any professional to function effectively in such an information environment is media literacy, defined as the ability to adequately interact with media flows in the global information space: to search, analyze, critically evaluate and create media texts distributed through various mass media and communication, in all their variety of forms. In these circumstances, the education system must meet the needs of society in critical media literacy professionals who can effectively use the media environment to solve various professional, social and personal problems. Obviously, media literacy is a necessary condition for critical understanding and interpretation of the phenomena of foreign culture, which is represented in media texts. Media literacy skills are extremely important for language students in the field of continuing education: throughout their lives, foreign language media will be one of the sources of relevant information about the language, the country of the studied language and foreign culture necessary for effective professional activity. In our study, we divided advertising into three types of perceptions: ethos, logos, and pathos, the so-called persuasive advertising techniques used by advertisers who want you to buy their product.

Key words: media literacy, media education, logos, ethos, pathos.

УДК 355.235:37.091.2 (045)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-1.8>**О. В. Бондаренко**полковник, заступник начальника
Військового інституту

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

МОДЕЛЬ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ВІЙСЬКОВИХ ЛІЦЕЯХ

Структура моделі підготовки військовослужбовців є гнучкою і динамічною, вона має змінюватися і розвиватися залежно від ускладнення цілей професійної підготовки майбутніх офіцерів Збройних сил України, причому основні зміни мають відбуватися у змістовому та процесуальному складі компонентів, характері їх взаємодії, але водночас їх функціональна спрямованість не змінюється.

В основі моделі формування професійної готовності майбутніх офіцерів ЗСУ для забезпечення освітньо-виховного процесу у військових ліцеях лежить системний підхід.

Виконавча частина – основа моделі, її зміст, поданий суттєво новою інформацією, яку мають засвоїти курсанти. Вона розкриває й ілюструє шляхи вирішення проблеми, демонструє процес заданих перетворень. Контролююча частина моделі призначена для визначення ступеня відповідності всіх попередніх перетворень інформації за зразком (ідеальним або матеріальним). За її допомогою здійснюється необхідна корекція як в орієнтовній, так і у виконавчій частині професійної підготовки майбутніх офіцерів.

Кінцевим результатом постановки мети моделі є не лише передання необхідних знань від викладачів до курсантів, а саме досягнення значних змін в особистісно-професійному становленні майбутнього офіцера. Досягнення майбутніми офіцерами Збройних сил України вищого, порівняно з вихідним, рівня готовності до професійної діяльності буде показником ефективності проектованої моделі та педагогічних умов її реалізації. Методологічна конструкція побудови моделі формування готовності в майбутніх офіцерів ЗСУ до професійної діяльності у військових ліцеях складається із змістової частини (знання, навички та вміння), дидактичного наповнення інтерактивних форм (рольові та ділові ігри). Вона відображає структурні, змістовні і процесуальні особливості розвитку цієї якості, забезпечує відбір, форм, методів і засобів педагогічної взаємодії курсантів і науково-педагогічних працівників під час організації та здійснення досліджуваного процесу.

***Ключові слова:** професійна підготовка військовослужбовців, педагогічна модель, системний підхід, вищі військові навчальні заклади, освітній процес.*

Постановка проблеми. Модель необхідно розглядати не просто як систему з виокремленими в ній компонентами в їх взаємозв'язку, але і як змогу прогнозувати продуктивність процесу формування професійної готовності майбутніх офіцерів Збройних сил України (далі – ЗСУ) для забезпечення освітньо-виховного процесу військових ліцеїв засобами інноваційних технологій у процесі професійної підготовки у вищому військовому навчальному закладі (далі – ВВНЗ). Структура моделі має бути гнучкою і динамічною, вона має змінюватися і розвиватися залежно від ускладнення цілей професійної підготовки майбутніх офіцерів ЗСУ, причому основні зміни мають відбуватися у змістовому та процесуальному складі компонентів, характері їх взаємодії. Водночас їхня функціональна спрямованість не змінюється.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукове обґрунтування методу модулювання та питання моделювання в педагогіч-

них дослідженнях розглядали А. Алексюк, С. Архангельський В. Афанасьєв, Ю. Бабанський, Т. Вокалюк, С. Гончаренко, А. Дахін, Н. Кузьміна, Т. Приходько, В. Штофф, В. Ягупов та інші. Професійне самовдосконалення, особливості впровадження компетентнісного підходу у професійну підготовку майбутніх офіцерів у ВВНЗ розкрито у працях О.В. Діденко. Розкрито зміст категорій «готовність», «готовність до професійної діяльності», «готовність до педагогічної діяльності». Розглянуто сучасний підхід до розуміння готовності особистості до професійної діяльності, що поєднує діяльнісний та особистісний підхід Т. Приходько, теорію моделювання педагогічних систем у концептуальних засадах підготовки майбутніх офіцерів Збройних сил України у вищих військових навчальних аналізували В. Рижиков, О. Колісник, В. Ягупов; методологічні основи розробки універсальної моделі військового фахівця представлені у фундаментальних працях

М. Нещадима; теорію системного підходу, теорію та практику ігрового навчання в професійній підготовці науково обґрунтував В. Рижиков.

Мета статті – теоретично обґрунтувати педагогічне моделювання, розкрити суть та значення педагогічної моделі в освітньому процесі військового навчального закладу, розробити та науково обґрунтувати модель забезпечення освітнього процесу ВВНЗ ВПН (ВНЗ) формування професійної готовності майбутніх офіцерів ЗСУ для забезпечення освітньо-виховного процесу у військових ліцеях.

Виклад основного матеріалу. Розробляючи модель формування професійної готовності майбутніх офіцерів ЗСУ для забезпечення освітньо-виховного процесу у військових ліцеях, ми брали за основу системний підхід, розроблений Ю. Бабанським [2]. Відповідно до системного підходу в структуру моделі в обов'язковому порядку мають входити такі підструктури: 1) концептуальні (принципи); 2) нормативні (мета, зміст, критерії); 3) технологічні (методи та форми).

Щодо структури моделі, то, на думку Т. Ваколюк, вона має містити орієнтовну, виконавчу й контролюючу частини. В орієнтовній частині моделі, в узагальненому вигляді, має бути подана основна ідея змісту і вказані її основні позиції [4, с. 107].

Науковці не мають одностайності в підходах до самої наукової дефініції «модель». Зокрема, С. Гончаренко [5] розглядає «модель» як сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають набір методів, способів, прийомів навчання. В.В. Ягупов зазначає, що «модель визначає цілі, основи організації та проведення навчального процесу» [13, с. 227]. Т. Приходько [7] під моделлю розуміє єдність цільового, змістовно-операційного та результативного блоків.

Модель формування професійної формування професійної готовності майбутніх офіцерів ЗСУ для забезпечення освітньо-виховного процесу у військових ліцеях необхідна для створення «нової системи» гуманітарної та спеціальної психолого-педагогічної підготовки майбутнього офіцера, яка передбачає просування провідної ідеї, розробку побудованої на її підґрунті концепції підготовки, обґрунтування окремих елементів цієї моделі та їх змістовне направлення, створення зовнішніх умов для її реалізації. Цю думку підтверджують учені А. Дахін та В. Штофф, які пропонують розглядати модель і як форму, і як метод наукового пізнання, вважаючи, що модель становить концептуальний інструмент, аналог певного фрагмента соціальної дійсності, що служить для зберігання та розширення знання про властивості та структуру процесів, що моделюються, орієнтований на керування ними [12].

З метою забезпечення ефективності моделі формування професійної готовності майбутніх офіцерів ЗСУ для забезпечення освітньо-вихов-

ного процесу у військових ліцеях ми використали інтерактивні технології, тому що інтерактивні технології навчання включають чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методи і прийоми, що стимулюють процес пізнання та розумові і навчальні умови й процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів у військовій освіті. На відміну від традиційних методик, інтерактивні навчальні технології не застосовуються для виконання певних навчальних завдань, своєю структурою вони визначають кінцевий результат [10]. Варто зазначити, що вчені по-різному підходять до класифікації інтерактивних методів [9; 10]. Найбільш відомі форми організації навчальної діяльності – інтерактивні технології кооперативного навчання, інтерактивні технології колективно-групового навчання, технології ситуативного моделювання, технології опрацювання дискусійних питань [1].

Отже, призначення інтеракцій – стимуляція природної активності людини: розумової (інтенсивність мислення/генерування ідей, висловлювання припущень, проектування, моделювання, конструювання, дослідження тощо, творча уява, зосередженість/увага, спостережливості / аналітико-синтетичні операції), емоційної (емоційна напруга, переживання), соціальної (імітація виконання соціальних ролей, обмін думками, ставлення, судження тощо), фізичної (фізичне напруження, практична діяльність, рухливість) [11].

Метод навчання – це спосіб подання (представлення) інформації студенту (курсанту) в процесі його пізнавальної діяльності, реалізований через дії, які зв'язують педагога й студента (курсанта) [8].

У військовій педагогіці вищої військової освіти великого поширення та застосування набули нетрадиційні методи навчання. Серед них на особливу увагу заслуговують так звані «активні» методи навчання. Особливістю є спонукання курсанта та викладача до активності, обов'язкової взаємодії в процесі навчання курсантів між собою чи з іншими суб'єктами освітнього процесу вищого військового навчального закладу [13; 14].

Активні методи навчання – це методи, які спонукують учнів до активної розумової і практичної діяльності в процесі оволодіння навчальним матеріалом. Активне навчання передбачає використання такої системи методів, яка спрямована головним чином не на виклад викладачем готових завдань, їх запам'ятовування і відтворення, а на самостійне оволодіння учнями знаннями і вміннями в процесі активної розумової та практичної діяльності [10].

Слово *інтерактив* (пер. з англійської *inter* – взаємний, *act* – діяти) означає взаємодіяти. Інтерактивний метод – це спосіб взаємодії через бесіду, діалог [8].

Інтерактивне навчання – це навчання в режимі діалогу, під час якого відбувається взаємодія

учасників освітнього процесу з метою взаєморозуміння, спільного вирішення навчальних завдань, розвитку особистісних якостей студентів (курсантів). Інтерактивні методи навчання передбачають фронтальну роботу студентів (курсантів) та роботу малими групами. Найефективніші результати можна отримати в процесі організації роботи студентів (курсантів) малими групами. Інтерактивне навчання не є зовсім новим, адже подібні підходи застосовувалися здавна, а на початку радянської педагогіки були поширеними в школі (лабораторне та бригадне навчання 20-х років). Застосування цих методів і форм навчання в окремих навчальних закладах давало разючі результати [14].

Сильні сторони інтерактивного навчання – це підвищення ККД (коефіцієнт корисної дії) процесу засвоєння інформації

За даними учених, учень так засвоює матеріал:

- під час лекції – 5%;
- під час читання – 10%;
- під час роботи з відео-/аудіоматеріалами – 20%;
- під час демонстрації – 30%;
- під час дискусії – 50%;
- під час практики – 75%;
- під час навчання інших чи відразу, застосовуючи знання, – 90%. [8].

Отже, інтерактивні методи навчання є найбільш цікавими і ефективними. Під час інтерактивного навчання курсант стає не об'єктом, а суб'єктом навчання, він почувається активним учасником подій і власної освіти та розвитку. Це формує в курсантів внутрішню мотивацію до навчання та спонукає їх до саморозвитку та самоспостереження. У зв'язку з цим найефективнішими є заняття, побудовані за традиційною методикою із застосуванням елементів інтерактивного навчання. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язування проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації.

Дидактичним наповненням моделі формування готовності майбутніх офіцерів ЗСУ для забезпечення освітньо-виховного процесу у військових ліцеях ми вважаємо ділові та рольові ігри. Для прикладу наводимо навчальну дисципліну «Педагогіка та військове навчання», заняття № 5 за темою «Методика підготовки та проведення контролю у процесі навчання (дидактична рольова гра)».

План заняття

1. Методика підготовки та проведення контролю знань, умінь та навичок на заняттях із бойової та воєнно-ідеологічної підготовки.

2. Методика оцінювання бойової та воєнно-ідеологічної підготовки в підрозділі.

3. Методика оцінки учнів військових ліцеїв щодо їх підготовленості до подальшого навчання у вищих військових навчальних закладах.

4. Військово-патріотичне виховання учнів військових ліцеїв.

Усі компоненти (етапи) нашої моделі замкнені в єдину цілісну систему підготовки, яка дасть змогу ефективно і якісно підготувати офіцерські кадри для Збройних сил України. Однією з особливостей розробленої моделі є те, що вона органічно поєднує якісну професійну підготовку з цілісним поетапним розвитком особистості, що створює всі передумови для максимальної реалізації особистості відповідно до її здібностей і нахилів [3].

Концептуальна основа для розробки моделі процесу тактичної підготовки полягає в тому, що процес навчання розглядається як управління процесом засвоєння професійної діяльності із заданими показниками якості, а взаємодія педагога і курсанта – як відносини об'єкта та суб'єкта, що реалізують заданий алгоритм навчання. Такий погляд дає змогу використовувати методи теорії та практики навчання під час моделювання педагогічних процесів. У разі такої постановки педагогічна система інтерпретується як керована інформаційна система [6].

З огляду на вищезазначене, під моделлю формування професійної готовності майбутніх офіцерів ЗСУ для забезпечення освітньо-виховного процесу у військових ліцеях засобами інноваційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів розуміється цілісний педагогічний процес, в якому є система сукупності принципів, форм, методів, засобів і створення відповідних педагогічних умов спрямованих на набуття курсантами ґрунтовних психолого-педагогічних та фахових знань, умінь і навичок та їх доцільного використання, а також розвиток особистості курсанта як майбутнього учасника специфічної професійної діяльності військовослужбовця і освітнього процесу підготовки військових ліцеїв та підготовки учнів до подальшої військової служби. Однією з основних умов є відповідність побудованої моделі науково-педагогічним нормам і сучасним соціальним вимогам до підготовки кваліфікованих офіцерів ЗСУ до проходження військової служби у військових ліцеях.

Професійна модель формування професійної готовності майбутніх офіцерів ЗСУ для забезпечення освітньо-виховного процесу у військових ліцеях розуміється як розгорнута програма, яка включає шляхи досягнення поставленої мети та має певну структурну організацію. Основними структурними компонентами розробленої моделі є: мета, змістова складова частина, змістова частина професійної підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності у військових ліцеях, принципи, методи, форми, прийоми, компоненти, критерії готовності, результат. Сприяють дієвості моделі формування професійної готовності майбутніх офіцерів ЗСУ для забезпечення освітньо-виховного процесу у військових ліцеях педагогічні умови (див. рис. 1).

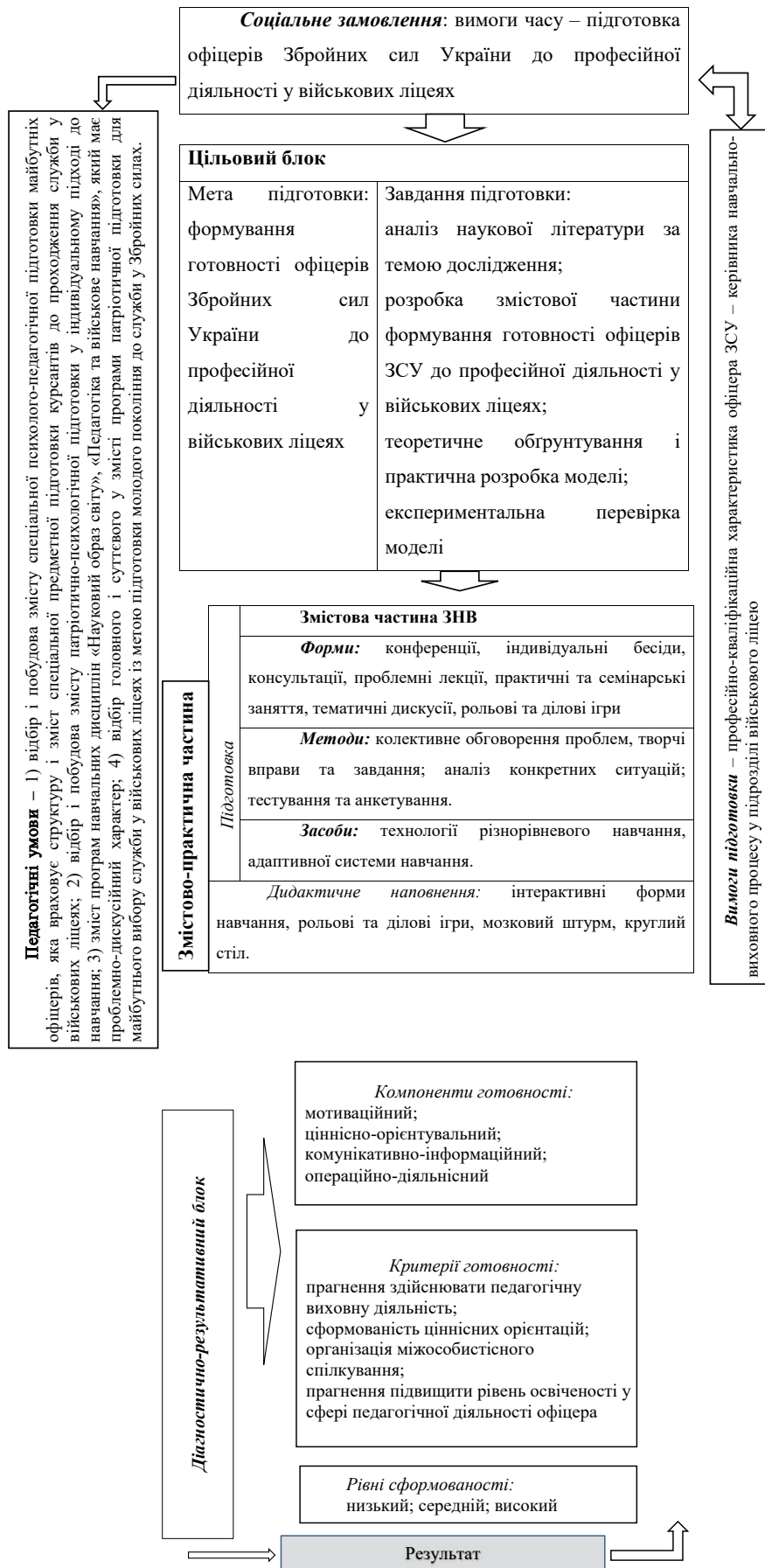


Рис. 1. Модель формування готовності майбутніх офіцерів Збройних сил України до професійної діяльності у військових ліцях

Модель формування готовності майбутніх офіцерів ЗСУ до професійної діяльності у військових ліцеях забезпечує адекватність цілісного освітнього процесу, який має відбуватися протягом усього періоду навчання курсантів у вищому військовому навчальному закладі тактичного рівня, з використанням усього комплексу методів, форм, засобів навчання, виховання.

Дослідник, вирішуючи пізнавальну задачу за допомогою методу моделювання, ставить між собою і досліджуванним фрагментом соціальної дійсності об'єкт-заступник оригіналу, тобто модель дослідження дає змогу отримати нове знання по досліджуваному соціальному явищу.

Кожна з вищезазначених наукових теорій демонструє, що, незалежно від структури їх побудови, особливостей, покладених в їх основу, та визначення основних складників, принциповим є виокремлення кількох основних етапів проведення педагогічного дослідження: визначення початкових цілей дослідження, постановка основних завдань, пошук способів, шляхів і засобів їх досягнення, визначення основних етапів дослідження з одержанням певних проміжних висновків, їх оцінка та корекція, досягнення кінцевого результату дій. Варто зазначити, що модель, побудована за такою схемою, існує лише за умови взаємозв'язків елементів, які становлять єдину базу підготовки майбутніх офіцерів ЗСУ.

Висновки і пропозиції. Основною метою розробленої моделі визначено формування в майбутніх офіцерів ЗСУ готовності до професійної діяльності у військових ліцеях. Кінцевим результатом постановки такої мети є не лише передання необхідних знань від викладачів до курсантів, а саме досягнення значних змін в особистісно-професійному становленні майбутнього офіцера. Досягнення майбутніми офіцерами ЗСУ більш високого, порівняно з вихідним, рівня готовності до професійної діяльності буде показником ефективності проєктованої моделі та педагогічних умов її реалізації. Методологічна конструкція побудови моделі формування готовності в майбутніх офіцерів ЗСУ до професійної діяльності у військових ліцеях складається зі змістової частини (знання, навички та вміння), дидактичного наповнення інтерактивних форм (рольові та ділові ігри). Вона відображає структурні, змістовні і процесуальні особливості розвитку цієї якості, забезпечує відбір, форм, методів і засобів педагогічної взаємодії курсантів і науково-педагогічних працівників під час організації та здійснення досліджуваного процесу.

У моделі формування готовності майбутніх офіцерів ЗСУ до професійної діяльності у військових ліцеях виділяємо чотири основних складники (блоки): цільовий, змістово-практичний, функціональний і діагностично-результативний блоки, які забезпечують змогу чіткіше уявити цілеспрямований освітній процес вищого навчального закладу.

Перспективи подальшого дослідження – теоретичне обґрунтування педагогічного експерименту та перевірка ефективності моделі формування професійної готовності майбутніх офіцерів ЗСУ для забезпечення освітньо-виховного процесу у військових ліцеях.

Список використаної літератури:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи України. Історія. Теорія : підручник. Київ : Либідь, 1998. 558 с.
2. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.
3. Брижатиї Є.І. Моделювання процесу підготовки майбутніх фахівців інженерних військ в системі безперервної підготовки. *Вісник Національного університету оборони України*. 2013. № 1 (32). С. 26–31.
4. Ваколюк Т.В. Педагогічні умови інтенсивного навчання іноземної мови курсантів-прикордонників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2003. 199 с.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид., доповн. й виправл. Рівне : Волинь. обереги, 2011. 519 с.
6. Кос М. Педагогічні умови використання імітаційного моделювання тактичного рівня у процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів. *Практ. інтернет-конф.*, м. Кіровоград, 21–22 травня. 2015 р. С. 136–141. URL: <https://www.cuspu.edu.ua/ua/3-mizhnarodna-internetkonferentsiia-2015/pro-konferentsiuiu>.
7. Приходько Т.П. Теоретичні основи дослідження формування готовності економістів до професійної діяльності у вищому навчальному закладі. *Наука і освіта*. 2013. № 4. С. 49–52. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2013_4_13
8. Рижиков В.С. Теорія і практика конструювання цільових моделей (професіограм) та процесу професійної підготовки майбутніх юристів : монографія. Херсон : «Айлант», 2010. 280 с.
9. Рижиков В.С. Значення професійних якостей в цільовій моделі навчально-виховного процесу підготовки військових. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка: соціальна робота*. 2017. № 2. С. 61–64.
10. Рижиков В.С. Методика впровадження дидактичних та рольових ігор в освітній процес військової освіти як практика прийняття рішень в умовах обстановки наближеної до бойової. *Молодь і ринок*. 2018. № 7 (162). С. 17–22.
11. Сабліна Е.А. Професійний та андрагогічний фактори розвитку інформаційної культури в системі післядипломної військової освіти. *Образовательное пространство и индивидуальность: современная дидактика, задания, диагностика, оценка качества образования* :

- материалы междунар. научно-практической конференции, м. Київ, 19 лист. 2009 р. Київ, 2009. С. 157–165.
- 12.Штофф В.А. Моделирование и философия. Ленинград : Наука, 1966. С. 301.
- 13.Ягупов В.В. Теорія і методика військового навчання : монографія. Київ : Тандем, 2000. 380 с.
- 14.Bakhov I. Leadership Abilities of a Military Manager, Professionalism of a Commander as the Guarantee of the Practice of Effective Activity of a Military Organization / Ryzhykov V., I. Bakhov, O. Kolisnyk. *International Journal of Engineering & Technology*. 2018. Vol 7, No 4.38: Special Issue 38. С. 45–49.
-

Bondarenko O. The formation model of professional readiness of future officers of the Armed Forces of Ukraine to provide the educational process in military lyceums

The structure of the military training model is flexible and dynamic, it should change and develop depending on the complexity of the training objectives of future officers of the Armed Forces of Ukraine, with major changes occurring in the content and procedural composition of the components, in the nature of their interaction, but at the same time the functional orientation does not change.

The system approach is in the formation model of professional readiness of future officers of the Armed Forces to provide the educational process in military lyceums.

The executive part is the basis of the model, its content, it is provided with substantially new information to be learned by cadets. It reveals and illustrates the ways to solve the problems, demonstrates the process of transformations. The control part of the model is intended to determine the degree of conformity of all previous information transformations on the sample (ideal or material). The necessary correction is made with its help, both in the orientation and in the executive parts of future officers training.

The end result of the model goal is not only to transfer the necessary knowledge from teachers to cadets, but to achieve significant changes in the personal and professional development of future officer. The achievement of higher, than initial, level of readiness for professional activity by future officers of the Armed Forces of Ukraine will be an indicator of efficiency of the projected model and pedagogical conditions of its realization. The methodological construction of building the formation model of future officers readiness for professional activity in military lyceums consists of the content part (knowledge, skills and abilities), didactic filling (interactive forms – role and business games). It reflects the structural, substantive and procedural features of the development of this quality, provides the selection of forms, methods and means of pedagogical interaction of cadets and scientific and pedagogical staff during the organization and implementation of the process under study.

Key words: *military training, pedagogical model, system approach, higher military educational institutions, educational process.*

УДК 373.5.018.43-056.26

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-1.9>**Т. А. Братишко**аспірантка кафедри педагогіки та педагогічної майстерності
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

ОРГАНІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено пошуку ефективної організації дистанційного навчання для залучення учнів з особливими освітніми потребами до уроку.

«Особлива дитина – перш за все дитина, а потім вже особлива» (Л. С. Виготський). Коли йдеться про учнів з особливими освітніми потребами, дистанційне навчання – це досить ефективне навчання, яке приносить користь усім особливим учням. Не завжди дитина з обмеженими можливостями почувається добре та може залишитися вдома. Тому ці настанови будуть корисні і після закінчення карантинних заходів.

Дистанційне навчання – це індивідуальна форма навчання з набуття умінь, навичок, знань та способів пізнавальної діяльності дитини з використанням комп'ютерної техніки й комунікаційних мереж, які забезпечують інтерактивну взаємодію вчителів та дітей на різних етапах навчання і самостійну роботу з матеріалами інформаційної мережі.

Варто зазначити, що особливими рисами дистанційної освіти є модульність, гнучкість, економічна ефективність, роль викладача з нової сторони, спеціалізований контроль якості освіти, використання спеціалізованих технологій і засобів навчання.

Завдяки дистанційній освіті можна вести навчання в індивідуальному темпі – швидкість вивчення встановлюється самим учнем з особливими освітніми потребами залежно від його особистих обставин і потреб.

Дистанційне навчання – це перш за все доступність і незалежність від географічного та тимчасового положення дитини для її освітніх потреб. Ефективність реалізації мобільності зворотного зв'язку між вчителем і учнем є однією з основних вимог успішності процесу дистанційного навчання.

Рівноправність можливості отримання освіти незалежно від стану здоров'я, місця проживання, елітарності і матеріальної забезпеченості учня.

Дистанційна освіта – це перш за все використання технологічності в освітньому процесі новітніх досягнень телекомунікаційних та інформаційних технологій.

Ключові слова: дистанційне навчання, інклюзивне навчання, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, діти з обмеженими можливостями, особлива дитина.

Постановка проблеми. Нині дистанційна освіта – поширене явище в багатьох країнах світу, і щороку її популярність зростає. В 2000 р. МОН України затвердило «Концепцію розвитку дистанційної освіти в Україні», яка передбачає створення в країні системи освіти, що забезпечує розширення кола споживачів освітніх послуг, реалізацію системи безперервної освіти «протягом всього життя» та індивідуалізацію навчання при масовості освіти [5].

Дистанційна освіта може вирішити проблеми для учнів з ООП у сфері інформатизації, навіть якщо вони розділені територіально. Це стало можливим за допомогою сучасних телекомунікаційних технологій та інтернету.

Тільки треба зробити так, щоб онлайн-уроки не були ще важчими за звичайні у школі. Але дітям з обмеженими можливостями все ж таки буде потрібна стороння допомога [6, с. 308].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливим принципами освіти в Україні, насам-

перед, є рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей; доступність для кожного громадянина усіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою.

Сучасний розвиток України й інтеграція в європейський простір суттєво впливають на формування освітньої політики. Невід'ємно це питання стосується забезпечення прав дітей з особливими освітніми потребами на навчання.

Актуальність інклюзивної освіти полягає в тому, що в Україні станом на 01.01.2018 р. проживає 7,6 млн дитячого населення, з яких упродовж 2018–2019 навчального року 37,7 тис. дітей навчаються в спеціальних закладах загальної середньої освіти, 15,8 тис. дітей – у санаторних школах і лише 11,8 тис. дітей охоплені інклюзивним навчанням у звичайних школах.

Як визначено в Наказі Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» від 25.04.2013 р.

№ 466, зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 30 квітня 2013 р. за № 703/23235, дистанційне навчання – це індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [5].

Мета статті. Головною метою цієї роботи є обґрунтування важливості організації дистанційного навчання для дітей з особливими освітніми потребами, оскільки до таких учнів потрібен особливий, організований підхід і вчителю треба підлаштовуватися.

Виклад основного матеріалу. Дистанційне навчання має низку характеристик, які відрізняють його від інших способів отримання звичної освіти і підкреслюють його інноваційність та актуальність навчального процесу, не вимагає безпосередньої взаємодії вчителя і учня. Переважно використовуються електронні засоби обміну інформацією, інтерактивна взаємодія має регулярний, а не епізодичний характер. Відповідальність за продуктивність роботи покладається на самих учнів та їх батьків.

Нині під час карантину, в час дистанційного навчання всі діти мають навчатися онлайн, діти з особливими потребами – не виняток. У дистанційному навчанні батьки мають стати партнерами для вчителів. Тобто перша робота має відбутися саме з ними, а вже далі з їхніми дітьми з особливими освітніми потребами. Адже інколи батьки стають каналом комунікації між учителем і учнем з обмеженими можливостями. Однак батьки таких дітей мають організувати самостійне навчання дитини, а не робити все за неї, налаштовувати дитину на успіх, що вона все зможе та з усім впрається [7, с. 86].

«Сім'я в нашому суспільстві – говорив В.О. Сухомлинський, – це первинний осередок багатогранних людських відносин – господарських, моральних, духовних, психологічних, естетичних. І звичайно, виховних». Він був переконаний у тому, що успіху у вихованні поколінь можна досягти тільки спільними зусиллями сім'ї, школи і громадськості. Сім'я – то святий вузол, сім'я – то святиня людського духу, сім'я то найбільша вихователька підростаючих поколінь [8; 10, с. 224].

Дітям з обмеженими можливостями важливо дотримуватися «режиму на день». Адже раціонально скомпонований режим дасть змогу попередити дратівливість, збудливість і збереже працездатність дитини протягом дня.

Приклад

«Режим дня»

1. Підйом (зарядка, вмивання).
2. Сніданок.

3. Заняття онлайн.
4. Обід.
5. Рухливі ігри, прогулянки, проведення часу на свіжому повітрі.
6. Полудень.
7. Самопідготовка, виконання домашнього завдання.
8. Вільний час, відпочинок.
9. Вечеря.
10. Вільний час, робота по дому.
11. Вечірня прогулянка (ігри з рідними, перегляд дитячих передач).
12. Підготовка до сну.
13. Сон.

Дистанційне навчання можна застосовувати для дітей з ООП, спираючись на чотири головні принципи дистанційного навчання.

Принцип індивідуального «диференційного» підходу. Обов'язково треба враховувати форму порушення дитини з ООП і можливості її комунікації для того, щоби вона ефективніше продовжила навчання [12].

Першим заговорив про диференціацію В.О. Сухомлинський: «До кожного учня треба підійти, побачити його труднощі, кожному необхідно дати тільки йому призначене завдання». І це дуже важливо, бо всі дітки різні, в них різний інтелектуальний рівень [8, с. 59–206].

Принцип пластичності. Навчання має відбуватися в необхідному учневі темпі. Якщо один учень з ООП швидко адаптувався до онлайн-уроків, може висидіти їх, то іншому учню буде складно адаптуватися і він може не зрозуміти, що відбувається подальше навчання, і що на моніторі – це все живі люди, які його раніше бачили, яких він добре знає. Отже, треба враховувати темп учня.

Слова В.О. Сухомлинського «Не завдавай своїми вчинками болю, іншим людям. Умій відчувати поряд із собою людину, умій розуміти її душу, бачити в її очах складний духовний світ» добре відображають толерантне ставлення вчителя до учнів [9, с. 5–279].

Принцип інтерактивності. Усі діти мають навчатися разом, але за допомогою комп'ютерно-інформаційного середовища. Тобто дитина з ООП має продовжити контактувати з друзями, однокласниками, учителем, асистентом вчителя [12].

Робота з сучасними гаджетами для дитини з обмеженими можливостями може бути складною, тому батьки мають бути поруч задля підтримки та допомоги.

Принцип диференціації. Дистанційне навчання передбачає навчання за можливостями кожного з учасників навчального процесу, тут застосовуються технології різнорівневого навчання [12].

Вчителю треба орієнтуватися не тільки на сильних дітей у класі. Вчитель – це фахівець, йому потрібно знаходити варіанти навчити всіх дітей,

побудувати алгоритм, завдання, розробити план для кращого розуміння матеріалу з урахування потреб усіх учнів. Для дітей з особливими освітніми потребами дуже важливо, коли все передбачено, коли вони знають чітко та розуміють, чого від них вимагають [4, с. 38–41].

Також не треба вчителю забувати хвалити дитину, тоді вона буде з більшим задоволенням та натхненням виконувати завдання – ця підтримка необхідна дітям. Корисною для дітей з обмеженими можливостями є зміна виду діяльності.

Вчителю рекомендовано розпочати з планування графіка своєї роботи, визначити базові інструменти та платформу. Треба обрати платформу – краще просту й доступну, а згодом виробити чіткий алгоритм дій.

Для реалізації завдань індивідуальної освітньої траєкторії учнів з особливими освітніми потребами вчителю варто проаналізувати індивідуальну програму розвитку дитини, календарно-тематичне планування, визначити теми для вивчення в дистанційному режимі, розробити тематичні завдання в системі онлайн у межах встановленого навантаження [3; 2, с. 124].

Для полегшення та більш ефективної роботи з усіма учнями можна використовувати наведені нижче форми онлайн-комунікації.

Відеоконференція – це конференція в режимі реального часу онлайн. Вона проводиться у визначений день і час. Вчитель й учні можуть бачити одне одного, учитель має змогу супроводжувати лекцію наочним матеріалом, так діти будуть краще сприймати зміст уроку.

Форум – найпоширеніша форма спілкування вчителя й учнів у дистанційному навчанні. Кожен форум присвячений певній проблемі або темі. Модератор форуму реалізує обговорення, стимулюючи питаннями, повідомленнями, новою цікавою інформацією.

Чат – спілкування користувачів мережі в режимі реального часу, засіб оперативної комунікації людей через інтернет. Є кілька різновидів чатів: текстовий, голосовий, аудіо-, відеочат. Найбільш поширений текстовий чат. Голосовий чат дає змогу спілкуватися за допомогою голосу, що під час вивчення іноземної мови в дистанційній формі є важливим моментом.

Блог – це форма спілкування, яка нагадує форум, де право на публікацію належить одній особі чи групі людей.

Електронна пошта – це стандартний сервіс інтернету, що забезпечує передавання повідомлень як у формі звичайних текстів, так і в інших формах (графічній, звуковій, відео) у відкритому чи зашифрованому вигляді.

Анкетування – для поточного контролю в процесі дистанційного навчання зручно використовувати різноманітні анкети. У дистанційному

навчанні після засвоєння кожної теми можна використовувати анкети, в яких учень може зробити самооцінку результатів навчання за такими показниками: зрозумів, можу розв'язати самостійно; зрозумів, можу розв'язати з підказкою; не зрозумів, не можу розв'язати [5].

Дистанційна форма навчання шкільних дисциплін характеризується цілим спектром переваг. Дистанційна освіта дає змогу навчатися послідовно на всіх етапах, великі можливості у виборі дисциплін та широкий вибір методів.

Поширені вебресурси для дистанційного навчання

Платформа Moodle (<https://moodle.org/>) – безплатна відкрита система управління дистанційним навчанням. Дає змогу використовувати широкий набір інструментів для освітньої взаємодії вчителя/вчительки, учнів та адміністрації закладу освіти. Зокрема, надає змогу подавати навчальний матеріал у різних форматах (текст, презентація, відеоматеріал, вебсторінка; урок як сукупність вебсторінок із можливим проміжним виконанням тестових завдань).

Платформа Google Classroom (<https://classroom.google.com>) – це сервіс, що пов'язує Google Docs, Google Drive і Gmail, дає змогу організувати онлайн-навчання, використовуючи відео-, текстову та графічну інформацію. Учитель/ка має змогу проводити тестування, контролювати, систематизувати, оцінювати діяльність, переглядати результати виконання вправ, застосовувати різні форми оцінювання, коментувати й організовувати ефективне спілкування з учнями в режимі реального часу.

Zoom (zoom.us/download) – сервіс для проведення відеоконференцій та онлайн-зустрічей. Для цього треба створити обліковий запис. Безплатна версія програми дає змогу проводити відеоконференцію тривалістю 40 хвилин, однак на період пандемії сервіс зняв це обмеження.

Classtime (<https://www.classtime.com/uk/>) – платформа для створення інтерактивних навчальних додатків, яка дає змогу вести аналітику навчання, а також створювати запитання.

LearningApps.org ([LearningApps.org](https://www.learningapps.org/)) – онлайн-сервіс, який дає змогу створювати інтерактивні вправи. Їх можна використовувати в роботі з інтерактивною дошкою або як індивідуальні вправи для учнів. Дає змогу створювати вправи різних типів на різні теми. Цей сервіс є додатком Web 2.0 для підтримки освітніх процесів [11; 5].

У сучасному світі із традиційною класно-урочною системою відчувається необхідність у запровадженні дистанційної форми у процесі навчання учнів з особливими освітніми потребами, організації індивідуального навчання учнів на дому, але вже не на рівні застосування окремих її елементів, а на рівні повноцінного впровадження дистанційної форми в систему загальної освіти [2, с. 90–124].

Висновки і пропозиції. Для того щоб отримати гарні результати в процесі дистанційного навчання учнів з особливими освітніми потребами, треба організувати єдине електронне освітнє середовище, яка буде добре забезпечувати взаємодію всіх користувачів. Але для того, щоб дистанційне навчання стало повноцінною формою навчання для тих, хто його потребує, необхідно вирішити багато питань та проблем не лише на рівні школи.

Навчальний процес має реалізовуватися на основі планів, регулярного оновлення і систематизації навчально-методичних ресурсів, адаптованих до специфіки організації навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Необхідно враховувати індивідуальні особливості кожного учня. Навчальний процес має проходити в різних режимах, що дає дитині змогу освоїти навчальний матеріал в будь-який зручний для неї час та у зручній формі [8, с. 70–86].

Станом на травень 2020 р. Міністерство освіти і науки України працює над оновленням Положення про дистанційне навчання, щоб зробити його нормативною базою не лише для роботи учнів та сімей, які свідомо вибирають дистанційну форму, а й для застосування в усіх школах на випадок щорічних карантинів через сезонні ГРВІ чи повторні спалахи коронавірусу.

Серед принципів Нової української школи – вчитися впродовж життя. Учителство, яке демонструє здатність навчатися нового, – найкращий приклад для учнівства і джерело натхнення для розвитку [1, с. 255].

Також для успішної реалізації дистанційного навчання надзвичайно важливим є залучення батьків до освітнього процесу, консультування їх щодо особливостей виконання запропонованих завдань, врахування індивідуальної працездатності дитини відповідно до стану її здоров'я, організація ДО, моніторинг динаміки втомлюваності, дотримання режиму дня, позитивні емоції педагогів та батьків.

Допоміжні сайти для вчителів та батьків:

- <https://osvitoria.media/>
- <https://jmil.com.ua/2020-1>
- <http://kazkar.info/>
- <http://abetka.ukrlife.org/>
- <https://chudo-udo.com/ot-4-do-6-let>
- <https://www.youtube.com/user/plusplustv/>

videos

- https://osvita.ua/shool/inclusive_education
- <https://osobluvadutuna.com.ua>
- <https://vseosvita.ua>
- <https://ranok.com.ua>
- <https://dostupnaosvita.com.ua/video-lessons>
- <https://naurok.com.ua/>
- <https://logopedija.at.ua>
- <https://irina-logo.at.ua>
- <https://abcd-logoped.at.ua>
- <https://childdevelop.com.ua>

- <https://learningapps.org/index.php?overview&s=&category=0&tool=>
- https://www.youtube.com/playlist?list=PLHDk0PxxAP_Kv4eKqov7VoPm0-Xhn9yEO
- <https://www.youtube.com/user/SonechkoProject>
- <https://www.youtube.com/watch?v=7sVAbMdmpxE>
- <https://www.facebook.com/www.logoplanet/>

Список використаної літератури:

1. Даниелс Е. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів / Е. Даниелс, К. Стаффорд. Львів : Т-во «Надія», 2000. 255 с.
2. Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посібник / О.М. Таранченко, Ю.М. Найда; за заг. ред. Колупаєвої А.А. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 124 с. (Серія «Інклюзивна освіта»)
3. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене : наук.-метод. посібник / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук. Київ : СПД-ФО Парашин І.С., 2010. 296с.
4. Клокар Н. Методологічні основи запровадження дистанційного навчання в системі підвищення кваліфікації. *Шлях освіти* 2007. № 4 (46). С. 38–41.
5. Організація дистанційного навчання в школі. Методичні рекомендації. Міністерства освіти і науки України. Матеріал підготовлено за підтримки Міжнародного фонду «Відродження» у межах проекту «Організація дистанційного навчання в школі. Методичні рекомендації», травень 2020 р.
6. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посібник / За заг. ред. Колупаєвої А.А. Київ : АСК, 2012. 308 с.
7. Планування спрямоване на кожного учня : посібник із розроблення та впровадження індивідуальних початкових планів. Київ : Паливода А.В., 2012. 86 с.
8. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості. Вибрані педагогічні твори. Київ, 1976. Т. 1. С. 59–206.
9. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори. Київ, 1977. Т. 3, с. 5–279.
10. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. Київ, 1978. С. 157–224.
11. Федоренко О.Ф. Інклюзивне навчання: оцінювання досягнень учнів з особливими освітніми потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. № 2.
12. URL: <https://nus.org.ua/articles/yak-poyednaty-dystantsijne-navchannya-z-inklyuzyvnyum/>
13. URL: <https://nus.org.ua/articles/yak-tehnikno-organizuvaty-dystantsijnenavchannya-pokroko-vainstruktsiya/>

Bratyshko T. Organization of distance learning for students with special educational needs in an inclusive education

The article is devoted to the search for an effective organization of distance learning to attract students with special educational needs to the lesson.

“A special child - first of all a child, and then a special one” LS Vygotsky.

When it comes to students with special educational needs, distance learning is a very effective learning that benefits all special students. Because a child with disabilities does not always feel well and can stay at home. Therefore, these guidelines will be useful after the end of quarantine measures.

Distance learning is an individual form of learning to acquire skills, abilities, knowledge and methods of cognitive activity of the child using computer technology and communication networks, which provide interactive interaction of teachers and children at different stages of learning and independent work with information network materials.

It should be noted that the special features of distance education are: modularity; flexibility; economic efficiency; the role of the teacher from a new angle; specialized quality control of education; use of specialized technologies and teaching aids.

Thanks to distance education can be attributed to learning at an individual pace - the speed of learning is set by students with special educational needs depending on his personal circumstances and needs.

Distance learning is primarily the availability and independence of the geographical and temporal location of the child for his educational needs. The effectiveness of the implementation of feedback mobility between teacher and student is one of the main requirements for the success of the distance learning process.

Equality of opportunity to receive education regardless of the state of health, place of residence, elitism and material security of the student.

Distance education is first of all the use of manufacturability in the educational process of the latest achievements of telecommunication and information technologies.

Key words: *distance learning, inclusive education, inclusive education, children with special educational needs, children with disabilities, special child.*

UDC 378.22:78

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-1.10>

O. A. Bukhniieva

PhD, Associate Professor of Music and the Fine Arts Department
of Izmail State University of Humanities

L. D. Bankul

Associate Professor of Music and the Fine Arts Department
of Izmail State University of Humanities

SOME METHODOLOGICAL ASPECTS OF STUDENTS' MUSIC EDUCATION AT THE CURRENT STAGE

The article deals with the problem of students' musical education at the current stage in the context of performing the tasks of reforming art and pedagogical education. This problem is raised during the study of the course "Methodology of Music Teaching" in higher education institution. This course is introduced into the educational process of specialization 014.13 Secondary education. Musical art. It is considered the process of understanding the worldview value of musical art in the light of modern methodological aspects of music pedagogy. Also it is considered the process of comprehending the adequacy of modern perception of musical art by high school students. It is proved the importance of the synthesis of musical education's established traditions with the need to move to a fundamentally new method of music teaching. Nowadays, this method requires the teacher to transform the system of methodical thinking. Also it is proved students' understanding of the features of modern musical language and means of musical expression; understanding musical intonation as one of the most effective means of discovering the artistic image of a work. There are analyzed and determined the positive influence of classical music on the formation of the modern student's special qualities; the formation of a system of musical, artistic and human values as determinants of the attitude of the individual to the modern world and corresponding to certain values of the behavior and life in the world.

Artistic and informative competence is revealed as one of the most important ways of the artistic and professional level of the teacher. This competence is revealed on the basis of the analysis of some methodical aspects of students' musical education at the current stage

It is established that the main tasks of an innovative approach to the methodological aspects of students' music teaching. Its task is to constantly search for and introduce new maximally effective technologies of music-pedagogical didactics. The realization of modern music-pedagogical aspects of students' education depends on one important condition. This condition is an innovative potential of the music art teacher. This potential consists in the ability to create, perceive, innovate and get rid of outdated in time, pedagogically inappropriate teaching methods.

Key words: *contemporary musical and pedagogical aspects of teaching, methods of musical teaching, musical pedagogy.*

Articulation of issue. Musical education of students is aimed at preserving the developed and tested forms and methods of work with high school students. But there is a constant search in XXI century for new innovative forms, methods, newest pedagogical technologies of content and types of educational activity. The question of the place and role of music art in the life of a modern student gets more urgent. Also it is major nowadays the importance and influence of music as an educational tool on the aesthetically-emotional and spiritual development of the younger generation; the elucidation of the principles and means of organizing the process of modern musical education, the substantiation of the necessary methods of updating this work.

Analysis of recent researches and publications. Pedagogical science has a wealth of experience in clarifying the outlined issues. Thus, the general pedagogical problems of musical education

of students are covered in the scientific works of L. Vyhotskyi [3], I. Zyazyun [5], O. Rostovskyi [11], E. Bielkina [6], I. Rudenko [6]. The works of authors in the field of music pedagogy investigate the issues related to clarification of the essence of music teaching, the influence of musical art on the aesthetic development of students, their assimilation of artistic culture, musical folklore, etc. (O. Haydamaka [6], O. Rostovskyi [11], L. Masol [6], E. Pecherska [10] and others). Scientific and methodological studies have described a considerable range of methods and technologies of students' music education (E. Ablullin [1], L. Masol [6], O. Oleksiuk [9], O. Rudnytska [12], V. Cherkasov [13], L. Shkoliar [8] and others).

In our opinion, more in-depth study of modern aspects of the methodology of students' music teaching and the application of the most progressive of them in the practice at school life.

The purpose of the article is to find out some methodical aspects of music teaching at the present stage of development of music pedagogy methodology.

Statement of basic materials. The leading task of musical education, that is, music pedagogy, has always been and remains the artistic and creative development of students. The teacher should develop students' sensitivity to music, introduce them to the world of love and kindness, and reveal a life-giving source of human feelings and natural beauty in music. Skillful and purposeful educational work in high school is extremely important in this process. Its quality is primarily due to the problems associated with finding effective ways, defining the ultimate goals and methods of students' music teaching, choosing a modern curriculum, etc.

It is given the following definition of the teaching method in the Ukrainian pedagogical dictionary (edited by S. Honcharenko): the method (in Greek "Methodos" – way of perception) teaching is a way of orderly interrelated activity of teachers and students aimed at solving educational tasks [4, p. 250].

We can determine that the established ways of students' music teaching are not always effective. The problems which arise in this way lie not so much in the plane of practice, but in terms of their theoretical understanding. The methodological ambiguity of the basic concepts of music pedagogy is becoming more and more evident. Hence, we have different interpretations of musical and pedagogical aspects, different vision of problems.

From the philosophical point of view of understanding the essence of music teaching is the following: the provisions regarding the need to achieve aesthetic enjoyment of the perception of works of art (Aristotle). Hegel's views on such specific patterns of music as its temporal nature, the dialectical connection of the means of artistic expression are of particular importance. H. Plekhanov's opinion says that art expresses ideas and moral-aesthetic norms of the attitude of a person to reality not in a direct but indirect way. It is means, the importance of the ability of art to activate the emotional-evaluation, artistic-cognitive and other reactions of humanity [8, p. 24].

Modern philosophers point to the growing role of art in personality's formation, strengthening, its influence on the mass consciousness. The development of mass communication, digitization, information has significantly pushed the boundaries of the penetration of the art in people's lives. Nowadays, the great deal of information has made it possible to find yourself virtually in many art galleries, theaters, concert halls, etc. It helps students to develop their perception of musical art. It is important to think that the functions of the most sophisticated work of art are realized only in the presence of an appropriate culture of artistic perception [2, p. 75].

There is a paradox of the intricate connection between art and education. Since the whole of the cultural history shows that art really educates only when it is not didactic-directed, moralizing, preaching. The art reproduces rich and unexpected collisions of life and time in living artistic images [2, p. 112]. Musical art is a way of holistic education of the spiritual world of the individual, not just artistic or aesthetic education.

According to I. Ziaziun, a very important aspect of the music teaching methodology is the manifestation of the creative intuition of the teacher. The intuition is not only connected with the birth of new information, but involves the use of previously accumulated experience [5, p. 124].

According to V. Medushevskiy, the general scientific basis of music education is, first and foremost, the fundamental premises of such leading concepts of modern musicology as: the concept of intonation-fable and communicative nature of music, artistic and musical activity as a creative process, the interconnection of social and personal in the process of musical perception [7, p. 5].

Musicologists point to an important aspect of music learning – to teach students the understanding of music as an art of intonational meaning. Such meaning that functions in the general system of aesthetic attitudes. The intonational affiliation of music to each era determines the various communicative possibilities of the musical art. Hence, the logical approach to musical perception as artistic communication of students with musical art. In pedagogical terms, this approach determines the great number of communicative possibilities of musical art of the modern world. As well as the teachers' attention to the student the ability of emotional and imaginative perception of musical art with a focus on expanding the intonational experience of students.

An important aspect of music pedagogy may be B. Asafiev's thesis on the music art integrated combination. There are inextricably linked the creation, performance and perception of music. The conclusion about the deep community of all kinds of musical activities directs the teacher to the formation of a modern updated musical thinking, notably, the ability to art-musical knowledge of modern reality [2, p. 54].

Important for music pedagogy is V. Medushevsky's conclusion that there are two layers of content in the musical work. These are clearly expressed meaning and deep sociocultural interpretations. Nowadays, they are filled with modernly updated paradigms. The explicit expressions are filled with the emotional form of music. Their perception is based on the semiotic basis of musical culture (system of genres, styles, languages). Depths of value are aroused by the artistic world of the work, arising from the interaction of the closer content

of music with the historical context. Such a dialectic of the closer and further meaning of the content is a source of limitless possibilities for manifesting the individuality of the listeners [7].

The adequacy aspect of musical perception becomes methodologically important. If it is adequate to consider the perception, which is characterized by the completeness of the plan of the composer and performer, then not every student can rise to this level. Music scholars emphasize that the problem of adequacy is related not only to the quality level of perception, but also to its compliance with modern social assessments and norms. Adequate contemporary perception is the comprehension of musical art in the light of contemporary musical-linguistic, genre, stylistic and spiritual-value principles of culture.

In order for the modern perception to become adequate, the listener must understand the work and reveal its personal meaning. He must do it on the basis of mastering the modern musical language, genre-stylistic ideas, and the system of artistic values. However, it depends on the personal system of aesthetic needs of the modern student that will attract the attention of the listener in this work.

Modern methods of music teaching use methods that activate students' perception of music. But we should start from the fact that there are no mandatory and compulsory methods of musical work perception. Their declaration, for the most part, gives students a spontaneous opposition to complex works. Therefore, an important factor in the musical art influence on students is the creation of conditions for the independent discovery of contemporary aesthetic values of works, not just adaptation to previously established values.

Nowadays, there is one problem of students' music education. The problem results in insufficient quantity of conceptual works in modern music pedagogy. This refers to such works that are not only full of understanding the requirements of modern times and analytics of observations, but also full of generalizing ideas.

In our opinion, the most striking of the last decades is D. Kabalevskyi musical-pedagogical concept and those scholars who adapt D. Kabalevskyi methodology to the present level of perception of musical art by students. D. Kabalevskyi pedagogical concept absorbed the world and national pedagogy's achievements. This concept is distinguished by scientific validity and orientation to the formation of the human's spiritual world by means of music. In the XX-XXI centuries, there is an even greater development of music-pedagogical systems, techniques. The authors of such systems and techniques are well-known musicians, pedagogues, composers (L. Vynohradov "Music as an activity of communication", E. Hordon "Musical

audiation", Sh. Suzuki "Talents education"), as well as concepts P. Hauve, L. Shkolyar, V. Kiryushyna, I. Manakova and others. Here are some of them.

The method of thinking about music, aimed at personal, creative and individual assimilation of spiritual values by students. D. Kabalevsky wrote: "It is important for new issues to be solved, by means of short interviews with the teacher. Each interview should have three points in common: the first is a clearly formulated task by the teacher; the second is a consistent solution of this task together with the students; the third is the conclusion that the students must make on their own" [9, p. 167].

The method of running forward and returning to what has been learned, or the method of perspective and retrospect in the learning process allows establishing a connection between the topics of the program, forming holistic view of music in students [1, p. 135].

The method of musical generalization is a leading method of organizing music lessons. This method is aimed at mastering the students' key knowledge about music embodied in the topics of the program, the artistic thinking formation. As well as, it is embodied in achieving the integrity of the lesson based on the topic of the semester [6, p. 140].

A method of compositions creating aimed at combining different forms of communication between students and music while performing one work [8, p. 145].

The method of creating an artistic context, aimed at the development of musical culture of contemporary students through integration with other related types of art, history, life situations, creation of artistic and pedagogical environment. This method makes it possible to represent music in the richness of its various connections. It helps to understand the similarity and difference from other types of art, other spheres of public consciousness [9, p. 154].

According to L. Shkolyar, the method of artistic and creative process modeling is aimed at increasing the active mastering of works of art. It is the method of modeling the artistic and creative process, when the student acts as the creator-composer, creator-poet, creator-artist. The student who re-create a work of art for himself and other people. This is especially important when mastering great classical works that have always been intended for "listening"; it is also important to master folklore, when students are immersed in the birth of music. They create puzzles, sayings and proverbs on their own; it is also important while mastering (learning) any song and for instrumental music [8, p. 157].

The method of intonation-style achievement of music is focused on personal interpretation of the musical language. It involves a deliberate selection of works of different, national or epochal

styles. Listening to the musical language of any composer creates a need for knowledge. At the same time, students, based solely on the intonation-like perception of music, carry out such an interpretation of such work, which characteristics are integrity and emotional expressiveness [8, p. 162].

In our opinion, it is conditioned the specificity of didactic methods by which music education in the modern school is carried out by need to organize music-creative and emotional-dramatic students' practice. This practice should be a lesson of modern technological and exciting, open up incredible opportunities for the students' communication by means of music. The choice of teaching music methods depends on its understanding.

The transition to a fundamentally new of music teaching method today requires the teacher to transform the system of methodological thinking. This process is quite complicated. It manifests both the inertia of thinking and the unwillingness or inability to adopt innovative methods of music pedagogy.

The choice and implementation of modern didactic methods of teaching music arts in practice depends on the pedagogical skill of the music teacher, his musical aesthetic and pedagogical preferences. Each teacher prefers a particular component of this structure: one focuses on vocal and choral work, the second focuses on engaging conversation and listening to music, the third focuses on instrumental music, and the fourth focuses on the study of musical literacy. But it is essential to agree with those teachers who organically blend modern, innovative forms of communication with students in the musical arts. Those who make sure that the modern student is able to communicate with music depending on their musical abilities and interests, as a result the student is pleased with such communication.

Conclusions and suggestions. Scientists confirm that modern man has become problematic, and therefore his education, upbringing and development cannot be explained by any method of monocentric approach. The consciousness of modern man is specified by the characteristics of the multidimensionality of its structures. It is developed as a result of the measurement dominance, given by the paradigm of national-ethnic culture, which carries a semantic image of modern man.

Thus, considering some aspects of students' music education at the present stage, as well as the experience of specialists, we can conclude the following: the peculiarity of modern pedagogical concepts and methods of students' music education

is to focus on musical education. This education underlies the principles of collective music enriched with innovation achievements; the most progressive and modern ideas about the development of musical abilities, musical culture, artistic taste of students at the present stage of our lives.

Further scientific research requires the essential features of the formation of a modern life-creating educational space of national education. It also requires new modern approaches to the activation of pedagogical creativity of the teacher of music, methods, techniques and means of creative pedagogical activity. Such activity that will significantly enable and facilitate the education.

References:

1. Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2004. 336 с.
2. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Ленинград, 1973. 151 с.
3. Выготский Л. Педагогическая психология. Москва : Педагогика, 1991. 480с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376с.
5. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеал і реалії : наук.-метод. посіб. Київ : МАУП, 2010. 312 с.
6. Масол Л.М., Гайдамака О.В., Белкіна Е.В., Калініченко О.В., Руденко І.В. Методика навчання мистецтва у початковій школі : посібник для вчителів Харків : Веста. Видавництво «Ранок», 2006. 256 с.
7. Медушевский В. Онтологические основы интерпретации музыки. Интерпретация музыкального произведения в контексте культуры. Москва, 1994. С. 3–10.
8. Музыкальное образование в школе : учебное пособие / Под ред. Л.Школяр. Москва : Издат. Центр «Академия», 2001. 232 с.
9. Олексюк О.М. Музична педагогіка : навч. посіб. Київ, 2006. 188 с.
10. Печерская Е.П. Уроки музыки в начальных классах : учеб. пособие. Москва : Просвещение, 2001. 272 с.
11. Ростовський О. Теорія і методика музичної освіти: навч.-метод. посіб. Тернопіль, 2011. 640 с.
12. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга, Богдан, 2005.
13. Черкасов В.Ф. Теорія і методика музичної освіти : навч. посіб. Київ, 2016. 240 с.

Бухнісва О. А., Банкул Л. Д. Деякі методичні аспекти музичного навчання школярів на сучасному етапі

У статті розглядається проблема музичного навчання школярів на сучасному етапі в контексті виконання завдань реформування мистецько-педагогічної освіти. Ця проблематика порушується під час вивчення курсу "Методика музичного навчання" у вищих навчальних закладах, який введено в навчальний процес спеціалізації 014.13 Середня освіта. Музичне мистецтво. Розглянуто процес розуміння світоглядної цінності музичного мистецтва у світлі сучасних методичних аспектів музичної педагогіки та процес осмислення адекватності сучасного сприйняття музичного мистецтва учнями середньої школи. Доведено важливість синтезу усталених традицій музичного навчання з необхідністю переходу на принципово нову методику музичного навчання та виховання, яка сьогодні вимагає від учителя певної трансформації системи методичного мислення; досягнення розуміння учнями особливостей сучасної музичної мови і засобів музичної виразності; розуміння музичної інтонації як одного з найдієвіших засобів розкриття художнього образу твору. Доведено позитивний вплив класичної музики на формування особливих якостей сучасного учня, утворення в ньому системи музичних, мистецьких і загальнолюдських цінностей як визначальних чинників ставлення особистості до сучасного світу та відповідних визначеним ціннісним орієнтирам способів поведінки і життя у світі.

На основі аналізу деяких методичних аспектів музичного навчання школярів на сучасному етапі мистецько-інформативну компетентність розкрито як один із найважливіших способів художньо-професійного рівня учителя.

Встановлено, що основні завдання інноваційного підходу до методичних аспектів музичного навчання школярів полягають у постійному пошуку і впровадженні нових максимально ефективних технологій музично-педагогічної дидактики. Важливою умовою, від якої залежить реалізація сучасних музично-педагогічних аспектів навчання школярів, є інноваційний потенціал учителя музичного мистецтва, який полягає у здатності створювати, сприймати, реалізовувати нововведення і своєчасно позбавлятися застарілих, педагогічно недоцільних методів навчання і виховання.

Ключові слова: сучасні музично-педагогічні аспекти навчання, методи навчання і виховання, музично-виховна робота.

УДК 372.03/4

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-1.11>**В. О. Вихрущ**доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та інноваційної освіти
Національного університету «Львівська політехніка»

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ І РЕФОРМУВАННЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: УРОКИ КАРАНТИНУ

У статті акцентовано увагу на актуальних проблемах реформування початкової освіти в їх психолого-педагогічній площині, тобто через категорію психологічного віку. Ключові загальнопедагогічні проблеми в початковій освіті зумовлені реформаторськими процесами та загострені карантинними заходами. Вимушене використання технологій дистанційного навчання в освітньому процесі початкової школи загостило увагу на концептуальних основах початкової освіти: потребують ретельного аналізу і врахування під час реформування початкової ланки освіти індивідуалізація навчання, характер дидактичної взаємодії суб'єктів освітньої діяльності на різних рівнях педагогічного спілкування, забезпечення ефективності опосередкованого контакту між учителем та учнем, штучне домінування дедуктивного підходу в пізнанні молодшого школяра, забезпечення умов повноцінного сприймання нового в умовах дистанційного навчання як співпраці між учителем та учнем/учнями, доцільність ролі учителя початкової школи як репрезентатора готової навчальної інформації, відносність і нескоординованість стандартів початкової освіти, недостатність цілеспрямованого впливу на формування світоглядних уявлень молодших школярів у процесі накопичення досвіду, формування особистості молодшого школяра та учнівського колективу, знеособлювання учнів і відсутність колективної емоції в навчальному процесі початкової школи, неправомірно активне залучення батьків до навчальної діяльності дітей, штучне перенесення коригувальної функції в початковій школі на постнавчальний період.

Узагальнення виокремлених проблем дає змогу стверджувати, що їх існування під час карантинних заходів і дистанційного навчання є результатом багаторічного реформування початкової освіти без врахування категорії вікових особливостей молодших школярів, спонтанності реформаторських підходів, штучного виокремлення початкової освіти із системи шкільної освіти загалом, недооцінки теоретичних та практичних надбань у цій сфері або їх цілеспрямованого невикористання.

Ключові слова: початкова освіта, дистанційне навчання, функції навчання, вікові особливості молодших школярів, реформування початкової освіти.

Постановка проблеми. У книзі американського вченого Ф. Кумбса «Світова криза освіти» (1968) визначена основна суперечність, яка викликала освітянську кризу: педагогічні технології, які з'явилися, щоб розв'язати завдання підготовки індивідуума до існування в нових умовах та до освоєння масових професій за умов індустріального суспільства як у країнах сталого, так і у країнах несталого розвитку, здебільшого виявилися негнучкими, а у чомусь взагалі непридатними до цього. Разом із тим на зміну людині-виконавцю має прийти людина-творець, для чого і триває пошук нових освітніх систем. Без ідей виховання освітні системи перестають виконувати свої функції. До того ж, як стверджується у статті «Освіта: глобальна криза, шляхи подолання», можна констатувати: післяреформена школа у всьому світі втратила категорію психологічного віку. А оскільки з неї було вихолощено ідею виховання, система освіти перестала існувати як цінність і перетворилася на сферу обслуговування [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Пандемія коронавірусу та карантин ускладнили

ситуацію в освіті, загостили проблеми і змусили майже усі країни переглянути освітні стратегії. За даними ЮНЕСКО, станом на 28 квітня 2020 року закриття шкіл та університетів в Україні вплинуло на майже сім мільйонів здобувачів освіти. Для багатьох шкіл організація віддалених занять виявилася викликом, з яким упоралися не всі [10].

Результати опитування щодо дистанційного навчання учнів під час карантину презентував голова Державної служби якості освіти Р. Гурак на п'ятиденному Антикризисовому національному онлайн-марафоні EdCamp 2020: 57% директорів шкіл зазначили, що вперше зіткнулися з використанням технологій дистанційного навчання в освітньому процесі; 41% вчителів просто надсилає перелік параграфів підручника та вправи на самостійне опрацювання; лише 18% викладачів проводять уроки онлайн [9].

За даними дослідження Factum Group, не всі учні мають однаковий доступ до онлайн-курсів: станом на третій квартал 2019 року лише 65% опитаних українців мали вдома інтернет.

Освітній омбудсман С. Горбачов на Антикризисовому національному онлайн-марафоні EdCamp 2020 виокремив відсутність чи застарілість комп'ютерного обладнання та програмного забезпечення в учнів та учителів як ще одну проблему дистанційного навчання [10]. Також він зазначив: «Українські діти не звикли вчитися дистанційно, не всі мають такий досвід. Але і для дорослих перехід на цифрові платформи був нелегким. Зараз люди перебувають у ситуації агресивного ставлення одне до одного. Ми бачимо агресивну реакцію на ті події, які раніше сприймалися спокійніше, наприклад, цькування вчителів, які припускаються помилок під час онлайн-уроків. Я розумію, багато хто вважає, що вчитель має бути зразком. Однак ми всі люди і можемо помилятися, а надмірна агресія підриває суть, на якій тримається система освіти, – довіру одне до одного» [10].

Непідготовленими до онлайн-освіти виявилися і батьки: 38% опитаних ДСЯО батьків заявили, що навчальне навантаження збільшилося. Багато хто з дорослих через брак часу, ресурсів, можливостей або власних знань залишає дітей у спокої на час закриття шкіл. ЮНЕСКО визначає подібні ситуації як ризиковані, адже таким чином посилюється негативний вплив однолітків або інших дорослих на дітей. Крім того, якщо раніше люди у разі конфліктів вдома могли балансувати, нині багато людей залишилося сам-на-сам із проблемами (у тому числі в освіті) [9].

Вважаємо за недоцільне більш детально аналізувати стан організаційної та технічної готовності суб'єктів навчального процесу до взаємодії в дистанційному режимі, оскільки це потребує спеціального вивчення і системного аналізу, але стало очевидним, що далеко не кожен молодший школяр у місті (про сільських жителів не йдеться) має не тільки гаджети відповідного рівня, а й навіть безперебійний доступ до інтернету і основних освітніх платформ, на яких здійснюється навчання. Як окрему проблему, яка потребує детального аналізу (як зовнішнього, так і внутрішньошкільного, методичного), варто розглядати зміст початкової освіти, який не можна адаптувати до умов е-технологій, та недостатній професіоналізм учителів початкової школи, що тепер очевидно проявляється в умовах дистанційної освіти [8].

Мета статті – виокремити ключові загальнопедагогічні проблеми в початковій освіті, зумовлені реформаторськими процесами та загострені карантинними заходами.

Виклад основного матеріалу. Карантинні заходи в освіті змусили змінити формат взаємодії учителя початкової школи та учня, але при цьому не змінилися декларовані цілі початкової освіти. З метою подальшого виокремлення проблемних моментів, які виникли або були актуалізовані в умовах карантину, акцентуємо на концептуаль-

них основах початкової освіти, які мають бути збережені за будь-яких обставин:

- основною метою початкової освіти є забезпечення оптимального розвитку кожної особистості;
- учень молодшого шкільного віку є суб'єктом і об'єктом власної учбової діяльності та творцем власного середовища;
- у початковій школі формуються світоглядні уявлення шляхом накопичення соціального та когнітивного досвіду;
- у початковій школі усі психічні процеси особистості знаходяться в стані активного формування і розвитку;
- у початковій школі формуються основи навчальної діяльності, яка зароджується в надрах ігрової діяльності;
- передумовою початкової освіти є дошкільне виховання та увесь попередній досвід дитини;
- у початковій школі формується цілісна картина світу;
- у початковій школі закладаються основи формування поняттєвого мислення;
- навчання і виховання молодшого школяра має базуватися на комунікативному підході;
- навчання і виховання є тісно взаємопов'язаними;
- навчання має пропедевтичний характер;
- у початковій школі основними орієнтирами особистісної поведінки є поведінка суб'єктів найближчого соціального оточення [1; 2].

Саме вказані ідеї становлять своєрідний «пояс безпеки» початкової освіти.

Екстремальні карантинні умови, в яких опинилася початкова школа через навчання в дистанційному режимі, викликали зливу запитань до МОН України і лише частково знайшли відображення на сайтах znaj.ua, galinfo.com.ua, doshkillia.ua та інших.

Не претендуючи на системний аналіз, зупинимося на окремих загальнопедагогічних проблемах, які загострилися або проявилися в умовах дистанційного навчання. Саме вони потребують ретельного аналізу і врахування під час реформування початкової ланки освіти, оскільки з незрозумілих причин саме з неї завжди починається реформування освітньої галузі без належної попередньої перевірки доцільності основ пропонуваніх змін. Формат, в якому організовано навчання під час карантину, ще більше знецінює саму ідею індивідуалізації навчання, нівелює особливості кожного учня, змушує підвести кожного під загальний стандарт, певний алгоритм самостійної учбової діяльності. Причиною таких проявів є сама природа дистанційного навчання із його механізмом взаємодії між учителем та учнем і зміною параметрів навчального середовища: чітка алгоритмізація з орієнтуванням на середнього учня, внормованість і обмеженість у часі,

неможливість здійснення поточного індивідуального корегування навчальної діяльності тощо. Усі ці характеристики не відповідають загальнопедагогічним та загальнометодичним особливостям початкової освіти і цієї вікової категорії.

В умовах дистанційного навчання змінюється характер дидактичної взаємодії її суб'єктів на різних рівнях (учитель – учень, учитель – малі групи, учитель – клас, учень – учень, учень – мікрогрупа тощо), вона набуває опосередкованого характеру:

- зникає емоційний компонент, який для початкової школи має особливе значення і є одним з основних мотиваторів навчання;

- учитель перестає бути зразком у процесі формування навчальної діяльності своїх учнів;

- те саме відбувається і у взаємодії між учнями, які також є зразком у навчанні для своїх однокласників.

Отже, під значним сумнівом щодо можливостей забезпечення належної та ефективної дидактичної взаємодії знаходиться ефективність дистанційної форми навчання в початковій школі. Опосередкований контакт між учителем та учнем в основі своїй не дає змоги забезпечити повноцінний навчальний процес з огляду на його основні функції.

Проаналізуємо можливості реалізації основних функцій навчального процесу в початковій школі в нових умовах опосередкованої комунікації.

Основна функція початкової ланки освіти – пропедевтична, а саме: формування основ (щодо знань, умінь та навичок, способів учбової діяльності...) під час подальшого вивчення фундаментальних навчальних предметів. Натомість саме пропедевтична спрямованість початкової освіти відходить на другий (а може й далі) план, оскільки вона передбачає поточний моніторинг ефективності навчальної діяльності, яка активно формується, потребує корегування і тільки в такому разі може забезпечити пропедевтичну функцію щодо подальшого вивчення навчальних предметів на наступних ланках ЗЗСО.

Навчальна функція піддається суттєвому переосмисленню в напрямі її формалізації та (як це і притаманне дистанційному навчанню) стандартизації. Чи це є природним для початкової школи? Категорично НІ! Формалізація з її уніфікованим підходом до учнів (використання алгоритму учбової діяльності) суперечить віковим і індивідуальним особливостям молодшого школяра: алгоритмізованою може бути лише діяльність, яка вже сформувалася, натомість у початковій школі кожен урок і тему уроку варто розглядати як окремий етап у загальній педагогічній та методичній системі поступальної роботи, спрямованої на забезпечення цілісного розвитку особистості молодшого школяра з орієнтуванням на зону її найближчого розвитку.

Стандартизація (а отже, уніфікація) унеможливує ідею суб'єктності в початковій освіті, а отже, принципіву можливість реалізації технології розвивального навчання та подібних технологій.

В основі дистанційного навчання присутне домінування дедуктивного підходу в пізнанні, оскільки алгоритм діяльності – це узагальнення і уніфікація послідовності навчальних дій. Разом із тим саме початкове навчання потребує оптимального поєднання індуктивного та дедуктивного шляхів пізнання залежно від навчального матеріалу з поступовим формуванням навичок дедуктивної діяльності.

На жаль, повноцінне сприймання нового як співпраця між учителем та учнем/учнями в умовах дистанційного навчання є неможливим: учитель змушений взяти на себе роль репрезентатора готової навчальної інформації, а не роль організатора навчально-пошукової діяльності учнів. Саме через це аудіоуроки в початковій школі перетворюються на мінілекції, коли учитель через обмежений час і відсутність зворотного зв'язку змушений йти таким найбільш «доцільним шляхом» без врахування вікових і індивідуальних особливостей первинного сприймання і усвідомлення молодших школярів. Водночас відкриті інтернет-уроки найкращих і досвідчених учителів у соціальних мережах змушують переконатися у тому, що саме такий підхід і без коронавірусу та умов дистанційного навчання вже став традицією у сучасній початковій освіті: забута вікова психологія та педагогіка, основи методики навчання в початковій школі, ігнорована фасилітаторська функція учителя початкової школи, накопичуються докази того, що модні нині GLUL уроки та подібні інновації в початковій школі є об'єктивно неможливими, як і дистанційна чи змішана форми освіти [3; 4]

На другий план відходять або унеможливаються інші, крім самого учителя, джерела інформації, насамперед, підручник та різноманітна навчальна література і інформаційні джерела (словники, довідники, досліді, обмін пізнавальним досвідом на рівнях «учень-учень» та «учень-мікрогрупа» тощо), адже навички роботи з ними в початковій школі ще потребують цілеспрямованого формування. Тому варто зазначити, що сучасний підручник не містить варіантів завдань, текстів для читання, практичних робіт, дослідів, завдань для актуалізації до вивчення нового матеріалу, завдань для роботи в парах та мікрогрупах, варіативних домашніх завдань, а отже, не може налаштувати молодшого школяра на активну пошукову діяльність на уроці або поза ним.

Натомість самі навички самостійної учбової діяльності не сформовані в учнів перших та других класів або недостатньо сформовані в учнів III–IV класів та невстигаючих школярів.

Страждають від відсутності безпосереднього керівництва з боку учителя і учні, які вчать за програмою «Інтелект України», про що свідчать дописи в соціальних мережах [9; 10].

Дається взнаки розмитість, неоднозначність, відносність, нескоординованість стандартів початкової освіти, які чітко не представлені і не втілені в нині чинних навчальних програмах, і у підручниках. Але у будь-якому разі такі стандарти в початковій освіті потребують уваги (це стає очевидним, коли звертаєшся до критеріїв та норм оцінювання, які мають бути дієвим інструментарієм для контрольної-оцінювальної діяльності не тільки з боку учителя, але і для учня з метою формування в останнього навичок самооцінювання).

Виховна функція передбачає цілеспрямований вплив на формування світоглядних уявлень молодших школярів, формування особистості та учнівського колективу.

З огляду на формування світоглядних уявлень молодших школярів акцентуємо на тому, що молодші школярі в розвитку знаходяться на етапі накопичення життєвого досвіду, а функція учителя початкової школи полягає в тому, щоб спрямовувати формування такого досвіду, вчити аналізувати його і робити узагальнення, на основі яких поступово формується світогляд. Самостійно зробити це молодший школяр не може з огляду на вікові особливості і особливості суспільства несталого розвитку, яке не пропонує ні дитині, ні дорослому чітких моральних і світоглядних орієнтирів.

Практика роботи учителя в початковій школі має передбачати цілеспрямовану щоденну роботу з формування учнівського колективу, оскільки саме в спілкуванні відбувається активна соціалізація, а отже, і розвиток особистості молодшого школяра. Попередні роки засвідчили, що про комунікативну складову навчального процесу в зазначеній площині учитель найчастіше забуває, посилаючись на специфіку покоління Z, на брак часу для формування міжособистісних стосунків вже починаючи з першого класу (не в усіх школах є тиждень адаптації дитини до школи, чітко організоване вільне спілкування дітей на перервах, не працюють групи продовженого дня, немає колективних творчих справ, що могло б згуртувати учнів молодших класів). Не до реалізації виховуючої функції на уроці і самому учителю: він працює в умовах знеособлювання учнів – поза монітором ПК або передових гаджетів не роздивитися обличчя дітей та їх емоцій, не зрозуміти і колективної емоції після проведеного уроку, на необхідності врахування якої наголошував Ш.О. Амонашвілі.

Навчальні підручники не містять не тільки варіативної складової частини, яка мала би підтримати і розвинути пізнавальний інтерес молодшого школяра, але й чіткого алгоритму вивчення пропо-

нованої теми. Варто констатувати, що після багаторічних «реформаторських дій», які розпочалися за часів Д. Табачника і активно тривають, поняття «методика навчання» назавжди зникло з початкової освіти. Прийшла епоха автодидактизму, коли учитель має нечітке уявлення про завдання, які перед ним стоять у кожному окремому випадку, і навчає так, як вважає за можливе. На цьому шляху псевдонавчання в більшості талановитих і совісних учителів початкової школи (моїх талановитих колишніх студентів зокрема) виникає зневіра в собі і майбутньому нашої початкової освіти. Не допомагають у цьому і технічні нововведення, зокрема, використання цифрових технологій у навчальному процесі початкової школи. Дистанційне навчання потребує практичного розв'язання дидактичних питань з урахуванням вікових особливостей молодших школярів, формування у вчителів початкової школи (тьюторів електронного навчання) навичок організації вебінарів та онлайн-уроків, обговорення психолого-педагогічних проблем дистанційного навчання молодших школярів, порівняльного аналізу е-платформ для дистанційної освіти за визначеними критеріями та з урахуванням вікових особливостей учнів I–II та III–IV класів, презентування досвіду впровадження технологій дистанційного навчання, роботи в початковій школі з учнями за індивідуальним графіком, проведення дистанційних онлайн-курсів із роботи з першокласниками та способів організації навчальної взаємодії з ними (робота з батьками, якість інтернет-зв'язку в сільській місцевості, цифровий бар'єр покоління тощо). Окремим питанням є освоєння учителями початкових класів електронних освітніх платформ «МійКлас», «Розумники», «Колосок» та їх інструментарію. Частково можуть бути використані електронні освітні платформи Classtime, Google Classroom, хоча вони не пропонують достатнього інструментарію для навчання молодших школярів [3; 4; 7; 9].

Реалізація розвивальної функції в навчальному процесі неможлива без врахування вікових особливостей молодших школярів із внутрішньою диференціацією на окремі категорії учнів. Вважаємо неправильним перекладати «відповідальність» за реалізацію цієї функції лише на змістовий компонент початкової освіти (нині така практика є загальноприйнятою). Потужний вплив на розвивальний потенціал початкової школи мають організаційний та мотиваційний компоненти, але через недостатню увагу до психолого-педагогічних особливостей учнів та ігнорування попереднього досвіду, накопиченого в теорії та практиці початкової освіти, їх можливості не реалізуються достатньою мірою [1; 2].

Автором уже згадувалися формалізація і стандартизація під час дистанційного навчання.

З точки зору учителя, орієнтованого на розвиток кожного учня та на ідеї розвивального навчання, зникає особистість і самість учня, натомість виникає стандартний суб'єкт дидактичного впливу – суб'єкт безликий, мовчазний, нерелексивний, явно не самостійний, який постійно потребує допомоги та спонукання до регулярних занять (в умовах карантину за спиною кожного учня початкової школи змушені сидіти батьки, оскільки хтось має виконувати функції учителя вдома і постійно змушувати/стимулювати дитину систематично учитися, надавати допомогу «поза монітором комп'ютера або іншого гаджета»). До активного залучення батьків закликають навіть нормативні документи, які з'явилися до загострення ситуації в умовах карантину. Зокрема, в методичних рекомендаціях щодо оцінювання навчальних досягнень учнів першого класу у Новій українській школі (Наказ МОН від 20.08.2018 р. № 924) йдеться про те, що у I–II класах вимоги до «очікуваних результатів та компетентностей учнів» використовуються «для обговорення навчального поступу з учнями та їхніми батьками або особами, які їх замінюють» [6].

Діагностична функція в початковій школі в умовах дистанційного навчання ускладнюється самими опосередкованими умовами спілкування учителя з учнями: немає живого візуального контакту, щохвилинного діагностування ефективності сприймання навчального матеріалу, унеможливлена належна актуалізація рівня готовності до сприймання матеріалу, негативно спрацьовує недосконала шкала оцінювання навчальних успіхів учнів з її нечіткими критеріями і нормами оцінювання, ускладнюється здійснення попереднього і поточного контролю тощо. На цьому тлі учитель неправомірно повертається до практики оцінювання успішності окремого учня порівняно з успіхами інших, не беручи до уваги індивідуальне зростання. Саме воно має бути покладено в основу мотивації оцінювання і контрольної діяльності (не оцінки-балу, а оцінювання як більш широкого за своїм значенням класичного педагогічного поняття із емоційною і загальною оцінкою ву її різноманітних формах, вказівкою на здобутки і помилки із рекомендацією щодо їх усунення). Натомість підсумкове оцінювання в період карантинних обмежень здійснюється з «використанням дистанційних технологій», сутність яких у нинішніх умовах учителі розуміють довільно і по-своєму, тому за псевдостандартами і зрівнялівкою зникають справжня ефективність навчання в початковій школі і живий природний інтерес дитини до нього.

Коригувальна функція в умовах дистанційного навчання з об'єктивних причин (обмеженість у часі та змозі одержати оперативний зворотний зв'язок, опосередкований характер спілкування з віртуальним учнем із використанням гаджетів, які не

забезпечують візуалізації та авторизації, небажання окремих учнів вступати у безпосередній контакт з учителем або однокласниками в режимі онлайн) не передбачає поточної корекції на уроці. Натомість така робота перенесена на постнавчальний період. Виконувачка обов'язків міністра освіти і науки Л. Мандзій під час Антикризисового національного онлайн-марафону EdCamp 2020 вперше озвучила важливу річ – учні зможуть заповнити прогалини в знаннях восени. Отже, коригувальне навчання здійсниться у вересні 2020/2021 навчального року автономно від діагностики поточної успішності, що для початкової школи є неприйнятним. «Безперечно на початку наступного навчального року, у вересні, необхідно буде діагностувати ситуацію із учнями щодо засвоєного матеріалу, – говорить Л. Мандзій. – Але наголошую на тому, що структура навчального року має бути збережена, учителі мають провадити навчальну роботу відповідно до тематичного планування» [8; 9]. Тривалість визначатиме школа безпосередньо для кожного класу залежно від того, як учні опанували матеріал, що зайвий раз засвідчує відсутність чіткого бачення проблеми і ручне управління тими змінами, які нині супроводжують початкову освіту.

Зауважимо, що ми не претендуємо на ґрунтовність висловлених міркувань, разом із тим реформування початкової освіти має бути системним і всеохоплюючим, враховувати багатифункціональність початкової освіти і критерій вікової відповідності пропонованих змін цим особливостям.

Висновки і пропозиції. Актуальними і першочерговими нині стали не питання ефективності навчально-виховного процесу в початковій школі, а проблеми технічного забезпечення освітньої діяльності загальноосвітньої школи загалом. Натомість саме початкова ланка освіти після багаторічних реформувань потребує особливої уваги в усіх аспектах своєї діяльності, збереження її психолого-педагогічних і методичних основ з урахуванням вікових особливостей молодших школярів. Нові виклики, спроби вийти з кризи за допомогою е-технологій, які в умовах карантину лише загострили усі суперечності, спонукають до оперативного пошуку непростих рішень. Використання е-технологій у початковій школі не може бути єдиним із них.

Виникає запитання до автора цих міркувань: чи не прагнення представити усе в чорному кольорі спонукало його до таких висновків? Відповідаю: карантин під час коронавірусу – це легалізована демонстрація неспроможності Нової української школи в тому вигляді, в якому ми нині прагнемо реалізувати цю ідею і реформувати насамперед початкову освіту (звертаю увагу: безвідносно до інших ланок освіти!), – це шлях в нікуди. Криза в освіті, карантинні заходи в системі освіти оголили усі проблемні моменти, на які ми давно не звертаємо уваги!

Чи є відповіді на ці питання? Уся історія розвитку дидактики початкової освіти свідчить про те, що у нас є потужний вітчизняний та зарубіжний практичний досвід, технології, концепції початкової освіти, який варто актуалізувати і перевести початкову освіту на справжні рейки реформування.

Список використаної літератури:

1. Вихрущ В.О., Пушинська А.А. Психодидактика початкової школи: учіння молодших школярів. Тернопіль : Крок, 2015. 283 с.
2. Вихрущ В.О. Теорія початкового навчання з основами психодидактики. Тернопіль : Крок, 2012. 608 с.
3. Кириленко С., Киян О. Поліфункціональний урок у системі STEM-освіти: теоретико-методологічні та методичні сегменти. *Рідна школа*. 2016. № 4. С. 50–54.
4. Думанська І.І. Школа для дітей - це не підготовка до життя, це саме життя. *Економіка в школах України*. 2014. № 10. С. 21–25; *Педагогічна майстерня*. 2014. № 11. С. 2–5.
5. Освіта: глобальна криза, шляхи подолання. URL: <http://ru.osvita.ua/vnz/reports/sociology/12455/>
6. Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання навчальних досягнень учнів першого класу у Новій українській школі : Наказ МОН від 20.08.2018 р. № 924. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/924.pdf>.
7. Студентський освітній онлайн-хаб «Організація освітнього простору початкової школи в умовах карантину». URL: <http://pnpu.edu.ua/news/studentskij-osvitnij-onlajn-hab-organizacziya-osvitnogo-prostoru-pochatkovo%D1%97-shkoli-v-umovah-karantinu.html>.
8. COVID-19 vs МОН: що чекає на дошкільнят та школярів під час карантину? URL: https://galinfo.com.ua/articles/covid19_vs_mon_shcho_chekaie_na_doshkilnyat_ta_shkolyariv_pid_chas_karantynu_343241.html
9. «Нушеньята» на карантині: як школи пристосовуються до дистанційного навчання. URL: https://lb.ua/society/2020/03/19/453036_nushenyata_karantini_yak_shkoli.html
10. Залежність від людськості. Як школа справляється з викликами карантину та онлайн-освіти. URL: https://lb.ua/society/2020/05/01/456533_zalezhnist_vid_lyudskosti_yak_shkola.html

Vykhruhch V. Distance learning and primary education reform: quarantine lessons

The article focuses on current issues of reforming primary education in their psychological and pedagogical plane, i. e. through the category of psychological age. Key general pedagogical problems in primary education are caused by reform processes and exacerbated by quarantine measures. Forced use of distance learning technologies in the educational process of primary school has sharpened attention to the conceptual foundations of primary education: need individual analysis and consideration during the reform of primary education individualization of learning, the nature of didactic interaction of educational entities at different levels of pedagogical communication. between teacher and student, artificial dominance of deductive approach in primary school cognition, providing conditions for full perception of new in distance learning as cooperation between teacher and student/students, expediency of primary school teacher's role as a representative of ready educational information, relativity and uncoordinated primary education standards, insufficiency of purposeful influence on the formation of worldviews of junior schoolchildren in the process of gaining experience, on the formation of the personality of the junior schoolchild and student body, impersonality students' lack of collective emotion in the educational process of primary school, illegally active involvement of parents in children's educational activities, artificial transfer of the corrective function in primary school to the post-school period.

The generalization of the identified problems suggests that their existence during quarantine measures and distance learning is the result of many years of reforming primary education without taking into account the age category of primary school children, spontaneity of reform approaches, artificial separation of primary education from the school system as a whole. in this area or their deliberate non-use.

Key words: primary education, distance learning, learning functions, age peculiarities of junior schoolchildren, primary education reform.

УДК 37.01

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-1.12>**Г. І. Горохова**кандидат педагогічних наук,
викладач суспільних дисциплін
Кропивницького інженерного коледжу
Центральноукраїнського національного технічного університету

ПРОБЛЕМИ САМОВИЗНАЧЕННЯ ЯК ВАЖЛИВОГО ОБ'ЄКТА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ

У статті проаналізовано роль самовизначення як важливого об'єкта формування особистості в процесі професійної орієнтації; розглянуто залежність зовнішніх впливів на самовизначення особистості, зокрема як об'єкта навчально-виховного процесу; виокремлено умови, за яких формування особистості матиме успіх; розглянуто вплив на емоційну сферу, активність особистості, розвиток під час діяльності; досліджено поняття самореалізації (самоактуалізації) як вищої потреби людини; з'ясовано проблеми ефективної професійної орієнтації й професійного відбору; визначено зміст і розкрито важливість особистісного та професійного самовизначення.

На основі вивчення теоретичних досліджень науковців доведено, що самовизначення розглядається як свідомий акт виявлення і затвердження особистої позиції в проблемних ситуаціях, як визначення свого місця в житті, суспільстві. Зазначено, що актуальною проблемою нині є стан підготовки майбутніх педагогів у контексті важливості педагогічної, виховної діяльності, що спрямована на формування соціальної позиції особистості учнів, студентів.

Встановлено, що самовизначення є складним процесом розвитку людини. Сучасний аналіз теоретичних досліджень та результати практичних впроваджень показали, що особистісне та професійне самовизначення постійно взаємодіють. Акцентовано на важливості аналізу потенційних можливостей особистості, її системи уявлень про саму себе, усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних та професійних здатностей. Доведено, що питання ефективної професійної орієнтації й професійного відбору надзвичайно актуальні; розглянуто можливість вирішення проблеми у створенні системи профорієнтаційної роботи, що поєднувала б комплекс заходів, спрямованих на інформування про світ потрібних професій, організацію ознайомлення зі спеціальністю, навчання у виробничих умовах, трудове виховання. Визначено, що професійні інтереси в процесі професійного виховання мають перетворюватися на відповідні прагнення, покликання.

У результаті аналізу наукових та практичних доробок науковців та розвідок досліджуваної проблеми з'ясовано, що професійна освіта забезпечує професійне самовизначення, спрямоване на виявлення професійної самосвідомості, мотивацію успіху, програмування шляху досягнення, що сприяє цілеспрямованості діяльності, наслідком чого є формування цілісної особистості та активність у професійному зростанні.

Ключові слова: педагогічний вплив, самореалізація, самосвідомість, діяльність, професійний вибір, кар'єрний розвиток.

Постановка проблеми. У моделі професійного розвитку фахівець характеризується здатністю побачити власну професійну діяльність цілісною. Така модель має три стадії: самовизначення (характеризується здатністю особистості якісно порівняти себе з іншими, усвідомити необхідність власних змін і перетворень); самовираження (характеризується співвіднесенням власної поведінки і мотивації); самореалізація (характеризується формуванням своєї життєвої філософії як професіонала, з усвідомленням сенсу життя) [1, с. 78]. Проблеми професійного самовизначення пов'язані зі здатністю особистості усвідомлювати свої здібності, реалізацією свого «Я» як професіонала, активністю у професійному зростанні, здійсненям вибору у проблемних ситуаціях

професійної діяльності, що постійно змінюється та ускладнюється. Самовизначення є одним з основних критеріїв готовності до професійної самореалізації. Однак на сучасному етапі розвитку педагогічної освіти і науки відсутній універсальний теоретико-методологічний підхід до здійснення всебічної оцінки та характеру професійного самовизначення особистості, що є наслідком широкого розуміння та поєднання окресленого явища з іншими поняттями. У зв'язку з вищезазначеним актуальності набуває дослідження розвитку та сутності таких понять, як «самовизначення» та «професійне самовизначення особистості».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням проблем самовизначення, професійного самовизначення, особливостями розвитку

особистості займалися такі науковці: М. Гінзбург, Е. Еріксон, Г. Абрамова, К. Абульханова-Славська, В. Радул, Б. Ананьєв, В. Зінченко, І. Кон, С. Пряжников, В. Рибалка, В. Романець, С. Рубінштейн, В. Слободчиков, Т. Титаренко, О. Борисова, Є. Климов, А. Маркова, О. Орлов, Н. Самоукіна, В. Третьяченко, О. Федоришин, П. Шавір, В. Шадриков, В. Литвин, В. Лозовецька, Р. Бернс, А. Адлер, У. Мозер, Д. Сюпер та інші.

Разом із тим спеціальні дослідження щодо вивчення особливостей особистісного та професійного самовизначення потребують поглибленого аналізу та впровадження результатів дослідження в практику; теоретичні й практичні дослідження науковців мають бути спрямовані на вдосконалення вже наявних підходів та неперервного оновлення теоретичних та практичних розвідок відповідно до вимог часу та реалізації сучасних поглядів на досліджувану проблему.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі понять «самовизначення», «професійне самовизначення», дослідженні проблем самовизначення як складного процесу розвитку особистості, розкритті педагогічного впливу, професійної освіти на професійне самовизначення молодої людини, визначенні змісту і розкритті важливості творчого підходу до створення відповідних умов для самовизначення та самореалізації особистості.

Виклад основного матеріалу. Самовизначення розглядається як свідомий акт виявлення і затвердження особистої позиції в проблемних ситуаціях [2, с. 313], як визначення свого місця в житті, суспільстві, як усвідомлення своїх класових, політичних, національних та інших інтересів [3, с. 1287], як здатність особистості якісно порівняти себе з іншими, усвідомити необхідність власних змін і перетворень [1, с. 78] тощо.

У процесі дослідження проблем самовизначення постають питання: 1) чи простежується залежність зовнішніх впливів на самовизначення особистості, зокрема як об'єкта навчально-виховного процесу? 2) чим визначається гранична відмінність нав'язування стереотипної моделі вибору професійного шляху та формування внутрішньої готовності до самостійної, усвідомленої побудови особистого розвитку як професійного, так і поєданого зі способом життя, який реалізує життєві цілі і мотиви?

Професіоналізм учителя нині має проявлятися головним чином у тому, що він здобуває знання про те, як навчати і виховувати, тобто в тому, як переводити учня з одного стану в інший, із нижчого рівня його розвитку на вищий, тобто як найбільш швидкими й економічними шляхами реалізувати завдання формування якісних характеристик особистості учнів [4, с. 80].

У цьому контексті зазначимо, що основою практичної педагогічної діяльності є наукові

знання, проте спостерігається ситуація, коли досвід та інтуїція деякою мірою замінюють у свідомості та діяльності певної категорії вчителів, викладачів важливіші положення педагогіки, психології, сучасні методики. Однією з причин є те, що оволодіння теоретичними знаннями педагогами на етапі навчання в закладах вищої освіти не підкріплюється належним чином практичною діяльністю студента, теоретичні положення лишуються абстрактними, не посилюються відповідними вміннями та навичками. З одного боку, варто враховувати залежність цього результату від здібностей людини та її розумової діяльності, що набуті на перших етапах виховання та навчання, з іншого – розуміти важливість того, щоб навчально-пізнавальна діяльність мала творчий, пошуковий характер з елементами аналізу та спілкування. Зазначимо, що творчий характер діяльності є потужним стимулом пізнання не лише в навчальному процесі, а й у будь-якій професійній галузі.

Як відомо, обсяг наукових знань у сучасному світі подвоюється практично щороку. Нині просте володіння знаннями саме по собі не розглядається як прояв якоїсь особливої мудрості та особливих здібностей. В усіх галузях сучасної науки та практики зростає роль творчих процесів, нестандартних рішень. Усе це ставить перед системою освіти завдання не стільки дати знання тим, хто навчається, скільки навчити їх оволодівати інформацією та вміти її правильно використовувати. Реалізація цього завдання зумовлює корекцію мети та змісту сучасної освіти в процесі її трансформації. Функціонування освіти передбачає, насамперед, посилену увагу до особистості загалом, створення режиму найбільшого сприяння розвитку всіх її здібностей, фізичних і моральних якостей. Потребує дослідження питання шляхів інтеграції учнівської молоді в суспільне життя в умовах його трансформації та зміни соціально-економічної парадигми [5, с. 256–257].

Спостереження показують, що найдійовішим чинником і стимулом підвищення рівня соціальної самореалізації є включеність учителя в педагогічну творчість, інноваційну діяльність, дослідницький пошук. Визначальне значення має гуманна педагогічна позиція, що поєднується з творчим ставленням до педагогічної діяльності. Еталон такого ставлення – вищий рівень особистісної самореалізації. Такий педагог не тільки дбайливо зберігає і відтворює культурні зразки педагогічної практики, але й сам творить їх, створює авторські педагогічні «твори»: дидактичні й виховні системи, методики, технології [4, с. 74–75]. Будь-який педагогічний вплив обов'язково включає творче начало, бо особистість, що зазнає впливу, завжди перетворюється. Як тільки вчитель відходить від завдань перетворення й обмежується інформаційною

сторonoю справи, то він відходить від творчості. Отже, творчість – обов'язкова умова педагогічного процесу, об'єктивна професійна необхідність у діяльності учителя [4, с. 79].

Педагогічна, виховна діяльність спрямована на формування соціальної позиції особистості. У різні вікові періоди людини провідним може виступати один із видів діяльності, який на цьому етапі розвитку її особистості визначає її ставлення до навколишнього світу [4, с. 47]. Ефективний розвиток самовиявлення особистості здійснюється у спілкуванні з оточенням, різноманітними джерелами комунікації.

«Кожна особистість, – пише В.Г. Афанасьєв, – живе і розвивається як в умовах цього загального соціального середовища (суспільства загалом), так і в умовах «мікросередовища», тобто свого безпосереднього оточення. Цілком ймовірно, що це «мікросередовище» і є тією призмою, через яку заломлюється вплив на особистість загального соціального середовища» [4, с. 30].

У психолого-педагогічній науці розуміння особистості як суб'єкта пов'язується з поняттям «самовизначення особистості» й розуміється як індивідуальна реалізація особистістю суспільної детермінації. У процесі цієї реалізації особистість здійснює дії, вчинки, «об'єктивізує свою суб'єктність». Активність суб'єкта, як вказує К.А. Абульханова-Славська, ґрунтується на здатності мобілізувати свої можливості й визначити способи досягнення цілей – реалізувати їх у діяльності [4, с. 8].

Самовизначення є складним процесом розвитку людини. Особистісне (вибір життєвої позиції) та професійне (орієнтація особистості у професійно-трудоному середовищі) самовизначення постійно взаємодіють.

Виокремлено такі умови, за яких формування особистості матиме успіх: вплив на емоційну сферу, активність і самостійність самої особистості, розвиток під час діяльності, підкріплення (позитивна оцінка) [6, с. 117].

Емоційні здібності можуть бути виражені через усвідомлення власного емоційного стану, управління своїм емоційним станом, внутрішню позитивну мотивацію, уміння спілкуватися з людьми. Зазначимо, що успіх починається з дії. Дія дає поштовх ланцюгу подальших подій, у той час як бездіяльність і пасивне очікування бажаного результату не принесуть, ніхто не розгледить таланту і здібностей у пасивному суб'єкті, поведінка якого нічим не показує його здібностей та здатності до успішної кар'єри [1, с. 210–215].

У житті молоді людини є три основних взаємопов'язаних складника діяльнісного простору: особистість, діяльність, спілкування. Ці три складника простору не повторюються, не дублюють один одного – вони взаємодіють. При цьому кожен із

них на різних етапах життя стає то передумовою, то засобом, то результатом розвитку особистості. Основні наукові положення прояву потенційних можливостей особистості щодо її професійної успішності – це, насамперед, самореалізація (самоактуалізація), тобто вища потреба людини [1, с. 195].

Зазначимо, що найвищий щабель піраміди потреб людини Маслоу назвав потребою в самоактуалізації. Він вважав, що всі люди мають певні ще не виражені таланти або здібності, які прагнуть реалізувати або актуалізувати. Коли всі нижчі потреби задоволені, людина може присвятити себе реалізації свого потенціалу. Особистісне зростання – це безперервний процес, що дає змогу людині самовиразитися й повністю реалізувати наявний у неї потенціал [6, с. 13]. Самоактуалізація передбачає наявність сприятливих соціально-історичних умов. У деяких напрямках психології, на противагу тим, які вважають, що поведінкою особистості рухають біологічні сили, самоактуалізація висувається на роль головного мотиваційного фактора.

До механізмів самореалізації належать: самопізнання, здатність до прийняття рішень (особливо в напрямі власного професійного майбутнього), готовність до змін, змога виділяти альтернативи, тенденції, досліджувати й ефективно використовувати свої ресурси, бути відповідальним за зроблений вибір. По мірі дорослішання людини розвиток особистості здебільшого зумовлений потенційними можливостями особистості. Формуються процеси самопізнання, проектується засади професійного вибору, окреслюється власний світогляд та власне бачення свого кар'єрного розвитку. Однак треба враховувати: якщо має місце низький рівень самосвідомості щодо сформованості цих механізмів, то це може призвести до того, що молода людина залишається об'єктом виховання і зовнішніх впливів, будучи нездатною перетворитися на суб'єкт власного життя, людиною, яка не може зробити самостійного особистісного та професійного вибору [1, с. 196].

Вищеозначене підкреслює важливість аналізу потенційних можливостей особистості, її системи уявлень про саму себе, усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних та професійних здатностей, результатів самооцінки, адекватного сприйняття зовнішніх факторів, зокрема, ринкових умов професійної діяльності, які зумовлюють нові вимоги до професійної підготовки особистості щодо її здатності адаптуватися до мінливих умов діяльності; відповідний рівень самосвідомості створюють оптимальні умови для кар'єрного розвитку особистості. У загальному вигляді самосвідомість і є визначенням свого способу життя [1, с. 196]. На думку більшості дослідників, найважливішою передумовою й умовою формування самосвідомості є пізнання.

У процесі самоаналізу реалізується потреба розібратися в собі, в особливостях відповідності або невідповідності вимогам професії. Самоаналіз як засіб самосвідомості сприяє особистісному і професійному саморозвитку та самовдосконаленню. Усвідомлення своїх здібностей є невід'ємним компонентом професійного становлення [1, с. 199].

На думку О.М. Леонтьєва, діяльність є вирішальним чинником народження та реалізації особистості, одним із головних параметрів її структури. Заслуговує на увагу і його думка, що на основі лише «набору окремих психологічних або соціально-психологічних особливостей людини жодної «структури особистості» отримати неможливо, що справжня основа особистості людини лежить не тільки в закладених у ній генетичних програмах, не тільки в глибинах її природних задатків та нахилів і навіть не в набутих нею навичках, знаннях та вміннях, у тому числі й професійних, а в тій системі діяльностей, що реалізується цими знаннями та вміннями». За всієї значущості природних основ, професійна індивідуальність може сформуватися лише на соціальному рівні – особистісно-суб'єктному. Необхідно зробити акцент на створення умов для виникнення у людини стійкої потреби управляти своїм професійним розвитком, здатності вибудовувати і корегувати його залежно від змін обставин [7, с. 13–15].

Заслуговує на увагу методологічний підхід С.Л. Рубінштейна до проблеми активності особистості та її самосвідомості в плані самовизначення. Особливе місце займає в теоретичних положеннях про особистість його вчення про діалектику внутрішнього й зовнішнього в психіці. С.Л. Рубінштейн неодноразово зазначав, що значення детермінізму полягає в підкресленні ролі внутрішнього моменту в самовизначенні, вірності собі, неоднозначності підкорення зовнішньому. Лише зовнішня детермінація поведінки особистості спричиняє внутрішню порожнечу, відсутність стійкості та опірності, вибірковості стосовно зовнішніх впливів, означає просте пристосування до них. Тільки особистість, що самореалізується, має цілісність, стійкість, активність і спрямованість [4, с. 9–10].

Активізація пізнавально-творчої діяльності студентів, ефективне управління її формуванням і розвитком у структурі професійної підготовки, методичне, організаційне і психологічне забезпечення – це не лише складна педагогічна проблема, але і важливе соціальне завдання. Власне педагогічна мета полягає в тому, щоб у процесі доцільної корисної діяльності вихованців розвивати їхні сутнісні сили, здатність здобувати й використовувати знання [4, с. 79–80].

Результатом здобутих вмінь та навичок самостійно знаходити рішення проблем і завдань є поглиблене розуміння себе у відношенні свого

«Я» до внутрішніх протиріч між «хочу» й «можу», встановлення власних можливостей, здібностей, норм самооцінювання, вибір критеріїв впливу зовнішніх умов та обставин.

Більшість науковців, які вивчають проблеми самовизначення, стверджують, що професійне самовизначення не можна інтерпретувати лише як вибір професії. По-перше, такий вибір не завжди є завершеним, оскільки молодь часто здійснює цей вибір неусвідомлено; по-друге, доросла людина також може опинитися в ситуації самовизначення, що пов'язано з низкою таких факторів, як професійне навчання, підвищення кваліфікації, втрата роботи тощо. Вимоги часу і невпинний розвиток та зміна як світу професій, так і ринку праці загалом потребують переосмислення поняття «професійна самореалізація». Сучасний погляд на проблему ініціює вихід за межі трактування професійного самовизначення і пошук глибших його зв'язків з особистісним самовизначенням людини.

Найважчим періодом професійного становлення є ранній період особистісної зрілості. Саме в цей період і відбувається формування фахівця [1, с. 38]. Якість самовизначення, його ґрунтовність, вмотивованість впливають на стійкість планування, а стійкість – на особисту значимість роботи в життєвих планах [8, с. 125].

У площині наукових досліджень Б.Г. Ананьєва, О.М. Леонтьєва, Г.С. Костюка, К.К. Платонова ігрова та навчальна діяльність вважалися підготовчими стосовно професійної, якій відведено більшу частину життя людини. В юнацькому віці людині здається, що вона сама вибирає шлях. Вона дійсно його робить, хоча на її вибір впливають попередній досвід, середовище, індивідуально своєрідні умови розвитку, життєва ситуація (І.С. Кон, О.М. Леонтьєв) [9, с. 96].

Питання ефективної професійної орієнтації й професійного відбору надзвичайно актуальні. Результати досліджень свідчать, що продуктивність праці працівників, які за своїми якостями відповідають вимогам професії, у середньому на 20% вища, ніж у тих, хто таким вимогам не відповідає. При цьому близько 40% працівників, які змінюють місце роботи, пояснюють це невідповідністю роботи та їхніх здібностей [10, с. 278]. Вирішення проблеми – у створенні системи профорієнтаційної роботи, що поєднувала б комплекс заходів, спрямованих на пропаганду потрібних професій, організацію ознайомлення зі спеціальністю, навчання у виробничих умовах, трудове виховання [11, с. 212]. Професійні інтереси у процесі професійного виховання мають перетворюватися на відповідні прагнення, покликання.

Отже, професійна освіта забезпечує професійне самовизначення, спрямоване на виявлення професійної самосвідомості, мотивацію успіху,

програмування шляху досягнення, що сприяє цілеспрямованості діяльності, наслідком чого є активність у професійному зростанні [12, с. 332].

Сформованість чітких уявлень про психологічну складову частину особистості фахівця, реалізацію його здатностей під кутом зору особливостей умов професійної діяльності в сучасних умовах праці, усвідомлене сприйняття потреби системного удосконалення компетентнісної підготовки сприяють забезпеченню конкурентоздатності фахівця, активному професійному становленню та ефективному кар'єрному розвитку [1, с. 200].

Встановлено, що самовизначення особистісне як вибір життєвої позиції та професійне як орієнтація особистості у професійно-трудоному середовищі постійно взаємодіють і є складним процесом розвитку людини. Задоволення життєвою ситуацією і соціальний успіх є критеріями вдалої кар'єри та професійного вибору. Забезпечення кращих умов самовизначення особистості є надважливим чинником усвідомлення особливостей власного особистісного і професійного потенціалу та побудови оптимальних шляхів кар'єрного розвитку.

Висновки і пропозиції. У результаті аналізу наукових та практичних доробок науковців та розвідок досліджуваної проблеми вважаємо, що питання самовизначення як важливого об'єкта формування особистості в процесі професійної орієнтації потребують глибшого вивчення з огляду на мінливі умови сьогодення, постійні зміни ринку праці та світу професій. Постає необхідність надання психологічної та педагогічної допомоги щодо визначення шляхів професійної кар'єри.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку психолого-педагогічних порад щодо створення умов для професійного самовизначення на будь-якому етапі життєвих змін, формування особистісних компетенцій у виборі шляхів кар'єрного зростання, розвитку професійних здатностей, системного самовдосконалення

щодо оволодіння додатковими знаннями й уміннями щодо якісної і відповідальної діяльності, як наслідок, побудови успішної професійної кар'єри.

Список використаної літератури:

1. Лозовецька В.Т. Професійна кар'єра особистості в сучасних умовах : монографія. Київ, 2015. 279 с.
2. Краткий психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Москва : Политиздат, 1985. 431 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ : Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
4. Радул В.В. Дослідження особливостей самореалізації особистості. Кіровоград : «Імекс-ЛТД», 2009. 352 с.
5. Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття : в 3-х т. / авт. кол.: В.М. Литвин (кер.), А.П. Андрущенко, А.М. Гуржій. Київ : Навч. книга, 2004. Т. 1. 683 с.
6. Усе про мотивацію : навч. посібник / уклад. А.Г. Дербеньова. Харків : Вид. група «Основа», 2012. 207 с.
7. Пехота О.М. Основи педагогічних досліджень : навч. посібник. 2-ге вид., переробл. і доповн. Київ : Знання, 2013. 287 с.
8. Филиппов А.В. Работа с кадрами: психологический аспект. Москва : Экономика, 1990. 168 с.
9. Мазяр О.В. Психологія праці : модульний курс : навчальний посібник. Житомир : Вид.-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 190 с.
10. Самолюк Н.М. Фізіологія і психологія праці. Навчальний посібник. Рівне : НУВГП, 2013. 330 с.
11. Дворецька Г.В. Соціологія праці : навч. посібник. Київ : КНЕУ, 2001. 244 с.
12. Радул В.В. Соціальна зрілість особистості : монографія. Харків : Мачулін, 2017. 442 с.

Horokhova H. Self-determination issues as the essential points of personality formation in the career orientation process

The article has analyzed the role of self-determination as an essential personality formation factor in the career orientation process, and has reviewed the external influence relation to personality's self-determination as the object of the education and upbringing process. It has also considered the conditions making the personality formation more effective, and taken into account the impact on the emotional sphere along with the personality's activeness under any performance. Besides, it has studied the notion of self-realization (self-actualization) as the highest human need, pointed out the issues of efficient career orientation and professional selection. Furthermore, the article has defined the subject and cleared out the importance of the personal and professional self-determination.

In the light of studying scientists' theoretical researches, it has been proved that self-determination is viewed as a conscious act of revealing and stating the personal attitude under certain problematic situations as well as defining his or her position in life and society. It is indicated that the current day issue is a set of future educators' preparation circumstances directed to forming social position of pupils' and students' personalities which is very essential for pedagogical and upbringing process.

It has been demonstrated that self-determination is a complicated human development process. The contemporary analysis of theoretical researches and the results of practical implementations have displayed that both personal and professional self-determination interact permanently. Additionally, it has been highlighted

that the study of personality's potential opportunities, his or her own representation system, and realization of physical, intellectual, and professional capabilities is extremely important. The issues of efficient career orientation and professional selection are proved to be quite substantial. The opportunities of solving problems in creating the career orientation process that would combine a set of activities directed to informing about the most required jobs, organization of familiarizing with specialty, studying under working conditions, and labour education are taken into consideration. It has been defined that vocational concerns in the professional upbringing process should transform into the corresponding endeavors and professional aptitude.

As a consequence of the analysis of scientists' research and practical upgrades as well as intelligence gathering of the issue under research it has turned out that the vocational education provides with the professional self-determination aimed at detecting vocational self-awareness, success motivation, and programming the way it can be achieved. These factors give rise to purposeful activities which result in forming a complete personality and activeness in career growth.

Key words: *pedagogical influence, self-realization, self-actualization, activity, career choice, career growth.*

УДК 37.091.4:373.3.013(477)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-1.13>**Ю. В. Грицкова**кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії і технологій дошкільної освіти та мистецьких дисциплін
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

ВІДОБРАЖЕННЯ ІДЕЙ ВИДАТНИХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЛЯ В КОНЦЕПЦІЇ «НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ»

У статті розглядаються концептуальні засади реформування середньої освіти та висвітлюються ідеї видатних педагогів дошкільця, що знайшли своє віддзеркалення у концепції Нової української школи. Автором встановлено, що у витоків створення та функціонування Нової української школи стояли такі метри педагогічної думки, як Я. Коменський, Г. Сковорода, С. Русова, Я. Корчак, К. Ушинський, Т. Лубінець, А. Макаренко, В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі та інші. Аналіз Концептуальних засад реформування середньої освіти «Нова українська школа», розроблених Міністерством освіти і науки України, та творчої і наукової спадщини цих педагогів дав змогу констатувати, що саме їх ідеї щодо виховання і навчання підростаючого покоління відображені в ключових компонентах формули Нової української школи та є такими, на яких базується освітній процес у сучасних закладах освіти.

Під час наукового пошуку було з'ясовано, що педагоги вже давно наголошували на необхідності створення нової школи – школи, яка не тільки озброїть учнів знаннями, необхідними їм у подальшому житті, але й навчить користуватися цими знаннями на практиці; школи, яка виховуватиме гідних громадян, справжніх патріотів своєї Батьківщини; школи, яку діти відвідуватимуть із задоволенням, оскільки в ній пануватиме атмосфера співпраці та взаєморозуміння, а навчання «буде цікавим, а не нудним». Виховання і навчання в ній, зазначали педагоги, обов'язково відповідатиме вимогам часу і задовольнятиме потреби дитячої душі.

У статті висвітлено погляди Г. Сковороди, С. Русової, Я. Корчака, К. Ушинського, Т. Лубінця, А. Макаренка, С. Шатського, В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі на організацію освітнього процесу в такій школі, а їх ідеї щодо індивідуалізації та націоналізації навчання, виховання освіченої особистості на засадах особистісно-орієнтованого підходу та засадах педагогіки партнерства підкріплено цитатами.

Автор статті не претендує на всебічне вивчення досліджуваної проблеми і вбачає перспективними напрямками дослідження порівняння концептуальних засад створення та функціонування «Нової української школи» з концептуальними засадами функціонування шкіл в інших країнах Європи, а також вивчення ідей видатних педагогів, що знаходяться у витоків їх створення.

Ключові слова: *Нова українська школа, педагоги дошкільця, освітній процес, компетентності, дитиноцентризм, партнерство.*

Постановка проблеми. Новітній історичний період незалежності Української держави пов'язаний зі складними трансформаціями та глобальними змінами а системі освіти. Орієнтація закладів освіти на всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, здатних до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству і збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору, як зазначено в Законі України «Про Освіту», вимагає перегляду змісту освіти та підходів до її забезпечення на різних її рівнях [8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У контексті нашого дослідження цікавою знаходимо ідею реформування середньої освіти, вагомий внесок у розробку якої зробили українські діячі освіти, політики Л. Гриневич та В. Кремень. Дослідженням реалій та перспектив створення нових закладів освіти займаються і сучасні науковці, зокрема Л. Онищук, О. Ляшенко, Л. Зеленська, В. Огнев'юк, О. Локшина, О. Савченко, Н. Бібік та інші. Нині розроблена Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», видано спеціальний поради́к для вчителів, але маловивченим залишається питання витоків створення такої школи, які, на наш погляд, доцільно шукати у творчому та науковому доробках видатних педагогів минулого.

Метою статті є вивчення творчої та наукової спадщини видатних педагогів дошкільця та пошук ідей, що знайшли своє віддзеркалення в концепції «Нової української школи».

Виклад основного матеріалу. Так, проаналізувавши розроблені Міністерством освіти і науки України Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа» (2016 р.) [6], ми дійшли висновку, що основні ідеї створення та функціонування закладів освіти такого типу поринають далеко в минуле. Так, наприклад, про те, що виховання має бути індивідуальним, національним, відповідати вимогам часу, говорила ще С. Русова. І здійснювати таке виховання має Нова школа – школа, яка «об'єднає дітей усіх верств <...> і дасть їм не лише початкову чи середню освіту, а суцільну, що відповідатиме потребам усякого культурного діяча ХХ віку», школа, яка ставитиме «за головну мету збудити, дати виявитися самостійним творчим силам як вчителя, так і учня». Саме така школа, на думку педагога, буде провідним чинником української державності. А для цього, зазначала вона, в основі діяльності такої школи має лежати, перш за все, культ своєї нації і Батьківщини, а навчання має здійснюватись рідною мовою. «Двомовна школа, хто її не влаштував би, держава чи приватна особа, є не лише злим глузуванням над здоровою науковою педагогікою, але й недопустимою образою для учнів. Двомовна школа – це педагогічний нонсенс і <...> життєвий злочин, яким жартувати не слід» [4, с. 4]. Разом із тим педагог наголошувала, що важливо розвивати «в дітях широке почуття симпатії до всіх людей, до якої б раси вони не належали, яку б віру не сповідували», бути толерантними до них. Головними засобами формування «почуття єдності людей» вона вважала мистецтво, особливо музику й театр, опанування чужих мов, мандрівки-подорожі до різних країн тощо. Зазначені ідеї вважаємо актуальними і сьогодні, а саму Концепцію національної української школи, розроблену С. Русовою на початку ХХ століття, – суголосною із засадами Нової української школи.

Сутність педагогічної мети сучасної української школи – виховати людину, яка зможе використати отримані в школі знання для того, щоб знайти своє місце у світі та стати гідним громадянином своєї держави, – відображають і ідеї Г. Сковороди. Він був прихильником гуманістичного підходу до виховання, прагнув до формування освіченої, чуйної особистості, гідного громадянина, який буде любити Батьківщину та рідну мову. Важливим завданням вчителя він вбачав допомогти дитині знайти своє покликання, направити її думки в потрібне русло, бути її наставником, що також знаходить своє віддзеркалення в концепції НУШ.

Звернення до спадщини відомих педагогів та аналіз ключових компонентів, з яких складається формула Нової школи, дало змогу знайти і інші схожі ідеї щодо виховання й навчання підрастаючого покоління. До них належить і орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм.

Так, вивчаючи історію походження терміна «дитиноцентризм», знаходимо, що активно вживатися в науковому обігу він почав вже на рубежі ХІХ–ХХ століть, виступаючи одним із важливих постулатів, визначальних для більшості тогочасних педагогічних напрямів. Про важливість забезпечення процесу виховання і навчання кожної дитини на основі розвитку її природних здібностей говорили в різні часи такі метри педагогічної думки, А. Дістверг, Д. Дьюї, Я. Коменський, Я. Корчак, А. Макаренко, І. Песталоцці, В. Сухомлинський, К. Ушинський. Сучасні наукові засади дитиноцентрованої педагогіки досліджуються в наукових доробках І. Беха, С. Білецької, О. Вишневського, М. Євтуха, І. Зязюна, О. Квас, В. Кременя, Л. Ярославцевої та інших. Це свідчить, що про орієнтацію на потреби дитини в освітньому процесі, дитиноцентризм педагогічна та наукова спільнота говорили ще до виникнення Нової української школи.

У контексті нашого дослідження особливо цінними знаходимо погляди відомого педагога, автора системи виховання і навчання, зорієнтованої на особистість дитини, В. Сухомлинського. Уже у минулому столітті педагогом надано настанови щодо організації освітнього процесу та навчання дітей зі зниженою здатністю до навчання (до них належать й діти з особливими освітніми потребами, зокрема й з психофізичними порушеннями). Оскільки особливістю таких дітей є сповільнена реакція на зовнішні подразники, проблеми в запам'ятовуванні та відтворенні навчального матеріалу, швидка втомлюваність, неможливість тривалий час зосереджувати свою увагу на певному виді роботи, розподіляти увагу, переключати та концентрувати її, педагог радив розвивати пізнавальні можливості й зміцнювати пам'ять вихованців, у жодному разі не виділяючи їх із-поміж інших. Ефективними формами роботи він вважав проведення з такими дітьми бесід віч-на-віч на різні теми, читання їм творів художньої літератури, складання з ними казок, виконання поробок тощо. Важливого значення надавав створенню атмосфери творчої діяльності у школі через інтерес кожної дитини, а особливими помічниками вчителя вважав психологічну комісію з досвідчених учителів і лікаря, що актуально в процесі реалізації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в Новій українській школі [3].

Ідеї дитиноцентризму оприлюднював і Т. Лубенець. Він вважав дитину «центром освіти» і наголошував, що саме на її потребах має будуватися нова школа. У роботі тогочасної школи педагог бачив певні недоліки, найважливішим серед яких було те, що школа того часу не мала «достатньо тепла, потрібного для дітей, які приходять до навчання», вона була «відірваною від життя і не задовольняла потреб душі дитини» [2, с. 81].

Освітній процес Нової української школи базується не тільки на ідеї видатного педагога про зв'язок навчання з життям. Актуальними нині є його ідеї щодо використання гри в навчальному процесі, оскільки одним із напрямів реформування початкової освіти є збільшення часу на ігри та інтегровані заняття та його зменшення для «простої передачі інформації». Так, вважаючи гру одним із головних засобів навчання й виховання школярів, Т. Лубенець зазначав, що саме під час гри відбувається активний розвиток дітей. З цього приводу він писав: «Граючись, діти виховуються та вправляються в здатності фантазії і винахідництва <...> У грі підкреслюються, розвиваються і вдосконалюються всі індивідуальні здібності, що закладені в дитині». Педагог-дослідник справедливо вважав, що, відтворюючи у грі навколишній світ, дитина пізнає його закони, закономірності, соціальні ролі та причинно-наслідкові зв'язки, адаптується до колективної взаємодії, виробляє навички самостійної поведінки у світі дорослих. «Наслідуючи, дитина вчиться. Дай їй можливість вчитися. Вчитися жити, наслідуючи саме життя» [5, с. 77].

Як і С. Русова, Т. Лубенець чимало зусиль доклав запровадженню в школах України навчання українською мовою, яку він вважав засобом утвердження народності в українській педагогіці. У 1883 р. під псевдонімом Норець вийшов український буквар Т. Лубенця – «Грамаатка», в якому було вміщено багато фольклорних творів. Того ж року під псевдонімом Т. Хуторного вийшла і його «Читанка». Обидва підручники були створені на народній основі.

Іншим ключовим компонентом, з яких складається формула Нової української школи, є новий зміст освіти, спрямований на формування у підрастаючого покоління компетентностей XXI століття. Так, у концепції «Нової української школи» прописано, що після її закінчення учень має володіти ключовими компетентностями і наскрізними вміннями, які стануть йому в нагоді в сучасному світі. Це, зокрема, вільне володіння державною мовою, математична, загальнокультурна та екологічна компетентності, підприємливість та інноваційність, економічна компетентність тощо, а також наскрізні вміння – критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, вирішувати проблеми [6, с. 10]. Разом із тим звертаємо увагу, що першооснови багатьох із зазначених компетентностей формуються ще в дошкільному дитинстві. Про це зазначено в Базовому компоненті дошкільної освіти, що є Державним стандартом дошкільної освіти України, та у чинних освітніх програмах для дітей дошкільного віку. Про важливість їх формування говорили Г. Сковорода, Я. Коменський,

К. Ушинський, С. Русова, В. Сухомлинський. Вони ж і обстоювали ідею «виховання на цінностях», прописану в Концептуальних засадах реформування середньої освіти «Нова українська школа» (2016 р.).

В урядових документах вказано, що нова школа передбачає не тільки оновлення змісту освіти, але й має працювати на засадах педагогіки партнерства, в основі якої – спілкування, взаємодія між учителем, учнем і батьками. Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, мають бути добровільними та зацікавленими однодумцями, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат. У такій атмосфері найкраще розкриється потенціал кожного учня, сформується важливі для подальшого життя якості та вміння.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу констатувати, що про важливість співпраці між учителем, учнем і батьками говорили й раніше, а настанова на партнерство в школі міцно закорінена в національній педагогічній традиції. Так, наприклад, на необхідності бути дитині другом, а родину залучати до побудови освітньої траєкторії дитини, наголошував знову ж таки В. Сухомлинський. У своїх творах він зазначав, що «школа має бути тісно пов'язана з батьківською громадськістю»; «учителі мають звертатися до родини як до того сприятливого ґрунту, на якому зростає, розвивається, виховується дитина», а «представники батьківської громадськості мають брати безпосередню участь у навчально-виховному процесі як члени педагогічної ради, як учасники обговорення питань навчання і виховання» [9, с. 12].

Спираючись на те, що основними принципами педагогіки партнерства, як зазначено в Концептуальних засадах реформування середньої школи, є повага до особистості дитини, доброзичливість і позитивне ставлення до неї та довіра у відносинах, діалог – взаємодія – взаємоповага, на важливості яких також наголошував В. Сухомлинський, простежується й зв'язок концепції Нової української школи з поглядами видатного польського педагога Я. Корчака. Виховання всебічно розвиненої особистості, здатної мислити, а також розвиток її вроджених талантів, вважав він, не припускає застосування педагогом авторитарних педагогічних методів. На першому місці має стояти любов до дитини – як батьківська, так і вчительська. «Педагог, – писав Я. Корчак, – має бути готовим не просто провести урок, а зробити трохи більше для своїх учнів», і одразу уточнював, що мав на увазі під цим: «прислухатись, затриматись на хвилинку, аби спитати, чому дитина сумна, спробувати розібратись у причині агресії учня, посміхнутись, коли вже, здається, немає сил». «Важливо зрозуміти, – зазначав він, – що

у школі ви не просто вчитель та учень, ви – дві людини з більшим та меншим життєвим досвідом. Тому в рівному ступені кожен із вас заслуговує на повагу» [7].

Поважати своїх учнів, дотримуватися партнерських відносин із ними та їх батьками закликав і відомий педагог Ш. Амонашвілі. Основне завдання педагогіки партнерства він визначав так: «зробити дитину нашим (дорослих – учителів, вихователів, батьків) добровільним соратником, співробітником, одноступенем у своєму ж вихованні, освіті, навчанні, становленні, зробити її рівноправним учасником педагогічного процесу, дбайливим і відповідальним за цей процес, за його результати», а важливим шляхом вирішення цього завдання вважав створення та організацію учителем міжособистісної взаємодії, яка б здійснювалась в «оптимістично-гуманній атмосфері», що вимагало б від педагога майстерності та вміння ефективно спілкуватися [1, с. 47].

За фактичну єдність сім'ї та школи у процесі виховання й навчання дітей та повагу до кожного з учасників освітнього процесу виступали й С. Шацький та А. Макаренко. Ідеї цих педагогів простежуємо у таких рядках концепції НУШ: «Школа має ініціювати залученість родини до побудови освітньо-професійної траєкторії дитини», «Нова школа допомагатиме батькам здобувати спеціальні знання про стадії розвитку дитини, ефективні способи виховання в дитині сильних сторін характеру і чеснот залежно від її індивідуальних особливостей» [6, с. 14], хоча це було виокремлено педагогами як обов'язки школи ще кілька десятків років тому.

У сучасних же умовах реформування системи освіти організацію освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства вважаємо запорукою успіху не тільки Нової української школи, але й Нового закладу дошкільної освіти.

Висновки і пропозиції. Отже, проведений науковий пошук дав змогу констатувати схожість багатьох вихідних положень створення та функціонування Нової української школи з ідеями видатних педагогів дошкільця, що підтверджує відоме висловлювання Ж. Пеше «Усе нове – це добре забуте старе...». Разом із тим проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної

проблеми і не претендує на її всебічне розкриття. Перспективними напрямками дослідження можуть бути порівняння концептуальних засад створення та функціонування «Нової української школи» з концептуальними засадами функціонування шкіл в інших країнах Європи, а також вивчення ідей видатних педагогів, що знаходяться у витоків їх створення.

Список використаної літератури:

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике Москва : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. 496 с.
2. Антипін Є.Б. Ідеї дитиноцентризму в педагогічних поглядах Тимофія Лубенця. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 2. С. 79–84.
3. Багно Ю.М., Сергійчук О.М. Нова українська школа крізь призму дидактичних поглядів В. Сухомлинського. *Нова українська школа в умовах викликів сучасності* : збірник тез доповідей I Всеукраїнської науково-практичної конференції, 11 квітня 2019 року / за заг. ред. Л.В. Задорожної-Княжницької. Маріуполь : МДУ, 2019. С. 65–67.
4. Джус О. Актуальність ідей Софії Русової для сучасної освіти. *Учитель початкової школи*. 2018. № 10. С. 3–6.
5. Лубенець Т. Педагогические беседы. Санкт-Петербург : П.В. Луковников, 1913. 578 с.
6. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи (ухвалено рішенням колегії МОН України 27.10.2016). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення : 22.03.2020).
7. Педагогічна концепція Януша Корчака, цитати та сучасна інтерпретація ідей у НУШ : матеріали освітнього проекту «На Урок». URL: <https://naurok.com.ua/post/ide-yanusha-korchaka-ta-suchasna-pedagogika> (дата звернення : 24.03.2020).
8. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Голос України*. 2017. № 178-179. С. 10–22.
9. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения : в 3-х томах. Москва : Педагогика, 1980. Т. 2. 383 с.

Hrytskova Yu. Reflection of the outstanding preschool pedagogues' ideas in the concept of the "New Ukrainian School"

The article discusses the conceptual foundations of reforming the secondary education and highlights the ideas of some outstanding preschool pedagogues, that found their reflection in the concept of the New Ukrainian School. The author established that such masters of the pedagogical thought as Ya. Komensky, G. Skovoroda, S. Rusova, Ya. Korchak, K. Ushinsky, T. Lubinets, A. Makarenko, V. Sukhomlinsky, Sh. Amonashvili and others stay at the origins of creation and functioning of the New Ukrainian School. The analysis of the conceptual foundations of the secondary education reform the "New Ukrainian School", developed by the Ministry of Education and Science of Ukraine, and of the creative and scientific heritage

of these pedagogues made it possible to ascertain that namely their ideas regarding the education and training of the younger generation are reflected in the key components of the New Ukrainian School's formula and are those, that underpin the educational process in the modern educational institutions.

During a scientific search it was found out that the pedagogues had been emphasizing the need to create a new school for a long time – the school that will not only equip the pupils with the knowledge they need in their further life, but will also teach them to use this knowledge in practice; the school that will raise worthy citizens, true patriots of their homeland; the school that children will attend with pleasure, because it will provide an atmosphere of cooperation and mutual understanding and studying there “will be interesting, but not boring”. The pedagogues noted that the education and training in this school would necessarily meet the requirements of the time and would satisfy the needs of the child's soul.

The article highlights the opinions of G. Skovoroda, S. Rusova, Ya. Korchak, K. Ushinsky, T. Lubinets, A. Makarenko, S. Shatsky, V. Sukhomlinsky and Sh. Amonashvili regarding the organization of the educational process in such a school and their ideas concerning the individualization and nationalization of teaching and education of a literate person, based on a personality-oriented approach and the partnership pedagogics principles, are supported with some quotations by the author.

The author of the article does not claim a comprehensive study of the issue under research and sees promising the research directions of comparison of the conceptual bases of creation and functioning of the “New Ukrainian school” with the conceptual foundations of schools functioning in some other European countries, as well as the study of the outstanding pedagogues' ideas, that lie at the forefront of their creation.

Key words: *New Ukrainian School, preschool pedagogues, educational process, competence, child-centered learning, partnership.*

О. Г. Ємчиккандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ПОНЯТТЯ ТА КОМПОНЕНТИ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАМОТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Статтю присвячено аналізу походження, змісту та компонентів поняття комп'ютерної грамотності дітей дошкільного віку. Зазначено, що розростання та розгалуження освітньої інформаційної інфраструктури стимулює необхідність інтенсифікації формування та розвитку інформаційної культури й комп'ютерної грамотності, потреба в наявності яких виникає навіть у ранньому віці. Використання комп'ютерних технологій в освітньому процесі з дітьми дошкільного віку, а звідси – і формування в них комп'ютерної грамотності не лише можливе, але й необхідне в сучасних умовах. Узагальнено основні напрями використання інформаційно-комунікаційних технологій у закладі дошкільної освіти, впровадження їх у роботу та формування інформаційної компетентності дітей дошкільного віку: застосування комп'ютерних технологій у процесі проведення занять та інших форм організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; проведення занять безпосередньо з формування комп'ютерної грамотності у процесі реалізації освітньої лінії «Комп'ютерна грамота»; розвиток пізнавальних здібностей, мотивації до навчання, розвиток творчих здібностей. Інформаційну грамотність визначено як базову компетентність, яка є основою інтеграції соціальної, особистісної, пізнавальної, предметно-діяльної компетентностей та забезпечує професійну мобільність людини і спирається на універсальне вміння працювати з різними джерелами інформації. Комп'ютерна грамотність постає як системна сукупність знань і умінь, необхідних людині для життя й діяльності в інформаційному суспільстві, використання комп'ютера як знаряддя інтелектуальної праці. У процесі дослідження виділено мотиваційний, когнітивний, операційний, фізіологічно-безпековий, рефлексивно-креативний компоненти комп'ютерної грамотності дитини дошкільного віку.

Перспективою подальших розвідок у цьому напрямі обрано визначення способів формування та розвитку загальної інформаційної компетентності дітей дошкільного віку в освітньому процесі закладів дошкільної освіти.

Ключові слова: інформаційна культура, комп'ютерна грамотність, інформаційно-комунікаційні технології, комп'ютерна грамотність дітей дошкільного віку.

Постановка проблеми. Оволодіння способами комунікації, методами, принципами організації та використання комп'ютерної техніки поступово перетворюється на пріоритетний напрям педагогічної діяльності на всіх рівнях освіти у світі, нашої держави зокрема. Так, розвиток інформаційного суспільства стає одним із визначальних курсів сучасної державної політики. Звідси впливає взаємозв'язок та взаємозумовленість процесів інформатизації суспільства та освіти. Обсяг інформації, який діти повинні засвоювати не механічно, а осмислено, постійно зростає й вимагає більш досконалих форм, методів і прийомів навчання. У поліпшенні організації освітньої роботи з дітьми та підвищенні її якості значну допомогу педагогам закладів дошкільної освіти надають інформаційно-комп'ютерні технології. Для підвищення якості педагогічного процесу можуть використовуватись такі електронні освітні ресурси, як презентаційні матеріали, електронні підручники, навчальні програми та інше. Кожен тип електронних ресурсів в освітньому процесі дитячого садка вирішує обмежене коло специфічних завдань.

Таким чином, розростання та розгалуження освітньої інформаційної інфраструктури стимулює необхідність інтенсифікації формування та розвитку інформаційної культури й комп'ютерної грамотності, потреба в наявності яких виникає навіть у ранньому віці. Суттєвим способом подолання такої суперечності є запровадження системи пропедевтики інформатики в закладах дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методичні підходи сучасних учених щодо проблеми формування та розвитку інформаційної культури та комп'ютерної грамотності, впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес представлено у працях В. Бикова, Р. Вільямса, А. Гуржія, Ю. Дорошенка А. Єршова, М. Жалдака, Ю. Жука, В. Лапінського, Н. Листопад, В. Монахова, І. Підласого, О. Співаковського та інших.

Важливо зазначити, що, незважаючи на включення освітньої лінії «Комп'ютерна грамота» в Базовий компонент дошкільної освіти, деяка увага формуванню цього компоненту особистості

дитини дошкільного віку приділяється лише у двох освітніх програмах – «Дитина» та «Я у світі». Це означає відсутність ґрунтовних наукових та практичних розробок дослідників у цьому актуальному в сучасному суспільстві напрямі.

Мета статті – проаналізувати походження, зміст та компоненти поняття комп'ютерної грамотності дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Варто звернути увагу на значне випередження темпів розвитку інформаційно-комунікаційних та комп'ютерних технологій реальних наукових досліджень, пов'язаних із розробкою теорії та методики їх використання в освітньому процесі. Така ситуація стає причиною необхідності активізації наукового пошуку щодо сутності провідних категорій в інформатизації суспільства й освіти, джерел та умов комп'ютерної грамотності, змісту, форм, методів та засобів її формування й розвитку. Суперечності, котрі виникають у цій сфері, тільки стверджують тезу про те, що використання комп'ютерних технологій в освітньому процесі з дітьми дошкільного віку, а звідси – і формування в них комп'ютерної грамотності не лише можливе, але й необхідне в сучасних умовах.

У наукових джерелах досить тривалий час точаться дискусії щодо розв'язання дилеми між необхідністю введення у програми розвитку дітей дошкільного віку освітньої лінії «Комп'ютерна грамота» та категоричною забороною використання комп'ютера у роботі з дітьми дошкільного віку.

Проте аналіз психолого-педагогічних досліджень (В. Биков, А. Гуржій, Ю. Дорошенко, А. Єршов, М. Жалдак, Ю. Жук, В. Мадзігон, В. Руденко) виявляє стійке тягіння наукових досліджень до неминучої інформатизації освіти.

Порівняння чинних програм та концепції дозволило узагальнити основні напрями використання інформаційно-комунікаційних технологій у закладі дошкільної освіти, впровадження їх у роботу та формування інформаційної компетентності дітей дошкільного віку [1, с. 10].

Перший напрям – застосування комп'ютерних технологій у процесі проведення занять та інших форм організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, тобто використання комп'ютерної техніки лише як засобу навчання й виховання дітей.

Другий напрям – проведення занять безпосередньо з формування комп'ютерної грамотності у процесі реалізації освітньої лінії «Комп'ютерна грамота», тобто озброєння дітей знаннями, вміннями та навичками, котрі складають інформаційну компетентність і являють собою елементарні основи інформатики як галузі знань.

Третій напрям – розвиток пізнавальних здібностей, мотивації до навчання, розвиток творчих здібностей, тобто основних складових розвитку психіки дитини, основних складників її особистості.

Інформаційні технології не можуть бути механічно перенесені в освітнє середовище дошкільного закладу. Комп'ютер повинен стати частиною розвиваючого середовища для дитини, фактором збагачення її інтелектуального розвитку, який створює основу для формування нових типів мислення. Ці висновки підтверджують у своїх дослідженнях багато фахівців.

Отже, можна зробити висновок, що як і формування чи розвиток будь-якої компетентності особистості, формування комп'ютерної грамотності дитини відбувається наскрізним чином. Водночас варто визначити основні педагогічні умови успішності цього процесу, основними серед яких залишаються дотримання та врахування, насамперед, валеологічних вимог освітнього середовища та вікових особливостей дітей дошкільного віку. Учені наголошують на можливості вже в дошкільному дитинстві оволодіти комп'ютерними технологіями за умови, якщо комп'ютерні засоби не матимуть для дитини шкідливих наслідків їх застосування [2, с. 4].

Грамотність є фундаментом розвитку суспільства, без неї неможливий розвиток людства. Поняттям «грамотність» оперує більшість зарубіжних педагогів. У розвинених країнах поняття «грамотність» «наповнюється» не так знаннями, скільки набутим досвідом вирішення проблем, досвідом оціночної діяльності (Т. Брамельд, Дж. Брунер, Дж. Велінгтон, У. Дреус, Е. Фурман). На думку багатьох учених, «грамотність» із повною підставою може охоплювати такі поняття, як «комп'ютерна грамотність», «політична грамотність», «економічна грамотність», «грамотність в галузі засобів масової інформації» і т. д. (П. Бернс, Дж. Брунер, Х. Гарднер, Д. Калдерхед, М. Коул, А. Поллард, П. Робертс).

Інформаційна грамотність, з нашої точки зору, – це базова компетентність, яка є основою інтеграції соціальної, особистісної, пізнавальної, предметно-діяльнісної компетентностей та забезпечує професійну мобільність людини і спирається на універсальне вміння працювати з різними джерелами інформації. Водночас під мобільністю розуміємо здатність до швидкої професійної та особистісної переорієнтації як під час збереження професійної й соціальної ідентичності, так і під час її зміни з обов'язковим співвідношенням минулого досвіду й нової діяльності.

Зміст універсальних умінь, котрі входять до складу інформаційної грамотності, змінюється відповідно до вікових особливостей людини й залежить від кола розв'язуваних життєво важливих завдань. Удосконалення інформаційної грамотності пов'язане, по-перше, з розширенням джерел інформації, по-друге, – з розширенням умінь щодо їх використання.

Хесус Лау визначає інформаційну грамотність як комплекс навичок і вмінь, які набуваються у процесі навчання (ширше поняття). Ця думка актуалізується у визначенні комп'ютерної грамотності як володіння знаннями, вміннями й навичками під час вирішення певних завдань з використанням інформаційно-комп'ютерних технічних засобів (вужче поняття). Тобто комп'ютерна грамотність означає оволодіння прийомами роботи на комп'ютері як користувача, що є основою безперервної освіти і сприяє професійній мобільності та соціальній захищеності індивіда і є елементом інформаційної грамотності.

Узагальнюючи, необхідно зазначити, що в більшості досліджень комп'ютерна грамотність постає як системна сукупність знань й умінь, необхідних людині для життя й діяльності в інформаційному суспільстві, використання комп'ютера як знаряддя інтелектуальної праці. Учені виділяють три рівні володіння комп'ютерною грамотністю [3].

Рівень елементарної комп'ютерної грамотності – засвоєння мінімального набору знань, навичок і прийомів роботи на персональному комп'ютері.

Рівень функціональної комп'ютерної грамотності. На цьому рівні передбачається засвоєння необхідних і достатніх знань в області інформаційних технологій і володіння найбільш загальними способами діяльності, спрямованими на перетворення об'єктів дійсності за допомогою засобів обчислювальної техніки.

Рівень системної професійної комп'ютерної грамотності. Для цього рівня характерне формування професійно значущих якостей у галузі використання інформаційних технологій, які дозволяють реалізувати себе в конкретних видах професійної діяльності і в сучасному інформаційному середовищі.

Ураховуючи сказане, пропонується нами інтерпретація феномена комп'ютерної грамотності дітей дошкільного віку базується на концепції неможливості формування досконалої комп'ютерної культури, оскільки вона відповідає найвищому рівню освоєння особистістю досягнень людства у сфері сучасних інформаційних технологій. У нашому разі йдеться лише про початковий етап оволодіння інформаційної компетентності, котрий зумовлюється віковими особливостями. Крім того, високі темпи розвитку цієї галузі не дають можливості вчасно й повно відобразити всі прогресивні зміни, котрі відбуваються в ній у змісті програм. Тому коректно говорити про певний освітній мінімум у розвитку дітей дошкільного віку. Цей освітній мінімум утілений у понятті «комп'ютерна грамотність дитини дошкільного віку».

Провідним для нашого дослідження є підхід учених до розгляду комп'ютерної грамотності у структурі інформаційної компетентності дитини

дошкільного віку (С. Дяченко, Л. Макаренко) [4, с. 9].

Аналіз основних тенденцій розвитку сучасної науки дозволяє стверджувати, що в інформаційному суспільстві змінюється характер вирішуваних сучасною наукою проблем: все більшою мірою це виявляються комплексні проблеми, які мають фундаментальну соціально-практичну й соціально-культурну значимість. Суть змін, що відбуваються в сучасній науці, може бути визначено як перехід від стратегії переважно дисциплінарного, предметно-фундаменталістського, розвитку наукового пізнання до проблемно-орієнтованих форм науково-дослідницької діяльності.

Як уже було зазначено, компетентності – це універсальні здібності, котрі проявляються в конкретній діяльності людини. Причому як і будь-які здібності, вони не тільки проявляються, але й формуються в цій діяльності. Урахування специфіки інформаційного суспільства призводить до необхідності зміни характеру діяльності як педагога, так і вихованця в освітньому процесі. Відбувається перехід від засвоєння дитиною готових знань до оволодіння способами добування знань. Інакше кажучи, оволодіння будь-якою інформацією має здійснюватись у контексті власної практичної діяльності. Отже, основним підходом, у межах якого ми будемо проводити дослідження, є діяльнісний підхід.

Відповідно до теорії Ж. Піаже, дитина розуміється як істота активна, така, що саморозвивається у процесі подолання суперечностей між нею й реальністю, у процесі її реорганізації і вдосконалення. Із цього випливає, що діти вчаться через знайомство зі світом, а це знайомство буде успішним, якщо за таких умов вони мають можливість спостерігати досліджувані предмети, відчувати їх, впливати на них, а комп'ютер якраз дозволяє оптимізувати ці можливості.

На думку науковців, використання дитиною комп'ютера може здійснити істотний вплив на різні сторони її психічного розвитку у зв'язку з тим, що виникає ціла низка нових дитячих діяльностей, тісно пов'язаних з комп'ютером (комп'ютерне конструювання, творче експериментування, гра-уява тощо); у них можуть проявитись у всій повноті такі пізнавальні процеси, як мислення, уявлення, пам'ять, увага, сприйняття.

Найбільш глибокий підхід до визначення комп'ютерної грамотності подано в дослідженні С. Дяченко, де її визначено «як один із видів базової умілості, котрий ґрунтується на знаннях про персональний комп'ютер, програмне забезпечення та інформаційно-комунікаційні технології й зумовлює свободу та результативність дій в організованому інформаційному середовищі», а «основи комп'ютерної грамотності» щодо дітей дошкільного віку – як початковий (елементарний)

рівень комп'ютерної грамотності, який забезпечує результативне використання персонального комп'ютера на основі виконання певних дій (маніпуляцій) [2, с. 7–8].

Результати навчання, за варіативним складником Базового компонента дошкільної освіти, а саме освітньою лінією «Комп'ютерна грамота», передбачають формування елементарної інформаційної компетентності, складниками якої є: обізнаність із комп'ютером, способами керування комп'ютером за допомогою клавіатури, «миші», здатність розуміти й використовувати спеціальну термінологію (клавіатура, екран, програма, диск, клавіша, комп'ютерні ігри тощо) та елементарні прийоми роботи з комп'ютером у процесі виконання ігрових та навчально-розвивальних програм, створених для дітей дошкільного віку; вміння дотримуватись правил безпечної поведінки під час роботи з комп'ютером.

Такий підхід чітко прослідковується в результатах дослідження О. Кивлюк, де комп'ютерна грамотність містить такі основні компоненти: первинні відомості про поняття інформації та методи її використання; основні складники ПК та їх призначення; поняття алгоритму, методи його описання; поняття значення й місця обчислювальної техніки в різних галузях людської діяльності; початкові вміння й навички роботи з ПК; поняття програмного забезпечення ПК; поняття сутності алгоритмізації та програмування [5, с. 11].

За нашими висновками, ключовими характеристиками комп'ютерної грамотності в дітей дошкільного віку є: когнітивний компонент (ключові уявлення та знання про комп'ютер), операційні вміння (елементарні навички роботи за комп'ютером), наявність мотивації свідомого користування комп'ютерними технологіями, елементи інформаційної культури та культури без-

пеки користування комп'ютерними технологіями та креативно-рефлексивний компонент, який передбачає усвідомлення та вміння трансформувати отримані знання для творчості.

Підсумовуючи та систематизуючи складники комп'ютерної грамотності на основі теоретичного аналізу досліджень науковців, можна виділити такі її компоненти (рис. 1).

Когнітивний компонент. У сутність цього компоненту недостатньо занести систему знань про комп'ютер та його функції. Значну його частину становлять саме пізнавальні здібності дитини дошкільного віку. У термін «пізнавальні здібності» зазвичай уміщають досить широкий діапазон психічних процесів: відчуття, сприйняття, розпізнавання образів, увагу, пам'ять, формування понять, мислення, мова, емоції тощо. В основу нашого дослідження лягла концепція розумового розвитку дошкільників, яка під пізнавальними здібностями розуміє орієнтовні дії, котрі дозволяють розв'язувати інтелектуальні завдання, основними способами вирішення яких є перцептивні й розумові операції. Психологічні дослідження доводять, що використання комп'ютерної техніки як знаряддя пізнання людини означає появу нових форм мислення, мнемонічної творчої діяльності, що можна розглядати як історичний розвиток психічних процесів людини [1, с. 73].

Мотиваційний компонент. Характеристиками цього компоненту постають: цікавість, інтерес до діяльності з комп'ютером, позитивні емоції; активність пізнавальної й розумової діяльності дітей; бажання навчитися працювати самостійно.

Операційний компонент. Охоплює навички роботи за комп'ютером у текстовому (навички роботи із клавіатурою) та графічному (навички роботи з мишкою) редакторах, заняття з калькулятором, іншими ігровими комп'ютерними програмами та власне комп'ютерними іграми.

Фізіологічно-безпековий компонент. Складність визначення й формування цього компоненту визначається основною ознакою комп'ютерних технологій, котрі використовуються в освітньому процесі закладу дошкільної освіти, а саме відповідність віковим і психофізіологічним особливостям дітей дошкільного віку. Однією з основних властивостей цього компоненту в особистості дитини є навчально-контролюючий характер роботи дитини з комп'ютером, тобто усвідомлення нею усіх небезпек та свідомий контроль над ними самою дитиною.

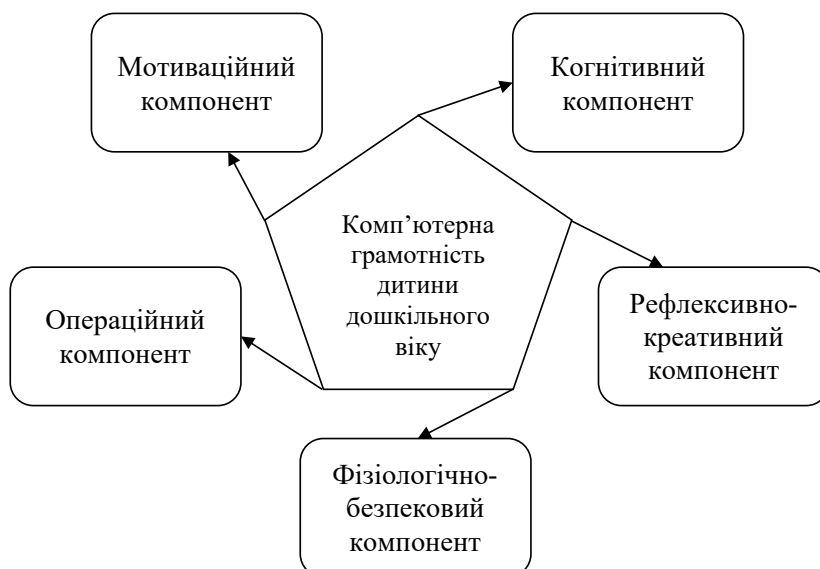


Рис. 1. Компоненти комп'ютерної грамотності дитини дошкільного віку

Рефлексивно-креативний компонент. Цей компонент комп'ютерної грамотності визначається творчими здібностями дитини в галузі застосування інформаційно-комунікаційних технологій, сформованістю елементарного критичного мислення. Крім того, рефлексійний складник у структурі комп'ютерної грамотності містить також контроль над виконанням дій за комп'ютером, здатність дитини до оцінки результатів власної діяльності.

Висновки і пропозиції. Отже, комп'ютер у дошкільній освіті став незамінним засобом та інструментом, за допомогою якого навчання дітей може стати цікавішим, швидшим і простішим, а знання – глибшими. Зауважимо, що формування комп'ютерної грамотності дітей дошкільного віку є необхідною умовою для життя в сучасному інформаційному суспільстві. Тому перспективи подальших розвідок у цьому напрямі полягають у визначенні способів формування та розвитку загальної інформаційної компетентності дітей дошкільного віку в освітньому процесі закладів дошкільної освіти.

Список використаної літератури:

1. Кивлюк О. Формування елементів комп'ютерної грамотності молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 ; Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2007. 21 с.
2. Дяченко С. Підготовка майбутніх вихователів до формування основ комп'ютерної грамотності старших дошкільників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Луган. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. Луганськ, 2009. 20 с.
3. Gendina N.I. Information literacy or information culture: alternative or unity. *School library*. 2005. № 3. P. 18–19.
4. Макаренко Л. Комп'ютерна грамотність як складник професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. Київ, 2007. 22 с.
5. Антонюк В. Комп'ютерна грамотність як складник професійної компетентності сучасного педагога. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія : Педагогіка. 2009. № 3. С. 72–75.

Yemchuk O. The concept and components of early childhood computer literacy

The article deals with the analysis of the origination, concept and components of early childhood computer literacy. It is noted that growth and branching of educational information infrastructure stimulates the need to intensify the formation and development of information culture and computer literacy. The need for availability of these occurs even at an early age. The use of computer technology in the educational process with preschool children and formation of their computer literacy is not only possible, but necessary in modern conditions. The main directions of using information and communication technologies in preschool education and their introduction into work and formation of information competence of preschool children are generalized. These are: the use of computer technology in the process of conducting classes and other forms of organization of the educational process in preschool education; conducting classes directly on the formation of computer literacy during the implementation of the educational line "Computer Literacy"; development of cognitive skills, motivation to learn, development of creative abilities. Information literacy is defined as the basic competence. It is the basis of integration of social, personal, cognitive, subject-activity competencies, provides professional mobility of the person and is based on the universal ability to work with various sources of information. Computer literacy appears as the system set of knowledge and skills, which are necessary for human life and activity in the information society, for using of computers as a tool of intellectual work. It is highlighted the motivational, cognitive, operational, physiological-safe, reflexive-creative components of early childhood computer literacy in the process of scientific investigation.

The determination of ways of formation and development of general information competence of preschool children in the educational process of preschool educational institutions is chosen as the prospect of further exploration in this direction.

Key words: *information culture, computer literacy, information and communication technologies, early childhood computer literacy.*

УДК 781.68:780.616.432

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-1.15>**І. М. Єфремова**викладач фортепіано,
старший викладач циклової комісії викладачів фортепіано
Луцького педагогічного коледжу**Л. І. Столярчук**викладач фортепіано,
викладач-методист циклової комісії викладачів фортепіано
Луцького педагогічного коледжу

ПИТАННЯ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ПІАНІСТІВ В АСПЕКТІ РОБОТИ НАД ІНТЕРПРЕТАЦІЄЮ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ

Стаття розкриває фактори взаємодії та взаємовпливу процесів роботи над інтерпретацією музичного твору та розвитком музичного мислення студентів-піаністів. Відзначено, що проблема музичного мислення широко представлена в ракурсі розвитку психології музичної діяльності, методології музично-педагогічних досліджень, історичних і культурологічних розвідок музикознавців.

Розглянуто поняття «музичне мислення» з позицій загальних закономірностей будь-якого мислення людини, з одного боку, та як одного з видів художнього мислення, з іншого. Зазначено, що формування музичного менталітету студентів-музикантів – це складний процес розвитку цілого комплексу піаністичних здібностей, навичок та умінь, теоретичних і практичних знань. Інструментальна підготовка залишається фундаментальною для досягнення музично-виконавської компетентності та формування музичного мислення студентів-піаністів. Робота над інтерпретацією музичних творів і пошук необхідних засобів музичної виразності для втілення задуму композитора охоплює усі види виконавської діяльності, в т. ч. й технічну майстерність.

Висвітлено основні ракурси роботи над інтерпретацією музичного твору: робота над художнім образом музичного твору на базі вивчення авторського тексту, що складає потенційну форму існування музичного твору; віднайдення правильного способу трактування твору як художньо-технологічного інструменту інтерпретації (засоби музичної виразності, технічна майстерність); робота над максимальним наближенням виконуваного твору до епохальних і стильових особливостей. Окреслені деякі прийоми та методи розвитку пізнавальної діяльності студентів-музикантів, необхідних для роботи над художньою інтерпретацією у класі основного музичного інструменту.

Визначено, що виконавська інтерпретація завжди репрезентує світогляд виконавця. Вона передбачає освоєння й нове прочитання музичного твору, втілення і презентацію власної концепції розуміння музичного твору.

Доведено, що робота над виконавською інтерпретацією дозволяє розкрити індивідуальні здібності студента, розвиває його самостійність, розширяє світогляд, музичну ерудицію. Оскільки музичне мислення є показником розвитку особистості загалом, роботу над інтерпретацією музичного твору можна вважати одним з основних чинників його розвитку.

Ключові слова: музичне мислення, інтерпретація музичного твору, авторський текст, художній образ, музично-теоретичний і виконавчий аналіз.

Постановка проблеми. Нині гостро постає проблема розвитку творчого потенціалу, формування художніх смаків і вподобань підростаючого покоління. Цілеспрямована реалізація творчого потенціалу відкриває широкі можливості для виховання освіченого, багатогранного фахівця, який відповідав би сучасним критеріям і вимогам.

Першочергового значення у фаховій підготовці студентів набувають саме питання активізації самостійного та критичного мислення як одного з основних факторів творчого характеру навчально-виховного процесу.

Підготовка студентів-музикантів до творчо-професійної самореалізації відбувається в різних видах виконавської діяльності, а саме: навчально-тренувальній, концертно-виконавській, фестивально-конкурсній.

Вивчення музичних творів, пошук власних концепцій їх виконання у співтворчості з педагогом сприяють професійному зростанню особистості, створюють сприятливі умови для досягнення музично-виконавської компетентності та формування музичного мислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інтерес науковців до вивчення проблем,

пов'язаних із музичним мисленням, викликали дослідження складних психологічних аспектів композиторської творчості та музичного виконавства, великий практичний досвід педагогів-музикантів і розвиток музичної педагогіки як науки, розвідки музикознавців із питань специфіки музичної мови. Психологія музичної діяльності представлена працями Л.С. Виготського, Б.М. Теплова, А.В. Торопової, В.А. Цуккермана, О.Н. Федорович, Л.Л. Бочкарьова та ін. Культурологічний ракурс музичного мислення, його історичне становлення, специфіку та розвиток розглянуто у дослідженнях Б.В. Асаф'єва, М.Г. Арановського, В.В. Медушевського, Є.В. Назайкінського, В.Н. Холопової, Н.П. Корихалової, Д.А. Дятлова, С.Г. Кузанова та ін. Шляхи та засоби формування музично-педагогічної діяльності вивчали Ю.Б. Алієв, Д.Б. Кабалевський, Г.М. Ципін, Л.В. Школяр.

Усвідомлення специфіки музичного мислення як виду художнього мислення, як однієї з форм процесу пізнання, яка сприяє створенню художнього образу, допоможе визначити практичні засоби та методи оптимізації роботи над виконавською інтерпретацією музичного твору.

Мета статті. Проаналізувати та з'ясувати, яким чином проблеми розвитку музичного мислення, як невід'ємного компонента творчого мислення пов'язані із процесом роботи над інтерпретацією музичних творів програмного репертуару студентів-піаністів.

Виклад основного матеріалу. Кожен студент-музикант, перш ніж стане педагогом-професіоналом, має пройти професійну виконавську підготовку. Крім того, для майбутньої педагогічної діяльності необхідно орієнтуватися в закономірностях та особливостях музично-пізнавальних процесів.

«Мислення – це вища форма активного відображення об'єктивної реальності, яка визначається цілеспрямованим, опосередкованим і узагальненим пізнанням суб'єктом наявних зв'язків і відносин предметів і явищ, прогнозуванням подій, створенням нових ідей і їх втіленням» [4, с. 3]. Процес мислення пов'язаний зі складною роботою головного мозку, яка забезпечує нейропсихічну основу розвитку інтелектуальних та емоційних здібностей людини. Мислення займає головне місце в системі пізнавальних процесів. Діалектичний шлях пізнання, котрий будується на фундаменті психологічних законів мислення, можна сформулювати таким чином: відчуття – сприймання – уявлення – думка.

«Музичне мислення як один із видів художнього мислення включає в себе загальні закономірності процесів мислення людини, але його специфіка зумовлена образністю, інтонаційною природою музичного мистецтва, семантикою музичної мови

й активним самовираженням особистості у процесі музичної діяльності» [4, с. 4].

Музичне мислення студентів-музикантів є творчо-пізнавальною діяльністю, спрямованою на сприйняття, усвідомлення художнього змісту образів мистецтва, їх відтворення в різних видах музичної діяльності, забезпечення творчої самореалізації особистісних функцій майбутнього професіонала. Специфічним у музичній діяльності є наявність різних видів мислення – емоційно-образного й абстрактно-логічного, що діють у взаємозв'язку.

У понятті повноцінної художньої майстерності, яка становить складний комплекс розвинутих і виховних піаністичних здібностей, навичок та умінь, теоретичних і практичних знань, умовно можна виділити три основні види виконавської діяльності, тісно взаємопов'язані між собою: створення індивідуальної концепції виконання музичного твору, роботу над технічною майстерністю як засобом художнього втілення задуму композитора, публічне виконання музичного твору. Відсутність гармонічної цілісності такої структури або недостатній розвиток якогось із видів виконавських завдань стає об'єктивною причиною, що впливає на якість виконання музичного твору.

Численні висловлювання провідних педагогів та аналіз практики кращих виконавців-музикантів дозволяють зробити висновок, що повноцінне оволодіння комплексом виконавською майстерністю можливе лише за умов розвитку активності та самостійності музичного мислення виконавця.

Музично-виконавське мислення як специфічний вид розумової діяльності є цілеспрямованим, опосередкованим та узагальненим пізнанням і відображенням дійсності у творчому процесі рішення конкретних виконавських завдань переведення змісту музичного твору з нехудожньої матеріальної системи (нотного тексту) в художню (процес виконання твору).

Будь-який музичний твір містить у собі певний художній образ, внутрішню ідею. Композиторська творчість має здебільшого невербальну природу образного мислення. «На початкових стадіях творчості у свідомості композитора формується узагальнений образ майбутнього твору – його «евристична модель» за термінологією М.Г. Арановського. Процес втілення моделі у звуковій формі істотно залежить від спрямованості та змісту мислення композитора» [2, с. 176]. Потім ця схема фіксується у нотному записі.

Намагання інтерпретувати – це звернення до змісту твору, його розуміння, пояснення, коментування. Термін «інтерпретація» походить від латинського слова «interpretatio», що означає розкриття змісту, тлумачення. У музичному виконавстві поняття «інтерпретація» застосовується як трактування музичного твору в процесі його

виконання, розкриття ідейно-образного змісту виразними та технічними засобами виконавського мистецтва. Інтерпретація передбачає індивідуальний підхід до виконуваної музики, наявність творчого задуму. «Феномен фортепіанної інтерпретації полягає в усвідомленні музичного виконання як творчої по суті діяльності, як колективного труда багатьох поколінь музикантів, які створюють традицію виконання, та індивідуального характеру художнього результату інтерпретування музичних творів» [5, с. 3].

Музичне мислення розпочинається з оперування музичними образами. Художній образ можна визначити як основний предмет музичної інтерпретації, його ідею, внутрішній зміст. Особливість музичного образу у тому, що він зашифрований у нотному тексті, який залишив нам композитор. Крім того, він безпосередньо стає художнім образом тільки під час виконання: мислення виконавця весь час контролює звуковий потік музичного твору, зупинка означає смерть художнього образу. Кожен виконавець спочатку виношує у своїй уяві музичний образ твору, а вже потім втілює його на інструменті. Тільки в цьому разі його гра стає творчим актом, що перетворює світ звукових уявлень у реальне звучання. Яскравість і повнота емоційного забарвлення створеного уявою образу залежить від низки факторів, зокрема знань, накопиченого чуттєвого та суспільного досвіду, художньо-творчого та соціального-економічного середовища. При розучуванні нового твору дуже важливо, щоб у розумі учня склалася абсолютно ясна звукова картина, якій відповідає певний виконавський стан.

Сполучним механізмом переходу звукового уявлення в конкретне звукове відтворення є попереднє слухання. Воно створює необхідні передумови для пізнання образного строю й занурення у світ естетичних і життєвих ідеалів автора. Мислення учнів повинно націлюватися на з'ясування того, яким є загальний настрій твору, які почуття та переживання воно викликає, якими засобами музичної виразності це досягається. На ранніх стадіях розвитку цієї здатності необхідно, щоб викладач зіграв нову п'єсу (або запропонував прослухати запис її виконання авторитетними музикантами) і цим допоміг формуванню у розумі студента правильної звукової картини. Суть попереднього слухання виконавця – це уявлення художнього музичного образу, звукового забарвлення твору та піаністичного прийому, за допомогою якого буде досягнуте відтворення задуму композитора. «Все, що зумовлено уявою, почуттям, внутрішнім слухом, розумінням (естетично-інтелектуальним), стає виконанням», – стверджує Г. Нейгауз [7, с. 26].

Розвивати уяву учня можна не тільки методом власного показу, а й також за допомогою методу образних асоціацій і порівнянь, що впливають

насамперед на емоційну сферу учня і стимулюють роботу його художньої уяви. «Педагог повинен вміти говорити про музику образно, поетично, захоплююче. Це допомагає виявити зв'язки музики з реальним світом, який у ній відображений...» [1, с. 54].

У міру зростання музичних здібностей корисно рекомендувати учневі використовувати в роботі над новою п'єсою диригентський метод (роботу без інструменту), що допомагає не тільки осмислити концепцію виконання загалом, але й детально відчувати метро-ритмічне життя виконуваного твору, його форму, динамічний план, фактуру.

Перше прослуховування музичного твору викликає емоційний і духовний відгук, формує в уяві загальне художнє враження. Слухач сприймає цілісний звуковий потік, у якому розрізняє мало окремих елементів. При повторних прослуховуваннях виконавець здатний до більш детального сприйняття музичного твору. Стають зрозумілими особливості мелодії, ритму, ладової та гармонічної будови, поліфонії, фактури та інших засобів музичної виразності. На цьому етапі відбувається процес пошуку сенсу художнього твору, розкриття його естетичної цінності. Необхідно звернути увагу на усі елементи виразності та їхній взаємозв'язок. Глибоке проникнення у зміст художнього твору спонукає до роздумів, викликає асоціації, народжує виконавський план і засоби його реалізації. Досягнення завершеного, художньо переконливого виконання, розв'язання найскладніших інтерпретаторських і виконавських завдань насамперед базується на уважному вивченні авторського тексту.

Основою музичної інтерпретації є музично-теоретичний і виконавчий аналіз. Завдання педагога – розвинути у студентів культуру осмислення творів на рівні глибокого знання законів композиторської майстерності: навчити розбиратися у формі композиції, в тональному плані, фактурному складі; розуміти драматургію твору, спираючись на насиченість і конкретність поетичних образів і настроїв; вивести з такого аналізу фразування, динамічні відтінки, кульмінаційні моменти, точність і ясність виконавських штрихів і прийомів.

Дуже важливо, щоб учень засвоїв методи пізнання музичного матеріалу і застосовував їх у своїй майбутній професійній діяльності. Для цього йому необхідно: уважно ставитися до авторського тексту; аналізувати й узагальнювати, помічаючи спільні та відмінні риси; вміти охопити твір загалом і визначити місце деталей у цілісній структурі; мислити й оперувати професійною мовою і музичними термінами.

Виконавська інтерпретація є поступовим переходом від аналізу музики на основі письмового запису до її вивчення як інтонованого феномена, що звучить. Це шлях «зі світу внутрішніх образів у світ реального звучання за допомогою власних рук»

[6, с. 31]. Виявлення художніх намірів – мета, але вона досягається лише тоді, коли для неї є засоби, а саме технічна майстерність. «Щоб створювати витвір мистецтва, потрібно вміти це робити», – зауважував О. Блок [7, с. 77]. Музикант може реалізувати свій виконавський задум тільки в тому разі, якщо він володіє відповідною технікою для його втілення. Звідси випливає необхідність систематичного тренування піаністичного апарату, від якого залежить художня сторона виконання. Тому розвиток технічної майстерності має займати надзвичайно важливе місце в роботі студента-музиканта. У процесі роботи над технічним вдосконаленням того чи іншого твору велике значення має вміння правильно аналізувати технічні труднощі та знаходити раціональні прийоми їх подолання. Видатний піаніст початку ХХ ст. І. Гофман підкреслював також важливість уявного передбачення внутрішнім слухом звукового результату у роботі над технікою. «Досягніть того, щоб уявна звукова картина стала чіткою, пальці повинні їй підкорятися» [3].

Музично-виконавське осмислення твору, яке спирається на систему інтонаційно-сислового розкриття музики і практичних знань, є більш високим етапом розвитку музичного мислення. Під час виконання процес створення інтерпретації набуває якості музичного висловлювання, стає частиною живого музичного спілкування. Відбувається перехід нотних знаків у звукові інтонації, тобто музика матеріалізується, дістає смислової реалізації. Виконання як єдність усіх рівнів музичної діяльності дозволяє внутрішній ідеї твору розвинути до ознак реальної форми.

Під час гри виконавська уява працює в тісній єдності з реальним сприйняттям звуку, тобто вмінням контролювати, чи дійсно звуковий результат відповідає намірам виконавця. Крім того, музикант повинен думати вперед, охоплюючи перспективу звучання музичного твору загалом. Тому можна вважати, що здатність під час виконання уявляти художній образ то цілісно, то диференційовано – специфічна особливість мислення музиканта.

Художньо-технічний інструмент інтерпретації, за допомогою якого музичний образ набуває реального звучання, спирається на знання усіх особливостей музичного тексту, теоретичних досліджень. Крім того, він володіє різними засобами та прийомами інтонування та звуковидобування, організацією звукової перспективи та метроритмічної структури.

Якісне виконання музичного твору не тільки залежить від розуміння художнього образу, але й орієнтується на особливості музичного стилю. Під музичним стилем мається на увазі достовірність та органічність виконання. Поняття стилю складається з декількох складників. Насамперед це відповідність звучання виконуваного твору звучанню історичної епохи, в яку він був створений.

По друге, це відповідність традиціям інтерпретації цього твору, яка склалася за історію його виконання, стандартам і канонам концертного виконання взагалі. Крім того, це підпорядкованість виконуваного твору жанровій специфіці.

Фортепіанна інтерпретація незалежно від стилю або епохи виконуваного твору має загальні універсальні закони тлумачення нотного тексту та його виконання. Музично-виконавська інтерпретація – це єдність художньо-музичного образу, художньо-технічного інструменту інтерпретації (технологія гри) та музичного стилю виконання. Це основні аспекти фортепіанної інтерпретації, які охоплюють основне коло проблем підготовки та публічного виконання фортепіанних творів.

Висновки і пропозиції. З проблемою інтерпретації та пошуком необхідних засобів для її втілення пов'язані усі питання розвитку фортепіанної техніки студента-музиканта, його професійної культури й виконавської майстерності. Розвиток музичного мислення – це наслідок загального музичного розвитку та пов'язаного з ним духовного збагачення особистості. Музичне мислення – це основний вид пізнавальної діяльності музиканта та головне внутрішнє джерело музичного розвитку студентів-піаністів у процесі навчання.

Оптимізація процесу формування та розвитку музичного мислення студентів педагогічних вишів повинна здійснюватися шляхом раціонального використання можливостей професійно-спрямованого педагогічного репертуару. Необхідно знаходити дієві механізми реалізації музичного мислення, які дозволять правильно оцінювати ситуацію, ефективно вирішувати педагогічні завдання.

Список використаної літератури:

1. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. Москва : Музыка, 1978. 288 с.
2. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности. Москва : Институт психологии РАН, 1997. 352 с.
3. Гофман И. Фортепианная игра. Москва : Музыка, 1961. 224 с.
4. Елистратова Г.Б. Музыкальное мышление как форма креативной деятельности : автореф. дис. ... канд. филос. : 24.00.01. Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева. Саранск, 2003. 20 с.
5. Дятлов Д.А. Исполнительская интерпретация фортепианной музыки : автореф. дис. ... докт. искусствовед. : 17.00.02. Ростовская консерватория им. С.В. Рахманинова. Ростов-на-Дону, 2015. 27с.
6. Мартинсен К.А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано. Москва : Музыка, 1977. 129с.
7. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. Москва : Музыка, 1988. 240 с.

Yefremova I., Stoliarchuk L. Developmental issues in musical thinking of pianist students in the aspect of the interpretation of musical work

The article reveals the factors that contribute to a piano student's interaction and combined influence in their work process, their interpretation of a musical piece as well as their musical thinking development. It is noted that the problem of musical thinking is widely represented in the perspective of the psychological musical activity and its development, the methodology of the musical and pedagogical research, historical and cultural explorations of musicologists.

The concept of musical thinking from the standpoint of the general laws of any human thinking is considered: On the one hand, the concept of musical thinking is considered from a general standpoint that aligns with the laws of any human thinking process. On the other hand, it is considered from an artistic point of view. It is noted that the formation of the musical mentality among music students is a multiplex developmental process of a whole complex of pianistic abilities, skills, theoretical and practical knowledge. Instrumental training remains fundamental for achieving musical competence performance and the musical thinking formation of pianist students. Work on the interpretation of musical works and the search for the necessary means of musical expression to realize the idea of the composer covers all types of performance, including technical skills.

The interpretation of musical work is analyzed in the following way: Based on the author's study, the work on the artistic image of a musical piece is a potential form of existence for musical work; finding the right way to interpret the work through artistic and technical tools (means of musical expression, technical skill); work on the closest possible approximation to the epochal and stylistic features. The author also outlines some developmental methods of students-musicians' cognitive activity that are necessary for work on artistic interpretations in a basic musical instrument class.

It is determined that the performer's interpretation always represents the performer's worldview. It involves mastering and re-reading a piece of music, the embodiment, and presentation of their own concept of understanding a piece of music. Also, it is proved that work on performing interpretation allows us to reveal the individual abilities of the student, develop his or her independence, expands world outlook and musical erudition. Since musical thinking is an indicator of the development of the individual as a whole, work on the interpretation of a musical work can be considered as one of the main factors in its development.

Key words: *musical thinking, interpretation of musical work, author's text, artistic image, musical-theoretical, and executive analysis.*

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 373:50:7.01:004

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-1.16>**Д. Д. Біда**кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогікиКЗ «Львівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»
Львівської обласної ради**КРЕАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧИХ
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ В УМОВАХ STEM-ОСВІТИ**

У статті обґрунтовано доцільність та висвітлено можливості використання креативного підходу для розвитку природничих компетентностей учнів в умовах STEM-освіти. Виявлено, що елементи STEM-освіти уже реалізуються на уроках природничого циклу та впроваджуються в нову модель викладання природничих предметів, однак у сучасній системі освіти сформована вузька спеціалізація вчителів, що зумовлює фрагментарність природничих компетентностей випускників шкіл. Визначено, що основні тенденції розвитку школи майбутнього полягають у креативному підході до побудови змісту освіти, формуванні єдиної системи загальноосвітніх і природничо-наукових знань на основі науково обґрунтованої інтеграції знань, умінь, навичок та цінностей. Показано, що креативний підхід є методологічно важливим для розвитку природничих компетентностей учнів, зокрема, як орієнтир у виборі й структуруванні змісту навчання. Доведено, що ефективні результати для розвитку компетентностей у процесі вивчення природничих предметів забезпечує паралельне застосування інтеграції та креативного підходу. Наведено приклади креативного підходу у процесі організації STEM-проектів та показано, що позитивний ефект посилює спільне застосування комп'ютерних технологій та глобальної мережі Інтернет для створення нової освітньої сфери, в якій навчання є креативним процесом. Обґрунтовано важливість спрямування пошукової діяльності учнів за межі поставлених класичною освітою завдань та самостійного пошуку шляхів їх вирішення. Визначено низку умов використання креативного підходу до формування природничої компетентності учнів, що формує в учнів здатність приймати рішення в нестандартній ситуації, розуміти сучасні глобальні проблеми тощо. Визначено, що прикладом поєднання STEM-навчання та STEM-технологій у навчальному процесі є розроблення міждисциплінарного довготривалого проекту, який охоплює значну частину природничого курсу. Описано алгоритм формування мотивації, ідею та розвиток проектною історією на базі міжнародного природничого конкурсу «КОЛОСОК», який базується на STEM-предметах і є вагомим ресурсом для розвитку STEM-освіти в Україні.

Ключові слова: STEM-освіта, креативний підхід, розвиток, природничі компетентності, учні, вчителі, інтеграція, проектний підхід.

Постановка проблеми. STEM-напрямок у сучасній освіті як рух за розширення природничо-математичної та технічної складової частини в навчанні, очевидно, впливатиме на розвиток подальших навичок випускників шкіл, бо передбачає співпрацю (для отримання інноваційних результатів і виконання командних завдань) та здобуття досвіду наукових досліджень, комунікативність (можливість для спілкування «один на один» та в команді), креативність (вдосконалення наукового і технологічного проекту, демонстрація його потенційних можливостей); критичне мислення (спроможність обмірковувати, вдумливо й обґрунтовано аналізувати факти та застосовувати досвід для розв'язання проблеми). Передумовою обґрунтування нової моделі викладання природничих дисциплін є «Концепція Нової Української

школи», в якій йдеться про збалансування гуманітарної та природничо-математичної освіти, збереження добрих освітніх традицій і забезпечення високого рівня природничо-математичної освіти та впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у школах [11].

У STEM-просторі активно розвивається креативний напрям, що охоплює творчі та художні аспекти, обґрунтовується необхідність переходу від STEM до STREAM-освіти в дошкільному віці, коли використання образного мислення є необхідною умовою гармонійного розвитку дитини. Креативність виявляється не лише в продуктах діяльності, але й у мисленні, спілкуванні, почуттях; її прояв – цікавість до складних завдань, які можуть бути джерелом нового досвіду, самостійність поглядів та оцінок, непідлеглість стереотипам,

відкритість до сприйняття нових ідей, готовність до «використання спонукального поштовху задля видозміни типів, <...> породження нових ідей, <...> синергії – з'єднання на перший погляд зовсім неспоріднених явищ в єдине ціле, корисне, функціональне» [9, с. 29].

Основні тенденції розвитку школи майбутнього полягають у креативному підході до побудови змісту освіти, формуванні єдиної системи загальноосвітніх і природничо-наукових знань на основі інтеграції. Упродовж останнього десятиріччя впроваджується поняття освітньої інтегрованої як сфери педагогічного знання з дослідження сутності, закономірностей і застосування інтеграції в освітньому процесі. Саме STEM-напрямок забезпечує умови для збалансованої, гармонійної, науково орієнтованої освіти на базі модернізації математично-природничого й гуманітарного навчальних профілів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Найбільш системно, на нашу думку, визначені та окреслені особливості, теоретичні та практичні аспекти з упровадження STEM-освіти в Україні в методичних рекомендаціях Інституту обдарованої дитини [12]. Основні форми реалізації STEM-напрямів в освіті – STEM-урок, STEM-проект, STEM-курс, STEM-хакатон. STEM-урок – форма організації навчання у відведений проміжок часу з групою учнів постійного складу, що передбачає інтеграцію трьох і більше STEM-дисциплін (природничі науки, математика, технології) [13]; STEM-проект – групова навчально-пізнавальна, творча або ігрова діяльність учнів, яка має загальну ціль, методи, засоби діяльності, передбачає інтеграцію трьох і більше STEM-дисциплін та спрямована на досягнення загального результату. STEM-курс – це об'єднання кількох STEM-дисциплін в єдину навчальну дисципліну.

Н. Весела зазначає, що для стимулювання навчальних процесів потрібне ефективніше освітнє середовище, оскільки «активізація STEM-освіти в Україні має велике стратегічне значення для розвитку інноваційної освіти в країні. STEM-освіта нині демонструє потужний науковий потенціал» [3, с. 28].

STEM-освіта є ефективним інструментом для задоволення запиту суспільства в досвідчених фахівцях технічного та природничо-математичного профілю в умовах розвитку інформаційних технологій, робототехніки, нано- та біотехнологій. Отже, ми погоджуємося, що «необхідність вирішення цих проблем актуалізує реформування традиційної системи освіти, зокрема в напрямі розвитку STEM-освіти, що й спостерігається в США, а також в інших країнах світу. Необхідно особливо зазначити складність і багатогранність STEM-освіти, у результаті чого для вирішення питань, пов'язаних із відсутністю STEM-грамотності,

розробляються найрізноманітніші за видом, напрямком і рівнем складності програми» [15, с. 7].

У дослідженні ми також послуговувалися низкою праць із зазначеного наукового напрямку: STEM-освіта як засіб активізації креативних можливостей індивіда (С. Доценко, В. Лебедева [4]), інтегроване навчання як складник STEM-освіти (Ю. Козловський [7], Т. Журавель, Н. Соколова [5]), підготовка до інновацій у контексті STEM-освіти (Д. Шулікін [17]), проблеми та можливості дистанційного навчання щодо розвитку компетентності педагогічних працівників, які працюють у різних напрямах STEM-освіти (І. Василяшко [2]) та ін.

На думку деяких дослідників, мало вивченою залишається проблема урахування компетентності школярів у проєктній, навчально-дослідницькій та науково-дослідницькій діяльності як одного з результатів загальної середньої освіти [14].

Викладене вище дало змогу зробити висновок, що проблемі розвитку природничих компетентностей учнівської молоді в умовах STEM-освіти не надавалося належної уваги, що зумовило вибір тематики пропонованої статті.

Мета статті – обґрунтування доцільності та висвітлення можливостей використання креативного підходу для розвитку природничих компетентностей учнів в умовах STEM-освіти.

Виклад основного матеріалу. Формула нової української школи налічує дев'ять ключових компонентів, які є цільовими орієнтирами STEM-підходів у навчанні. Зауважимо, що ядром STEM-навчання є вирішення здобувачами освіти проєктного завдання чи реальної проблеми, розглянути які можна лише в контексті кількох дисциплін. Це, насамперед, потребує покращення якості й ефективності первинної природничо-наукової освіти (формальна освіта), пропри те, що STEM-освіта виходить за межі навчального закладу, оскільки передбачає встановлення й розвиток партнерських зв'язків між учнями/студентами, учителями, дослідниками, новаторами та іншими зацікавленими сторонами (неформальна освіта). Тому назріла потреба «узагальнити основні теоретичні дані та методичні підходи щодо впровадження STEM-освіти в умовах інтеграції формальної та неформальної освіти. Ця проблема уже змодельована для обдарованих учнів, найбільше підготовлених до міждисциплінарної навчальної практики. Вважаємо, що її можна застосовувати і до навчання кожного, хто прагне здобути якісну освіту» [12, с. 4].

Ефективний шлях упровадження проблемного підходу – Концепція STEM-освіти (за Р. Колвеллом), що активно розвивається впродовж останніх двох десятиріч. Сутність STEM-навчання полягає у формуванні STEM-компетентностей і навичок – динамічної системи знань і вмій, манери мислення, цінностей та індивідуальності. Вони дають змогу розвинути інноваційні навички,

як-от: готовність вирішувати комплексні завдання, критично мислити, креативно діяти, ефективно взаємодіяти в команді, організаторський хист, емоційний інтелект, оцінювання й ухвалення рішень, здатність домовлятися, когнітивна гнучкість тощо.

STEM-освіта передбачає «критичне, аналітичне, творче, інноваційне мислення, вміння працювати над проєктами в команді, інформаційну грамотність і навички ефективного використання ІКТ – неповний перелік характеристик сучасної успішної людини» [17, с. 8].

Згідно з нашими дослідженнями, ефективні результати для розвитку компетентностей у процесі вивчення природничих предметів забезпечує *паралельне застосування інтеграції та креативного підходу*.

Позитивний ефект посилює застосування комп'ютерних технологій та глобальної мережі Інтернет для створення нової освітньої сфери, в якій *навчання є креативним процесом; результати процесу доступні необмеженій кількості людей; дистанційне спілкування таке ж, як за звичних обставин; доступ до інформаційних ресурсів вільний; інформацію можна відшукати миттєво завдяки гіпертексту й безлічі пошукових систем тощо* [2].

Ми погоджуємося, що завдяки дослідженням учених і напрацюванням педагогів-практиків можливе визначення низки особливостей STEM-освіти задля активізації креативного потенціалу індивіда. Позаяк STEM-освіта «перетворюється на зону інтенсивного фінансування, адже зростає кількість некомерційних організацій, які забезпечують школи грантами для впровадження технологічно-орієнтованих проєктів; має бути неперервною (від дошкільного до зрілого віку, адже змалечку в дитини розвивається креативне мислення й формується дослідницька компетентність; вдосконалює соціалізацію індивіда, розвиваючи комунікативні компетентності в командній співпраці); є сполучною ланкою між навчанням учнів та їхньою кар'єрою і всеосяжним вибором можливостей природничо-наукового розвитку; забезпечує наявність оптимального для навчання середовища, залучає до навчання, спонукає до активних дій» [4, с. 312].

STEM-освіту інколи називають «навчання навпаки», «перевернута освіта». Але STEM-освіта – це не лише обмін традиційною активністю в класі та домашніми навантаженнями. Найбільша цінність STEM-освіти – інтеграція чотирьох дисциплін в єдину систему навчання та фундаментальна зміна ролі учителя в сучасному світі. Задля залучення учнів до практичної діяльності доцільно: розширити діапазон організаційних форм та методів навчання, способів навчального взаємодії, надати пріоритет засвоєнню навчального матеріалу в процесі екскурсій, квестів, конкурсів, фестивалів, практикумів тощо [8, с. 71].

Так, популяризації напрямів STEM-освіти сприяє зимова webSTEM-школа, Всеукраїнський фестиваль «STEM-весна», науково-практичні конференції, семінари, вебінари, фестивалі та всеукраїнські конкурси і змагання: «Кращий STEM-урок» (<https://stem-lesson.info>), «Наука на сцені» (<http://sons-ua.com/>), інтернет-конкурс «Учитель року» за версією науково-популярного природничого журналу «Колосок» (www.kolosok.org.ua), конкурс на здобуття премії „Global Teacher Prize Ukraine” (<https://globalteacherprize.org.ua/>) тощо.

Передчасно говорити про впровадження STEM-освіти в українських школах, проте елементи STEM-освіти уже реалізуються на уроках природничого циклу та впроваджуються в нову модель викладання природничих предметів. Водночас у сучасній системі освіти України маємо сформовану вузьку спеціалізацію вчителів, внаслідок чого знання випускників шкіл здебільшого фрагментарні. Навчання в контексті STEM-освіти потребує різноманітних, іноді технічно складних навичок із застосуванням математичних знань і наукових понять. Учні вчать вирішувати проблеми, стають новаторами, винахідниками, розвивають логічне мислення та технічну грамотність. Усе це можна реалізувати на уроках природничого циклу [15].

У класичній системі освіти предметність зазвичай домінує відповідно до орієнтації на опанування учнями певної системи знань з основ наук чи виробничих галузей. Водночас у сфері природничо-наукової освіти вирішальною є мотивація, бажання працювати. Така готовність є своєрідним (зазвичай нелінійним) ланцюжком визначених природничо-наукових проблем, які фахівець має послідовно й паралельно вирішувати.

Ми вважаємо, що для реалізації STEM-технологій у природничому курсі середньої школи можна використовувати більшу частину вже розроблених лабораторних робіт, а також курсових чи дипломних проєктів студентів. Сучасний натурний фізичний експеримент є універсальним засобом для набуття майбутніми фахівцями відповідних дослідницьких компетенцій [16].

Важливо, щоб учні свою пошукову діяльність спрямовували за межі поставлених класичною освітою завдань та самостійно шукали шляхи їхнього вирішення. Прикладом поєднання STEM-навчання та STEM-технологій у навчальному процесі середньої школи є розробка міждисциплінарного довготривалого проєкту, який охоплює значну частину всього природничого курсу. Такий проєкт має містити низку завдань, об'єднаних спільною метою [10].

Наведемо приклади креативних завдань у процесі організації STEM-проєктів, які запропонували вчителі початкової школи та природничих предметів, учасники конкурсу «Учитель року» за версією журналу «КОЛОСОК» (табл. 1).

Таблиця 1

Предмет	Назва проєкту	Приклад завдання	Інтегративно-асоціативний складник
Початкова школа	Clever Foodies	Створіть ментальну карту про складники людського здоров'я за допомогою онлайн-інструментів для створення мейндремпінга Spiberscribe або MindMeister	Я досліджую світ, природознавство, пропедевтика біології, хімії, географії, мова і література, кулінарія, БЖД, народознавство, основи здоров'я, математика, економіка, технології
Хімія	Такі різні солі	Не всі речовини варто куштувати на смак. Як же тоді відрізнити схожі за зовнішніми ознаками солі? Переходь за QR-кодом та отримуй підказку: 	Хімія, географія, медицина, мистецтво
Фізика	Руйнівники міфів	Скористайся ресурсом https://learningapps.org/5202170 і створи інтерактивну гру для молодших школярів «Правила безпечного користування мобільним телефоном, планшетом учнями початкової школи». Придумай спосіб залучити до гри якомога більше дітей	Фізика, біологія, медицина, техніка, екологія
Економіка	Науковий банкомат	Які технічні досягнення людства зображені на банкнотах різних країн?	Фізика, історія, економіка, підприємництво, техніка
Біологія	Таємниці шовковиці	Дізнайтеся про технології створення або перероблення паперу. Спробуйте виготовити папір самостійно або з друзями.	Біологія, географія, економіка, математика, інформатика, мистецтво, технології, народознавство
Екологія	Вітамінна географія	Виготов брошуру-пам'ятку для походів до магазину з дозволеними та забороненими Е-добавками, що належать до класу солей. Роздай кілька екземплярів брошур друзям, знайомим, пересічним покупцям	Хімія, біологія, медицина, мистецтво
Астро-номія	Твоє сузір'я Зодіаку – Змієносець!	Пофантазуй і спробуй візуалізувати в будь-якій зручній та доступній тобі арт-техніці 13-й знак для зодіакального сузір'я Змієносця. Наприклад, це може бути кулон, браслет, нічник, картина, ескіз татуювання тощо. Запропонуй свої вироби для реалізації в хенд-мейд крамницях	Астрономія, медицина, міфологія, мистецтво
Географія	Путівник мандрівника	Пограйте у гру «Саміт ООН». Хід гри: на саміт приїхали представники різних країн, вам треба з усіма привітатися. Зробіть це правильно! Придумайте власне привітання, нехай це буде фішкою вашого класу чи родини	Географія, економіка, математика, інформатика, мова і література, мистецтво, технології, народознавство, етика

Поза сумнівом, STEM-проєкт – ефективний спосіб соціалізації та розвитку ключових компетентностей учнів. Щоб успішно впровадити його в навчальний процес, необхідно мотивувати їх ставити запитання і шукати відповіді на них. Це чи не найскладніше завдання, схоже на те, як розпочати власну справу. Перш ніж пропонувати проєкт, проблему треба обговорити з дітьми, спонукати їх взяти на себе відповідальність і лідерство, генерувати ідеї для вирішення. Не диктувати, а створити ситуацію, яка наблизить їх до проєктної проблеми, стане їх справою, а не директивою до виконання від педагога. Алгоритм формування мотивації, ідея та розвиток проєктної історії закладені в міжнародному природничому конкурсі «КОЛОСОК», який відбувається в три етапи.

Перший етап конкурсу – підготування, робота з інформаційними джерелами, занурення в тему.

Другий – індивідуальне змагання, розв'язування тестових запитань. Не на всі з них учасники знаходять відповіді, а якщо й знаходять, то завжди цікаво чи правильно. На третьому, проєктному етапі конкурсу, діти обирають запитання і досліджують проблему.

Постановка проблеми – важлива складова частина проєкту. Але учасники конкурсу отримують матеріали для підготування (<http://kolosok.org.ua/zapytannya-ta-materialy-dlya-pidhotovky-vesna-2020/>), які доцільно використати в проєкті.

Відповідно до концепції розробників, STEM-освіта поєднує міждисциплінарний та проєктний підходи. Основою міждисциплінарного підходу є інтеграція природничих наук, технологій, інженерної творчості та математики. Отже, методика навчання STEM-дисциплінам має передбачати їх викладання не як самостійних, відокремлених

одна від одної, а на засадах міждисциплінарної інтеграції [8].

Найдоречнішим шляхом впровадження креативного підходу ми вважаємо науково обґрунтовану інтеграцію. Адже жодні інші підходи не спроможні так вдало оптимізувати процес підготування кваліфікованого фахівця. Крім того, необґрунтована, або псевдоінтеграція без наукових, методологічних підстав, може неабияк нашкодити. Отже, втрачаються переваги предметного навчання, але не досягається результат інтеграції. Тут постає цілком логічне питання: чому інтеграція, а не синтез? Річ у тім, що інтеграція, на відміну від синтезу, охоплює також і організаційну складову частину, необхідну для природничо-наукової підготовки, а отже, чи не всі аспекти підготовки майбутнього фахівця.

Коректність і ефективність інтеграції як засобу втілення креативного підходу в природничо-науковій освіті неможливі без урахування історичного досвіду, філософії та наукознавства. Такий підхід допоможе уникнути помилкових методологічних засад, виокремити позитивний досвід інтеграції, продовжити реалізацію перевірених теоретичних і методичних досягнень в освіті.

Нині креативність (а також вміння комплексно розв'язувати проблеми, критичне мислення) є однією з трьох найважливіших навичок, які роботодавці цінують у своїх працівниках. Цей виклик сучасного світу приймає і освіта. Креативний підхід до навчання – це не лише відхід від певних стереотипів, стандартів та професійних норм, але перш за все такі форми роботи з науковою інформацією, які стимулюють інтелектуальний розвиток та креативні здібності молодого людини [6].

У рамках цієї статті без детального обговорення хочемо зазначити, що креативний підхід у формуванні природничої компетентності передбачає:

- готовність до вирішення природничо-наукових проблем;
- знання методів аналізу й синтезу для з'ясування постановки й вирішення проблеми;
- оволодіння математичним апаратом для вирішення природничо-наукових проблем;
- наявність організаційних здібностей;
- гнучкість знань як спроможність їх інтеграції й заміни залежно від мети;
- мотивацію до інтеграції різних аспектів знань та діяльності;
- вміння створювати моделі та формалізувати певні етапи проблеми;
- орієнтація на оптимізацію діяльності;
- здатність приймати рішення в нестандартній ситуації;
- врахування психологічних прийомів й засобів інтеграції знань та вмінь у вирішенні проблеми.

Вищезазначений перелік ознак переконує, що STEM – це сплав креативності та природничо-тех-

нічних знань та навичок, які стають надважливими для молодих людей, що ростуть у світі, сповненому глобальних проблем: загрози здоров'ю (ожиріння, хронічні захворювання, нові інфекційні захворювання на зразок COVID-19), зміна клімату (аномально високі температури в Антарктиді, загроза зникнення територій та видів, екологічні катастрофи (масштабні лісові пожежі в Австралії, наслідки військових конфліктів), міграції людей у міське середовище. Креативність та критичне мислення допоможуть їм впоратися з цими викликами, підготують до вирішення глобальних проблем, які часто лежать у площині STEM-предметів, здатність приймати рішення в нестандартній ситуації, зрозуміти подібні проблеми та підтримають їхні майбутні зусилля щодо вирішення цих величезних суспільних викликів.

Вагомий ресурс для розвитку STEM-освіти в Україні має освітній проєкт «КОЛОСОК», адже базується на предметах, які включає STEM (фізика й астрономія, хімія, географія, біологія, екологія, основи здоров'я), використанні комп'ютерних та інформаційних технологій, роботі з різними джерелами інформації. Він є додатковим інструментом пропедевтики STEM-предметів та формування ключових компетентностей.

Висновки і пропозиції. У дослідженні обґрунтовано доцільність креативного підходу як ефективного засобу запровадження STEM-освіти для формування природничих компетентностей учнів, розвитку критичного мислення, креативності тощо. Такий підхід до формування природничої компетентності передбачає готовність до вирішення природничо-наукових проблем, знання методів аналізу й синтезу для з'ясування постановки й вирішення проблеми, оволодіння математичним апаратом для вирішення природничо-наукових проблем, наявність організаційних здібностей, гнучкість знань як спроможність їхньої інтеграції й заміни залежно від мети, мотивацію до інтеграції різних аспектів знань та діяльності, вміння створювати моделі та формалізувати певні етапи проблеми, орієнтацію на оптимізацію діяльності, здатність приймати рішення у нестандартній ситуації, врахування психологічних прийомів й засобів інтеграції знань та вмінь у вирішенні проблеми тощо. Зокрема, освітній проєкт «КОЛОСОК» має вагомий ресурс для розвитку STEM-освіти в Україні, адже базується на предметах, які включає STEM (фізика й астрономія, хімія, географія, біологія, екологія, основи здоров'я), використанні комп'ютерних та інформаційних технологій, роботі з різними джерелами інформації.

До подальших напрямів зараховуємо дослідження можливостей використання soft skills (комплексу неспеціалізованих надпрофесійних навичок) для формування ключових навичок XXI століття.

Список використаної літератури:

- 100 ідей для STEM-проектів. *Колосок*. 2020. № 1. С. 46–47.
- Василяшко І. Проблеми та можливості дистанційного навчання щодо розвитку компетентності педагогічних працівників, які запроваджують напрями STEM-ОСВІТИ. *STEM-освіта: стан впровадження та перспективи розвитку* : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. Київ : ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», 2017. С. 24–26.
- Весела Н.О. STEM-освіта як перспективна форма інноваційної освіти в Україні. *STEM-освіта та шляхи її впровадження в навчально-виховний процес* : збірник матеріалів I регіональної наук.-практ. веб-конф., м. Тернопіль, 24 травня 2017 р. Тернопіль : ТОКІППО, 2017. С. 25–28.
- Доценко С.О., Лебедева В.В. STEM-освіта як засіб активізації творчого потенціалу особистості. *Математика у технічному університеті XXI сторіччя* : збірник наук. праць за матеріалами дистанц. Всеукр. наук. конф. Краматорськ : ДДМА, 2017. С. 312–314.
- Журавель Т.О., Соколова Н.О. Інтегроване навчання – основний складник STEM-освіти. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2016. № 12 (55). С. 32–34.
- Іванова В.В. Креативний підхід до навчання як засіб формування креативної особистості майбутнього вчителя. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2011. № 4. С. 46–50.
- Козловський Ю.М. *Інтеграційні процеси в професійній освіті: методологія, теорія, методи* : монографія. Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2018. 420 с.
- Лабудько С. STEM-освіта як інноваційний підхід до розвитку природничо-математичної освіти. *STEM-освіта: стан впровадження та перспективи розвитку* : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 9–10 лист. 2017 р. Київ : ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», 2017. С. 74–77.
- Левченко Т.І. *Європейська освіта: конвергенція та дивергенція*: монографія. Вінниця : Нова книга, 2007. 656 с.
- Настека Т.Д.-А. Використання природничих проектів в організації STEM-навчання в контексті реалізації дидактичних принципів нової української школи. *STEM-освіта: стан впровадження та перспективи розвитку* : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конференції, м. Київ, 9–10 лист. 2017 р. Київ : ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», 2017. С. 96–99.
- Нова українська школа: основи Стандарту освіти. Львів, 2016. 64 с.
- Поліхун Н.І., Постова К.Г., Сліпучіна І.А., Онопченко Г.В., Онопченко О.В. *Упровадження STEM-освіти в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти обдарованих учнів* : метод. рекомендації. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2019. 80 с.
- Постова К.Г. STEM-проект – особливості планування і реалізації в освітньому процесі (на прикладі проекту «Червона книга та природоохоронні території України» для п'ятикласників). *Наукові записки Малої академії наук України. Серія «Педагогічні науки»* : збірник наук. праць. 2019. № 15. С. 56–63.
- Стрижак О.Є., Сліпучіна І.А., Поліхун Н.І., Чернецький І.С. STEM-освіта: основні дефініції. *Інформаційні технології і засоби навчання*: Електр. наук. фах. видання. Київ : ІІТЗН НАПН України, 2017. Т. 62. № 6. С. 16–33. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1753/1276WebofScience>
- Толоконнікова Н., Васильків О. Застосування ІКТ у реалізації stem-освіти на уроках природничого циклу. *Наукові записки*. Кропивницький, 2017. Т. 4. Вип. 11. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. URL: <http://phm.kspu.kr.ua/ojs/index.php/NZ-PMFMTO/article/view/1262/0>
- Чернецький І.С., Сліпучіна І.А. Дослідницька діяльність студентів у контексті використання наукового й інженерного методів. *Вища освіта України*. 2015. № 3. Дод. 1. С. 216–225.
- Шулікін Д. STEM-освіта: готувати до інновацій. *STEM-освіта в Україні: від дошкільника до компетентного випускника* : Всеукр. круглий стіл. *Освіта України*. 2015. № 26. С. 8–9.
- The 10 skills you need to thrive in the fourth industrial revolution: Global Agenda. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>
- Winning the Race to Educate Our Children. Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education in the 2012 Budget (White House Office of Science and Technology Policy). URL: <https://www.whitehouse.gov/sites/default/files/microsites/ostp/OSTP-fy12-STEM-fs.pdf> (дата ображення: 25.08.2015).

Bida D. A creative approach to the formation of students' natural competencies in STEM-education

The article substantiates the feasibility and highlights the possibilities of using a creative approach for the development of students' natural competencies in STEM-education. It is revealed that the elements of STEM education are already being implemented in the lessons of the natural cycle and are being introduced into the new model of teaching natural subjects, but in the modern system of education a narrow specialization of teachers has been formed, which causes fragmentation of the natural competences of graduates. It is determined that the main tendencies of development of the school of the future lie in the creative approach to the construction of the content of education, the formation of a unified system of general and natural science knowledge on the basis of scientifically based integration of knowledge, skills, practices and values. It is shown that a creative approach is methodologically important for the development of students' natural competencies, in particular as a benchmark in selecting and structuring the learning content. It is proved that effective results for the development of competences in the study of natural subjects provides for the simultaneous application of integration and creative approach.

In the article there are an examples of the creative approach in the process of organizing STEM projects and it is shown that the positive effect is enhance by the sharing of computer technology and the Internet to create a new educational sphere in which learning is a creative process. The importance of directing the search activity of students beyond the tasks set by classical education and independently finding ways to solve them is substantiated. A number of conditions for the use of creative approach in the formation of students' natural competence is defined, which shapes students' ability to make decisions in a non-standard situation, to understand contemporary global problems and so on. It is determined that an example of a combination of STEM education and STEM technologies in the educational process is the development of a multidisciplinary long-term project that covers a large part of the natural science course. The algorithm of formation of motivation, idea and development of project history on the basis of the international natural competition "KOLOSOK", which is based on STEM subjects and is a significant resource for the development of STEM education in Ukraine, is described.

Key words: *STEM-education, creative approach, development, natural competences, students, teachers, integration, project approach.*

УДК 37.02

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-1.17>**Ю. В. Бондар**аспірантка факультету педагогіки і психології
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ» У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Статтю присвячено висвітленню особливостей використання творчих завдань із застосуванням інтерактивних технологій під час вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Зокрема, наголошено на пріоритетному значенні початкової освіти в загальноосвітній підготовці школярів. Розкрито можливості інтегрованого курсу «Я досліджую світ» для формування ключових та предметних компетентностей молодших школярів. Засобом активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках «Я досліджую світ» визначено творчі завдання з елементами інтерактивних технологій. Зосереджено увагу на розкритті сутності творчих завдань та їх вагомій ролі для розвитку пізнавальних процесів молодших школярів. Запропоновано різноманітні завдання творчого характеру для активізації усного мовлення та творчого мислення учнів. Особливу увагу приділено інтерактивним методам, зокрема інтерактивним іграм, що сприяють розкриттю креативних здібностей учнів під час вивчення курсу «Я досліджую світ». Одним із перспективних методів, що сприяє вирішенню завдань Нової української школи, визначено лепбук – інтерактивну папку для дітей. У процесі дослідження доведено переваги використання лепбуків під час вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Наголошено на необхідності активного використання в навчальній та позашкільній діяльності методу проєктів, який сприяє формуванню аналітичного мислення молодших школярів та навичок групової взаємодії. Запропоновані орієнтовні назви групи для організації проєктної діяльності. Визначено позитивні аспекти впровадження методу проєктів. Розкрито форми позаурочної діяльності, які сприяють розширенню кругозору учнів молодшого шкільного віку. Виокремлено базові положення, на яких має ґрунтуватися система творчих завдань, спрямована на розвиток творчих здібностей молодших школярів. Завдяки широкому використанню творчих завдань із застосуванням інтерактивних технологій освітній процес буде результативнішим та прогресивнішим.

Ключові слова: творчі завдання, інтерактивні технології, інтегрований курс «Я досліджую світ», лепбук, метод проєктів, початкова школа.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства в Україні потребує створення нової системи освіти, орієнтованої на формування інноваційної, активної, творчої особистості, яка здатна генерувати нестандартні ідеї, знаходити вихід із різноманітних ситуацій, аналізувати, порівнювати, синтезувати інформацію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, вміти доводити та обґрунтовувати власну думку.

Тому вагомого значення набуває початкова ланка освіти, яка закладає фундамент загальноосвітньої підготовки школярів. Упровадження інтегрованих курсів у Нову українську школу (НУШ) сприяє вирішенню окреслених завдань. Саме курс «Я досліджую світ» має широкі можливості для формування ключових та предметних компетентностей у громадянській та історичній, соціальній і здоров'язбережувальній, природничій, математичній, мовно-літературній, технологічній, інформатичній освітніх галузях. У Державному стандарті початкової школи зазначено, що в молодшого школяра мають бути сформовані такі вміння: досліджувати індивідуальне мовлення для власної мовної твор-

чості; критично оцінювати інформацію; визначати проблеми, які можна розв'язувати із застосуванням математичних методів; експериментувати; шукати відповіді на запитання; творчо використовувати досвід для розв'язання проблем різного характеру; втілювати творчий задум у готовий виріб [1].

Все це висуває вимоги до організації навчально-виховного процесу та пошуку засобів активізації пізнавальної діяльності учнів. Використання на уроках «Я досліджую світ» творчих завдань з елементами інтерактивних технологій, що передбачають групову й парну співпрацю, суб'єкт-суб'єктну взаємодію учителя й учнів та учнів одне з одним, на нашу думку, оптимізують та урізноманітнюють освітній процес, сприяють формуванню стійкої мотивації молодших школярів до навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми свідчить, що особливості втілення змісту інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у НУШ стали предметом досліджень І. Андрусенко, Н. Бібік, М. Пристінської, О. Савченко та інших. Серед дослідників, які акцентували на використанні

в навчальному процесі творчих завдань, варто виділити С. Рубінштейна, В. Рибалка, С. Сисоєву. На необхідності створення відповідних умов для розкриття творчого потенціалу особистості наголошували Н. Кузьміна, О. Матюшкін, В. Моляко, Я. Пономарьова, Б. Теплов та інші. Теоретичні та практичні аспекти впровадження інтерактивних технологій у навчально-виховний процес початкової школи висвітлені в працях О. Біди, Н. Коломієць, О. Пометун та інших.

Метою статті є розкриття особливостей використання творчих завдань із застосуванням інтерактивних технологій під час вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

Виклад основного матеріалу. Організація навчально-виховного процесу передбачає не тільки навчання та виховання учнів, але й спонукання до пізнавальної та творчої діяльності, самовдосконалення та самореалізації. Під час вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ» учні молодшого шкільного віку мають не лише засвоювати та відтворювати знання, а вміти ними оперувати для розв'язання завдань творчого характеру [2, с. 134].

У розумінні В. Суржанської, творчі завдання – «це завдання, які передбачають самостійний пошук способів для досягнення поставлених результатів, спрямовані на розвиток пізнавальних інтересів, посилення активності, відкриття нового завдяки утрудненням і суперечностям» [3, с. 13].

Ми погоджуємося з Н. Міщенко в тому, що «завдання творчого характеру розвивають пізнавальні процеси: увагу, уяву, логічне мислення, пам'ять та орієнтовані на вправне та творче застосування знань під час пошукової діяльності молодших школярів. Зміст завдань розвиває широту і гнучкість мислення, що є необхідним для ефективного розв'язання навчальних та життєвих завдань. Завдяки творчим завданням учитель може виявити індивідуальні особливості учнів, розкрити їхній творчий потенціал та визначити перспективи його розвитку» [4, с. 142].

Розвитку творчих здібностей сприяють інтерактивні методи, здатні максимально розвинути таланти та здібності дітей. Для активізації творчого мислення та усного мовлення школярів радимо використовувати такі творчі завдання:

– метод «Крісло автора» – за бажанням учні сідають у «крісло автора» і розповідають, ким за професією вони хочуть бути у майбутньому, ким працюють їхні батьки, історію свого ім'я, як вони допомагають старшим, як дбають про чистоту в громадських місцях, за що люблять природу, ким славиться Україна тощо;

– «Намалюй навпаки» – кожній групі учитель дає сюжетний малюнок. Необхідно описати його, замінюючи основні явища, дії, ознаки на протилежні, а потім намалювати навпаки;

– складання загадок – за аналогією скласти подібну загадку, проаналізувавши її, але вже іншого змісту; за описом, роздивляючись ілюстрацію або предмет, необхідно описати його; за темою, наприклад, патріотична тематика: про Батьківщину, прапор, герб, рідний край, столицю;

– «Ситуативне моделювання» – створення вчителем ситуації, за якої діти мають спроектувати і відтворити свої дії, ніби в реальному житті, наприклад, «Відвідуємо хворого товариша»;

– технологія «Карусель» – допомагає навчитися учням співпрацювати, обговорюючи різні теми, наприклад, «Що означає бути людиною?», «Де на світі живе доброта?», «Шкідливі та корисні звички». Діти мають довести свою думку товаришеві, дотримуючись при цьому толерантності і поваги;

– ігрова діяльність – активне впровадження в навчальну діяльність різноманітних ігор, наприклад, «Яку фірму можна відкрити» (за ілюстраціями предметів, діти визначають сферу, в якій їх можна використовувати), «Чому так сталося?» (діти мають проаналізувати проблему, встановлюючи причинно-наслідкові зв'язки і зробити висновок – річка вийшла із берегів і затопила поля) [5, с. 144–145].

Для розвитку креативних здібностей під час вивчення курсу «Я досліджую світ» варто використовувати інтерактивні ігри: симуляції, театралізації, драматизації, які допоможуть дітям розширити соціальний досвід. Наприклад, у першому класі учням можна запропонувати розіграти сценки такого змісту: «Подруги, здорова й та, яка захворіла, розмовляють по телефону. Що вони розповідають про своє самопочуття? Які ознаки має здоровий організм?», «Уявіть, що ви – «репортери» й маєте взяти інтерв'ю у представників різних професій. Придумайте, про що запитати й що вам розповідатимуть про свої професії різні люди» [6, с. 28, 82]. Завдяки іграм-інсценізаціям розвивається креативне мислення, творча уява, зв'язне мовлення, уміння спілкуватися.

Для організації групової взаємодії учням радимо використовувати дидактичну гру «Вміємо домовлятися». Кожна група має опрацювати ситуацію і запропонувати власні шляхи її розв'язання. Наприклад: «Арсен дуже любить слухати гучну музику, та ще й відвідує музичну школу, де вчиться грати на барабанах. Але з ним у квартирі живе старенький дідусь, який не дуже любить гучну музику. Хлопчикові зараз потрібно якомога більше часу присвятити підготовці до екзамену у музичній школі» [7, с. 15]. Це завдання сприяє формуванню в учнів уміння аналізувати ситуацію та знаходити різні варіанти її вирішення.

Варто зазначити, що групова робота викликає в молодших школярів зацікавлення. Тому, під час вивчення теми «Гірські породи» кожній групі можна

запропонувати дати відповідь на проблемне запитання «Чи можуть гірські породи існувати вічно?». Групи, опрацювавши літературу із цієї теми, презентують результати своєї роботи, даючи відповідь на проблемне запитання, роблять висновки.

Ще одним ефективним методом активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів молодшого шкільного віку в групах є створення моделі навколишнього середовища для живих організмів. Наприклад, під час етапу узагальнення та систематизації знань із теми «Птахи» у першому класі, можна запропонувати дітям скласти модель середовища для якоїсь пташки: синички, горобця. Склавши модель, кожна група має презентувати свою роботу, пояснюючи свій вибір [2, с. 135].

Вивчаючи ознаки здорової людини, можна застосувати інтерактивну гру «Павутинка». Дітям необхідно виконати творче завдання: дібрати ілюстрації, які характеризують здорову людину і створити колаж. Для повторення і закріплення вивченого матеріалу цікавою для молодших школярів є інтерактивна гра «Слово за словом». Діти пригадують ключові слова, словосполучення з попереднього уроку. Кожен наступний учень має повторити названі слова і назвати свої, утворивши довгий ланцюг слів. Наприклад, перелік корисних та шкідливих звичок, ввічливі слова, ознаки пір року, автентичні характеристики країн тощо. Такий метод розвиває в учнів уважність, пам'ять, вміння слухати однокласників [8, с. 38].

На думку Ю. Саєнко, одним із перспективних методів, що сприяє вирішенню завдань НУШ, є створення лепбуку – інтерактивної папки для дітей із певної теми, яка містить структурований навчальний матеріал та набір розвиваючих, творчих завдань. Лепбуки можна використовувати для повторення або закріплення навчального матеріалу з однієї або кількох тем, як портфоліо, для організації учнівських презентацій. Використання лепбуків під час вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ» має багато переваг, серед яких дослідниця визначає такі:

- організація навчальної діяльності в ігровій формі;
- формування навичок самостійного збору, виокремлення, систематизації та структурування інформації;
- упорядкування на власний розсуд інформації з певної теми;
- краще розуміння і запам'ятовування матеріалу;
- зручний спосіб повторення вивченого в будь-який час;
- розвиток творчих здібностей та комунікативних навичок;
- формування вмінь розподіляти обов'язки та працювати в команді;

– підвищення зацікавленості в навчанні [9, с. 444–445].

З огляду на зазначене вище варто наголосити, що лепбуки допоможуть молодшим школярам не лише швидко засвоїти нову інформацію, але й ефективно закріпити вивчений матеріал в ігровій формі з будь-якої теми навчальної дисципліни «Я досліджую світ».

В. Партола, Н. Смолянук рекомендують у навчальній, позакласній та позашкільній діяльності під час вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ» активно використовувати метод проєктів, що дасть змогу сформувати навички аналітичного погляду на інформацію, групової взаємодії, вміння розподіляти обов'язки, відповідати за результати виконаної роботи. Завдяки такому виду роботи кожен учень відчує себе членом команди [10, с. 42].

У підручнику для першого класу «Я досліджую світ» І. Грущинської, З. Хитрої, І. Дробязко представлено чотири творчих родинних проєкти такої тематики: «Історія мого життя», «Складання власного родоводу», «Досліджуємо історію свого будинку, вулиці, села або міста», «Мої друзі – рослини і тварини» [6]. Також учням треба пропонувати фантастичні проєкти, які розвивають фантазію та творчу уяву школярів. Наприклад, проєкт космічного міста, проєкт житлового будинку під водою, проєкт всюдихода для пересування по джунглях.

Вважаємо, що для створення проєктів краще поділити учнів на такі групи:

- група «Знавці мови» (українська мова);
- група «Дослідники гідросфери» (природознавство);
- група «Художники та мистецтвознавці» (образотворче мистецтво);
- група «Креативні математики» (математика);
- група «Знавці пісенної творчості» (мистецтво);
- група «Мультиплікатори» (інформатика).

Завдяки проєктній діяльності діти зможуть досліджувати та вивчати певний об'єкт, явище, оволодіти способами навчально-пізнавальної діяльності та початковими дослідницькими вміннями [11, с. 223]. Розширенню кругозору та світогляду молодших школярів сприяють екскурсії на підприємства, у природу, бібліотеку, турпоходи по рідному краю, відвідування музеїв, театрів, після чого учні можуть відтворювати свої враження у творчих роботах: творах, есе, сенках, аплікаціях тощо [12, с. 121].

У позаурочний час молодші школярі можуть також брати участь у театралізованих виставах, агітбригадах, долучатися до участі в зустрічах із представниками поліції, служби газу, міськвodoканалу тощо, створювати творчі проєкти на природничу, здоров'язбережувальну, патріотичну тематику, малювати плакати, виготовляти вироби відповідно до запропонованої теми [8, с. 39].

Для нашого дослідження цінними є висновки, сформульовані М. Явоненко, яка виокремлює ключові положення, на яких має ґрунтуватися система творчих завдань, спрямована на розвиток творчих здібностей молодших школярів, зокрема, створення позитивної атмосфери на уроці, використання завдань із розвитку емоційно-чуттєвої сфери, стимулювання мотивації творчої діяльності, творчого мислення, уяви, образного мовлення, повноцінне використання впливу таких чинників, як природа та різні види мистецтв, організація ситуацій емоційно-ціннісних переживань [13, с. 20].

Висновки і пропозиції. Отже, різнопланова навчальна діяльність, яка передбачає використання вчителем творчих завдань із застосуванням інтерактивних технологій, допоможе учням отримати задоволення від освітнього процесу, налагодити дружні взаємини, позитивно мотивуватиме до праці. Під час виконання завдань творчого характеру в групах діти вчать спілкуватися один з одним, поважати думку співрозмовника, дотримуватися розподілених ролей. За таких умов навчально-виховний процес буде проходити ефективніше та цікавіше.

Подальших наукових розвідок потребує аспект порушеної проблеми, пов'язаний із розробкою системи творчих завдань, спрямованих на формування творчих умінь у молодших школярів.

Список використаної літератури:

1. Державний стандарт початкової освіти № 87 від 21 лютого 2018 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF> (дата звернення: 13.05.2020).
2. Горват М.В., Кузьма-Качур М.І. Активізація навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів у процесі формування природознавчої компетентності. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2019. Вип. 2 (10). С. 134–137.
3. Суржанська В.А. Творчі завдання як засіб формування пізнавальної активності старших дошкільників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Харків, 2004. 19 с.
4. Міщенко Н.І. Розвиток творчого потенціалу молодших школярів засобами інноваційних технологій. *Таврійський вісник освіти*. 2017. № 1 (57). С. 138–144.
5. Кузьменко Ю.В., Жиляєва Л.С. Розвиток творчих здібностей дитини як передумова успішної соціалізації особистості. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 1 (49). С. 142–146.
6. Грущинська І.В., Хитра З.М., Дробязко І.І. Я досліджую світ : підручник інтегрованого курсу для 1-го кл. закл. заг. серед. освіти (у 2 частинах) : Частина 1. Київ : УОБЦ «Оріон», 2018. 112 с.
7. Волощенко О.В., Козак О.П. Навчально-методичні матеріали до Модельної навчальної програми для першого класу. Львів : Центр освітньої політики, 2018. 45 с.
8. Войтенко О.В. Виховання в учнів початкових класів цінностей здорового способу життя засобами ігрової діяльності. *Наукові записки Малої академії наук України. Серія «Педагогічні науки»*. 2019. Вип. 14. С. 37–39.
9. Саєнко Ю.О., Руденко Ю.А., Кравченко О.В., Забарюща А.А. Теоретичні аспекти використання лепбуків у процесі навчання учнів початкових класів (освітня галузь «Я досліджую світ»). *Topical issues of the development of modern science*. 2020. С. 443–446.
10. Партола В.І., Смолянук Н.В. Використання методу проектів у процесі викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ». *Новий колегіум*. 2019. № 1. С. 39–42.
11. Столяр Г.І. Сучасні педагогічні технології: досвід та інновації. *Початкова освіта: сучасні перспективи розвитку* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. 2018. С. 222–223.
12. Міненко А.О. Дослідження актуальних питань розвитку творчих здібностей молодших школярів в педагогічній діяльності учителя початкової школи. *Наука і освіта*. 2014. № 8. С. 119–123.
13. Явоненко М.В. Система творчих завдань між предметного характеру як засіб розвитку літературно-творчих здібностей молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Чернівці, 2007. 220 с.

Bondar Yu. Using creative tasks while studying the integrated course “I explore the world” in primary school

The article is devoted to the peculiarities of the use of creative tasks with the use of interactive technologies during the study of the integrated course “I am exploring the world”. In particular, the priority is given to the priority of primary education in the general education of schoolchildren. The possibilities of the integrated course “I explore the world” for the formation of key and subject competencies of junior high school students are revealed. Creative tasks with elements of interactive technologies are defined as a means of activating students’ educational and cognitive activities in the lessons “I explore the world”. The focus is on revealing the essence of creative tasks and their important role for the development of cognitive processes of junior schoolchildren. Various creative tasks for activating oral speech and creative thinking of students are offered. Particular attention is paid to interactive methods, in particular, interactive games that help to reveal the creative abilities of students while studying the course “I explore the world”. One of the promising methods that helps to solve the problems of the New Ukrainian School is a laptop – an interactive folder

for children. The study proved the benefits of using laptops when studying the integrated course “I explore the world”. Emphasis is placed on the need for active use in educational and extracurricular activities of the project method, which contributes to the formation of analytical thinking of primary school students and group interaction skills. Approximate names of the group for the organization of project activities are offered. The positive aspects of project method implementation are identified. Forms of extracurricular activities that help expand the horizons of primary school students are revealed. The basic provisions on which the system of creative tasks based on the development of creative abilities of junior schoolchildren should be based are highlighted. Due to the widespread use of creative tasks with the use of interactive technologies, the educational process will be more productive and progressive.

Key words: *creative tasks, interactive technologies, integrated course “I am exploring the world”, laptop, project method, primary school.*

УДК 37.014

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-1.18>**О. М. Василенко**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

САМООРГАНІЗОВАНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР – ІННОВАЦІЯ В ПІДГОТОВЦІ ШКОЛЯРІВ ДО САМОСТІЙНОСТІ

Статтю присвячено розгляду інноваційних шляхів підготовки учнів до самостійної життєдіяльності, соціальної активності. Зазначено, що методика самоорганізованого освітнього простору дає змогу учням проявити самостійність, оскільки передбачає самоорганізацію спільної діяльності в групі для досягнення самостійно визначеної мети пізнання нової проблеми для себе. Розкрито зміст дефініції «самостійність» (здатність до незалежних дій на основі прояву волі, соціальної активності, діяльності), її суб'єктивні і об'єктивні сторони. Розглянуто джерела створення концепції самоорганізованого освітнього простору як результату узагальнення практики самостійного вивчення різних галузей наук дітьми із бідних сімей Делі завдяки опануванню ними комп'ютера без знань англійської, без допомоги дорослих. Встановлено, що самоорганізований освітній простір – спосіб організації освіти і виховання дітей до спільної самостійної групової роботи для пошуку відповіді на велике питання за допомогою інтернету та інших джерел інформації. Розглянуто зміст організаційних етапів цієї методики: постановка великого питання (постановка проблеми, вибір правил), дослідження змісту великого питання (групова робота з комп'ютером), презентація відповідей. Особливу увагу приділено суті великого питання (питання, на які не мають однозначної, легкої відповіді або взагалі її не мають), його видам (відкриті, неоднозначні, сфокусовані, складні, важкі) та змісту (фантастика, наукова галузь, філософія, культура, життєвий досвід). Доведено, що зміст великого питання, мотивація його дослідження сприяє готовності учнів до самостійного пошуку інформації як суб'єкта – учасника самоорганізованого освітнього простору. Показана роль фасилітатора, який, на відміну від учителя, використовує безоцінні судження, створює сприятливу для роботи атмосферу, демонструє повагу до самостійних суджень і підтримує віру учнів у власні сили. Ці правила поваги до відповідей заохочують учнів до самостійної роботи. Доведено, що на підготовку до самостійності впливає і розроблений комплекс самооцінок проведення занять (сесій): емоційний стан, ставлення до сесії, опитувальник для самооцінки (Мапи зірок). Спонукає до самостійного чесного оцінювання і те, що ніхто з групи відповіді самооцінки перевіряти не буде, сам учень аналізує рівень отриманих навичок, бачить, як часто і при яких видах робіт отримані навички він використовує. У результаті інноваційна методика самоорганізованого освітнього простору спрямована на створення безпечного для учнів мікросередовища, в якому діти отримують позитивний досвід самостійності.

Ключові слова: учні, самостійність, самоорганізований освітній простір, велике питання, мотивація, самостійний пошук інформації, фасилітатор, самооцінка.

Постановка проблеми. Глобалізація освітніх реалій, соціальні зміни в суспільстві, введення ІТ-технологій у навчальний процес потребує формування в підростаючого покоління умінь ставити мету, досягати її, проявляючи соціальну відповідальність та ініціативність в її досягненні. Саме методика самоорганізованого освітнього простору дає змогу учням проявити самостійність, оскільки передбачає самоорганізацію спільної діяльності для досягнення самостійно визначеної мети пізнання нової проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На підставі аналізу соціально-педагогічної літератури обґрунтовано основні шляхи підготовки до самостійного життя учнів у мікросередовищі (В. Беревнова, В. Куркіна, О. Лебедев, Н. Захарова), дітей-сиріт в умовах дитячого будинку (Т. Грибоєдова, С. Курінна, Т. Лоза, В. Плешивцев).

Інтерактивні технології формування основ життєвої компетентності дітей розробляли Г. Коберник, В. Плешивцев, а дітей із обмеженими можливостями в умовах інклюзивної освіти – М. Андрєєва, О. Рассказова, Т. Соловійова, В. Тесленко, М. Чайковський. Серед методичних розробок, що становлять для нас особливий інтерес, – праці педагогів-практиків Л. Корецької, Н. Лонцакова, І. Носача, Л. Петушкової, Л. Бабенко, І. Гнатів, Ю. Міленіної, Т. Печерських, Л. Романової, де віддзеркалюються можливості використання інтернету для оволодіння учнями громадянськими та соціальними компетентностями, які є основою для формування самостійності в життєдіяльності.

Продукування ідеї самоорганізованого освітнього простору відбулося не одномоментно, йому передував випадок: індійський професор Сугата Мітри на околиці Делі встановив комп'ютер для

бідних дітей. Групи дітей мали доступ до інтернету, самостійно його опанували і стали навчати один одного і читання, і англійської мови. Професор Сугата Мітра встановив, що діти без знань англійської завдяки самостійній роботі без дорослих вивчили основи молекулярної біології, використовуючи на комп'ютері відповідні матеріали саме англійською мовою. І, що важливо, за допомогою незнайомого медіатора вони перевершили результати, досягнуті учнями звичайної місцевої школи, в якій викладався цей предмет [5]. Спираючись на ці дослідження, Сугата Мітра розробив концепцію самоорганізованого освітнього простору, що описує оптимальні умови, за яких діти можуть навчатися, співпрацюючи одне з одним у традиційних шкільних обставинах. Самоорганізований освітній простір розглядається як спосіб організації освітнього (навчально-виховного) процесу, коли вчителі (фасилітатори) заохочують учнів до спільної самостійної групової роботи для пошуку відповіді на велике питання за допомогою інтернету та інших джерел інформації [5]. Велике питання характеризується тим, що не містить однозначної відповіді, спонукає до дискусії, потребує відповіді з різних галузей наук, будується самими учнями, і обов'язково розв'язання великого питання супроводжується інтенсивним обговоренням запропонованих ідей.

Апробація методики самоорганізованого освітнього простору серед учнів різного віку успішно проводиться в Австралії, Великій Британії, Індії, США, Україні та ін. З 2018 р. в рамках регіональної програми DARE «Освітні й соціальні інновації в Україні, Молдові та Румунії для кращого життя наших дітей» методика самоорганізованого освітнього простору впроваджується на базі Валківського ліцею імені Олександра Масельського Харківської області, Харківської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 52 Харківської міської ради, денного центру для дітей та сім'ї Харківського обласного благодійного фонду «Соціальна служба допомоги» у м. Харків [3; 6].

Мета статті. Головною метою цієї роботи є розгляд особливостей методики самоорганізуючого освітнього простору і виявлення її впливу на формування самостійності учнів.

Виклад основного матеріалу. У словниках «самостійність» розглядають як: те, що стоїть або йде само по собі, незалежно від інших, від чогось іншого (тлумачний словник); властивість, якість (словник із психології); здатність особистості до діяльності, яка здійснюється без стороннього втручання (словник із педагогіки) [1; 2]. Поняття «самостійність» В. Бродовська, І. Патрик, В. Яблонко розглядають як вольову властивість особистості, як здатність систематизувати, планувати, регулювати й активно здійснювати свою діяльність без постійного керівництва і практичної допомоги ззовні [1]. Узагальнення поглядів учених дало змогу З. Гуриній дефініцію «самостійність» представити в таких

аспектах: як здатність до незалежних дій, вчинків; як узагальнена властивість особистості, що проявляється в ініціативності, критичності й пов'язана з активною роботою думок, почуття й волі; як властивість, що полягає у здатності виходити за межі ситуаційних поведінкових обмежень і рольових приписів (мотивація досягнення) [2]. Отже, самостійність особистості – здатність до незалежних дій на основі самостійного мислення, прояву волі, що супроводжується соціальною активністю особистості, потребою змін обставин життя, через спілкування, діяльність. Самостійність складається з двох взаємопов'язаних і зумовлених сторін: суб'єктивної (мотивація, спонукання, наполегливість, воля) та об'єктивної (соціальний досвід, системні знання).

У цьому контексті методика самоорганізованого освітнього простору є одним із шляхів формування самостійності учнів через їх включення в інтерактивну освітню діяльність завдяки ініціативності, критичності мислення учнів, їх вміння самостійно виконувати частину колективного завдання, аргументовано доводити зміст загальної ідеї. Застосування системного підходу до вивчення концепції самоорганізованого освітнього простору (Сугат Мітра), практичного досвіду модераторів, які впроваджують цю ідею на різних навчальних дисциплінах, дало змогу глибше осмислити її суть як інноваційної ідеї щодо формування в учнів самостійності [3; 5; 6; 7].

Пріоритетним значенням у процесі впровадження методики самоорганізованого освітнього простору в соціальному вихованні учнів наділено такі організаційні етапи: постановка великого питання (задається учням або вибирається самими учнями; виробляються правила роботи групи і захисту великого питання); дослідження змісту великого питання (груповою роботою учнів із комп'ютером, науковою літературою щодо самостійного пошуку, обговорення й узагальнення інформації для відповіді на велике питання); презентація відповідей (кожна група для презентації свого дослідження самостійно обирає форми відповіді: доповідь, колаж, презентація, малюнки, комп'ютерна презентація). Розподіл часу на кожен етап є таким: 5 хвилин на постановку великого питання та заохочення до творчого пошуку, 30–45 хвилин – дослідження великого питання в групах, 10–20 хвилин – презентація результатів пошуку відповідей [5].

Розглянемо вплив методики самоорганізованого освітнього простору на формування самостійності учнів. Так, ініціатива в організації роботи за методикою (створення груп за інтересами, вибір великого питання, розподіл ролей, порядок виконання завдання, підготовка) надається учням. Групи в 4–5 осіб можуть бути різновіковими або створюватися за інтересами, з урахуванням дружніх стосунків. Учні в групах можуть переходити з однієї групи в іншу, спілкуватися, вільно ділитися інформацією, змінювати місце обговорення під час заняття, Це

сприяє формуванню в учнях здатності не тільки приймати свідомо мотивовані дії, самостійно вибирати їх алгоритм виконання, розподіляти ролі, брати на себе відповідальність у роботі групи, але й досягати успішного виконання прийнятих рішень, незважаючи на можливі труднощі.

У процесі побудови великого питання, відповіді на яке, можливо, й немає, першорядну роль відіграють інтереси учнів, їхня вмотивованість до пізнання нового, цікавого і невідомого, що містить велике питання. Великі питання – питання, які не мають однозначної, легкої відповіді, питання можуть бути відкритими і важкими, взагалі не мати відповіді [5; 6]. І саме це стимулює допитливість учнів, спонукає їх до всебічних тривалих обговорень. Великі питання спрямовані не тільки на отримання «правильних» відповідей, вони потребують аналізу змісту і креативного мислення під час вибору матеріалу для відповіді. Складність питань поступово змінюється від простих питань, сфокусованих на одній проблемі, до складних, що потребують узагальнення знань різних галузей наук. Наприклад, зміст великого питання може бути неоднозначним (Наскільки великий космос?), сфокусованим на певній науковій інформації (Чому люди ходять на двох ногах, а собаки на чотирьох?) або на їх об'єднанні (Які винаходи мали найбільший вплив на те, як ми живемо?), філософії (Чи можлива подорож у часі?), культурі (Як було створено музику?) або на життєвому досвіді (Чому чіпси та сухарики шкідливі для здоров'я?). Таким чином, побудовані питання заохочують до пошуку відповідей, дослідження, проведення дебатів та обговорення можливих варіантів відповідей. При цьому першорядну роль відіграє свідоме прагнення учнів розв'язати поставлене велике питання, застосовуючи свої зусилля, що свідчать про готовність до самостійного пошуку інформації школяра як суб'єкта цієї форми діяльності.

У традиційних методиках для формування самостійності учнів провідну роль відводять учителю, який управляє навчальною діяльністю. Однак методика самоорганізованого освітнього простору передбачає зміну ролі вчителя, якого називають фасилітатор. Фасилітатор створює сприятливу для роботи атмосферу групової довіри та співпраці, мотивує учнів до самостійної роботи. Він організовує групову роботу учнів, слідкує за регламентом обговорення, презентації. Зауважимо, що фасилітатор безпосередньо не дає нових знань, не втручається в знаходження відповідей, а створює умови для самостійного здобуття інформації для відповіді на велике питання. Важливо, що фасилітатор демонструє повагу до самостійних суджень учасників, використовує безоцінні судження. Фасилітатор не критикує, а демонструє зацікавленість в ідеях учнів, підтримує віру учнів у власні сили. Дуже важливо для формування мотивації до самостійності учнів дотримуватись правила: немає вірних і невірних відповідей, всі думки

та пропозиції вислуховуються, але вітаються достовірність і правдивість аргументів [5].

Дослідження змісту великого питання (другий етап організації методики самоорганізованого освітнього простору) проходить у групі, коли учні самостійно, без сторонньої допомоги, знаходять інформацію в різних джерелах (інтернет, довідники), обговорюють її, роблять презентацію, розподіляють ролі.

Презентація відповіді (третій етап) на велике питання проводиться кожною групою, задаються питання, обговорюються відповіді.

На формування самостійності також впливає самооцінювання роботи учнями. У рамках регіональної програми DARE «Освітні й соціальні інновації в Україні, Молдові та Румунії» для проведення занять (які називаються сесіями) було розроблено робочі зошити «Мріяти, досягати, усвідомлювати, виражати» [6; 7]. В цих зошитах учні записували тему і свій емоційний стан, своє ставлення до сесії і заповнювали опитувальник для самооцінки (Мапи зірок). Для самооцінки було виокремлено критерії і відповідні їм показники. Для виявлення почуттів необхідно було обвести смайлики, які описують стан учня під час сесії. Цей критерій містить такі показники: хвилювання, збудження, спантеличення, невпевненість, страх, сум, уважність, самотність, дружелюбність, нудьга, впевненість, зацікавленість, щастя, енергія, спірність, лінощі, насупленість, весело, ентузіазм. Для отримання зворотного зв'язку щодо уподобань учнів потрібно обвести смайлики, які характеризують: «взагалі не сподобалась сесія», «все пройшло нормально», «все пройшло добре», «все пройшло чудово». Опитувальник для самооцінки «Мапи зірок» містить твердження, що стосуються досвіду учня під час цієї сесії. Необхідно замалювати зірочку, яка відповідає 0 – «не погоджуюсь», 1 – «погоджуюсь», 2 – «цілком погоджуюсь» і з'єднати зірочки для виявлення «супер я», що відповідає процесу навчання. Показниками самооцінки визначено: «мої спроби продовжувалися, навіть коли було складно»; «я дійсно хотів добре відповісти на занятті; я висловлював аргументи, колись щось було правильним чи неправильним в процесі обдумування проблеми»; «я допомагав групі приймати рішення»; «в мене виникли приємні відчуття завдяки своєму внеску в роботу»; «я допомагав своїй групі вирішувати проблеми»; «я висловлював свою думку»; «в моїй голові виникли нові ідеї». Особливою умовою самооцінки є чесність у відповідях, оскільки перевіряти відповіді фасилітатор не буде. Сам учень аналізує рівень отриманих навичок, бачить, як часто і при яких видах робіт отримані навички використовує.

Висновки і пропозиції. Таким чином, інноваційна методика самоорганізованого освітнього простору спрямована на створення безпечного для учнів мікросередовища, в якому діти отримують позитивний досвід самостійності. Етапи (постановка

великого питання, дослідження його змісту, презентація відповідей) методики самоорганізованого освітнього простору сприяють формуванню вміння розподіляти ролі, доводити справу до кінця, регулювати власну поведінку й доводити власну думку, що пов'язано з проявом самостійності особистості. Спонукають учнів до самостійної роботи і роль фасилітатора, його безоцінні судження, повага і підтримка самостійних суджень учнів. Також досвід самостійності учні отримують у процесі самооцінки роботи в групі за такими критеріями: емоційний стан, ставлення до сесії, опитувальник для самооцінки (Мапи зірок). Оскільки учень самостійно аналізує свій рівень отриманих навичок, бачить, в яких видах їх використовує, це сприяє адекватній оцінці дій, баченню перспектив. Саме самостійність особистості пов'язана з активною роботою думок, почуття, волі й вчинків і розвивається в процесі досягнення успішного виконання прийнятих рішень, подолання труднощів, вміння презентувати свої висновки, які присутні в методиці самоорганізованого освітнього простору.

Представлене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Запропоновані методичні рекомендації з використання методики є основою для розробки комплексу методичного забезпечення підготовки майбутніх соціальних працівників до організації самоорганізованого освітнього простору з учнями в закладах освіти, в мікрорайоні.

Список використаної літератури:

1. Бродовська В.Й., Патрик І.П., Яблонко В.Я Тлумачний словник психологічних термінів в українській мові. 2-ге вид. Київ : Професіонал, 2005. 224 с.
2. Гуріна З.В. Розвиток самостійності як базової характеристики підростаючої особистості дитини. *Проблеми сучасної психології*. 2010. Випуск 9. С. 64–73.
3. Інструментарій СОНП: Як привести Самоорганізований навчальний простір у вашу громаду. Опубліковано в рамках регіональної програми DARE «Освітні й соціальні інновації в Україні, Молдові та Румунії для кращого життя наших дітей», 2017. 28 с.
4. Ковтонюк Г.М. Психолого-педагогічні засади організації самостійної пізнавальної діяльності школярів : посібник для студ. фіз.-мат. спец. пед. ВНЗ Вінниця : Едельвейс і К, 2012. 143 с.
5. Корецька Л.В., Носач І.В., Петушкова Л.А. Методичні рекомендації з використання методики «Самоорганізований освітній простір». Київ, 2019. 85 с.
6. Печерських Т.П. Самоорганізований освітній простір – інноваційна методика соціального виховання особистості. *Сучасні реалії та перспективи соціального виховання особистості в різних соціальних інститутах* : Матеріали Всеукраїнської нук.-практ. конференції, 22 листопада 2019 р. Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2019. С. 33–35.
7. Топол В. Самоорганізація у навчанні, або Як учні можуть навчатись самостійно – методика SOLE. URL: <http://nus.org.ua/articles/samoorganizatsiya-u-navchanni-abo-yak-uchnim-ozhutnavchatyssamostijno>.

Vasilenko O. Self-organized educational space – innovation in preparing schoolchildren for independence

The article is devoted to consideration of innovative ways of preparing pupils for independent living, social activity. It is noted that methodology of self-organized educational space allows pupils to show independence, as it involves self-organization of joint activities in the group to achieve a self-defined goal of learning a new problem for themselves. The content of definition of "independence" (ability to act independently on the basis of will, social activity, activity), its subjective and objective aspects are revealed. Sources of creating the concept of self-organized educational space are considered as a result of generalization of practice of independent study of various branches of science by children from poor families of Delhi due to their mastering of computers without knowing English and without help of adults. It is established that self-organized educational space is a way of organizing education and upbringing of children to joint independent group work for finding answers to big questions with the help of the Internet and other sources of information. The content of organizational stages of this technique is considered: asking a big question (problem statement, choice of rules), research of the content of a big question (group work with a computer), presentation of answers. Particular attention is paid to the essence of the big question (questions that have no definite, easy or no answer at all), its type (open, indefinite, focused, complex, difficult) and content (science fiction, science, philosophy, culture, life experience). It is proved, that content of big question, motivation of its research contributes to the readiness of pupils to independently search for information as a subject – a participant in self-organized educational space. The role of facilitator is shown, who, unlike the teacher, uses invaluable judgments, creates a favorable atmosphere for work, demonstrates respect for independent judgments and supports pupils' faith in their own strength. These rules of respect for answers encourage students to work independently. It is proved that developed set of self-assessments of conducting classes (sessions) also influences preparation for independence: emotional state, attitude to the session, self-assessment questionnaire (Maps of stars). The fact that nobody from the group will check the self-assessment answer encourages to fair self-assessment, pupil analyzes the level of skills, sees how often and in what types of work he or she uses skills. As a result, the innovative method of self-organized educational space is aimed at creating a safe for students micro-environment in which children get a positive experience of independence.

Key words: pupils, independence, self-organized educational space, big question, motivation, independent search for information, facilitator, self-assessment.

УДК 37.017

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-1.19>

М. І. Гагарін

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

ЖИТТЄВИЙ ПРОСТІР ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено сутність поняття «виховна система закладу загальної середньої освіти», «життєвий простір виховної системи»; проаналізовано погляди науковців з цієї проблематики.

Метою статті є визначення та аналіз сутності життєвого простору виховної системи закладу загальної середньої освіти.

Виховну систему школи визначено як комплекс взаємопов'язаних та взаємозумовлених основних компонентів (виховна мета, концепція, завдання, суб'єкти (учні, педагоги, батьки), життєвий простір (системоутворююча діяльність, спілкування, відносини, управління, самоуправління, взаємодія), що становить цілісну соціально-педагогічну структуру і забезпечує у процесі свого функціонування та розвитку становлення, реалізацію і самореалізацію особистості, її життєздійснення у фізичній, психічній, соціальній і духовній сферах.

Наголошується на необхідності ефективної взаємодії виховної системи із середовищем, що розширює діапазон виховних впливів і перетворює середовище на дієвий засіб формування і розвитку особистості учня.

Виокремлено способи взаємодії виховної системи школи та середовища з метою використання його потенціалу (диференціація, інтеграція, генерування, педагогізація).

У статті схарактеризовано життєвий простір як один з основних компонентів виховної системи закладу загальної середньої освіти, що уможливорює її (систему) буття та характеризується як цілісна соціально-педагогічна структура.

Формування життєвого простору виховної системи передбачає проєктування його структури, логіки розвитку на основі чітких концептуальних позицій, а також об'єднання зусиль всіх учасників освітньої діяльності для вирішення поставлених завдань.

Робиться висновок, що феномен життєвого простору виховної системи тлумачиться як складне та багатомірне явище, а створення та функціонування сучасних виховних систем у закладах загальної середньої освіти є потребою часу.

Для реалізації мети використано методи аналізу філософської, педагогічної літератури, порівняння, систематизації, узагальнення інформації.

Ключові слова: *виховна система, виховна система закладу загальної середньої освіти, середовище, виховне середовище, виховний простір, життєвий простір виховної системи.*

Постановка проблеми. Розвиток виховних систем сучасних закладів загальної середньої освіти значною мірою детермінується взаємодією із середовищем та формуванням освітнього простору.

Як зазначається у програмі «Нова українська школа», у поступі до цінностей нова парадигма виховання визначає дитину як суб'єкт і мету виховання, спрямовує на усвідомлення виховання як соціально-педагогічного явища, зростання виховного потенціалу освітнього середовища та проєктування цілісного виховного простору закладу освіти [1, с. 3].

Відповідно, актуалізується проблема розвитку особистості в межах простору виховної системи школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематику становлення та розвитку освітнього, виховного, освітньо-виховного простору закладу освіти досліджували Н. Касярум,

В. Ковальчук, К. Приходченко, Н. Селіванова, А. Ясвін та ін. [2; 3; 4; 5; 6].

Дослідниця А. Цимбалару розглядає сутність поняття «освітній простір», підходить до його структурування та механізми створення [7].

Науковці В. Оржеховська та Т. Федорченко досліджують розбудову виховних систем в умовах превентивного виховного середовища закладу загальної середньої освіти [8].

Однак потребує дослідницької уваги характеристика простору виховної системи.

Мета статті. Головна мета статті полягає у визначенні та аналізі сутності життєвого простору як компонента виховної системи.

Виклад основного матеріалу. У категоріально-понятійному апараті виховання широко використовуються низка схожих, але не ідентичних понять – «освітній простір», «виховне

середовище», «виховний простір», «освітньо-виховний простір» та ін.

Безперечно, середовище необхідно розглядати як вже існуючу реальність, а виховний простір може бути створений шляхом педагогізації середовища. Середовищний підхід у теорії виховних систем визначається як сукупність теоретичних положень і дій із середовищем, що перетворює його на дієвий засіб управління процесами формування і розвитку особистості учня. Виховна система встановлює зв'язок з оточуючою навколишньою та соціальною дійсністю, розширює діапазон виховних впливів.

На думку В. Ясвіна, середовище дає змогу учням задовольнити їх потреби і стимулювати до активного життєвиявлення. Відповідно, науковець виділяє чотири базових типи освітнього середовища: «догматичне освітнє середовище», «творче освітнє середовище», «виховуюче середовище», «розвиваюче середовище» [6].

В. Созонов наголошує на зв'язку середовища, психіки і поведінки, що підвищує ефективність освітнього процесу [9].

Автори програми «Нова українська школа» в поступі до цінностей розглядають виховне середовище закладу загальної середньої освіти як середовище безпосереднього і опосередкованого впливу на особистість у сукупності матеріального та духовного забезпечення освітнього процесу, що забезпечує сприятливі умови для особистісного і соціального розвитку учнів, розкриття їх здібностей, збагачення позитивного досвіду міжособистісної взаємодії, ціннісно орієнтованої діяльності [1, с. 15].

Дослідниця В. Ковальчук тлумачить творче освітньо-виховне середовище як порівняно цілісну частину реальної взаємодії педагогів, батьків, учнів, соціуму, яка виражає спільний творчий пошук шляхів нівелювання дії негативних чинників розвитку школяра, оптимізації його зростання як носія кращого духовного досвіду людства. Основними завданнями при цьому є надання допомоги учню в набутті життєво необхідних знань та вмінь: приймати рішення, застосовувати нові сучасні інформаційні технології, бути мобільним, здатним успішно адаптуватися до складних постійно змінюваних умов реального світу. До характеристик освітньо-виховного середовища, на думку В. Ковальчук, належать:

- складність (кількість складників, що впливають на функціонування організації та інтенсивність взаємодії між ними);
- динамічність (кількість змін середовища в одиницю часу та подібність змін);
- невизначеність середовища (кількість інформації про компоненти та зміни в середовищі, її якість та визначеність) [3, с. 61–62].

Дослідники К. Приходченко Т. Люріна, Н. Капаціна виокремлюють параметри творчого

освітньо-виховного середовища школи, що дають змогу всебічно і ґрунтовно здійснювати аналіз різних моделей: принцип колективного характеротворення; позитивна емоційна насиченість; толерантність та безцінність, рольова нерегламентованість, децентрованість, наявність креативних зв'язків; спрямованість на перебування в процесі (тут і тепер); проблемність та образно-інформаційна збагаченість; метакогнітивність; критичність; інтегративна діяльність; груповий характер використання [4].

Як стверджує Ю. Конаржевський, взаємодіючи з середовищем, виховна система зберігає цілісність та забезпечує розвиток такими шляхами:

- виховна система може пристосовуватись до зовнішнього середовища, змінюючи структуру, параметри, перебудовуючи системні процеси, але зберігаючи власну сутність та цілісність;

- високоорганізована виховна система може змінювати, вдосконалювати зовнішнє середовище, пристосовуючи його (середовище) для досягнення власних цілей [10, с. 8].

Виховну систему закладу загальної середньої освіти розглядаємо як комплекс взаємопов'язаних та взаємозумовлених основних компонентів (виховна мета, концепція, завдання, суб'єкти (учні, педагоги, батьки), життєвий простір (*системоутворююча діяльність, спілкування, відносини, управління, самоуправління, взаємодія*), що становить цілісну соціально-педагогічну структуру і забезпечує у процесі свого функціонування та розвитку становлення, реалізацію і самореалізацію особистості, її життєздійснення у фізичній, психічній, соціальній і духовній сферах.

Безперечно, взаємодія виховної системи із середовищем потребує використання його потенціалу, виховних можливостей. До способів означеної взаємодії належать:

- диференціація середовища – виокремлення компонентів середовища з метою їх діагностики, прогнозування виховних можливостей;

- інтеграція середовища – включення у виховний процес складників середовища, що відповідають меті та завданням виховної системи;

- генерування середовища – природній шлях реалізації виховного потенціалу середовища, що передбачає об'єднання виховних можливостей середовища та виховної системи;

- педагогізація середовища – вплив виховної системи на середовище з метою розкриття його виховного потенціалу, забезпечення вдосконалення та взаємодії.

На думку Н. Селіванової, заклад освіти у процесі розв'язання виховних завдань будує відносини з навколишнім середовищем за одним із можливих варіантів:

- прагне пристосувати середовище до власних потреб;

- адаптується до середовища;

– відбувається взаємоприспосовування закладу освіти і середовища на основі спільних характеристик [5, с. 60].

Зазначимо, що можливості реалізації першого варіанту є обмеженими, адже середовище і виховний простір закладу освіти не можуть бути абсолютно ідентичними.

Водночас певна адаптація до середовища є завжди; виховний простір будується з урахуванням особливостей середовища, однак середовище не може впливати на процес виховання лише позитивно.

Найбільш життєздатним є варіант створення виховного простору на основі взаємних змін, спільних характеристик, що дає змогу максимально врахувати специфіку розвитку особистості та зробити відносини закладу освіти і середовища динамічними.

Поділяємо точку зору Л. Новикової про те, що середовище можна зробити виховуючим, перетворити середовище у виховний простір за умов інтеграції позитивних можливостей середовища та активної діяльності учасників виховної системи [11].

Цілеспрямоване освоєння навколишнього середовища уможливорює створення єдиного виховного простору.

На думку А. Цимбалару, простір є формою існування об'єктивної реальності, виражає відношення між об'єктами, визначає порядок їх розташування, щільність, площину, структуру та характеризує форми і траєкторії руху матерії [7].

На наш погляд, доречніше використовувати поняття «життєвий простір», адже учасники виховної системи мають змогу активно діяти, насичують часовий параметр простору, організують власну життєдіяльність, максимально сприятливу для самореалізації і самоствердження особистості. Розглядаємо життєвий простір як один з основних компонентів виховної системи закладу освіти, що уможливорює її (систему) буття та характеризується як цілісна соціально-педагогічна структура (системоутворююча діяльність, спілкування, відносини між учасниками виховної системи, управління, самоуправління, взаємодія).

Формування життєвого простору виховної системи не може здійснюватись стихійно; воно передбачає проектування структури простору, логіки розвитку на основі чітких концептуальних позицій, об'єднання зусиль всіх учасників освітньої діяльності для вирішення поставлених завдань. Йдеться, насамперед, про розробку цілісної концепції, що визначає базові цілі життєвого простору, програмує стратегічне бачення основ їх реалізації, а також чіткий діагностичний інструментарій, спроможний комплексно визначити рівень розвитку виховного простору відповідно до поставлених цілей, що трансформуються в показники якості. Чітко розуміючи завдання життєвого простору

та критерії їх реалізації, можна проектувати зміст, що буде розподілений у різних видах та формах освітньої діяльності, визначити адекватне процесуально-технологічне, методичне забезпечення його практичної ефективної реалізації.

Висновки і пропозиції. Отже, ефективна взаємодія виховної системи закладу загальної середньої освіти та середовища уможливорює створення та розвиток дієвого життєвого простору як компонента виховної системи.

Створення та функціонування сучасних виховних систем у закладах загальної середньої освіти є потребою часу.

Стаття не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. До перспективних напрямів досліджень цієї проблематики належать, зокрема, вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду, сучасних теоретико-методологічних підходів до проектування та моделювання життєвого простору виховної системи школи.

Список використаної літератури:

1. Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей. Київ, 2018. 40 с.
2. Касярум Н. Освітній простір: становлення поняття. *Витоки педагогічної майстерності*. 2013. Випуск 12. С. 107–113.
3. Ковальчук В.А. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2016. 514 с.
4. Приходченко К.І., Люріна Т.І., Капаціна Н.М. Творче освітньо-виховне середовище: теоретичне дослідження дефініції *Наукові записки Донецького національного технічного університету*. 2014. № 1 (15) Ч. 1. С. 177–183.
5. Селиванова Н.Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике. Москва, 2010. 211 с.
6. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва, 2001. 365 с.
7. Цимбалару А.Д. Освітній простір: сутність, структура і механізми створення. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 1. С. 41–50.
8. Оржеховська В.М., Федорченко Т.Є. Технології розбудови виховної системи загальноосвітнього навчального закладу. Кіровоград, 2014. 172 с.
9. Созонов В.П. Воспитательная система и способы ее реализации. *Народное образование*. 2006. № 9. С. 196–201.
10. Степанов Е.Н. Персонифицированная система воспитания ребенка: первоначальные представления. *Классный руководитель*. 2017. № 3. С. 5–17.
11. Новикова Л.И. Воспитание как педагогическая категория. *Педагогика*. 2000. № 6. С. 32–33.

Gagarin M. Living space as a component of the educational system of the institution of general secondary education

The article highlights the essence of the concept of “educational system of general secondary education”, “living space of the educational system”; the views of scientists on this issue are analyzed.

The purpose of the article is to determine and analyze the essence of the living space of the educational system of general secondary education.

The educational system of the school is defined as a set of interconnected and interdependent main components (educational goal, concept, tasks, subjects (students, teachers, parents), living space (system-forming activities, communication, relations, management, self-government, interaction), which constitutes a holistic socio-pedagogical structure and provides in the process of its functioning and development of formation, realization and self-realization of the individual, his life in the physical, mental, social and spiritual spheres.

Emphasis is placed on the need for effective interaction of the educational system with the environment, which expands the range of educational influences and turns the environment into an effective means of forming and developing the student’s personality.

The ways of interaction of the educational system of the school and the environment in order to use its potential (differentiation, integration, generation, pedagogization).

The article characterizes the living space as one of the main components of the educational system of the institution of general secondary education, which enables its (system) of existence and is characterized as a holistic socio-pedagogical structure.

The formation of the living space of the educational system involves the design of its structure, the logic of development on the basis of clear conceptual positions, as well as the joint efforts of all participants in educational activities to solve problems.

It is concluded that the phenomenon of living space of the educational system is interpreted as a complex and multidimensional phenomenon, and the creation and functioning of modern educational systems in general secondary education is a need of the time.

To achieve this goal, methods of analysis of philosophical and pedagogical literature, comparison, systematization, generalization of information were used.

Key words: *educational system, educational system of general secondary education institution, environment, educational environment, educational space, living space of educational system.*

УДК 378.011.3-051:796.032

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-1.20>

Я. П. Галан

кандидат наук із фізичного виховання і спорту,
доцент кафедри теорії та методики фізичного виховання та спорту
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

А. В. Огнистий

кандидат наук із фізичного виховання і спорту, доцент,
завідувач кафедри фізичного виховання
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

К. М. Огніста

кандидат наук із фізичного виховання і спорту,
доцент кафедри фізичного виховання
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

М. В. Божик

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спортивних ігор та туризму
Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка

ОЛІМПІЙСЬКА ОСВІТА В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У РЕАЛІЯХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

В умовах модернізації вищої освіти ставляться завдання щодо вдосконалення навчального процесу, змісту освіти та виховної роботи для майбутніх фахівців, які будуть безпосередньо пов'язані з фізичним вихованням підростаючого покоління. Сучасна тенденція професійної підготовки фахівців має бути спрямована на підвищення загальноосвітнього рівня, формування загальнокультурних, культурних та освітніх компетенцій.

Необхідно визначити шляхи вдосконалення підготовки майбутніх учителів початкових класів до олімпійської освіти.

Основними термінологічними термінами, які використовуються в олімпійській освіті, є Міжнародний (Національний) Олімпійський комітет, Міжнародна (Національна) олімпійська академія, олімпізм, Олімпійський музей. Результати опитування студентів показали, що соціальні мережі (45,9%) та друкована література (65,4%) були основним джерелом інформації про фізичне виховання, спорт та олімпійського виховання.

Прогнозується, що запропоновані нами методичні рекомендації щодо впровадження вчителів початкових класів у процесі підготовки уможливають позитивний вплив на імідж школи, університетів, країни, збільшать коло спілкування, що дає змогу сформуванню нового погляду на проблеми та шляхи їх вирішення, забезпечать розвиток нових інтелектуальних ресурсів, адже вчитель є не лише виконавцем освітньої програми, але й джерелом нових ідей та життєвого досвіду, уможливають нові професійні та консультаційні послуги, оскільки вихователь має бути кваліфікованим професіоналом та готовим ділитися своїми знаннями.

На практиці необхідне використання сучасної навчально-методичної та популярної літератури, опублікованої за останні роки за сприяння Національного олімпійського комітету України та Олімпійської академії України, і впровадження олімпійської освіти в навчальний процес майбутніх учителів початкових класів, зниження рівня інформації для учнів загальноосвітніх шкіл. У сучасному світі кількість інформації, яку треба засвоювати студентам, величезна та зростає. Час занять на підготовку фахівців постійно скорочується. Старі методи навчання не передають великої кількості інформації, тому нині вчителям треба застосовувати нові інформаційні технології. Один із способів отримати інформацію – більше використовувати соціальні мережі.

Ключові слова: олімпійська освіта, олімпійське виховання, студент, фізичне виховання, майбутні вчителі.

Постановка проблеми. Кардинальне реформування української освіти, створення нових українських шкіл закономірно супроводжується радикальними змінами у всіх видах навчальної діяльності, значно підвищує запит на соціально

активну, творчу особистість, здатну самостійно приймати рішення й особисто відповідати за їх реалізацію. Сучасні підходи до утворення виходять із гуманістичної парадигми освіти, яка передбачає забезпечення можливості вибору і самовизначення

кожного учасника навчально-виховного процесу, суб'єкт-об'єктних взаємин учителя і учня, що закріплено Законом «Про освіту» [7, с. 147].

Декларація про загальні заходи державної молодіжної політики в Україні ставить перед педагогами завдання створити атмосферу, яка спонукатиме до ініціативності творчі сили учнівської та студентської молоді, сформує умови для її належного фізичного, культурного та інтелектуального розвитку. Одним із шляхів вирішення цього завдання може стати виховання особистості на принципах олімпізму. Цей процес має відбуватись не лише через здобуття культурологічних знань, а й служити доброзичливим запрошенням до навчальних і самостійних занять фізичною культурою і спортом.

В умовах модернізації вищої освіти ставляться завдання з удосконалення процесу навчання, змісту освіти, виховної роботи у майбутніх фахівців, які будуть мати безпосереднє відношення до фізичного виховання підростаючого покоління.

Сучасна тенденція професійної підготовки фахівців має бути спрямована на підвищення загальноосвітнього рівня, формування загальнокультурних, культурно-просвітницьких компетенцій.

З модернізацією освітнього процесу насамперед треба вирішити складності переходу на нові активні форми навчання – відходу від дидактичного методу і перехід на сучасні інтерактивні методи навчання. У XXI столітті потрібна сучасна людина, яка не тільки озброєна новими знаннями, але і вміє їх застосовувати для вирішення проблем у мінливому світі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У вітчизняній педагогічній практиці широко представлені шляхи вирішення проблем освітньої підготовки фахівців фізичної культури, пошуки нової концепції освіти в галузі фізичної культури і спорту (Т.Ю. Крецевич, Н.В. Москаленко, Б.М. Шиян). Є низка досліджень, наукових публікацій, в яких поряд із розумінням значимості олімпійської освіти дітей та молоді пропонують програми олімпійської освіти (А.О. Бобнар, В.М. Єрмолова, М.С. Солопчук). Незважаючи на те, що вчені активно займаються освітньою підготовкою фахівців в галузі фізичної культури і спорту, аналіз літературних джерел виявив, що олімпійська освіта й олімпійське виховання в Україні здебільшого базуються на ґрунтовних науково-методичних працях М.М. Булатової [6, с. 8], С.Н. Бубки [2, с. 6] та ін.

Основою дослідження послужили роботи С.Н. Бубки, М.М. Булатової, В.І. Столярова, які висвітлюють ідеї олімпізму та присвячені історичним, філософським, соціальним проблемам олімпійського руху. Ці праці показали важливість вивчення олімпійського руху. У процесі аналізу професійної підготовки майбутніх фахівців з олім-

пійської освіти ми враховували науково-теоретичні дослідження В.М. Єрмолової [4, с. 35].

У процесі вивчення теорії і практики олімпійської освіти дітей та молоді, аналізу розроблених програм з олімпійської освіти враховувалися дослідження О.М. Вацеби, В.Ю. Дудкіна, Г.А. Рагозіної, М.С. Солопчука та ін.

Проте лише незначна кількість науково-методичних праць висвітлює значення і місце олімпійської освіти в процесі підготовки вчителя початкових класів як фахівця, який буде мати безпосереднє відношення до фізичного виховання школярів.

Мета статті – визначити шляхи покращення підготовки майбутніх учителів початкових класів до реалізації олімпійської освіти в сучасних реаліях.

Виклад основного матеріалу. Основним завданням викладання предмету «фізичне виховання» в сучасній вищій школі є отримання студентами знань і формування навичок їхнього застосування на практиці. Це при тому, що внаслідок малої тривалості занять, великих перерв між заняттями, їх несистематичності спроби організації належного фізичного виховання на аудиторних заняттях низько ефективні. Водночас є вихід із ситуації. Необхідно досягти такого рівня освіти, за якого студент після закінчення закладу вищої освіти, де отримав знання з навчального курсу «Фізичне виховання» та пізнав олімпійські істини, вийшовши на роботу за фахом, досягаючи керівних посад у найрізноманітніших сферах, зумів підтримувати фізичну культуру і спорт – надбання національної культури, створене багатьма поколіннями. Саме в цій останній фразі сконцентровано те головне, ради чого студенти займаються фізичними вправами, засвоюють олімпійські істини, зміцнюють власне здоров'я.

Нині, на превеликий жаль, зміст навчальної програми лише в загальних рисах націлює кафедри фізичного виховання на професійну підготовку майбутніх фахівців через засоби фізичного виховання. Знання з основ професійно-прикладної фізичної підготовки й умінь застосовувати їх на практиці згадуються лише в двох пунктах навчального матеріалу.

Саме тому кафедра фізичного виховання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка у співпраці з Олімпійською Академією України (ОАУ) внесла зміни до змісту програми щодо професійно-прикладного фізичного виховання майбутніх учителів початкових класів. Вони спрямовані на підготовку вчителя-предметника не лише до виконання своїх професійних обов'язків, але і до їх активної та ефективної участі у фізичному вихованні підростаючого покоління [5, с. 432].

Саме вчителі початкових класів мають змогу поширити серед підростаючого покоління основні

засади олімпійського виховання та закласти фундамент олімпійської освіти. Це підтверджується визначеннями цих понять, які споріднені з педагогікою.

«Олімпізм», як написано в Олімпійській хартії, являє собою філософію життя, що звеличує та об'єднує в гармонійне ціле тіло, волю та розум. Поєднуючи спорт із культурою та освітою, він прагне до створення способу життя, який базується на радості від зусилля, освітній цінності позитивного прикладу, соціальної відповідальності та повазі до універсальних фундаментальних етичних принципів [3, с. 299]. У цих двох реченнях закладено багатогранний соціально-гуманістичний сенс олімпізму. Кожне слово першого основоположного принципу олімпійського руху несе в собі величезний соціальний потенціал гуманізму.

«Олімпійське виховання» – процес цілеспрямованого і систематичного впливу суб'єкта виховання на об'єкт в інтересах розвитку якостей, що відповідають меті і завданням виховної системи «Олімпійська педагогіка», або більш специфічне приближене до спорту – виховання спортсмена, який не тільки здатний показувати високі результати, а й представляє собою особистість, яка має яскраво виражену гуманістичну спрямованість [4, с. 35].

«Олімпійська освіта» – розділ педагогічної діяльності, зміст якого сприяє залученню дітей до гуманістичних ідеалів і цінностей олімпізму [4, с. 35], або педагогічна діяльність, що здійснюється в рамках олімпійського руху і пов'язана з його метою і завданнями.

Ідея необхідності включення пропаганди олімпійських принципів у систему освіти вперше прозвучала у 1974 р., на XIII сесії МОА, де Х. Андрес (Австралія) зробив доповідь «Олімпійська ідея і її реалізація в школах».

Питання олімпійської освіти та виховання були підняті і на XVI сесії МОА в 1974 р. Н. Мюллер (Німеччина) і Т. Доксас (Греція) позначили головну мету олімпійської академії як виховання молоді, засноване на гармонії тіла і розуму, в душі миру.

На XVIII сесії МОА 1979 р. з основною доповіддю «Олімпізм і виховання» виступив член МОК, прем'єр-міністр Тунісу Мохамед Мзали. Зазначаючи, що педагогічні ідеї П. Кубертена засновані на філософії, метою якої є гармонійне виховання, єдність фізичного, інтелектуального і духовного розвитку людини, він наголосив, що нині виховна цінність спорту явно недостатньо реалізується в шкільній системі освіти. На цій сесії було порушено питання про олімпійську освіту у вищій школі. У своїй доповіді Дісон Пауелла (Канада) «Університетська освіта і олімпізм» зазначав, що жоден вищий навчальний заклад у світі не ввів у свої програми предмет «Олімпізм» або «Олімпійська ідея». Д. Пауелл запропонував розглядати МОА як Всесвітній олімпійський університет [1, с. 5].

Найефективнішим вирішенням впровадження олімпійського виховання є здобуття знань через олімпійську освіту з послідовним втіленням принципів олімпізму у виховання учнів. Такий підхід дасть змогу запобігти багатьом небезпечним негативним явищам (наркоманія, алкоголізм, тютюнопаління) та прищеплювати дітям любов до навколишнього середовища і формувати звичку вести здоровий спосіб життя. Крім цього, олімпійське виховання дає змогу зацікавити молодь у спортивній діяльності, що суттєво покращить здоров'я нації, а згодом – і демографічний стан країни.

Нині є різні організації, що мають вирішувати завдання олімпійської освіти, – Міжнародна олімпійська академія (МОА), Олімпійський музей, Національні олімпійські академії (НОА), Міжнародні центри олімпійських досліджень і освіти, Міжнародний комітет П'єра де Кубертена.

На міжнародному рівні розвитку олімпійської освіти сприяє діяльність Міжнародної олімпійської академії (МОА), яка є освітнім центром Міжнародного олімпійського руху. Під керівництвом МОА проводяться щорічні сесії для молодих викладачів і вчених, аспірантів і студентів, на яких обговорюються різні проблеми олімпійської освіти та олімпійського руху загалом.

Вплив МОА на розвиток олімпійської освіти, як зазначає І. Лагау, великий, МОА є духовним центром олімпійського руху. У статуті МОА зазначено, що вона має функціонувати як світовий культурний центр олімпізму, визнаний служити збереженню і поширенню духу олімпізму і олімпійських принципів, вивчення і застосування педагогічних і соціальних принципів Олімпійських ігор, а також науковому підкріпленню «олімпійських ідей».

Ідея створення Олімпійського музею, як свідчать документи, що знаходяться в архівах МОК, належить П'єру де Кубертену. Вперше вона була озвучена у 1915 р. після того, як штаб квартири МОК розташувалася в Лозанні (Швейцарії). Хуан Антоніо Самаранч, ставши президентом МОК, вирішив створити Олімпійський музей у Лозанні, перетворивши його на культурний центр, оснащений за останнім словом техніки.

Олімпійський музей є чудовим місцем для спілкування людей, зацікавлених у розвитку спорту, олімпійського руху, а так само проведення міжнародних конференцій, симпозіумів, концертів та інших масових заходів.

За короткий період с існування музей став важливим центром наукових досліджень в області олімпійського спорту, олімпійської освіти і виховання, навколо якого об'єдналися фахівці багатьох наукових і освітніх центрів світу.

Таким чином, МОА і Олімпійський музей сприяють розвитку олімпійського руху, просуванню ідей олімпізму в маси, що, безсумнівно, сприяє розвитку олімпійської освіти.

На 127-й сесії Міжнародного олімпійського комітету (МОК), яка проходила в Монако з 8 по 9 грудня 2014 р., обговорювалася стратегія розвитку олімпійського руху до 2020 р., яка включала 40 рекомендацій.

Президент Міжнародного олімпійського комітету Томас Бах під час 44-ї Генеральної асамблеї Європейських олімпійських комітетів, проведеної з 20 по 21 листопада 2015 р. в Празі, закликав дотримуватися рекомендацій Олімпійського порядку 2020 р.

Підтвердженням правильності наших дій послужило опитування, яке передбачало визначення рівня освіченості майбутніх учителів початкових класів з олімпійської тематики. Нами було проведено опитування, в якому взяли участь студенти – майбутні вчителі початкових класів. Вибір контингенту опитування не випадковий. Кому, як не вчителю початкових класів, доносити до учнів високе і світле, яким у нашому випадку є олімпізм?

В опитуванні взяли участь 267 студентів денної форми навчання. Всі опитані – особи жіночої статі. Опитування проводили у 2016 та 2019 рр. Результати, отримані нами у 2016 р., спонукали нас до вироблення і впровадження рекомендацій до покращення процесу професійно-прикладної підготовки з фізичного виховання студентів у розділі олімпійська освіта [4]. У 2019 р. здійснено заключне опитування серед студентів – майбутніх учителів початкових класів.

На запитання «Чи знаєте Ви, де відбулися останні Олімпійські ігри?» ми отримали такі результати (табл. 1).

Подальші дослідження будуть спрямовані на формування в майбутніх учителів початкових кла-

сів глибших знань про олімпійський рух. Додаткове опитування студентів у 2019 р. (n-131), виявило нові проблеми і виклики, а саме: тільки 24,3% знають, де проходили Юнацькі олімпійські ігри, про Європейські ігри знають 18,9% опитаних, з них 10,8% обізнані, що вони відбудуться в м. Мінськ, Республіка Білорусь, і жоден з опитаних студентів не володіє інформацією про такий спортивний захід, як Європейські юнацькі олімпійські фестивалі.

Результати опитування студенток майбутніх вчителів початкових класів з питання «Де відбудуться найближчі Олімпійські ігри, Юнацькі олімпійські ігри?» ми отримали такі результати: лише 10,8% опитаних респондентів у 2016 р. змогли дати відповідь про те, що найближчі за проведенням Олімпійські ігри відбудуться в Ріо-де-Жанейро (Бразилія), а про Юнацькі олімпійські ігри, на превеликий жаль, ніхто згадати не зміг. Водночас після проведення комплексу організаційно-методичних заходів результати опитування майбутніх вчителів початкових класів виглядають значно краще, можна сказати, обнадійливо. Про Олімпійські ігри, які відбудуться у Токіо (Японія) та Пекін (КНР,) знає понад чверть опитаних. Кращий результат ми отримали на питання про проведення Юнацьких олімпійських ігор у місті Лозана (Швейцарія). Ствердно відповіли про місце спортивного дійства 62,3% опитаних. Такий високий результат пов'язаний із нещодавнім випуском Олімпійською академією України інформаційного буклета.

З метою покращення інформування майбутніх вчителів початкових класів щодо питань фізичного виховання, спорту та олімпійської освіти ми спитали в респондентів, звідки вони черпають інформацію з означених питань (табл. 2).

Таблиця 1

Результати опитування дівчат – майбутніх учителів початкових класів, % (n-267)

Рік опитування	n	Де відбувались останні Олімпійські ігри		Де відбувались останні Юнацькі олімпійські ігри		Де відбувались останні Європейські олімпійські ігри	
		знають	не знають	знають	не знають	знають	не знають
2016	136	76,3	23,7	0	100	0	100
2019	131	100	0	12,3	87,7	18,9	81,1

Таблиця 2

Результати відповіді дівчат – майбутніх учителів початкових класів на запитання «Звідки Ви отримете інформацію про олімпійський рух та фізичну культуру і спорт?», % (n-267)

Джерела отримання інформації	Опитування 2016 р. (n-136) %	Опитування 2019 р. (n-131) %
Сайт НОК України	0,0	36,0
Соціальні мережі	23,7	45,9
facebook	18,5	40,5
twitter	0,0	0,0
instagram	0,0	16,2
telegram	0,0	15,4
Сайти новин	2,7	12,7
Друковані видання	1,2	65,4

Аналіз результатів опитування показав, що у 2016 р. студенти факультету педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка основним джерелом інформації вважали соціальну мережу facebook, на спортивні сайти заходили лише 2,5% опитаних, друковані видання переглядали лише 1,2%. Жоден учасник опитування не зміг вказати, що він знає про сайт Національного Олімпійського комітету України.

Як і у 2016 р., так і в 2019 р. основним джерелом інформації з питань фізичного виховання, спорту та олімпійської освіти залишаються соціальні мережі. Лідером залишається facebook, ним користується 40,5% опитаних. Стрімко росте популярність instagram та telegram – 16,2% та 15,4% опитаних відповідно.

Активна робота Національного Олімпійського комітету України та Олімпійської академії України, масштабні наукові дослідження в напрямі поширення ідеалів олімпізму, випуск науково-популярної, освітньої, історичної літератури та її поширення серед закладів освіти привело до зростання відсотку тих, хто почав активно користуватись друкованими виданнями. Таких за результатами опитування у 2019 р. виявилось 65,4% проти 1,2% у 2016 р.

Висновки і пропозиції. Використання сучасної навчально-методичної та популярної літератури, виданої в останні роки за сприяння Національного олімпійського комітету України та Олімпійської академії України, та впровадження олімпійської освіти в навчально-виховний процес майбутніх вчителів початкових класів дали змогу покращити поінформованість студентів, що має позитивно відбитись на освіченості учнів загальноосвітніх навчальних закладів у реаліях Нової української школи.

У сучасному світі обсяг інформації, який потрібен для засвоєння студентами, величезний

і постійно зростає. Аудиторні години на підготовку фахівців постійно скорочуються. Старими методами викладання неможливо передати великий обсяг інформації, тому нині викладачам треба застосовувати нові інформаційні технології. Одним із шляхів отримання інформації має стати більш активне використання соціальних мереж.

Список використаної літератури:

1. Боднар А.О. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до олімпійської освіти молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теор. і метод. проф. осв.» / Хмельниц. нац. ун-т. Хмельницький : [б. в.], 2016. 20 с.
2. Бубка С.Н. Олимпийский спорт в обществе: история развития и современное состояние. Київ : Олимп. лит., 2012. 260 с.
3. Гакман А.В. Становлення педагогічних основ олімпійської освіти в Україні [Текст] / А.В. Гакман, Ю.О. Ушенко, Я.П. Галан, М.В. Кожокар. *Молодий вчений*. 2019. № 5. С. 299–302.
4. Ермолова В.М. Олімпійська освіта : теорія і практика : навч. посібник. Київ, 2011. 335 с.
5. Огнистий А.В. Олімпійська освіта у професійній підготовці вчителів-предметників. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 15 «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури / Фізична культура і спорт». Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. Випуск 13. С. 431–435.
6. Олімпійська освіта: Метод. рекомендації / За заг. ред. М.М. Булатової. Київ : Олімпійська література, 2002. С. 8.
7. Подгорна В.В. Особливості діяльності вчителя фізичної культури в умовах Нової української школи / В.В. Подгорна, К.В. Дроздова. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*. Серія : Педагогічні науки. 2019. Вип. 1. С. 147–151.

Halan Ya., Ohnystyi A., Ohnysta K., Bozhyk M. Olympic education in training future primary school teachers in the realities of the new Ukrainian school

In the context of higher education modernization, tasks are set to improve the learning process, the content of education, and educational work for future professionals who will be directly related to the physical education of the younger generation. The current tendency of professional training of specialists should be aimed at raising the general educational level, forming general cultural, cultural and educational competences. To whom, as a non-primary teacher, to convey to the students high and light, which in our case is Olympism.

To identify ways to improve the preparation of future primary school teachers for Olympic education.

The main terminological terms used in Olympic education are: International (National) Olympic Committee, International (National) Olympic Academy, Olympism, Olympic Museum. The results of the student survey revealed that social networks (45.9%) and printed literature (65.4%) were the main source of information on physical education of sports and Olympic education.

It is predicted that the methodological recommendations we offer to introduce elementary school teachers in the process of preparation will allow us to exert a positive influence on the image of the school, universities, the country; increase the circle of communication, which gives the opportunity to form a new perspective on

existing problems and ways to solve them; ensure the development of new intellectual resources, because the teacher is not only the executor of the educational program but also a source of new ideas and life experiences; Provide new professional and consulting services as the educator must be a qualified professional and willing to share their knowledge.

The use of modern educational and methodical and popular literature, published in recent years with the assistance of the National Olympic Committee of Ukraine and the Olympic Academy of Ukraine, and the introduction of Olympic education in the educational process of future primary school teachers, decrease level of information for students and students of secondary schools. In today's world, the amount of information that students need to assimilate is enormous and growing. Classroom hours for specialist training are constantly decreasing. The old teaching methods do not convey a large amount of information, so today teachers need to apply new information technologies. One of the ways to get information is to make more use of social networks.

Key words: *Olympic education, student, physical education.*

Л. Є. Єршоміна

кандидат педагогічних наук,
асистент кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

С. А. Глоба

здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

ПРОФІЛАКТИКА ЛИХОСЛІВ'Я СЕРЕД ПІДЛІТКІВ ЯК СОЦІАЛЬНА ПОТРЕБА СЬОГОДЕННЯ

Статтю присвячено важливій темі сьогодення – небезпеці лихослів'я, що полягає у його прихованості від батьків, педагогів і водночас активному використанні у спілкуванні з однолітками. Для вираження гніву існує ціла низка вербальних і невербальних інвективних тактик. Спонтанність, непідготовленість, невимушеність повсякденного усного мовлення – це риси, які значно впливають на мовні явища всіх рівнів. Лихослів'я є причиною руйнації духовності та моралі, що призводить до дезорганізації учнів. Авторами подано аналіз науково-педагогічних джерел з означеної теми, надано опис історичних аспектів появи лихослів'я як соціально негативного явища. Також зазначено і релігійну думку щодо лихослів'я.

Для ефективності здійснення соціально-педагогічної профілактики лихослів'я у загальноосвітній школі соціальний педагог має використовувати різні організаційні форми профілактики та володіти технологіями педагогічного спілкування. У матеріалах з'ясовано, що сучасні учні не тільки вживають одиниці сленгу, а і трансформують їх, єднаючи лайливі слова. Це сприяло появі різноманітних підходів до вивчення лихослів'я: еволюційно-генетичного, культурно-історичного підходів із погляду соціального навчання.

Подолання такого соціально негативного явища, як лихослів'я – це довготривалий процес, який потребує поєднання зусиль і батьків, і вчителів, і громадських діячів. У статті проаналізовано умови подолання лихослів'я: формування стійкої моральної позиції; саморегуляцію станів і контролю над собою; розвиток емпатії. Детально представлено процес експериментальної роботи з приводу профілактичної діяльності, спрямованої на подолання лихослів'я серед учнів загальноосвітньої школи. Надано опис результатів впроваджених заходів. Доведено, що ефективність спілкування забезпечується через наявність відповідного комунікативного простору – соціально-педагогічного та психологічного середовища, що впливають на учнів певною інформацією, засобами та моральними нормами.

Результати дослідження доводять важливість підвищення мовленнєвої культури учнів через зупинення процесу поширення лихослів'я. Вживання лайливих слів не лише поступово набуває ознак агресивності та важковихованості, а й свідчить про наявність загальної проблеми культури спілкування у школі.

Ключові слова: лихослів'я, підлітки, профілактика, загальноосвітня школа.

Постановка проблеми. Зростання напруженості у державі, невизначеність моральних норм щодо нових умов призводить до підвищення агресивності людей, що насамперед виявляється на вербальному рівні. Вчені акцентують увагу на небезпеці лихослів'я саме через його прихованість від педагогів і водночас через здатність цього явища до дезорганізації учнів. Визначальною характеристикою лихослів'я є можливість заподіяння шкоди, спричинення негативного впливу. Мовне оточення підлітків є важливим у формуванні соціально значущої особистості, готової до взаємодії у колі однолітків, у сім'ї, у суспільстві.

Кожне нове покоління по-своєму дивиться на ті чи інші зміни в мові. За останні кілька років в інтернет-мережі спостерігається курс на «українізацію» лихослів'я, де подаються короткі українські словнички лайливих слів. У процесі розвитку суспільства відбуваються зміни у всіх сферах його життєдіяльності, видозміни торкаються й уподобань і поглядів. Це спостерігається й у т. зв. «культури лайки». Варто підкреслити, що особливо «творчими» у цьому процесі є учні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення проблеми лихослів'я привертає увагу і психологів, і педагогів, і соціологів та ін. (Д. Ліхачов, І. Кон, В. Леві, В. Жельвіс), особливості

конфліктного спілкування описано у працях О. Антонової, Н. Максимової, В. Оржеховської, В. Татенка, Л. Широкоградюк та ін. У руслі нашої теми загальні наукові погляди зводяться не стільки до підвищення мовленнєвої культури учнів, скільки до необхідності зупинити процес поширення лихослів'я, що не лише поступово набуває ознак агресивності та важковихованості, а й свідчить про наявність загальної проблеми культури спілкування у школі.

Мета статті. Головна мета статті полягає у висвітленні процесу експериментальної роботи з приводу профілактичної діяльності, спрямованої на подолання лихослів'я серед учнів загальноосвітньої школи.

Виклад основного матеріалу. Розмовне мовлення тісно пов'язане з непередбачуваністю, імпровізацією. Воно є динамічною структурою, яка піддається впливу соціального середовища, реагує на зміни в суспільно-політичному житті та культурі народу. Спонтанність, непередбачуваність, невимушеність повсякденного усного мовлення – це риси, що значно впливають на мовні явища всіх рівнів. Для ефективності здійснення соціально-педагогічної профілактики лихослів'я у загальноосвітній школі соціальний педагог має використовувати різні організаційні форми профілактики та володіти технологіями педагогічного спілкування.

Як лінгвістичний термін лихослів'я можна точніше визначити як некодифікований розділ загальнонаціонального словника (недозволений до використання у звичайній лінгвокультурній ситуації), який є забороненим. Певну частину лихослів'я (інвектив) називають такою підгрупою лексики, що у словниках зазвичай позначають як «нецензурна». Традиційно лихослів'я розглядають як вияв агресії (вербальної). Однак лихослів'я може бути зумовлене не агресивним характером, а лише примітивною формою афективного мовлення, яка не потребує спеціальної мотивації (О.Р. Лурія).

Сучасні учні не тільки вживають одиниці сленгу, а і трансформують їх, еднаючи лайливі слова. Для вираження гніву існує ціла низка вербальних і невербальних інвективних тактик. До невербальних належать: рукоприкладство, жести (кулак, покручування пальцем біля скронь тощо) та дії (пукання дверима, гримання кулаком по столу, тілесні покарання). Лихослів'ям можна вважати слова і висловлювання, що знецінюють і десуб'єктивізують особистість.

Науковий керівник Центру екологічного виживання і безпеки Г. Чеурін дослідив справжнє походження лихослів'я, нецензурної лайки, визначаючи їх як сакральні слова, що у стародавні часи застосовувалися слов'янськими чоловіками під час проведення обрядів і ритуалів для «виклику сили роду».

Уживати ці слова можна було лише 16 днів у році, а потім вони були під найсуворішою забороною. І коли нині чоловіки без потреби вимовляють ці слова, то це неминуче веде до мовленнєвої катастрофи. А якщо лається жінка, то вона «повільно перетворюється на чоловіка». Не менш цікавим моментом є те, що дослідники випробували вплив лихослів'я на воді (вже доведено наукою, що вода володіє «пам'яттю»). Так, наприклад, із тих зерен, які були политі водою з агресивним лихослів'ям, зійшло тільки 48%, із тих, що побутовим – 53%, а насіння, политі святою водою, проросли на 93%. На основі цього можна уявити, що саме відбувається з людським організмом. Вважається, що жодна іноземна лайка не здатна завдати такої шкоди людському організму, як «обрядові слова» з давньоруських ритуалів.

Відповідно до релігійних поглядів на явище лихослів'я зазначимо, що релігія спільно з наукою стверджує: кожний, хто вживає погані слова, ображає не тільки Бога, але й образ Божий у собі самому. Автор Псалмів промовляє: «Поклади, Господи, охорону устами моїми і захисти двері уст моїх» (Псалом 141:3).

Соціально-педагогічну та психологічну природу лихослів'я можна описати з погляду різноманітних підходів: із позицій еволюційно-генетичного підходу (К. Лоренц) лихослів'я розглядається як вроджений інстинкт [8]. Прихильники культурно-історичного підходу (Л. Виготський [3], О. Леонтьєв [7] та ін.), як і прибічники теорії соціального наування (А. Бандура [1] ін.), наголошують на тому, що мовленнєва поведінка має регулюватися і контролюватися людиною у всіх її проявах, адже лихослів'я сягає своїм корінням у далеку глибину.

Так, наприклад, особливо розповсюдженою лайкою була у Середні віки. У ті часи вона лунала з вуст усіх: жінок, чоловіків, дітей, людей вищого і нижчого сану, а також представників церкви та світської влади. Останні виявлялися безсилими, щоб щось змінити. Королі та найвищі церковнослужителі навіть видавали для боротьби з порушниками закони. Відомо, що Філіп Август Французький видав декрет про те, що звинувачуваний у лайці був змушений заплатити бідним двадцять шилінгів, інакше його кидали у воду. У місті Павія (Італія) порушників садили в кошик, який висів на довгій жердині та піднімався й опускався, як риболовецька сітка. Залежно від тяжкості вчинку грішника занурювали з містка у воду. Також у Середньовіччі штрафам підлягали і невербальні образи. Відомі різні приклади дій, які могли вважатися зневагою. Наприклад, зображення за допомогою пальців рогів, призначених для одуреного чоловіка, чи псування статуї, поставленої на чийсь честь. Правники періоду Пізнього Середньовіччя підхопили ці приклади й додали нові [11]. Образою вважалися висування язика, корчення гримас і плювання.

Кожне суспільство має свої моральні зразки, норми і цінності, що дають можливість його членам оцінювати свої дії та орієнтуватися в довколишньому середовищі. Термін і явище «лихослів'я» людству знайоме здавна, однак ніколи лихослів'я не мало такого масового характеру, такого небаченого розмаху, як останнім часом. Особливо критичною стає ситуація, коли нецензурну лексику починають вживати учні. Це змушує вчених серйозно замислитися над проблемою лихослів'я та працювати над пошуком ефективних профілактичних заходів.

Профілактика – це комплекс заходів соціально-психологічного, медичного та педагогічного характеру, спрямованих на нейтралізацію впливу негативних факторів соціального середовища на особистість із метою попередження відхилень у її поведінці [12].

Під профілактикою маються на увазі науково обґрунтовані та своєчасно здійснювані дії, спрямовані на запобігання можливих фізичних чи соціокультурних колізій у окремих індивідів груп ризику, збереження, підтримання та захист нормального рівня життя і здоров'я людей.

Основою профілактичних заходів є діяльність, спрямована на створення оптимальних соціально-психологічних умов для нормального здійснення процесу соціалізації особистості; на здійснення соціальної допомоги сім'ї та підліткам; на забезпечення у разі потреби заходів соціально-правового захисту дитини.

Відповідно до теми нашого дослідження зазначимо, що до найпоширеніших організаційних форм соціально-педагогічної роботи за напрямом соціальної профілактики належать: анімаційні (фестивалі, концерти, марафони, форуми, змагання, конкурси агітбригад, плакатів, листівок), інформаційні (зібрання, прес-конференції, презентації, виставки), навчальні (бесіди, лекції, практикуми, заняття, тренінги), методичні (семінари, круглі столи), дослідницькі (опитування, анкетування, тестування).

Згідно з поглядами відомого психолога Б. Ельконіна під час проведення соціально-педагогічної профілактичної роботи із приводу викоринення лихослів'я серед школярів потрібно дотримуватися діяльнісного принципу (організації певних способів діяльності учнів шляхом формування узагальнених способів орієнтування) та принципу залучення для профілактично-корекційного процесу значущих для учнів осіб [5].

Позитивного соціально-педагогічного ефекту від проведення роботи у шкільному середовищі, як вказують В. Оржеховська [9] та Л. Широкоградюк [13], для подолання лихослів'я можна досягнути за таких умов: формування в учнів, вчителів і батьків стійкої моральної позиції – негативного ставлення до лихослів'я, усвідомлення вказаного

явища як неприпустимого; привчання учнів, учителів і батьків до саморегуляції станів і контролю над собою, тобто помічати власні грубощі; розвинути емпатію і почуття гумору [6]. Серед ефективних методів соціально-педагогічної роботи із профілактики лихослів'я сучасні вчені акцентують увагу саме на бесіді, рольовому програванні ситуації, різноманітних вправах, малюванні, а також на комплексних соціально-виховних заходах. Для успішної та повної реалізації соціально-педагогічної профілактичної програми необхідно поєднувати форми групових занять з індивідуальним підходом. Відомий дослідник феномену лихослів'я Л. Широкоградюк розподіляє корекційно-профілактичні заходи з подолання лихослів'я на дві групи: загальні та спеціальні. Загальні заходи передбачають встановлення довірчих стосунків і психологічного контакту з учнями на прикладі високої мовної культури самого вчителя. Серед спеціальних заходів – бесіда, групова дискусія, аналіз ситуації, проєктивний малюнок. До таких заходів слід залучати учнів, учителів (тренінг-семінари) і батьків (тематичні батьківські збори з елементами тренінгу) [5].

Розширити репертуар соціальних умінь у жорстоких і схильних до агресії людей можливо за наявності таких етапів, як: моделювання (під керівництвом соціального педагога учні моделюють різні варіанти неагресивного розв'язання комунікативних проблем); рольові ігри (учні мають уявити і відчувати себе в ситуаціях, що потребують практичного застосування знань, отриманих на етапі моделювання); встановлення зворотного зв'язку у вигляді реакцій, бажано позитивних (учні отримують визнання у разі прийнятної соціальної поведінки і, навпаки, відсутність позитивного підкріплення, коли звертаються до попередніх, неприйнятних інвективних моделей); перенесення навичок із навчальної ситуації у практику повсякденного життя.

Тренінги є ефективною організаційною формою у соціально-педагогічній профілактиці, адже усе, чому навчається учасники, відбувається у колі однолітків і реалізовуватиметься у їх реальних життєвих ситуаціях.

Експериментальної базою нашого дослідження є «Пологівська спеціалізована різнопрофільна школа I–III ступенів № 2» Пологівської міської ради. У роботі брали участь учні 9 класу, загальна кількість – 23, серед них було 10 дівчат і 13 хлопців.

На початку роботи нами було проведено анкетування для учнів 9 класів. Анкету заповнював і класний керівник, що дало можливість проаналізувати та порівняти доречність і відвертість відповідей.

На основі результатів педагогічного спостереження й анкетування нами було виокремлено такі причини лихослів'я учнів:

- «бажання бути дорослим» – 55%;
- «так говорять вдома і в нас це нормально» – 40%;
- «це звичка після перегляду улюблених кінофільмів» – 5%.

Засвоюючи лайливу лексику безпосередньо з найближчого середовища, кожний учень сприймає її як вияв норми, і надалі, зустрічаючи однолітків, які не вживають лайливих слів, дитина відзначає їх «інакшість», тлумачачи це як відмінність і неправильність.

Отримані анкетні дані підтвердили потребу у проведенні заходів профілактичного спрямування. Сьогодні значна увага приділяється таким формам взаємодії, що дозволяють впроваджувати інтерактивні методи освітньої діяльності. І в нашому випадку було обрано тренінг.

Використання інтерактивних методів у профілактичній діяльності захоплює учнів, пробуджує у них інтерес і стимулює їх до отримання нових знань. Варто пам'ятати, що ефективність і сила впливу на емоції та свідомість учнів залежить від умінь, стилю роботи соціального педагога, які досягаються і завдяки інтеграції організаційних форм профілактики. А це, у свою чергу, сприятиме урізноманітненню соціально-виховного впливу.

Перейдемо до опису тренінгу. Під час тренінгу є можливість створити неформальне, невимушене спілкування учасників, що відкриває перед групою безліч варіантів розв'язання проблеми, сприяє розвитку групової динаміки, міжособистісних взаємин і норм у групі, заради якої вона зібралася або була сформована. Зазвичай учасники перебувають у захваті від методів, що використовувалися у процесі тренінгових вправ, тому що ці методи роблять процес здобуття інформації цікавим і не обтяжливим.

У контексті означеної нами теми подальшим етапом дослідницької роботи було проведення соціально-педагогічної профілактики лихослів'я засобами тренінгових вправ («Мовний садівник», «Прасування мовлення», «Розквіт сленгу», «Багаж думок» тощо). Надамо опис інформаційного повідомлення «Історія лихослів'я»: явище лихослів'я виникло ще у язичницькій давнині. Лихі слова включали у заклинання, звернення до божеств. Оскільки наші предки сповідували культ родючості, то всі лихі слова пов'язані зі статевою сферою. Отже, т. зв. «слова-паразити» є мовою спілкування з демонами. Наші предки виголошували ці слова, закликаючи собі на допомогу демонів зла. Вживаючи лихослів'я у розмові, сучасні люди, самі того не підозрюючи, вершать таємний ритуал, закликаючи зло день у день, рік у рік на свою голову й на голови своїх близьких. Кількість лайки переходить у якість. Спочатку в людей з'являються дрібні неприємності, потім великі, далі виникають проблеми зі здоров'ям і, нарешті,

ламається саме життя. Оманою є загальноприйнята думка, що лихослів'я – це слов'янська традиція. Лихослів'я на Русі приблизно до середини XIX ст. не тільки не було поширеним навіть у селі, але й кримінально каралося. У часи царя Олексія Романова почути на вулиці лихослів'я було просто неможливо. За використання таких слів накладалося жорстоке покарання – аж до смертної кари...

Сприймаючи інформаційне повідомлення, учні із зацікавленістю робили нотатки, виявляючи бажання продовжити самостійний пошук більш детальної інформації з приводу негативного впливу лихослів'я. Також особливих вражень вдалося досягти під час роботи із притчами, наприклад, притча «Почни із себе». В обговоренні учні підтримали думку про те, що не можна виправити усе суспільство, але зупинити лихослів'я всередині родини, групи можна. І починати треба із себе, беручи приклад із людей, котрі не лаються. І дівчата, і хлопці виражали власне ставлення до її змісту, пропонуючи нові ідеї для профілактики лихослів'я та їх впровадження у соціальну мережу підлітків. Загалом відзначимо, що тренінгова робота сприяла єднанню учнівського колективу. І дівчата, і хлопці брали активну участь у виконанні вправ, з інтересом сприймали інформаційний матеріал, працюючи у групах та у парах. Тож, говорячи про організаційні форми соціально-педагогічної профілактики лихослів'я, зазначимо на важливості необхідних знань і вмінь, що забезпечують продуктивне спілкування у процесі їх реалізації: знання спільного для суб'єктів спілкування комунікативного простору – соціально-педагогічного та психологічного середовища, які впливають на учнів певною інформацією (її змістом, цінністю, новизною), засобами (вербальними, невербальними, інформаційно-комунікаційними), прийнятими у конкретному освітньому середовищі, правилами спілкування, моральними нормами тощо; використанням суб'єктами комунікації єдиної системи знаків і їх значень (відображення найсуттєвіших і узагальнених особливостей предметів і явищ), смислів (суб'єктивного змісту, якого набуває мовлене слово у контексті); адекватним розумінням інформації, якою обмінюються учасники процесу комунікації; оптимальним поєднанням вербальних і невербальних засобів комунікації у процесі взаємного обміну інформацією, що вимагає відповідних комунікативних знань, умінь і комунікативного досвіду; попередженням і подоланням можливих комунікативних бар'єрів; врахуванням індивідуальностей суб'єктів комунікації, наявних у них комунікативних знань, умінь, навичок, досвіду, здібностей. Після завершення роботи ми провели повторні анкетування та тестування, що підтвердили ефективність обрання тренінгу як ефективної форми профілактики та подолання явища лихослів'я в учнів 9 класів. Зміни у виявлених рівнях наявності звички лихословити подано у табл. 1.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика виявлення звички лихословити в учнів 9 класів

	Рівні прояву звички лихословити (23 учні: дівчат – 10, хлопців – 13)					
	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	До	Після	До	Після	До	Після
Дівчата	4 (40%)	1 (10%)	4 (40%)	1 (10%)	2 (20%)	8 (80%)
Хлопці	7 (53%)	4 (30%)	8 (38%)	3 (23%)	1 (9%)	6 (47%)
Середній показник	46,5%	20%	39%	16,5%	15%	63,5%

Висновки і пропозиції. На підставі проведеного експериментального дослідження було виявлено ряд позитивних змін. Так, наприклад, на початку роботи було з'ясовано, що високий рівень сформованості звички лихословити серед учнів 9 класів мають 46,5% учнів (4 дівчини та 7 хлопців). Сформована звичка лихословити, що відповідає середньому рівню, була характерна для 39% учнів (4 дівчини та 8 хлопців). І, відповідно, низький рівень сформованої звички щодо використання лайливих слів у розмові з однолітками виявлено у 15% учнів (2 дівчини й 1 хлопець). Застосування тренінгу як організаційної форми профілактичної роботи з подолання звички лихослів'я серед учнів 9 класів сприяло отриманню більш якісних результатів: наприклад, високий рівень зменшено на 26,5%, що є цінним у позбавленні від лихослів'я, хоча й не повністю. Високий і середній рівні звички лихословити виявилися однаковими: серед дівчат маємо зміни із 40% на 10% (тепер це не 4, а 1 дівчина); майже позбавитися лихослів'я вдалося 80% дівчат (було 2, а тепер це 8). З приводу хлопців також відзначимо позитивні зміни: високий рівень зменшено з 53% до 30%; середній – із 38% до 23%; і майже позбавитися звички лихослів'я вдалося 5 хлопцям: було 9%, а стало 47%. Таким чином, отримані результати свідчать про доцільність проведеної профілактичної роботи. Проте подолання такого соціально-негативного явища, як лихослів'я – це довготривалий процес, який потребує поєднання зусиль і батьків, і вчителів, і громадських діячів. Тому подальшого вивчення, на нашу думку, потребують практичні аспекти застосування різновиду організаційних форм профілактичної роботи.

Список використаної літератури:

1. Бандура А. Теория социального научения. Санкт-Петербург : Евразия, 2000. 320 с.
2. Бодрик Н. Дослідження проблеми лихослів'я в сім'ї та школі: як зупинити процес поширення лихослів'я серед учнів. *Психолог*. 2007. № 9. С. 20–23.
3. Виготський Л.С. Психологія і вчення про локалізацію психічних функцій. *Собрание сочинений* : у 6 т. Т. 1. Москва, 1982. С. 168–174.
4. Детская психология : учебное пособие / Д.Б. Эльконин ; ред.-сост. Б.Д. Эльконин. Москва : Издательский центр «Академия», 2007. 384 с.
5. Єрьоміна Л.Є. Тренінгова робота з майбутніми фахівцями соціальної сфери. Київ : Проблеми освіти. 2019. № 93. С. 246–256.
6. Іваненко І.Н., Вороніна О.І. Вірус лихослів'я: як вберегтися? Як зупинити поширення лихослів'я серед учнів та студентів : методична розробка тренінгового заняття. Донецьк : ДІПТ, 2011. 16 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975. 304 с.
8. Лоренц К. Агрессия (так называемое «зло»). Москва, 1994.
9. Оржеховська В.М. Словник основних термінів з превентивного виховання. Тернопіль : Тернограф, 2007. 198 с.
10. Соціальна робота: Короткий енциклопедичний словник. Київ : ДЦССМ, 2002. 536 с.
11. Соціальні служби – родині: Розвиток нових підходів в Україні (перевидання) / за заг. ред. І.М. Григи, Т.В. Семигіної. Київ, 2003. 128 с.
12. Технології соціально-педагогічної роботи : навчальний посібник / за заг. ред. Капської А.Й. Київ, 2000. 372 с.
13. Широкоградюк Л. Лихослів'я у шкільному середовищі: профілактика і корекція. Київ : Шк. світ, 2009. 128 с.

Eremina L., Globa S. Prevention of health against teens how social needs today

The article is devoted to an important topic of today – the danger of profanity, which is its concealment from parents, teachers and at the same time active use in communication with peers. There are a number of verbal and nonverbal invective tactics for expressing anger. Spontaneity, unpreparedness, ease of everyday oral speech – these are the features that significantly affect language phenomena at all levels. Blasphemy is the cause of the destruction of spirituality and morality, which in turn leads to the disorganization of students. The authors present an analysis of scientific and pedagogical sources on this topic, provide a description of the historical aspects of the emergence of profanity as a socially negative phenomenon. Religious slander is also mentioned in religious thought.

For the effectiveness of socio-pedagogical prevention of profanity in secondary school, the social educator must use various organizational forms of prevention and have the technology of pedagogical communication.

The materials show that modern students not only use units of slang, but also transform them by combining abusive words. This has contributed to the emergence of various approaches in the study of profanity, evolutionary-genetic, cultural-historical, approach in terms of social learning.

Overcoming a socially negative phenomenon such as profanity is a long process that requires the combined efforts of parents, teachers and public figures. The article analyzes the conditions for overcoming slander: the formation of a stable moral position; self-regulation of states and self-control; development of empathy. The process of experimental work on prevention activities aimed at overcoming slander among secondary school students is presented in detail. A description of the results of the implemented measures is given. It is proved that the effectiveness of communication is ensured through the presence of an appropriate communicative space – socio-pedagogical and psychological environment that affect students with certain information, means and moral norms.

The results of the study prove the importance of improving students' speech culture by stopping the spread of slander. The use of abusive words gradually acquires not only signs of aggression and difficult upbringing, but also indicates the presence of a general problem of communication culture in school.

Key words: *profanity, adolescents, prevention, secondary school.*

ВИЩА ШКОЛА

УДК 37.091.12-054.164:81'221.2'223-051

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-1.22>

Н. Б. Адамюк

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу навчання жестової мови
Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук України

СТАН ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ПОТРЕБ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

У статті зазначено, що в питанні здобуття освіти жестомовними особами Україна як держава має спрямувати свій вектор на розвинені країни світу, які пропонують різні моделі навчання глухих осіб, але разом із тим обсяг і якість знань останніх відповідно до вікової періодизації не мають дистанціюватися від обсягу і якості знань інших здобувачів освіти.

Розкрито стан забезпечення глухих здобувачів освіти комунікативними потребами в частині надання жестового супроводу перекладачами жестової мови. Зазначено, що з набуттям чинності наказом МОН України та законом України щодо впровадження інклюзивного навчання питання залучення відповідних фахівців до освітнього шкільного середовища є відкритим.

Наведено приклади забезпечення перекладацькими послугами глухих здобувачів освіти в канадських навчальних закладах на різних ланках освіти. Висвітлено стан забезпечення комунікативних потреб осіб із порушеннями слуху, які отримують освітні послуги в різних закладах освіти України. Стисло розкрито історичний аспект появи в Україні перших спеціальних груп у вищих навчальних закладах. Наведено таблицю кількості освітніх перекладачів жестової мови в університетах України, які надають жестовий переклад навчального матеріалу як у спеціальних, так і в інклюзивних групах для глухих студентів. Подано та охарактеризовано кількісні та якісні показники забезпечення комунікативних потреб у сфері освіти.

Акцентовано на фаховій підготовці, освітньому рівні, атестації на визначення рівня жестомовної комунікативної компетентності освітніх перекладачів жестової мови, які числяться в штатному розписі закладу вищої школи та Українського товариства глухих.

Представлено освітнього перекладача жестової мови крізь призму його прямих та додаткових функцій. Останні пов'язані зі складанням ЗНО, якщо воно проходить у закладі вищої школи, з днем відкритих дверей навчального закладу, з оголошенням про вступ до навчального закладу, яке перекладач здійснює в телефонному режимі чи через засоби відеозв'язку з детальним описом умов і вимог, із роботою в приймальній комісії ВНЗ, з офіційним закріпленням певного освітнього перекладача за групою першокурсників, із вирішенням питання працевлаштування глухого випускника закладу вищої школи.

Ключові слова: глухий студент, освітній перекладач жестової мови, університет, основні та додаткові функції.

Постановка проблеми. У питанні здобуття освіти жестомовними особами Україна як держава має спрямувати свій вектор на розвинені країни світу, які пропонують різні моделі навчання глухих осіб, але разом із тим обсяг і якість знань останніх відповідно до вікової періодизації не мають дистанціюватися від обсягу і якості знань інших здобувачів освіти. Доступність навчання жестомовних осіб не викликає соціальної напруги, оскільки з моменту народження дитини, в якій виявлено порушення слуху, включається механізм надання освітніх і соціальних послуг: переддошкільне (т.зв. малюкове), дошкільне, шкільне навчання формують базу для реалізації Я-концепції кожної глухої особи.

Соціальна напруга нами подається як показник вимірювання доступності осіб із порушеннями слуху до отримання та обміну інформації, формування власних думок та позицій в умовах навчання, що становить потужну освітню платформу глухих осіб. Враховуючи візуальність сприймання інформації глухими особами в різних країнах прийнято законодавчі документи, які передбачають застосування в навчальному процесі мови Глухих – жестової [1, с. 11]. Таким чином, на законодавчому рівні багатьох розвинених країн вирішуються такі питання:

– «домашня» жестомовна комунікація (Норвегія, Данія, Швеція, Нідерланди тощо), де

батьки зобов'язані знати жестову мову (ЖМ) і як перші учителі знайомлять глуху дитину з оточуючим світом;

- знання і вільне володіння національною ЖМ педагогами спеціальних дошкільних і шкільних закладів для дітей із порушеннями слуху;

- сприяння вивченню ЖМ педагогами навчальних закладів, які не належать до категорії спеціальних, проте в них можуть навчатися і глухі особи;

- забезпечення в достатній кількості висококваліфікованими фахівцями з глибоким знанням ЖМ для осіб із порушеннями слуху на всіх ланках освіти у сфері інклюзивного навчання, а саме освітніми перекладачами ЖМ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

В Україні дослідження як таке в частині стану забезпечення комунікативними потребами глухих здобувачів освіти вперше здійснюється автором статті на основі зібраної інформації та аналізу документів із питання освіти глухих осіб Українського товариства глухих.

За кордоном питанню жестового перекладу, підготовці перекладачів ЖМ увагу надавали О. Crasborn, Т. Bloem (2009), R. Dean, R. Pollard (2005), D. Hermans, Dijk R. Van, I. Christoffels (2007), Т. Janzen, D. Korpiniski (2005), J. Napier, R. Barker (2004), А. Stratiy (2005), Wit M. de (2012).

У чинному українському законодавстві діяльність перекладачів ЖМ регламентується Конвенцією ООН про права осіб з інвалідністю (ст. 9), ЗУ «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (ст.ст. 23, 35), ЗУ «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (ст. 30), Кримінальним процесуальним, Цивільним процесуальним, Кримінальним кодексами України, Кодексом адміністративного судочинства України та іншими нормативно-правовими актами.

Мета статті. Оскільки тематикою статті чітко виокремлено фахівців у навчальному середовищі – освітніх перекладачів ЖМ, завданнями статті є надання інформації щодо осіб із порушеннями слуху, які отримують освітні послуги, характеристика кількісних та якісних показників забезпечення жестомовних осіб комунікативними потребами у сфері освіти, зосередження уваги на постаті освітнього перекладача ЖМ через розкриття змісту його реальних функцій.

Нами були використані такі методи: збір та аналіз інформації; відвідування занять спеціальних та інклюзивних груп вищого навчального закладу, в яких освітні перекладачі ЖМ здійснюють жестовий супровід лекцій та семінарів тощо; спостереження за діяльністю зазначених перекладачів ЖМ; виявлення «больових точок» у роботі освітніх перекладачів та потреб для їх фахового зростання.

Виклад основного матеріалу. Щодо стану забезпечення комунікативними потребами глу-

хих осіб у розумінні, наскільки жестомовні здобувачі освіти охоплені послугами перекладача ЖМ, зазначимо, що в Україні офіційно і фактично дошкільні та шкільні заклади не забезпечені освітніми перекладачами ЖМ, оскільки вони не передбачені штатним розписом зазначених навчальних закладів (хоча варто зазначити, що в 11 спеціальних загальноосвітніх школах (Кисляцька, Хустська, Кам'янська. Київські школи № 6, 9: Миколаївська, Полтавська, Сумська, Херсонська. Хмельницька. Чернігівська) 17 педагогів мають посвідчення перекладача ЖМ, отримані після проходження курсів із підготовки перекладачів ЖМ на базі Навчально-відновлювального центру Українського товариства глухих (НВЦ УТОГ) [2, с. 202]. Для порівняння підкреслимо, що в Едмонтонській школі для глухих дітей (провінція Альберти, Канада) офіційно функціонує штат із 8 освітніх перекладачів ЖМ, в обов'язки яких входить надання перекладацьких послуг під час проведення освітніх, організаційних, культмасових тощо заходів різними представниками «чуючого» світу; посередництво в діалозі між чуючими батьками та глухими працівниками шкільного закладу, між чуючими батьками і глухими дітьми, між глухими педагогами і представниками інших навчальних закладів, освітніх установ тощо. Також до обов'язків освітнього перекладача ЖМ входить супровід глухих учнів школи до звичайної, так званої масової, школи та забезпечення комунікативними потребами останніх у процесі інклюзивного навчання на уроках із тих навчальних дисциплін, на які були записані зазначені учні. Аналогічна картина спостерігається і в загальноосвітніх шкільних закладах, в яких діти з порушеннями слуху навчаються в інклюзивних класах.

Хоча у 2013 р. вийшов наказ МОН України щодо впровадження інклюзивного навчання [3] та у 2017 р. набрав чинності Закон України про інклюзивне навчання [4], дотепер питання забезпечення комунікативними потребами глухих осіб освітнім перекладачем ЖМ не вирішене. Для порівняння, в канадських елементарних (молодших) і старших школах в інклюзивних класах, в яких навчаються особи з порушеннями слуху в кількості від 1 до 3–4 осіб, переклад навчального матеріалу забезпечують освітні перекладачі ЖМ. До речі, серед них вирізняються як перекладачі ЖМ, так і калькованого жестового мовлення (транслітератори), також є так звані «оральні» та «дактильні» освітні перекладачі.

Появою феномена «глухий студент» на теренах України варто завдячувати Київському державному коледжу легкої промисловості (в минулому – Київський технікум легкої промисловості). Цей заклад вищої школи відкрив двері випускникам спеціальних шкіл для глухих та напівглухих (слабкочуючих) дітей із порушеннями слуху для

навчання в спеціальних групах у 1958 р. Ведення обліку глухих випускників цього закладу розпочалося з 1963 р., з того часу і донині згаданий коледж підготував майже 1000 глухих фахівців сфери легкої промисловості. Другим «старим» ВНЗ є Херсонський державний медичний коледж (у минулому – Херсонське медичне училище), який відкрив спеціальні групи для жестомовних здобувачів освіти з 1978 р. та в якому отримали диплом про вищу освіту біля 800 глухих фахівців [5, с. 82].

Варто зазначити, що глухі випускники українських спеціальних шкіл мали змогу навчатися в Рибінському авіаційному технікумі (Ярославська обл., Росія) та Ленінградському відновлювальному центрі (ЛВЦ), на базі якого з 1965 р. діяв Політехнікум (нині – Міжрегіональний центр реабілітації осіб із проблемами слуху (коледж) Міністерства праці і соціального захисту Російської Федерації) для осіб із порушеннями слуху з усього колишнього Радянського Союзу.

Навчалися глухі здобувачі освіти, крім вищезгаданих, також в інших коледжах та університетах поодиночі поруч зі студентами, що чують, за умови достатніх для сприймання усного мовлення залишків слуху, чіткої дикції та вільного фразового усного мовлення, зазвичай це були напівглухі та пізнооглухі студенти. Нині таку форму навчання називаємо інклюзивною.

Як було нами зазначено [2, с. 198; 5, с. 82], особи з порушеннями слуху мають змогу навчатися в багатьох ВНЗ України, і цей факт можуть підтвердити 56 університетів (у 2010/2011 н.р.), 33 коледжі (у 2014/2015 н.р.) і 65 ПТУ (у 2012/2013 н.р.).

Звісно, навчаючись у вищій школі, глухий студент потребує послуг фахівця, який може забезпечити його комунікативні потреби – освітнього перекладача ЖМ, Перш, ніж розкрити його якісні і кількісні показники, коротко опишемо ситуацію в канадських університетах та коледжах для порівняння та розуміння подальших поступальних кроків у сфері освіти в частині забезпечення глухих здобувачів освіти комунікативними потребами:

– спеціальні групи глухих у коледжах та університетах як такі відсутні. Мова може йти лише про групки з 2–4 осіб, які інтегровані в загальну групу студентів, що чують; втім, поширена практика наявності одного глухого студента в групі (на відміну від Канади, в США функціонують Галлодетський університет, Рочестерський технологічний коледж та ін., які навчають лише глухих студентів);

– кожен глухий здобувач вищої освіти має право на отримання послуг освітнього перекладача ЖМ (чи перекладача-транслітератора, перекладача-«ораліста», перекладача-«дактиліста»). І він його отримує;

– у Канаді, як і в США, практикується робота освітнього перекладача ЖМ у парі. Тобто під час

надання комунікативних потреб глухому студенту в процесі лекційних чи практичних занять в аудиторії знаходяться два освітні перекладачі ЖМ, які підмінюють один одного приблизно через кожні 20 хв.

Щоб зрозуміти реальні комунікативні потреби жестомовних осіб в освітньому просторі України, розкриємо фактичні кількісні показники стосовно освітніх перекладачів ЖМ, які працюють в університетах та забезпечують комунікативні потреби глухих студентів.

Як бачимо за *таблицею 1*, станом на 31.12.2016 р. у 17 обласних містах України (крім Івано-Франківської, Сумської, Тернопільської, Херсонської і Черкаської обл.) у 41 університеті України навчалися 643 глухі здобувачі освіти. Одні навчалися у спеціальних групах (8 груп), інші – в інклюзивних. Відомо, що з 8 спеціальних груп на той час (2016 р.) 3 були створені відповідно до Наказу МОН України № 504 від 04.07.2006 р. «Про затвердження Переліку вищих навчальних закладів для організації прийому на навчання осіб з обмеженими фізичними можливостями (вадами слуху)». Відповідно до цього Наказу було визначено перелік ВНЗ, яким виділялася квота МОН, серед них були 4 університети (Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут», Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, Національна металургійна академія (м. Дніпро) та Київський національний університет технології та дизайну). Інші 5 спеціальних груп були створені за рішенням самого ВНЗ. Якщо у спеціальних групах кількість студентів була в межах 10–15 осіб, то в інклюзивних групах могли навчатися від 1 до 5 осіб. Таким чином, у 8 спеціальних і 33 інклюзивних групах перекладацькі послуги могли надати лише 19 освітніх перекладачів ЖМ.

Що стосується якісних показників, зауважимо, що комунікативні потреби глухих студентів забезпечували різні перекладачі ЖМ, а саме: 9 перекладачів ЖМ числилися в штатному розписі ВНЗ, 10 перекладачів ЖМ – в регіональних організаціях УТОГ. Доповнимо, що оплата освітніх перекладачів ЖМ є суттєво відмінною.

Важливим чинником є те, що перекладачі ЖМ, що числилися в штатному розписі університетів, обов'язково повинні були мати вищу освіту, в той час як деякі перекладачі ЖМ від УТОГ могли мати лише повну середню освіту. Враховуючи проблему з освітнім рівнем перекладачів ЖМ, УТОГ прагнув і прагне направляти для надання жестового супроводу глухим здобувачам вищої освіти перекладачів ЖМ з освітньо-кваліфікаційним рівнем «перекладач ЖМ першої категорії» і «перекладач ЖМ вищої категорії». В обов'язковому порядку перекладачі ЖМ від УТОГ зобов'язані проходити один раз на три (тепер на п'ять) роки

Таблиця 1

Кількість освітніх перекладачів ЖМ в університетах України (станом на 31.12.2016 р.)

№ п/п	Область	Освітні перекладачі ЖМ			Університети		
		Загал. к-сть	Від УТОГ	За штатним розписом	Загал. к-сть	Спец. група	Інклюзивна група
1.	Вінницька	1	-	1	1	1	-
2.	Волинська	-	-	-	2	-	2
3.	Дніпропетровська	5	5	-	1	1 (квота)	-
4.	Житомирська	-	-	-	2	-	2
5.	Закарпатська	-	-	-	1	-	1
6.	Запорізька	-	-	-	3	-	3
7.	Київська	8	4	4	10	3 (у т.ч. 2 за квотою)	7
8.	Кіровоградська	-	-	-	1	-	1
9.	Львівська	1	1	-	2	1	1
10.	Миколаївська	1	-	1	3	1	2
11.	Одеська	-	-	-	1	-	1
12.	Полтавська	2	-	2	2	1	1
13.	Рівненська	-	-	-	1	-	1
14.	Харківська	-	-	-	4	-	4
15.	Хмельницька	1	-	1	5	1	4
16.	Чернівецька	-	-	-	1	-	1
17.	Чернігівська	-	-	-	2	-	2
ЗАГАЛОМ		19	10	9	41	8 (у т.ч. 3 за квотою)	33

центральну атестацію в Центральному правлінні УТОГ на визначення рівня жестомовної комунікативної компетентності (ЖКК), в той час як освітні перекладачі ЖМ, які офіційно працевлаштовані у ВНЗ, можуть її не проходити. Стосовно останніх освітніх перекладачів ЖМ відкритим є питання щодо визначення їхнього рівня ЖКК:

- чи проходять атестацію освітні перекладачі ЖМ взагалі;
- якщо проходять, то де і яким чином;
- хто визначає рівень ЖКК освітніх перекладачів ЖМ;
- наскільки компетентні особи, які визначають ЖКК освітніх перекладачів ЖМ;
- ким делеговані чи уповноважені особи, які визначають ЖКК освітніх перекладачів ЖМ, що числяться у штатному розписі університетів?

Завершуючи аналіз якісних та кількісних показників стосовно освітніх перекладачів ЖМ в Україні, зазначимо, що всі освітні перекладачі ЖМ, які числяться в штатному розписі і ВНЗ, і УТОГ, фахову підготовку проходили в НВЦ УТОГ на курсах із підготовки перекладачів ЖМ або курсах підвищення кваліфікації перекладачів ЖМ. Ніхто з перекладачів ЖМ, які забезпечують комунікативні потреби жестомовних осіб, не має відповідної до своєї роботи фахову підготовку, оскільки в Україні відсутня підготовка власне освітніх перекладачів ЖМ.

Крім вимог до освітнього перекладача ЖМ, висвітлених у науковій статті [6] на основі аналізу Класифікатора професій України [7] та Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників [8], у яких зазначена посада «перекла-

дач-дактилолог навчальних закладів» (код 2340), вважаємо за потрібне більш широко висвітлити коло обов'язків освітнього перекладача ЖМ спеціальної групи, які не передбачені згаданим Класифікатором професій та Довідником кваліфікаційних характеристик професій. Втім, у зазначених офіційних документах прописані зайві обов'язки, які не має здійснювати перекладач ЖМ, оскільки такі функції відсутні в перекладачів інших мов [6].

Отже, до обов'язків освітнього перекладача ЖМ, який працює з групою глухих здобувачів освіти, додалися інші, не передбачені Класифікатором та Довідником, унаслідок як специфіки роботи з такою категорією осіб, як глухі здобувачі освіти, так і відсутності прямого контакту з ними відповідних осіб чи установ через незнання української ЖМ (УЖМ). Для прикладу наведемо поширені ситуації появи додаткових обов'язків:

- *складання ЗНО*. Освітній перекладач ЖМ може бути залучений до пробного чи офіційного тестування, якщо іспити проходять безпосередньо в тому ВНЗ, де він працює, або ж на базі останнього іспити складають глухі учні випускних класів компактною групою;

- *день відкритих дверей*. Освітній перекладач ЖМ має забезпечити комунікативні потреби потенційних майбутніх глухих студентів, здійснюючи жестовий супровід всіх заходів, які проходять у цей день, або ж, отримавши повноваження, самотужки провести знайомство з навчальним закладом засобом індивідуальної роботи з жестомовними особами. Зазвичай такий обов'язок виконує освітній перекладач ЖМ коледжу;

– оголошення про вступ до навчального закладу. Освітній перекладач ЖМ за умови рішення адміністрації ВНЗ про можливість відкриття спеціальної групи для глухих здобувачів вищої освіти має звернутися до шкільних навчальних закладів з оголошенням про набір на навчання або телефонним зв'язком, або УЖМ для ширшої аудиторії через засоби відеозв'язку – з детальним описом умов і вимог. Таку функцію теж часто здійснює освітній перекладач ЖМ коледжу;

– *робота в приймальній комісії ВНЗ*. Весь період із моменту прийому вступних документів і до оголошення про зарахування на навчання, освітній перекладач ЖМ має перебувати в режимі «гарячої лінії»: допомагати з визначенням напрямку підготовки та спеціальності, оформленням документів, наданням інформації; попереджати про дату складання іспитів чи проходження співбесіди, повідомляти про відмову чи зарахування тощо;

– *офіційне закріплення за групою першокурсників*. Отримавши нову групу освітній перекладач ЖМ перед початком навчального року вирішує питання проходження медичного огляду глухих студентів, контролює зняття з військового обліку з попереднього місця проживання та постановку на облік за місцем нового проживання першокурсника, реєстрацію за місцем проживання; здійснює поселення осіб із порушеннями слуху в гуртожиток ВНЗ або сприяє знаходженню зйомного житла; вирішує в бухгалтерії навчального закладу питання стипендії чи соціальної допомоги;

– *навчальний процес*:

а) постійно тримати зв'язок із батьками студентів із порушеннями слуху;

б) допомагати жестомовним здобувачам освіти у вирішенні різних особистих побутових питань там, де це потребує послуг перекладача ЖМ;

в) бути «швидкою допомогою» в разі вирішення питань виклику лікаря чи запису на прийом до нього в разі занедужання глухого студента з обов'язковим супроводом до медичної установи з подальшим наданням перекладацьких послуг засобом УЖМ;

г) на освітнього перекладача ЖМ також покладається обов'язок підготовки жестомовних студентів до святкових заходів у частині постановки номерів художньої самодіяльності тощо безпосередньо у ВНЗ або ж у закладі УТОГ, оскільки здобувачі освіти, як правило, є членами УТОГ;

– *вирішення питань працевлаштування*. Це питання є головним на тлі економічного спаду в Україні, оскільки потенційні роботодавці надають перевагу працівникам, котрі не мають особливих проблем зі здоров'ям. Додатковим тягарем для роботодавця є жестомовна особа, яка послуговується рідною мовою – жестовою, якою він не володіє. Тому глухим здобувачам освіти знайти роботу після закінчення ВНЗ часто допо-

магає саме освітній перекладач ЖМ, оскільки йому відомі і рівень освіченості, і освітній потенціал, і можливості кар'єрного зростання потенційного фахівця з порушеннями слуху.

Що стосується студентів із порушеннями слуху, які здобувають освіту у формі інклюзивного навчання та для яких не передбачено у штатному розписі ВНЗ освітнього перекладача ЖМ, якщо УТОГ неспроможне виділити одного перекладача ЖМ для забезпечення комунікативними потребами одного здобувача освіти з порушеннями слуху, останній залишається сам на сам у комунікативному вакуумі.

Завершуючи статтю, зазначимо, що для отримання глухими особами якісної вищої освіти мають бути створені відповідні умови, зокрема:

– у будь-якому ВНЗ у штатному розписі має бути посада освітнього перекладача ЖМ, який би надавав жестовий супровід занять глухим особам, які навчаються в спеціальній групі або за інклюзивною формою навчання;

– всі студенти з порушеннями слуху мають знати та вільно володіти УЖМ, якщо вони потребують послуг освітнього перекладача ЖМ;

Висновки і пропозиції. Підсумовуючи викладене, зазначимо:

– для розв'язання нагальної кадрової проблеми слід на державному рівні розпочати підготовку освітніх перекладачів ЖМ за аналогом підготовки таких фахівців за кордоном;

– освітній перекладач ЖМ повинен мати високий освітній рівень, щоб розумітися на тому, що перекладає; він повинен в обов'язковому порядку мати вищу педагогічну освіту;

– для підвищення власного фахового рівня освітні перекладачі ВНЗ мають обмінюватися досвідом своєї роботи та вчитися в інших перекладачів ЖМ шляхом взаємовідвідування занять;

– освітні перекладачі ЖМ так само, як і інші фахівці, мають проходити планову атестацію на визначення рівня ЖКК;

– з урахуванням освітніх реформ, що спрямовані на отримання глухими студентами якісної освіти та врахуванням особливостей сприймання ними навчального матеріалу (на основі зорового аналізатора), доцільно залучати до словесно-жестового перекладу в умовах однієї аудиторії двох освітніх перекладачів ЖМ, які через певний проміжок часу мають підмінювати один одного.

Список використаної літератури:

1. Адамюк Н.Б. Сучасний погляд на жестову мову. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* : збірник наук. праць. Київ : ТОВ «Поліграф плюс», 2018. Вип. 14. С. 11–20.
2. Адамюк Н.Б. Проблемні аспекти отримання вищої освіти в Україні жестомовними глухими особами. *Збірник наукових праць «Педагогічні*

науки». Херсон : Херсонський державний університет видавничий дім «Гельветика», 2018. Випуск LXXXIII. Том 1. С. 194–202.

3. Про затвердження заходів щодо впровадження інклюзивного навчання в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2015 року : Наказ Міністерства освіти і науки України № 1034 від 23.07.2013 р. URL: <https://zakon3.rada.gov.ua/rada/show/v1034729-13>.
4. Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг : Закон України № 2145-VIII 05.09.2017 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2053-19>
5. Адамюк Н.Б. До питання про реальний стан навчання інвалідів зі слуху в Україні. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : збірник наук. праць VII Міжнародної науково-практичної конференції, 22–23 листопада 2006 р. Київ : Університет «Україна», 2006. С. 76–84.
6. Адамюк Н.Б. Освітній перекладач жестової мови: кадрове забезпечення комунікативних потреб жестомовних здобувачів освіти. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2019. № 4 (92). С. 7–14.
7. Класифікатор професій. ДК 003 : 2010. Київ : Соціформ, 2010. 746 с.
8. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. «Соціальні послуги». Краматорськ : Центр продуктивності, 2005. Вип. 80. 117 с.

Adamiuk N. State of communication needs of hearing-impaired learners

The article states that in the issue of education for deaf people, Ukraine as a state should direct its vector to the developed countries of the world, which offer different models of education for deaf people. But at the same time the volume and quality of knowledge of the latter in accordance with the age periodization should not be distanced from the volume and quality of knowledge of other students.

The state of providing deaf students with communicative needs in terms of providing sign support by sign language interpreters is revealed. It is noted that with the entry into force of the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine and the Law of Ukraine on the implementation of inclusive education, the issue of involving relevant professionals in the educational school environment is open.

Examples of providing translation services to deaf students in Canadian educational institutions at various levels of education are given. The state of provision of communicative needs of persons with hearing impairments who receive educational services in various educational institutions of Ukraine is highlighted. The historical aspect of the appearance in Ukraine of the first special groups in higher educational institutions is briefly disclosed. The table of the number of educational sign language interpreters in the universities of Ukraine, which provide sign translation of educational material in both special and inclusive groups for deaf students, is given. Quantitative and qualitative indicators of providing communicative needs in the field of education are presented and characterized.

Emphasis is placed on professional training, educational level, certification to determine the level of sign communicative competence of sign language interpreters, which are listed in the staff list of the institution of higher education and the Ukrainian Society of the Deaf.

An educational sign language translator is presented through the prism of its direct and additional functions. The latter are related to testing if it takes place in a higher education institution; with the open day of the educational institution; with the announcement of admission to the educational institution, which is carried out by the translator by telephone or by means of video communication with a detailed description of the conditions and requirements; with work in the admissions committee of the higher educational institution; with the official assignment of a certain educational translator for a group of freshmen; with the decision of a question of employment of the deaf graduate of establishment of higher school.

Key words: deaf student, educational sign language interpreter, university, basic and additional functions.

УДК 811.521/.581:378

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-1.23>

О. В. Асадчих

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії
Інституту філології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Т. С. Дибська

асистент кафедри мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії
Інституту філології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

СИСТЕМА ВПРАВ ТА ЗАВДАНЬ ДЛЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ УСНОГО ЯПОНСЬКОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

У статті представлено авторську систему вправ та завдань змішаного навчання японського усного мовлення, яка реалізується в три етапи. I етап передбачає формування мовленнєвих та лінгво-соціокультурних навичок в аудіюванні та говорінні на рівні мови, слова, фрази, надфразової єдності, розвиток розуміння студентами структури і лінгвістичних особливостей висловлювань різних стилів та функціональних типів мовлення. II етап орієнтований на формування умінь аудіювання, який містить підготовчий (підготовка до слухання, спрямування аперцепції, антиципація змісту, часткове зняття труднощів шляхом ознайомлення з екстралінгвістичними факторами і невідомою лексикою; стимулювання інтересу студентів, формування «горизонтів слухацьких очікувань»), основний (інтенсивне аудіювання з метою глобального та детального розуміння, а також критичного осмислення інформації) та завершальний (перевірка повноти та точності розуміння, комунікаційна взаємодія студентів на основі прослуханого, рефлексія, критична оцінка почутого) підетапи, які переходять в III етап – навчання монологічного та діалогічного мовлення. Означеної етапності дотримано в усіх запропонованих моделях змішаного навчання. Обґрунтовано, що релевантними для змішаного навчання усного японського мовлення є такі вправи та завдання: рецептивні, репродуктивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні; некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні; з різним ступенем керування, з опорами та без опор, фронтальні, індивідуальні, парні, групові (командні); з рефлексивним компонентом, без рефлексивного компонента; зі стратегічним компонентом, без стратегічного компонента; за способом контролю: самоконтроль, взаємоконтроль, онлайн-контроль, контроль викладачем, за місцем виконання: очні, дистанційні, онлайн.

Добір текстів для аудіювання здійснювали на основі критеріїв: природнього звучання мови та автентичності, варіативності, тематичності, інформативності, доступності, систематичності і послідовності включення мовного матеріалу, відповідності змісту текстів інтересам студентів, наявності мовного матеріалу, що вивчається, візуалізації.

Ключові слова: змішане навчання, усне японське мовлення, майбутні філологи-японісти, авторська система вправ та завдань, критерії добору мовного та мовленнєвого матеріалу, автентичний матеріал.

Постановка проблеми. Тенденції інтернаціоналізації практично всіх аспектів життя, насамперед, економічних та науково-технологічних, значно вплинули на зацікавленість європейців опануванням східних мов, зокрема японською. Не оминула ця зацікавленість нашу країну.

Тенденція до викладання японської мови, яка поширюється останнім часом у ЗВО України, вимагає створення науково-обґрунтованих методик навчання, які базуються на новітніх досягненнях загальної методики навчання іноземних мов та враховують особливості японської мови в процесі вивчення її українськими студентами. Особливої значущості в цьому контексті набуває усвідомлення викладачами іноземних мов

та методистами сучасних вимог, що ставляться до формування вмінь спілкуватися іноземними мовами в усній формі.

Метою статті є представити розроблену авторську систему вправ та завдань змішаного навчання японського усного мовлення майбутніх філологів.

Виклад основного матеріалу. Методика змішаного навчання усного японського мовлення майбутніх філологів може імплементуватися в навчальний процес за допомогою системи вправ і завдань. Розуміючи вправу як планомірно організоване *повторне* виконання дії (розумової або практичної) з метою її засвоєння або підвищення якості, вважаємо, що вправління

можна організувати для формування мовленнєвих навичок, коли відтворення та повторення зазнають мовні одиниці та мовленнєві зразки на рівні звука, слова, фрази, над фразової єдності. Формування мовленнєвих умінь не передбачає повторюваності, і тому для розвитку умінь говоріння та аудіювання варто використовувати мовленнєві/комунікативні завдання, які розуміємо як вид завдання, які є стимулом до виконання мовленнєвої дії, сприяє закріпленню пройденого навчального матеріалу, формуванню та вдосконаленню мовленнєвих умінь [1, с. 3–5]. Нині науковці виділяють «загальну систему вправ», яка орієнтована на формування іншомовної комунікативної компетентності в усіх її компонентах на певному рівні, а також «окрему систему вправ», спрямовану на формування мовленнєвих компетентностей [2, с. 189]. В останніх дослідженнях науковці оперують поняттям «система вправ і завдань» [3, с. 10–12; 4, с. 10–12], саме це поняття і є релевантним нашому дослідженню. Методика змішаного навчання усного японського мовлення майбутніх філологів передбачає інтегрування навчання мовних аспектів та видів мовленнєвої діяльності, а також системний їх розподіл між різними видами роботи – очними, дистанційними, онлайн, парними. Ми вбачаємо ефективність нашої методики в комплексному навчанні аудіювання та говоріння. Тому вважаємо доцільним оперувати поняттям «система вправ і завдань для змішаного навчання усного японського мовлення» і розглядати цю систему як «окрему».

Спираючись на висновки С. Шатілова, систему вправ і завдань розуміємо як сукупність необхідних видів вправ і завдань, що виконуються в послідовності і в кількості, які враховують закономірності формування умінь і навичок у різних видах мовленнєвої діяльності в їх взаємодії і забезпечують максимально високий рівень оволодіння іноземною мовою в заданих умовах [5, с. 59]. Систему вправ становлять підсистеми та групи, які орієнтовані на формування й удосконалення мовленнєвих навичок і вмінь.

Отже, **систему вправ і завдань для змішаного навчання усного японського мовлення майбутніх філологів** розуміємо як *послідовно організовані групи вправ і завдань, об'єднані в підсистеми та системи, які відображають особливості формування навичок та вмінь в усному спілкуванні, когнітивних, метакогнітивних та соціальних стратегій, рефлексії та стійких мотивів до використання та вивчення мови, усі ці групи та окремі вправи релевантні моделям змішаного навчання, що передбачає їх системний розподіл між очними та дистанційними формами*.

У розробленні системи вправ орієнтуємося на класифікацію вправ, яка представлена в підруч-

нику з методики навчання іноземних мов та культур за редакцією С.Ю. Ніколаєвої. Зокрема, релевантними для навчання усного японського мовлення визначаємо вправи: за спрямованістю на прийом або видачу інформації – рецептивні, репродуктивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні; за комунікативністю – не комунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні; використовуємо вправи з різним ступенем керування, з опорами та без опор, фронтальні, індивідуальні, парні, групові (командні). Зважаючи на наше розуміння компетентностей в іншомовному усному спілкуванні (які охоплюють стратегічний, мотиваційний та рефлексивний компоненти), а також на константи змішаного навчання (поєднання дистанційних та очних форм навчання), виділяємо також вправи за місцем і способом виконання (очні, дистанційні, онлайн), за наявністю рефлексивного компонента (з рефлексивним компонентом, без рефлексивного компонента), за наявністю стратегічного компонента (зі стратегічним компонентом, без стратегічного компонента), за способом контролю (самоконтроль, взаємоконтроль, онлайн-контроль, контроль викладачем).

Науковці по-різному характеризують етапність і послідовність вправ для навчання говоріння, які залежать насамперед від етапу навчання, цілей навчання очікуваної якості очікуваного мовлення, його комунікативно-прагматичної спрямованості. Проаналізувавши низку праць, присвячених навчанню монологічного та діалогічного мовлення, а також аудіювання, ми дійшли висновку, що для усного японського мовлення найбільш релевантними є технології, запропоновані в підручнику за редакцією С. Ніколаєвої. Вчені виділяють три етапи в навчанні *монологічного* мовлення: I етап – навчання мовлення на фразовому рівні (висловлення однієї закінченої думки, твердження за темою); II етап – навчання мовлення на надфразовому рівні; III етап – навчання мовлення на текстовому рівні різних функціонально-смыслових типів мовлення згідно з тематикою, передбаченою програмою (поєднання кількох фраз у текст) [2, с. 173]; чотири етапи в навчанні *діалогічного* мовлення: I етап – підготовчий (нульовий) – формування мовленнєвих навичок у реплікуванні; II етап – формування умінь складати діалогічні єдності; III етап – формування умінь складати міні діалоги, IV етап – формування умінь вести діалоги різних функціональних типів [2, с. 318–319]. Уміння аудіювання формуються в такій етапності: I) формування фонетичних, лексичних, граматичних навичок аудіювання, аудіювання на рівні фрази; II) аудіювання на рівні надфразової єдності; III) аудіювання на рівні тексту. Означені моделі орієнтовані на те, щоб поступово сформувати у студентів уміння створювати й продукувати цілісні тексти – монологи та діалоги.

З огляду на те, що студенти вивчають японську мову «з нуля», відповідно, навчання усного мовлення на рівні тексту здійснюється паралельно з навчанням мовних аспектів – фонетичного, граматичного, лексичного, а також формуванням лінгвосоціокультурної компетентності. Саме тому в навчанні як аудіювання, так і говоріння вважаємо доцільним виділяти окремо *(I) етап, орієнтований на формування мовленнєвих та лінгвосоціокультурних навичок в аудіюванні та говорінні на рівні мови, слова, фрази, надфразової єдності, розвиток розуміння студентами структури і лінгвістичних особливостей висловлювань різних стилів та функціональних типів мовлення*

Оскільки предметом нашого дослідження є навчання усного мовлення, що ґрунтується на засадах інтегрованого навчання аудіювання та говоріння, вважаємо доцільним систему вправ організувати так, щоб аудіювання передувало говорінню, тим самим почута інформація становитиме предмет монологічного та діалогічного мовлення, а почуті мовленнєві зразки та лексичні одиниці, елементи невербальної поведінки будуть використовуватися в говорінні. Отже, *II етапом у системі вправ визначаємо етап навчання аудіювання, який охоплює, за висновками І. Білянської, підготовчий підетап (основна мета – підготовка до слухання, спрямування аперцепції, антиципація змісту, часткове зняття труднощів шляхом ознайомлення з екстралінгвістичними факторами і невідомою лексикою; стимулювання інтересу студентів, формування «горизонтів слухачьких очікувань»); основний підетап (інтенсивне аудіювання з метою глобального та детального розуміння, а також критичного осмислення інформації); завершальний підетап, який передбачає перевірку повноти та точності розуміння, комунікаційну взаємодію студентів на основі прослуханого, рефлексію, критичну оцінку почутого, подальше вдосконалення мовленнєвих навичок [6, с. 8]. Наступний етап – III, покликаний розв'язати завдання, пов'язані з навчанням непідготовленого та підготовленого монологічного та діалогічного мовлення.*

У навчанні говоріння, як правило, виділяють три етапи – підготовчий (розвиток мовленнєвих навичок), основний, пов'язаний із формуванням вмінь уживати мовленнєві формули та засоби міжфразового зв'язку, аналізувати, структурувати та узагальнювати інформацію, використовувати комунікативні стратегії, завершальний – продукування мовлення. Однак у межах нашої технології (яка орієнтована на передування аудіювання говорінню) етап обробки інформації будемо інтегрувати з різними видами аудіювання (зокрема з детальним та критичним розумінням), тому до третього етапу (до говоріння) студенти доходять, уже маючи належні екстралінгвальні

знання. Третій етап полягає у виборі комунікативних стратегій говоріння, продукуванні усного мовлення, рефлексії та застосуванні когнітивних, метакогнітивних та соціальних стратегій. Спроекуємо описану технологію на різні моделі змішаного навчання.

Модель «Face-to-Face Driver». Розпочинати процес навчання японського усного мовлення в межах моделі «Face-to-Face Driver» варто з формування мовленнєвих навичок (фонетичних, граматичних, лексичних, лінгвосоціокультурних на рівні мов, слів, фраз, надфразових єдностей), які інтегруються в відповідні уміння (на рівні тексту). З огляду на особливості моделі «Face-to-Face Driver», вважаємо доцільним дотримуватися такої послідовності вправ і завдань:

1) вправи на формування первинних мовленнєвих умінь (граматичних, лексичних, фонетичних): умінь вживати та розрізняти слово, мову, інтонаційну модель, утворювати граматичні форми та конструкції. Вправи виконуються очно, мета цих вправ полягає у формуванні первинних умінь, які будуть розвиватися в навички під час дистанційного навчання;

2) вправи на формування мовленнєвих навичок (граматичних, лексичних, фонетичних, лінгвосоціокультурних). Студенти виконують некомунікативні вправи з метою набуття автоматизованих дій оперування з мовним, мовленнєвим та лінгвосоціокультурним матеріалом, вправи виконуються дистанційно;

3–4) вправи на розвиток фонетичних, лексичних, граматичних, лінгвосоціокультурних навичок у говорінні та аудіюванні, виконуються дистанційно;

5) завдання на говоріння (непідготовлене) та аудіювання, метою яких є формування відповідних умінь, виконуються очно;

6–7) лінгвосоціокультурні вправи/завдання, орієнтовані на формування знань та розвиток умінь невербальної поведінки, завдання в аудіюванні (орієнтовані на розвиток умінь аудіювання); виконують студенти дистанційно;

8) підготовка до діалогічного та монологічного мовлення (дистанційно);

9) вправляння в монологічному та діалогічному мовленні (очно).

«Модель почергового розподілу форм роботи». Ця модель передбачає використання більшої частки онлайн та дистанційних форм роботи (порівняно з моделлю «Face-to-Face Driver»). Однак, оскільки модель орієнтована на рівень володіння мовою А2, велику увагу приділяємо формуванню мовленнєвих навичок. А тому вважаємо релевантною етапність вправ, яку ми використовували в попередній моделі, при цьому збільшуємо частку вправ для дистанційного навчання. З огляду на особливості моделі

«почергового розподілу форм роботи» вважаємо за доцільне дотримуватися такої послідовності вправ і завдань:

1) вправи на формування мовленнєвих навичок на основі вивченого в аудиторії матеріалу, виконуються очно. Ці вправи формують мовленнєві навички для розвитку умінь аудіювання та говоріння;

2) вправи, орієнтовані на формування умінь аудіювання (уміння розуміння основного контенту тексту, стратегій досягнення комунікативної мети аудіювання, умінь обробки почутої інформації, компенсаторних умінь), виконуються очно. Мета цих вправ – удосконалювати рецептивні мовленнєві навички, формувати уміння аудіювання, забезпечувати студентів матеріалом для говоріння; вправи інтегрують лексичні, граматичні, фонетичні та лінгвосоціокультурні рецептивні навички;

3) вправи на формування умінь та стратегій непідготовленого говоріння (текстових, прагматично-стратегічних, лінгвосоціокультурних, лінгвостилістичних умінь), виконуються очно, мета – вдосконалювати репродуктивні мовленнєві та лінгвосоціокультурні навички, формувати уміння говоріння;

4) вправи на розвиток фонетичних, лексичних, граматичних, лінгвосоціокультурних навичок на основі вивченого в аудиторії матеріалу; вправи виконуються дистанційно та онлайн;

5) вправи на формування мовленнєвих навичок на основі самостійно вивченого матеріалу, вправи виконуються дистанційно та онлайн;

6) вправи на розвиток умінь та стратегій аудіювання (з детальним розумінням тексту) – на основі набутих нових знань та мовленнєвих навичок, вправи виконуються дистанційно та онлайн;

7) формування знань та розвиток умінь невербальної поведінки, вправи виконуються дистанційно та онлайн.

8–9) формування умінь та стратегій монологічного та діалогічного мовлення, (також інтегрування мовленнєвих та лінгвосоціокультурних навичок у діалоги та монологи), підготовка до яких проходить дистанційно, а саме говоріння реалізується очно.

Модель «Зміна робочих зон» так само відображає запропоновану систему вправ: у першій зоні студенти набувають відповідних мовленнєвих навичок, проходять підготовчий етап до аудіювання, у другій зоні здійснюється безпосередньо аудіювання та фіксація інформації, необхідної для говоріння, у третій зоні формується діалогічне мовлення, у четвертій – відбувається удосконалення мовленнєвих навичок, підготовка до монологічного та діалогічного мовлення, у п'ятій зоні – власне говоріння. Відповідно, пропонуємо таку послідовність вправ та завдань:

1) вправи на формування мовленнєвих навичок на основі вивченого в аудиторії мовного матеріалу, виконуються очно;

2) підготовчі вправи – покликані підготувати до аудіювання (зняти лінгвальні та екстралінгвальні труднощі, поставити комунікативні завдання) та говоріння. Виконуються очно;

3) завдання на формування умінь та стратегій аудіювання, спостереження за невербальною поведінкою японців, формування екстралінгвальних знань. Мета – формувати уміння та стратегії аудіювання, розширення тезаурусу студентів, підготовка до говоріння. Виконуються очно;

4) завдання на формування умінь та стратегій діалогічного мовлення (обговорення прослуханого). Виконуються очно;

5) вправи на формування мовленнєвих навичок (в основному лексичних та граматичних). Виконуються дистанційно;

6) підготовка монологів та діалогів (виконуються дистанційно):

6.1. Завдання на аудіювання (тексти дає викладач, також студенти знаходять самостійно);

6.2. Завдання на пошук екстралінгвальної інформації (роблять студенти);

6.3. Завдання на спостереження за невербальною поведінкою японців (за матеріалами викладача і знайденими самостійно);

6.4. Підготовка монологів-презентацій;

6.5. Підготовка та «обігрування» в парах діалогів;

7) виголошення монологів-презентацій;

8) обговорення почутої інформації в діалогах.

Модель «Перевернута аудиторія», яка передбачає перевагу дистанційних форм роботи над очними. Означена модель так само реалізується в межах запропонованої системи вправ і завдань і передбачає таку послідовність:

1) вправи на формування первинних мовленнєвих та лінгвосоціокультурних умінь (очно);

2) організаційно-підготовчий етап створення проекту (очно);

3) вправи на формування мовленнєвих та лінгвосоціокультурних навичок (дистанційно, онлайн-контроль);

4) планувальний етап (дистанційно):

4.1. Вправи на аудіювання.

4.2. Складання плану презентації.

5) технологічний етап (дистанційно):

5.1. Аудіювання додаткових матеріалів, читання.

5.2. Відбір і компіляція зібраних матеріалів;

6) заключний етап (очно):

6.1. Доповідь-презентація з відео та аудіо фрагментами.

6.2. Обговорення доповіді-презентації.

Flex Model (гнучка модель) відображає та дублює чотири попередні моделі, тому немає

потреби розробляти додаткові комплекси вправ. Однак варто зауважити, що означена модель потребує розвитку навчальної автономії, яка охоплює сукупність та систему стратегій. Пропонуємо один з алгоритмів застосування навчальних стратегій у межах автономного опанування мовного, мовленнєвого, лінгвосоціокультурного та аудитивного матеріалу.

1. Опрацювання навчальних джерел (оцифрованого підручника/словника/довідника тощо), пошук додаткової інформації: когнітивні стратегії розуміння та усвідомлення змісту та функції форми/конструкції/моделі, розуміння елементів культури.

2. Вивчення нової лексики, граматичного матеріалу (мнемонічні стратегії).

3. Виконання мовленнєвих вправ у визначеній викладачем послідовності (стратегії набуття навичок та вмінь).

4. Виконання завдань, орієнтованих на формування знань та розвиток умінь невербальної поведінки.

5. Виконання мовленнєвих завдань (на аудіювання).

У процесі самостійного навчання студент має бути готовим до використання соціальних стратегій, орієнтованих на пошук допомоги (який виявляються в консультаціях із викладачем).

Паралельно з виконанням вправ та завдань студент має застосовувати метакогнітивні стратегії:

– цілепокладання (розуміти зміст і мету вправ і завдань, ставити перед собою конкретні навчальні цілі та прогнозувати очікуваний результат);

– планування процесу навчання: визначення етапності (алгоритму) у виконанні вправ та завдань; визначення навчальних ресурсів та прогнозування їх ефективності;

– регулювання процесу навчання: змінювати за потреби послідовність виконання вправ, не витрачати час на добре засвоєний матеріал; уважно читати інструкції, виконувати завдання повторно, якщо неправильно виконано менше 60%, виявляти помилки та обдумувати їх;

– самоконтроль, самооцінювання кінцевого результату: співвіднесення досягнутого результату з поставленими цілями.

Модель «Online Lab», як уже зазначалося, запропоновано використовувати як допоміжну на окремих заняттях, які орієнтовані тільки на систематизацію мовного матеріалу, розвиток мовленнєвих та лінгвосоціокультурних навичок та умінь аудіювання. Ця модель не передбачає розроблення спеціальної підсистеми вправ, а реалізується в межах підсистем інших моделей, однак імплементується у вправах, спрямованих на дистанційне формування розвитку мовленнєвих та лінгвосоціокуль-

турних навичок та умінь аудіювання, формування знань невербальної поведінки.

Тому означена модель буде співвідноситися з попередніми:

– у межах моделі «face to face» у вправах: 1.2→1.4→1.5→1.6;

– у межах моделі «почергового розподілу форм роботи» у вправах: 2.4→2.5→2.6;

– у межах моделі «зміна робочих зон» у вправах групи 3.4;

– у межах моделі «перевернута аудиторія» студенти виконують вправи, орієнтовані на формування мовленнєвих та лінгвосоціокультурних навичок, а також прослуховують тексти (із загальним та детальним розумінням).

Усі завдання студенти виконують на онлайн-платформі із залученням інструментів онлайн-контролю.

Важливою передумовою ефективності навчання є рефлексія студентів, а також володіння ними когнітивними, мнемонічними, метакогнітивними, соціальними стратегіями, які дадуть їм змогу оптимізувати процес навчання мови, доповнити, узагальнити, систематизувати та скоригувати знання, удосконалити навички та вміння.

«Self-Blend Model» реалізується в процесі самостійної роботи, передбачає повну автономію студентів у виборі та проходженні курсу (з можливими очними консультаціями викладача). У межах названої моделі виділяємо три окремі змістові блоки:

1) блок із граматичними матеріалами, який складається з граматичних тем, що повно та системно відображають граматичну систему японської мови, а також комплекси відповідних граматичних вправ, які виконуються і перевіряються онлайн;

2) блок із фонетичними матеріалами, який складається з фонетичних тем, що системно представляють фонетичну систему японської мови, за темами, а також комплекси відповідних фонетичних вправ, які виконуються і перевіряються онлайн;

3) блок тематично-ситуативних матеріалів, який складається з відповідних тематико-ситуативних тем, що містять лексичні та фразеологічні матеріали до теми, аудіоматеріали та відеоматеріали, фотоматеріали, друковані тексти, означені матеріали систематизовані у вправи та завдання.

Таким чином, студент може вибрати один із блоків, що є систематизованими курсами, тим самим повторити та поглибити пройдений матеріал, удосконалити набути навички та вміння.

Блок 1 становлять матеріали, що містять теоретичні відомості про граматику японської мови та граматичні вправи (після кожного фрагменту теорії), які виконуються та перевіряються онлайн. До таких вправ зараховуємо:

– вправи на вибір та підстановку граматичної форми/конструкції;

- вправи на трансформацію граматичної форми/конструкції;
- вправи на аудіювання (розпізнавання/розуміння граматичних форм);
- вправи на завершення граматичної конструкції.

Усі ці вправи некомунікативні та умовно-комунікативні, рецептивні та рецептивно-репродуктивні за місцем і способом виконання – дистанційні, онлайн, із рефлексивним та стратегічним компонентом.

Висновки і пропозиції. Отже, констатуємо, що методика змішаного навчання японського усного мовлення реалізується в системі вправ, яка охоплює три етапи: I етап передбачає формування формування мовленнєвих та лінгвосоціокультурних навичок в аудіюванні та говоріння на рівні мори, слова, фрази, надфразової єдності, розвиток розуміння студентами структури і лінгвістичних особливостей висловлювань різних стилів та функціональних типів мовлення; II етап орієнтований на формування умінь аудіювання, який містить підготовчий, основний та завершальний підетапи, які переходять в III етап – навчання підготовленого та непідготовленого монологічного та діалогічного мовлення.

Список використаної літератури:

1. Плахотник В.М. Чи можуть вправи бути комунікативними? *Іноземні мови*. 2012. № 1. С. 5–12.
2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / Бігич О.Б. та ін.; за ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
3. Сем'ян Н.В. Формування у майбутніх філологів англомовної лінгвосоціокультурної компетентності в читанні засобами поетичного твору : автореф. дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.02. Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2019. 20 с.
4. Білоус С.В. Навчання майбутніх філологів англійського усного монологічного персуазивного мовлення : автореф. дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.02. Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2017. 20 с.
5. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. Учебное пособие для студентов педагогических институтов. 2-е изд., дораб. Москва : Просвещение, 1986. 223 с.
6. Білянська І.П. Формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів із використанням аудіокниг художніх творів : дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.02. Тернопільський нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2018. 317 с.

Asadchykh O., Dybska T. The system of exercises and tasks for blended teaching oral Japanese speech to future linguists

The article presents the authors' system of exercises and tasks for blended teaching oral Japanese speech, which is implemented in three stages. The first one is aimed at developing speech and lingua-socio-cultural skills while performing listening and oral activities at the level of mora, word, phrase, superphrase unity; at development of students' understanding of the structure and linguistic features of the utterances which belong to different styles and functional types of the speech. The second stage is aimed at the development of listening skills and consists of the following substages: the preparatory one (preparation to listening, directing the apperception, anticipation of the content, partial alleviation of the difficulties by means of introducing the extra linguistic factors and unknown words; inducing the interest of the students, creating the "horizon of listener's expectations"), the main one (intensive listening with the purpose of global and detailed understanding, as well as critical reflection on the information) and the final one (verification of the completeness and correctness of the understanding, communicative interaction of the students based on what they have heard, the reflection and critical evaluation of the information they've heard). The second stage proceeds to the third stage, which is aimed at teaching monologic and dialogic speech. The article substantiates that the following exercises and tasks are relevant for blended teaching of oral Japanese speech: receptive, reproductive, receptive-reproductive, receptive-productive, productive; non-communicative, relatively-communicative, communicative; with different level of control; with or without using any type of support; frontal, individual, pair work, group (team) activities; with or without the reflexive component, with or without the strategic component; classified according to the type of control: self-controlled, mutually controlled, on-line controlled, teacher controlled; classified according to the place of performance: face-to-face, distance, on-line.

The selection of the texts for listening exercises was based on the following criteria: native-sounding language and authenticity; variability; topicality; informativity; accessibility; the language material being included in a systematic and consistent way; the content of the texts being relevant to the interests of the students; the amount of relevant language material; visualization.

Key words: *blended learning, oral Japanese speech, future linguists in Japanese, authors' system of exercises and tasks, criteria of choosing language and speaking material, authentic material.*

О. М. Атаманчукаспірант кафедри педагогіки та педагогічної майстерності
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

ДИДАКТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ ЯК ОСНОВА ГОТОВНОСТІ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Статтю присвячено проблемі підготовки майбутніх вчителів математики в педагогічному закладі вищої освіти. Визначено, що за наявності уваги дослідників до цієї проблеми формування дидактичної компетентності студентів педагогічного ЗВО залишається мало вивченим. Аналізується поняття «дидактична компетентність» та пропонується розглядати дидактичну компетентність студента вищого педагогічного закладу освіти як ключову складову частину професійної компетентності педагога. Інтегративна якість особистості, що включає сукупність особистих і професійних цінностей і мотивів, знань змістовних і процесуальних основ процесу навчання, а також дидактичних умінь, сприяє ефективному здійсненню освітньо-навчальної діяльності. Визначено зв'язок між фаховими компетентностями спеціальності 014.04 Середня освіта. (Математика) та узагальненими дидактичними вміннями майбутніх вчителів математики. Вважаємо, що здійснення освітньо-навчальної діяльності випускника педагогічного університету відбувається в процесі вирішення дидактичних завдань: аналітичних, прогностичних, організаційно-діяльничих, діагностичних, корекційних. Освітньо-навчальна діяльність виступає технологічним виразом дидактичної компетентності студентів і є основою для розгляду утворених технологічних елементів. Зазначено, що освітньо-навчальна діяльність виступає як система послідовного вирішення дидактичних завдань з аналізу, планування, організації, оцінки та корекції процесу навчання, яка розвивається і ставить нові завдання перед педагогом освітнього закладу.

З огляду на те, що дидактична компетентність не формується спонтанно, процес формування дидактичної компетентності студентів педагогічного ЗВО – це досвід аналізу і синтезу знань в області теорії навчання, їх осмислення і вичленення найбільш ефективних дій щодо організації процесу навчання. Зроблено висновок, що дидактична компетентність студентів педагогічного ЗВО – це професійно-особистісна характеристика, яка дає змогу ефективно орієнтуватись у галузі навчання та виховання, розв'язувати педагогічні задачі, структурувати наукові (теоретичні) та практичні знання з метою створення умов найкращого розв'язання дидактичних задач, яка потребує розвитку в системі педагогічної освіти.

Ключові слова: дидактична компетентність, майбутній вчитель математики, фахові компетентності, професійні дидактичні вміння.

Постановка проблеми. Висунення школою нових вимог до рівня компетентності вчителя, необхідність підвищення його конкурентоспроможності на ринку праці зумовили посилення технологічної спрямованості процесу формування його фахових компетентностей, однією з яких є дидактична. Спрямованість майбутнього учителя на використання особистісно орієнтованого підходу до навчання і виховання школярів як основи забезпечення їх життєтворчості вимагає зміни його ставлення до процесу навчання в закладі вищої освіти (ЗВО).

Проблема формування дидактичної компетентності студентів педагогічного ЗВО залишається мало вивченою.

Питання дидактичної компетентності студентів вивчають М.А. Чошанов (теоретичний компонент – знання, і практичний – вміння), Л.З. Тархан (поєднання теоретичних знань і практичної підготовленості майбутнього фахівця для реалізації його управлінської та навчальної діяльності), Г.М. Удовіченко (аналіз психологічного підґрунтя до

визначення та шляхів формування професійно-педагогічної (дидактичної як її складника) компетентності), В.А. Кальней, С.Є. Шишов (здатність здійснювати пошук процедур – знання і дії для розв'язання проблем тощо).

Суб'єктивність дидактичної компетентності проявляється щодо різних категорій педагогічних працівників. В.І. Гриньов [2] виділяє її в дидактико-компетентнісний модуль у дидактичній культурі студентів. В. Бондар [1] наголошує на необхідності досліджень дидактичної компетентності директорів шкіл, А. Радченко включає дидактичний компонент до складу професійної компетентності педагога, професійної компетентності керівника школи [5]. На необхідність розвитку дидактичної компетентності вчителя початкової школи вказує Е. Карветі [11]. О.Е. Коваленко [3] називає дидактичну компетентність як найбільш професійно значущий компонент у підготовці інженерів-педагогів.

Відштовхуючись від різноманіття суб'єктності цього явища, зазначимо існування багаточисленних

підходів до змістовного аспекту поняття «дидактична компетентність».

Мета статті – проаналізувати сутність поняття «дидактична компетентність» та визначити узагальнені дидактичні вміння майбутнього вчителя математики.

Виклад основного матеріалу. Дидактична компетентність виступає як: якість особистості (В.І. Гринів); комплекс компетентностей (Г.М. Удовіченко); вміння здійснювати діяльність та приймати рішення (І. Шамсутдінова); готовність особистості до здійснення діяльності (В.І. Гринів, О.М. Крилова); система знань, умінь і навичок (В.В. Ільїн); побудова індивідуальних навчальних стратегій щодо різних учнів (В. Лебедінцев); дидактична діяльність, що покликана трансформувати інженерно-технічні знання з метою вирішення дидактичних завдань (Л.З. Тархан); система знань та умінь, що забезпечує цілісну реалізацію цільового, змістового, процесуального компонентів методичної системи навчання (Л.М. Семенець) тощо.

В.І. Гриньов розглядає дидактичну компетентність як інтегровану якість особистості, що виявляється в теоретико-практичній готовності до освітньо-навчальної діяльності, що виражається в розв'язанні різних дидактичних завдань щодо самореалізації в творчому процесі навчання [2].

О. Савченко вказує на необхідність посилення діяльнісної, процесуальної і практичної складових частин змісту підготовки вчителя через оволодіння майбутнім фахівцем достатнім обсягом практичних умінь, серед яких чи не найважливішими є діагностичні, комунікативні й дидактико-аналітичні [6].

На думку Є.Е. Коваленко, у професійній компетентності маємо виокремити такі її види: технічна компетентність, що передбачає наявність відповідних технічних знань і здібностей для творчого розв'язання технічних завдань; психологічна компетентність, що визначає рівень індивідуальних і професійно значущих якостей особистості педагога; *дидактична* компетентність, що сприяє відбору і структуруванню змісту науково-технічної інформації, виробленню прогностичних, аналітичних і проектних умінь діагностування цілей навчання і розвитку, вибору оптимальних рішень професійних і педагогічних завдань і ситуацій [3].

Дидактична компетентність педагога – це складова ключова частина професійно-педагогічної компетентності як узагальненої комплексної характеристики рівня професіоналізму, який виявляє себе в характері суб'єктності педагога в організації дидактичного процесу. Як зазначає І. Шапошнікова, виступаючи ознакою готовності вчителя реалізувати знання, уміння, особистий досвід під час організації і здійснення навчально-виховного процесу в школі, дидактична компетентність формується з урахуванням певної етапності [9]. З огляду на освітньо-кваліфікаційну характеристику фахівця із загальної освіти такі функції, як освітня, розвивальна, дидак-

тико-методична, конструктивно-проективна, діагностико-прогностична, потребують змістового забезпечення комплексних кваліфікаційних умінь, що їх характеризують.

Сутнісна складова частина дидактичної компетентності розкривається В. Максименко в ракурсі можливості оперативного, обґрунтованого, зваженого і безпомилкового прийняття дидактичного рішення щодо дидактичної задачі, вибору адекватних для тих чи інших умов методів, прийомів і засобів навчання [4, с. 103].

Ідея С. Шеховцова щодо дидактичної компетентності педагога полягає в розумінні останньої як здатності якісно і безпомилково виконувати функції навчання, успішності засвоєння нового і мобільної адаптації до постійно змінюваних умов [10].

Формування дидактичної компетентності студентів педагогічного ЗВО в сенсі усвідомлення ними необхідності професійно-культурного становлення, «дорослішання» є найважливішою ланкою всього педагогічного процесу. Практика педагогічної освіти свідчить, що ефективність реалізації будь-якої навчальної програми знаходиться в безпосередній залежності від професіоналізму педагога, його дидактичної компетентності.

Ми пропонуємо розглядати дидактичну компетентність студента вищого педагогічного закладу освіти як ключову складову частину професійної компетентності педагога. Інтегративна якість особистості, що включає сукупність особистих і професійних цінностей і мотивів, знань змістовних і процесуальних основ процесу навчання, а також дидактичних умінь сприяє ефективному здійсненню освітньо-навчальної діяльності.

Аналіз наукової літератури дав змогу сформулювати визначення поняття «дидактичні знання»: дидактичні знання є сукупність дидактичних уявлень про сутність процесу навчання, професійних цінностей і взаємин.

Сукупність дидактичних знань включає в себе: моральне знання – знання про особистісні цінності, критерії оцінок, правила взаємин у процесі навчання тощо; спеціальне знання – знання суті процесу навчання, концепцій, нормативних документів, що регламентують зміст освіти, закономірностей, принципів, форм, методів, технологій, основних напрямів навчання в освітньому просторі, про зміст освіти, шляхи досягнення освітніх результатів і способів їх оцінки, а також про розвивальну та корекційну роботу з учнями у процесі навчання тощо; технологічне знання – знання особливостей організації процесу навчання, його процесуальних засад.

Дидактичні знання необхідні для здійснення дидактичних умінь учителя у процесі розв'язання дидактичних завдань.

Дидактичні вміння ми розглядаємо, спираючись на дослідження А. Кузьмінського, С. Омеляненко [8], Н. Олійник як засвоєння студентом способів діяльності, які об'єднують у собі базові дидактичні знання, що проявляються в усвідомленні

й осмисленні студентом практичній дій із можливим прагненням до творчості та спрямованості на розв'язання різних дидактичних завдань.

На підставі проведених нами спостережень за ходом освітнього процесу студентів у МДПУ імені Богдана Хмельницького визначено зв'язок фахових

компетентностей та узагальнених дидактичних умінь (табл. 1).

Усі перераховані вище дидактичні вміння спрямовані на реалізацію професійних функцій вчителя, які він виконує в процесі вирішення дидактичних завдань.

Таблиця 1

Фахові компетентності спеціальності 014.04. Середня освіта. (Математика) та узагальнені дидактичні вміння студентів майбутніх вчителів математики педагогічного університету

Фахові компетентності спеціальності	Професійні дидактичні вміння	Часткові дидактичні вміння
ФК 14. Здатність проектувати цілісний процес навчання, виховання та розвитку учнів засобами математики	Уміння здійснювати педагогічне ціле-покладання	Уміння правильно визначати цілі засвоєння певних розділів, тем навчальної програми
ФК 3. Здатність використовувати системні знання з математичних дисциплін, педагогіки, методики навчання математики, історії їх виникнення та розвитку		Уміння використовувати різні дидактичні прийоми для постановки мети засвоєння матеріалу, що вивчається на уроці
ФК 1. Здатність аналізувати математичну задачу, розглядати різні способи її розв'язання		Уміння забезпечувати прийняття та усвідомлення учнями поставленої мети
ФК 5. Здатність застосовувати сучасні методи й освітні технології навчання		Уміння домагатися об'єднання цілепокладання і мотивації засвоєння
ЗК3. Здатність до пошуку інформації, її аналізу та критичного оцінювання. ЗК5. Здатність використовувати інформаційно-комунікаційні технології		Уміння продумано відбирати джерела сприйняття навчальної інформації
ФК 4. Здатність формувати в учнів предметні компетентності		Уміння готувати учнів до сприйняття цілей навчання
ФК 11. Здатність формувати і підтримувати належний рівень мотивації учнів до занять математикою	Уміння стимулювати позитивну мотивацію в процесі засвоєння навчального матеріалу	Уміння проводити спеціальну роботу з навчання школярів прийомом розумової діяльності
ЗК4. Здатність застосовувати набуті знання в практичних ситуаціях		Уміння формувати наукові поняття в учнів
		Уміння забезпечувати урахування залежності збереження знань від їх змісту та утруднень у засвоєнні
ФК 10. Здатність формувати в учнів переконання в необхідності обґрунтування гіпотез, розуміння математичного доведення		Уміння забезпечувати продуктивне запам'ятовування навчальної інформації
ФК 4. Здатність формувати в учнів предметні компетентності	Уміння організувати успішне сприйняття навчального матеріалу	Уміння активізувати відтворення учнями навчального матеріалу
		Уміння раціонально організувати повторення вивченого
ФК 9. Здатність ефективно застосувати ґрунтовні знання змісту шкільної математики	Уміння забезпечувати осмислення досліджуваного	Уміння забезпечувати «теоретичне випередження» при виконанні практичних завдань
		Уміння організувати етап застосування знань із метою підготовки учнів до засвоєння нового матеріалу
ФК 13. Здатність ефективно планувати та організувати різні форми позакласної роботи з математики		Уміння включати школярів у творче застосування знань
ФК 7. Здатність аналізувати особливості сприйняття та засвоєння учнями навчальної інформації з метою прогнозу ефективності та корекції навчально-виховного процесу	Уміння організувати закріплення і застосування знань, формування умінь і навичок	Уміння враховувати залежність способів застосування знань від специфіки навчального предмета
		Уміння використовувати спеціальні прийоми для розвитку навичок самоконтролю в учнів
ФК 6. Здатність здійснювати об'єктивний контроль і оцінювання рівня навчальних досягнень учнів з математики	Уміння здійснювати контроль за ходом засвоєння знань	Уміння правильно визначати завдання і зміст контролю на кожному етапі засвоєння матеріалу
ФК 8. Здатність забезпечувати охорону життя і здоров'я учнів у навчально-виховному процесі та позаурочній діяльності		Уміння застосовувати різні методи контролю
ФК 15. Здатність аналізувати, досліджувати та презентувати педагогічний досвід навчання учнів математики в основній (базовій) середній школі. ЗК 6. Здатність до самовдосконалення та саморозвитку	Уміння реалізувати міжпредметні зв'язки в процесі навчання математики	Уміння здійснювати чітку організацію контролю
		Уміння аналізувати отримані в процесі контролю результати засвоєння.
		Уміння своєчасно вносити відповідні зміни в процес засвоєння на основі отриманої в процесі аналізу результатів інформації та зворотного зв'язку

На основі аналізу робіт Л.З. Тархан [7] вважаємо, що здійснення освітньо-навчальної діяльності випускника педагогічного університету відбувається в процесі вирішення дидактичних завдань: аналітичних, прогностичних, організаційно-діяльнісних, діагностичних, корекційних. Освітньо-навчальна діяльність виступає технологічним виразом дидактичної компетентності студентів і є основою для розгляду утворених технологічних елементів.

Прийняття нових стандартів освіти дає змогу говорити про необхідність підвищення результативності та якості процесу навчання за допомогою розвитку навчальної діяльності учнів. Перший тип дидактичних завдань – аналітичні, які передбачають вивчення студентом рівня розвитку учнів, його готовності до навчальної діяльності, стану навчально-методичного комплексу, його спрямованості на розв'язання освітніх завдань, реалізації запланованих результатів навчання, особистісних можливостей і здібностей учнів, матеріальних умов освітньої організації.

За результатами проведеного нами дослідження, студент приступає до вирішення завдань другого типу – прогностичних, спрямованих на розробку, проектування процесу навчання (планування освітньо-навчальної діяльності на весь період навчання, розділяючи його на ступені навчання з урахуванням вікових особливостей учнів).

Розв'язок організаційно-діяльнісних завдань має на увазі реалізацію на практиці спланованого навчального процесу на основі взаємодії з учнями. На цій основі розробляється проект заняття, реалізується власне процес навчання. У процесі розв'язання таких завдань студент має оцінити хід і результати освітнього процесу, якісно, неформально визначає ступінь успішності розробки заняття, ефективності процесу засвоєння, а також діагностує рівень сформованих знань і умінь на основі відібраних методик, проводить аналіз отриманих результатів.

Під час розв'язання завдань діагностичних, де студент отримує інформацію про якість планування, доцільності форм, методів, прийомів роботи, про рівень засвоєння навчального матеріалу, стає очевидною необхідність доопрацювання, заповнення, коректування сформованих знань і умінь учнів, планування і реалізація яких відповідають рішенням корекційних завдань. Цей тип дидактичних завдань більшою мірою визначає результативність, успішність освітньо-навчальної діяльності студента педагогічного вузу.

Отже, освітньо-навчальна діяльність виступає як система послідовного вирішення дидактичних завдань з аналізу, планування, організації, оцінки та корекції процесу навчання, яка розвивається і ставить нові завдання перед педагогом освітнього закладу.

З огляду на те, що дидактична компетентність не формується спонтанно, не закладена спочатку в людині, хоча безпосередньо пов'язана з ключовими компетентностями, процес формування дидактичної компетентності студентів педагогічного ЗВО – це досвід аналізу і синтезу знань в області теорії навчання, їх осмислення і вичленення найбільш ефективних дій щодо організації процесу навчання.

Подальші наші дослідження полягають в уточненні структури дидактичної компетентності та визначенні поняття «дидактична компетентність майбутнього вчителя математики».

Висновки і пропозиції. Отже, дидактична компетентність студентів педагогічного ЗВО – це професійно-особистісна характеристика, яка дає змогу ефективно орієнтуватись у галузі навчання та виховання, розв'язувати педагогічні задачі, структурувати наукові (теоретичні) та практичні знання з метою створення умов найкращого розв'язання дидактичних задач, яка потребує розвитку в системі педагогічної освіти, а саме розробки техніки та методики її формування в освітньому процесі та на практиці.

Список використаної літератури:

1. Бондарь В.И. Управленческая деятельность директора школы: дидактич. аспект. Киев : Рад. шк., 1987. 160 с.
2. Гриньов В.И. Формування дидактичної культури майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2003. 21 с.
3. Коваленко Е.Э. Методика профессионального обучения: учеб. для инженеров-педагогов, препод. спец. дисциплин системы проф.-тех. и выс. образ. Харьков : Штрих, 2003. 480 с.
4. Максименко В.П. Дидактична компетентність майбутнього викладача. *Управлінські компетенції викладача вищої школі* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. С. 102–104.
5. Радченко А.Є. Моніторинг професійної педагогічної компетентності вчителя. *Управління школою*. 2005. № 35–36. С. 24–58.
6. Савченко О.Я. Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовка майбутнього вчителя. *Шлях освіти*. 2003. № 2. С. 11–16.
7. Тархан Л.З. Теоретические и методические основы формирования дидактической компетентности будущих инженеров-педагогов : дис. ... д-ра пед. Наук : 13.00.04. Киев, 2008. 436 с.
8. Кузьмінський А.І., Омеляненко С.В. Технологія і техніка шкільного уроку: Навчальний посібник. Київ : Знання, 2010. 335 с.
9. Шапошнікова І.М. Формування дидактичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи: технологічний аспект. *Збірник наукових праць*. Умань : УДПУ ім. Павла

- Тичини. 2003. URL: «http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/6/visnuk_8.pdf (дата звернення: 12.04 2020)
10. Шехавцова С. Структура педагогічної діяльності в професійній підготовці студентів університету. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2014. Випуск 34. С. 213–216.
11. Karweti E. Influence managerial ability of principals and factors affecting the motivation work on the performance of special-ed teacher in the district Subang. *Educational Research*. Vol. 11. № 2. P. 21–31.
-

Atamanchuk O. Didactic competence of the future teacher of mathematics as a basis of readiness for realization of professional activity

The article is devoted to the problem of training future mathematics teachers in a pedagogical institution of higher education. It is determined that in the presence of researchers' attention to this problem, the formation of didactic competence of students of pedagogical ZVO currently remains insufficiently studied. The concept of "didactic competence" is analyzed and it is proposed to consider the didactic competence of a student of a higher pedagogical educational institution as a key component of the professional competence of a teacher. Integrative quality of personality, which includes a set of personal and professional values and motives, knowledge of the content and procedural foundations of the learning process, as well as didactic skills contributes to the effective implementation of educational activities. The connection between professional competencies of the specialty 014.04 Secondary education is determined. (Mathematics) and generalized didactic skills of future mathematics teachers. we believe that the implementation of educational activities of a graduate of the Pedagogical University occurs in the process of solving didactic tasks: analytical, prognostic, organizational and activity, diagnostic, corrective. Educational activity is a technological expression of didactic competence of students and is the basis for consideration of the formed technological elements. It is noted that educational activity acts as a system of consistent solution of didactic tasks for analysis, planning, organization, assessment and correction of the learning process, which develops and sets new tasks for the teacher of the educational institution.

Based on the fact that didactic competence is not formed spontaneously, not inherent in man, although directly related to key competencies, the process of forming didactic competence of students of pedagogical freelance is an experience of analysis and synthesis of knowledge in the theory of learning, understanding and isolating the most effective actions to organize the learning process. It is concluded that the didactic competence of students of pedagogical ZVO is a professional and personal characteristic that allows to orient effectively in the field of teaching and education, to solve pedagogical problems, to structure scientific (theoretical) and practical knowledge in order to create conditions for the best solution of didactic problems. which needs its development in the system of pedagogical education.

Key words: didactic competence, future teacher of mathematics, professional competences, professional didactic skills.

УДК 378:37.022:044

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-1.25>**Д. Р. Батвінін**

здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня
художньо-графічного факультету
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Т. В. Штайнер

асистент кафедри технологічної та професійної освіти
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Т. А. Петухова

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри технологічної та професійної освіти
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ВИКОРИСТАННЯ МІКРОКОНТРОЛЕРУ BBC MICRO:BIT ДЛЯ СТВОРЕННЯ STEM-ПРОЕКТІВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЙ

Статтю присвячено питанням використання BBC micro:bit як навчально-методичного комплексу нового покоління для створення STEM-проектів у процесі вивчення навчального модуля «Основи автоматики і робототехніки» у курсі предмета «Технології». Оскільки сучасна освіта перебуває у стані оновлення змісту і методик навчання, то пропонується розглянути пріоритетні напрями її розвитку. Нині науковці нашої країни звернули увагу на використання у навчальному процесі мікроконтролера BBC micro:bit, що користується великим попитом у Великобританії. Ще у 80-х роках Британська Телерадіомовна Корпорація (англ. British Broadcasting Corporation, аббревіатура BBC) запустила навчальний проект, метою якого було зацікавити школярів процесом кодування, що, на їхню думку, має сприяти наданню широких можливостей для розвитку інженерії та мейкерського руху в освіті. Нині мікроконтролер BBC micro:bit є мікрокомп'ютером на сучасній елементній базі. Він простіший у використанні, на відміну від Arduino, що активно використовується при вивченні зазначеного курсу. Програми для нього можна розробляти на сайті makecode.microbit.org, де також містяться навчальні відео, готові проекти та, за потреби, використовувати емулятор мікроконтролера. Для створення програмного коду застосовуються блоки, що дуже схожі на Scratch, паралельно можна використовувати мову програмування JavaScript та Python. Таким чином, блочне програмування забезпечує низький поріг входу в світ micro:bit, на відміну від Arduino. Зазначено також можливість створення власної інформаційної системи та розв'язання поставленої навчальної проблеми. Учні можуть використовувати micro:bit для створення широкого спектру розумних речей. У статті пропонується реалізувати STEM-проекти, в яких інтегруються STEM-предмети та робототехніка. Зокрема розглянуто план реалізації проекту «Поливальна система» як елемент розумного дому. Оскільки використання мікроконтролера BBC micro:bit включає програмування, електроніку, інженерну справу та робототехніку, безперечно, що це перспективний напрям розвитку STEM-освіти, який дає змогу розвивати технічні нахили учнів та формувати STEM компетентності

Ключові слова: STEM-освіта, STEM-проект, робототехніка, STEM інструмент, технології, BBC micro:bit.

Постановка проблеми. Нині в багатьох країнах світу приділяється велика увага STEM-освіті. Так, наприклад, в Австралії, Великобританії, Данії, Ізраїлі, Китаї, Кореї, Сінгапурі, США та Японії розвивають державні програми в цій галузі.

STEM-освіта (від англ. – Science, Technology, Engineering, Mathematics – наука, технологія, інженерія (технічна творчість), математика) – це напрям в освіті, в умовах використання якого в навчальних програмах посилюється природничо-науковий компонент із застосуванням інноваційних технологій [6].

Мета STEM-освіти полягає в цілеспрямованому створенні зв'язків між школою і соціальними

практиками, між навчальним процесом і цілим світом в аспекті розвитку природних здібностей дитини, рівень яких визначатиме її успішну само-реалізацію як під час навчання, так і поза школою. Учень не просто вчиться генерувати цікаві ідеї, але й відразу втілює їх у життя, навчається планувати свою діяльність, виходячи з поставленого завдання і наявних ресурсів, що обов'язково стане йому в нагоді в реальному житті [3].

Виникла ця галузь на запит бізнесу (у першу чергу великих корпорацій), що потребує професіоналів нового ґатунку і для її реалізації потрібні не тільки нові технології, але й нові технічні засоби.

STEM-освіта базується на використанні засобів та обладнання, пов'язаних із технічним моделюванням, енергетикою, електротехнікою, інформатикою, інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ), науковими дослідженнями в галузі енергозберігаючих технологій, автоматикою, робототехнікою, інтелектуальними системами, радіотехнікою, радіоелектронікою, авіацією, космонавтикою, аерокосмічними технологіями тощо [4].

Спостерігаючи за світовими тенденціями та ознайомившись з Українським проектом «Якість освіти», з'ясували, що одним з найкращих прикладів є розробка спеціально для освітніх цілей мікроконтролера BBC micro:bit, у створенні якого брали участь BBC та такі світові компанії, як Samsung і Microsoft. Це мініатюрний комп'ютер, який можна завжди мати з собою та використовувати для управління об'єктами навколишнього світу, або зробити частиною керованої моделі.

Плати **BBC micro: bit** у березні 2016 року безплатно поставили до шкіл Великобританії. Це була частина проекту BBC Make it Digital, націленого на розвиток інтересу до вивчення сучасних технологій і програмування. Що стосується нашої країни, то нині є навчально-методичний комплект «Інформатика з micro: bit» та STEM-лабораторія на основі micro:bit. Як бачимо, сучасна освіта перебуває в стані оновлення змісту і методик навчання.

Технології як шкільний предмет має значний потенціал для формування особистості майбутніх громадян. Саме STEM-освіта використовується як напрям інноваційного розвитку, завдяки якому діти розвивають логічне мислення та технічну грамотність, вчать вирішувати поставлені задачі, стають новаторами та винахідниками. Тому вкрай важливо розглянути використання мікроконтролера BBC micro:bit, що є STEM-інструментом для програмування, вивчення електроніки, створення роботів та конструювання власних приладів, під час вивчення модуля «Основи автоматичної та робототехніки» в курсі «Технології».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченням питання реалізації STEM-освіти займалися: О.В. Барна, І.П. Василяшко, Н.О. Гончарова, Ю.І. Залевський, Н.В. Морзе, В.В. Черноморець.

Відповідно до плану заходів щодо впровадження STEM-освіти в Україні на 2016–2018 роки [5] були розроблені методичні рекомендації [1].

Професор комп'ютерних наук, неврології та педіатрії, заступник декана з наукових досліджень технічної школи Вітербі, директор Центру робототехніки та автономних систем (RASC) М. Матарік (Maja J Mataric) описує зміни, які відбуваються в інженерній та науковій освіті, з впровадженням STEM-освіти, зокрема робототехніки [2].

Професор, член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, проректор з інфор-

матизації навчально-наукової та управлінської діяльності Київського університету імені Бориса Грінченка, Н.В. Морзе займається питаннями впровадження освітньої робототехніки в навчальний процес як складника STEM-освіти [6].

Впровадженням мікроконтролера BBC micro:bit займається О.О. Тузова – викладач Школи інноваційних технологій міста Санкт-Петербург. Зі своїми учнями Ольга Олексіївна займалася створенням проекту розумної системи для полегшення побуту похилої людини. У нашій країні вийшли зошити «Інформатика з micro:bit» для учнів 5 та 6 класів за редакцією доцента факультету комп'ютерних наук та кібернетики Київського національного університету імені Т.Г. Шевченка, кандидата фізико-математичних наук І.О. Завадського та методиста вищої категорії відділу STEM-освіти Інституту модернізації змісту освіти О.В. Коршунової. Ця команда займається створенням потужної методичної підтримки.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є показати використання мікроконтролера BBC micro:bit та план реалізації STEM-проектів на прикладі елементів проекту «Розумний дім».

Виклад основного матеріалу. Серед навчальних предметів старшої школи, на наш погляд, саме технології допомагають підготувати до самостійного професійного самовизначення. Як зазначено в Методичних рекомендаціях щодо викладання трудового навчання (технології) та креслення у 2019/2020 навчальному році, «у змісті навчальної програми «Технології 10–11 класи (рівень стандарту)» основною метою технологічної освіти учнів має стати не сума знань про певну технологію чи наперед визначені способи діяльності для їх вивчення і відтворення, а формування в учнів здатності до самостійного конструювання цих знань і способів діяльності через призму їх особистісних якостей, життєвих та професійно зорієнтованих намірів, самостійного набуття ними досвіду у вирішенні практичних завдань» [5]. Зрозуміло, що провідною умовою для досягнення цієї мети є проектна діяльність учнів.

Навчальна програма «Технології» (рівень стандарту) має модульну структуру [7]. Вона складається з десяти обов'язково-вибіркових навчальних модулів. Зупинюся на модулі «Основи автоматичної та робототехніки». Це доволі перспективний напрям, бо робототехніка є однією з галузей у світі, яка на теперішній час розвивається найінтенсивніше та за прогнозами найближчим часом з'явиться десяток нових професій, пов'язаних із цим напрямом. З огляду на те, що за новою програмою діти вивчають інформатику з другого класу і з цього віку вже працюють у програмному середовищі, а з 5 класу можуть працювати з мікроконтролером BBC micro:bit, можна зробити висновок, що в 10 класі вони

готові до сприйняття цього модуля. Крім застосування знань із програмування цей модуль сприяє розвитку логічного мислення, повторення основ механіки, учні, працюючи в групах над проектами, отримують навички роботи в колективі та зможуть у майбутньому гідно конкурувати на ринку праці. Це відповідає вимогам, які ставить до випускника Нова українська школа: бути всебічно розвинутою особистістю, що здатна критично мислити, конкурентоспроможна на ринку праці, бути обізнаною в різних галузях знань, здатна змінюватися та вчитися впродовж життя. Саме тому, що ми живемо у світі, який не розділено на окремі дисципліни чи предмети найбільш доцільно на уроках створювати STEM-проекти, освітня робототехніка вважається одним із напрямів сучасної STEM-освіти.

Освітня робототехніка (educational robotics) – міжпредметний напрям навчання учнів, у процесі якого інтегруються знання зі STEM-предметів (фізики, технологій, математики), кібернетики, мехатроніки та інформатики [4].

Нині, як уже зазначалось, науковці нашої країни звернули увагу на використання в навчальному процесі мікроконтролера BBC micro:bit, що користується великим попитом у Великобританії. Ще у 80-х роках Британська Телерадіомовна Корпорація (англ. British Broadcasting Corporation, аббревіатура BBC) запустила навчальний проект, метою якого було зацікавити школярів процесом кодування, що, на їхню думку, мало сприяти наданню широких можливостей для розвитку інженерії та мейкерського руху в освіті. Нині мікроконтролер BBC micro:bit є мікрокомп'ютером на сучасній елементній базі. Він простіший у використанні, на відміну від Arduino, що активно використовується при вивченні зазначеного курсу [8]. Мікроконтролер BBC micro:bit має матрицю

5 x 5 з 25 світлодіодів, піни для підключення зовнішніх пристроїв, дві кнопки, вбудований модуль Bluetooth, 3-осьовий акселерометр, вбудований магнітометр, що можна використовувати як компас або детектор металу. Програми можна створювати на <https://makecode.microbit.org/>, тут містяться навчальні відео, готові проекти, навіть можна використовувати емулятор мікроконтролера. Для створення програмного коду можна використовувати блоки, що дуже схоже на Scratch, так і використовувати мову програмування JavaScript, Python. Таким чином, блочне програмування забезпечує низький поріг входу у світ micro:bit, на відміну від Arduino. Використання JavaScript і Python дає практично необмежені можливості та дає змогу підготувати дітей до професійного вивчення мов. Також для Python, крім браузерної версії, є офлайн-редактор, який можна встановити на комп'ютер і програмувати плату за відсутності з'єднання з інтернетом.

Пропонуємо реалізувати дослідницькі проекти, в яких інтегруються STEM-проекти та робототехніка, на прикладі елементів проекту «Розумний дім». Цей проект є інтеграцією технологій, робототехніки, програмування та природничих наук (Таблиця 1).

План реалізації STEM-проекту

Актуальність проекту. Квіти – це завжди гарно. Декоративні рослини в інтер'єрі час від часу з категорії дивних забаванок, що потребують часу та сил, переходять у розряд актуальних тенденцій, коли модну квітку бажають придбати навіть ті люди, котрі за все своє життя нічого не вирощували. Яку квітку обрати? Яку користь приносить кімнатна рослина? Як за нею доглядати? Якщо ця квітка знаходиться в кабінеті, то як вирішити питання з доглядом за нею під час канікул? Цим питанням й присвячено проект.

Таблиця 1

Проект «Поливальна система»

Тип проекту	Міжпредметний, дослідницький, середньотривалий, груповий
Складники STEM-проекту, зміст діяльності учнів	
S (науки)	Фізика, 7 клас – вивчають принцип дії насосів. Фізика, 8 клас – дізнаються про температуру. Фізика, 8 клас – дізнаються про електричне коло та його основні елементи. Фізика, 9 клас – дізнаються про освітленість. Ботаніка, 6 клас – дізнаються про рослини, комфортні умови для їх існування та норми поливу.
T (технології)	Інформатика, 5 клас – шукають інформацію в Інтернеті про те, як підібрати квіти залежно від умов. Інформатика, 6 клас – створюють презентацію про те, як правильно підібрати кімнатну рослину. Інформатика, 7 клас – здійснюють обчислення вартості горщика за допомогою табличного процесора. Інформатика, 8 клас – навчаються оформлювати документи різних типів. Інформатика, 8 клас – учні навчаються створювати програми. Інформатика, 9 клас – створюють буклет про найбільш популярні кімнатні рослини, правила догляду за ними та їх користь. Інформатика, 9 клас – дізнаються про комп'ютерне моделювання об'єктів і процесів. Інформатика, 9 клас – навчаються створювати програми для дослідження певних процесів.
E (інжиніринг)	Трудове навчання, 5–9 класи – визначають необхідні матеріали.
M (математика)	Математика, 5–9 класи – здійснюють розрахунки вартості витратних матеріалів для майбутньої моделі, виконують креслення та розраховують розміри горщика.

Стислий опис. Учні отримують завдання створити поливальну систему на основі мікроконтролера BBC micro:bit, що є частиною проекту «Розумний дім».

Проблема. Уроки технологій на час вивчення цього модуля проходять в кабінеті інформатики. Необхідно обрати кімнатну рослину для кабінету і подбати про її полив під час канікул.

Підготовчий етап. Учні досліджують шкідливі умови: поряд із комп'ютером рослинам найчастіше не вистачає світла, вони піддаються впливу електромагнітного випромінювання, повітря постійно сухе і тепле. Тому вибрати варто витривалі та невибагливі рослини, наприклад, папороть, цикламен кімнатний, кактус, товстянку, фікус, алое. Визначившись із рослиною, учні дізнаються про норми поливу, температурний режим та умови освітленості.

Діти обрали товстянку (грошове дерево) та з'ясували, що влітку рослину варто поливати 4 рази на місяць, весною – 2 рази на місяць, а взимку – лише раз. Зазвичай у кабінеті інформатики прохолодно взимку, тож наша квітка може існувати за температури взимку не нижче 10–15 градусів, а влітку легко переносить спеку. Що ж стосується освітленості, то підходить розсіяне світло.

Конструкторський етап. На уроках технологій учні знайомляться з таким напрямом розвитку техніки й технологій, як автоматизація. Дізнаються про датчики, які є елементами технічних систем, що перетворюють фізичну величину, яка контролюється (тиск, температуру, витрату рідини тощо), на іншу фізичну величину, яка стає сигналом, зручним для опрацювання. У наведеному проекті використовується датчик вологості, що подає сигнал на мікроконтролер, після чого вмикається двигун і починає качати воду, поки рослина не отримає певну кількість вологи й показник вологості не зросте до певного значення. Таким чином, діти мають пригадати принципи роботи насосів.

Автоматизувати процес поливу горщиків із квітами можна за допомогою мікроконтролера BBC micro:bit, реле, датчика вологості, мініатюрного насоса, джерела живлення 5В.

Учні складають схему за поданим зразком та пишуть комп'ютерну програму для мікроконтролера.

Технологічний етап. Здійснюється перевірка електричного кола, введення й налагодження програмної частини.

Крім зазначеної проблеми учні мають виготовити гарний горщик, попередньо виконавши певні математичні розрахунки. Також необхідно діз-

натися, де і як використовується автоматичний полив рослин у реальному житті.

Завершальний етап. Робота над презентацією для представлення проекту колу можливих споживачів.

Очікувані результати проекту.

Створення поливальної системи на основі мікроконтролера BBC micro:bit.

Висновки та пропозиції. У цій статті розглядається освітня робототехніка як перспективний напрям STEM-освіти, доводиться доцільність використання мікроконтролера BBC micro:bit. Також пропонується план реалізації STEM-проекту «Поливальна система» як елемента проекту «Розумний дім», що є інтеграцією технологій, робототехніки, програмування та природничих наук.

Список використаної літератури:

1. «STEM-освіта». Сайт інституту модернізації змісту освіти. URL: <https://imzo.gov.ua/stem-osvita/> (дата звернення : 31.07.2018).
2. M. Matarić, Robotics education for all ages. In AAAI Spring Symposium on Accessible, Hands-on AI and Robotics Education, Palo Alto, CA, March 22–24, 2004.
3. STEAM: секреты инновационной методики. URL: <http://robotlabpro.ru/novosti/steam-sekrety-innovacionnoj-metodiki.html> (дата звернення : 31.07.2018).
4. Балик Н.Р., Барна О.В. Впровадження STEM-освіти у навчальних закладах : етапи та моделі. *STEM-освіта та шляхи її впровадження в навчально-виховний процес* : збірник матер. І регіонал. наук.-практ. вебконф. Тернопіль : ТОКІППО, 2017. С. 3–8. URL: <http://elar.ippo.edu.te.ua:8080/handle/123456789/4559> (дата звернення : 03.12.2018).
5. Методичні рекомендації. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/56880 (дата звернення : 27.07.2018)
6. Морзе Н.В., Струтинська О.В., Умрик М.А. Освітня робототехніка як перспективний напрям розвитку STEM-освіти. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2018. Вип. 5. С. 178–187. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeemu_2018_5_22. (дата звернення : 27.07.2018)
7. Технології (рівень стандарту). Програма для 10–11-х класів ЗНЗ. UR : <https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58969/> (дата звернення : 27.08.2019).
8. Технології (рівень стандарту) : підруч. для 10 (11) кл. закл. загал. серед. освіти / І.Ю. Ходзицька та ін. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 208 с.

Batvinin D., Petukhova T., Shtainer T. Using BBC micro microcontrollers: bit to create the stem projects in the technology lessons

The article is devoted to the use of BBC micro: BIT as a new-generating educational and methodical complex for the creation of stem-projects in the study of the module "Fundamentals of Automation and Robotics" in the course "Technology". Since modern education is in the state of updating the content and methods of training, it is proposed to consider the priority directions of its development. To date, our scientists of their country drew their own views on the use of the BBC Micro control microcontroller: BIT, which is in high demand in the UK. As early as the 1980s, the British Broadcasting Corporation launched a training project aimed at engaging students in the coding process, which, in their opinion, should help provide ample opportunities for the development of engineering and the maker movement in education. Today, the BBC micro: bit microcontroller is a state-of-the-art microcomputer. Here, the goal was to encourage schoolchildren, the provision of broad opportunities for the development of engineering and Meyer Coverage in education. BBC Micro: BIT is easier to use unlike the ARDUINO, which is actively used now in the study of the course. You can develop programs for it on the MakekeDe.Microbit.org site, where also include educational videos, ready-made projects, and if necessary, use the microcontroller emulator. To create a software code, blocks that are very similar to scratch can be used in parallel to use the JavaScript program and Python programming language. Thus, blocking program provides a low threat to the Micro: BIT, unlike the ARUDINO. It is also noted that the creation of its own information system and the solution of the educational problem is also noted. Students can use Micro: Bit to create a wide range of smart things. The article proposes to implement stem-projects in which integrated stem items and robotics are integrated. In particular, the plan for the plan of the Irrigation System Project is considered as an element of a Smart House is considered. Since the use of the BBC microcontroller microcontroller: BIT includes programming, electronics, engineering and robotics, it is definitely that this is a promising direction of the development of stem education, which allows you to develop technical slopes of students and form stem competences.

Key words: STEM-EDUCATION, STEM-DEFORM, RTTOGOPTER, SME Tool, Technology, BBC micro: BIT.

С. С. Благун

викладач кафедри латинської мови,
аспірант кафедри медичної та біологічної фізики та інформатики
Національного медичного університету імені О. О. Богомольця

Н. В. Стучинська

доктор педагогічних наук,
професор кафедри медичної та біологічної фізики та інформатики
Національного медичного університету імені О. О. Богомольця

РЕАЛІЗАЦІЯ МЕТОДИКИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ, БОТАНІЧНОЇ І ХІМІЧНОЇ НОМЕНКЛАТУР МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ФАРМАЦІЇ

Статтю присвячено реалізації методики використання інтерактивних технологій у процесі навчання фармацевтичної термінології, ботанічної і хімічної номенклатур майбутніх магістрів фармації на занятті з латинської мови. Зазначено, що проблема формування професійної термінологічної компетентності фахівця будь-якої галузі широко представлена в загальних дослідженнях. Визначено, що послідовне засвоєння фахової мови та системи понятійно-термінологічного апарату є важливою складовою частиною опанування професії. Особлива увага викладачів має бути спрямована на активізацію пізнавальної діяльності студентів та пробудження їхньої мотивації до формування професійної термінологічної компетентності. Це можливе завдяки використанню інтерактивних технологій. Виявлено, що використання інтерактивних технологій у процесі навчання фармацевтичної термінології, ботанічної і хімічної номенклатур на занятті з латинської мови забезпечує якісний рівень підготовки майбутніх магістрів фармації. Сучасний аналіз численних досліджень показав, що використання інтерактивних технологій інтенсифікує процес розуміння, підвищує мотивацію студентів до участі в навчальному процесі, сприяє кращому осмисленню та запам'ятовуванню навчального матеріалу.

У результаті дослідження розроблена модель використання інтерактивних технологій, проаналізовані її структурні елементи та здійснена спроба її реалізації в процесі навчання фармацевтичної термінології, ботанічної і хімічної номенклатур на занятті з латинської мови. Створена модель має на меті покращити рівень підготовки майбутніх магістрів фармації, а також сприяти формуванню їхньої професійної термінологічної компетентності. Доведено, що використання інтерактивних технологій є чудовим засобом для реалізації особистісно орієнтованого навчання. Під час дослідження було виявлено, що використання одних і тих самих інтерактивних технологій у різних групах може мати протилежні результати, тому викладачу необхідно вносити корективи у планування заняття та майстерно опанувати різні види інтерактивних вправ.

Ключові слова: методика, модель, інтерактивні технології, фармацевтична термінологія, ботанічна номенклатура, хімічна номенклатура, термінологічна компетентність, магістр фармації.

Постановка проблеми. З метою модернізації освіти та пошуку шляхів удосконалення ефективності освітніх педагогічних методик науковці досліджують технології навчання, які спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності студента та покращення навчально-виховного процесу. Сучасні світові стандарти в галузі освіти передбачають підготовку висококваліфікованих спеціалістів, здатних інтегрувати теоретичні знання і практичні уміння в цілісну систему, володіти новими технологіями. Майбутній магістр фармації повинен мати спеціальні (фахові), загальні та інтегральні компетентності, серед яких професійна термінологічна компетентність. Засвоєння фахової мови та системи понятійно-термінологічного

апарату є важливою складовою частиною опанування професії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Використання інтерактивних технологій досліджується у працях О.В. Липчанко-Ковачик [1], Л.В. Пироженко [2], О.І. Пометун [2], С.О. Сисоевої [3], Н.В. Стучинської [4], П. Шевчук [5] та ін. Інтерактивні технології навчання дорослих описані в працях С.О. Сисоевої, автор зазначає, що «інтерактивна технологія навчання має забезпечити не просто механічну зміну одного методу іншим, а надати алгоритм логічного переходу за допомогою активних методів від одного етапу освітнього процесу до іншого з метою забезпечення його цілісності і якості» [3, с. 279]. Також дослідниця

вважає: «Інтерактивна технологія навчання спрямована на цілеспрямоване і планомірне використання активних методів навчання і забезпечує їх гармонійне вбудовування в навчальний процес» [3, с. 279].

Інтерактивна модель навчально-виховного процесу, яка передбачає використання інтерактивних технологій за різних форм організації навчання проаналізована О.І. Пометун і Л.В. Пироженко. Автори підручника вказують на необхідність відповідності педагогічної технології таким критеріям технологічності: «системності (наявність логіки процесу, взаємозв'язку частин, цілісність), керованості (можливість діагностики досягнення цілей, планування процесу навчання), ефективності (технологія має вибиратись відповідно до результатів і оптимальних затрат, гарантувати досягнення певного стандарту навчання), відтворюваності (можливості застосування в інших однотипних навчальних закладах іншими суб'єктами)» [2, с. 23].

Вихідні положення до вибору методів в інтерактивному навчанні обґрунтовані П. Шевчуком: «В основі інтерактивних методів лежить залучення учасників навчання до діяльності; доведено, що людина найбільше вчиться і запам'ятовує якраз у процесі своєї діяльності; інтерактивні методи передбачають значну гнучкість – основне в них – результат, а не реалізація попередньо визначеного дидактичного плану. Тому вони передбачають вільність, розслаблення та ігри, коли потенціал групи знижується – вільність не перетворюється на перерву в процесі навчання, а становить його інтегральний елемент» [5, с. 37].

У своїх працях науковці О.В. Липчанко-Ковачик, Н.В. Стучинська та ін. аргументують переваги використання інтерактивних технологій та визначають їх педагогічний потенціал як фактор розвитку комунікаційної компетентності. Проте докладно не розглянуті можливості використання інтерактивних технологій для формування професійної термінологічної компетентності студентів закладів вищої освіти.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є розроблення та застосування моделі методики використання інтерактивних технологій у процесі навчання фармацевтичної термінології, ботанічної і хімічної номенклатур майбутніх магістрів фармації на занятті з латинської мови, визначення її сильних та слабких сторін.

Виклад основного матеріалу. Сучасні педагогічні дослідження приділяють велику увагу пошукам способів моделювання, які використовуються для створення і дослідження моделей навчально-виховного процесу. «Модель» походить від латинського «modulus» («зразок, норма, взірєць»), у педагогічній науці модель найчастіше використовується для пояснення чи отримання

нових знань, всебічного аналізу об'єкта, явища чи процесу, що дає змогу робити певні висновки та узагальнення [6, с. 119]. Залежно від призначення, виду та структури моделі її розробка дає змогу як відтворити окремі складники та показати структуру загалом, так і отримати нову інформацію про об'єкт вивчення [7, с. 33]. Наше дослідження зосереджене на створенні моделі методики використання інтерактивних технологій у процесі навчання фармацевтичної термінології, ботанічної і хімічної номенклатур майбутніх магістрів фармації на занятті з латинської мови. При інтерактивному навчанні викладач та студент виступають суб'єктами навчального процесу, викладач виступає в ролі організатора процесу навчання, мотивує студентів, створює умови для прояву ініціативи студентів [8, с. 314]. Реалізація моделі використання інтерактивних технологій вимагає встановлення правил, на яких базується робота на занятті. Перш за все, необхідно встановити такі норми, які дали б змогу організувати спільну діяльність студентів, створити атмосферу комфорту і безпеки [2, с. 35]. Застосування вперше інтерактивних технологій у навчальному середовищі має свої особливості, а також вимагає від викладача вміння використання різних педагогічних прийомів (табл. 1):

Таблиця 1

Особливості використання інтерактивних технологій у процесі навчання фармацевтичної термінології, ботанічної та хімічної номенклатур майбутніх магістрів фармації

Особливості	Педагогічний прийом
Вихід студентів із «зони комфорту»	Створення навчального середовища, в якому студенти почувуються впевнено
Значна витрата часу	Попереднє опрацювання навчального матеріалу, «брифінг»
Ретельний та індивідуальний підбір інтерактивних вправ	Реалізація особистісно орієнтованого навчання
Поступовість впровадження інтерактивних вправ	Ретельне планування інтерактивних вправ
Рефлексія	Заохочення студентів давати оцінку своїй діяльності на занятті, «резюме»

1) зміна звичної для студентів моделі навчання зумовлює їх вихід із «зони комфорту», тому викладач має реалізувати такі умови в організації навчального процесу, які допоможуть студентам почуватися впевнено, позбутися відчуття тривожності, бажання повернутися до звичного; 2) використання інтерактивних технологій має бути ретельно сплановане викладачем, оскільки на вивчення незначного обсягу матеріалу може бути витрачений значний час, тому необхідним є попереднє опрацювання навчального

матеріалу; 3) інтерактивні технології є засобом для реалізації особистісно-орієнтованого навчання, інтерактивні вправи мають бути підібрані для кожної групи окремо, оскільки можуть мати для студентів різну ефективність, сильні та слабкі сторони; 4) впровадження інтерактивних технологій повинно бути поступовим; 5) заключним етапом використання інтерактивних технологій є рефлексія, студенти мають вміти давати оцінку своїй діяльності на занятті, з'ясувати, чи будуть корисні отримані практичні навички для майбутньої професійної діяльності [9, с. 5].

У запропонованій нами моделі методики використання інтерактивних технологій у процесі навчання фармацевтичної термінології, ботанічної і хімічної номенклатур майбутніх магістрів фармації на занятті з латинської мови (рис. 1) зазначено мету, поділ навчання на традиційне (безкомп'ютерне), змішане та комп'ютерно орієнтоване, навчально-методичне забезпечення, етапи заняття і типи інтерактивних вправ, рівні та показники сформованої професійної термінологічної компетентності, результат. Розглянемо елементи запропонованої моделі.

Метою використання інтерактивних технологій у процесі навчання фармацевтичної термінології, ботанічної і хімічної номенклатур майбутніх магістрів фармації на занятті з латинської мови є формування професійної термінологічної компетентності (ПТК). З'ясовано, що інтерактивні технології допомагають студентам легше засвоювати навчальний матеріал, оскільки їх використання на занятті ретельно сплановане педагогом, скероване на групу та її потреби, на результат, а не на реалізацію програми, на творчість, а не на механічне повторювання [5, с. 37]. Реалізація інтерактивних технологій відбувається за традиційного (безкомп'ютерного) навчання, змішаного навчання та комп'ютерно орієнтованого навчання. Серед засобів навчання, які використовуються у традиційному навчанні, є посібники та підручники для опрацювання теоретичного матеріалу, пошуку довідкового матеріалу, робочі зошити для виконання письмових вправ, лексичні додатки та словники для вивчення лексичного матеріалу, таблиці, схеми, графіки як засоби наочності.

У змішаному навчанні це технічні засоби для доступу до онлайн-курсів, матеріалів освітніх ресурсів та дистанційних курсів, у комп'ютерно орієнтованому навчанні – інтерактивні мультимедійні навчальні комплекси, програмно-технологічний навчальний комплекс на основі SMART Board, відомий під назвою «інтерактивна дошка», а також інші сенсорні дошки, наприклад, Panabord, Webster, Hitachi StarBoard, фірм Panasonic, PolyVision та Hitachi відповідно [10]. Заняття з латинської мови із використанням інтерактивних технологій має чітку структуру, яка складається з послідовних

етапів [11, с. 13]. Кожен етап має мету, дидактичні складники та дає змогу використовувати різні типи інтерактивних вправ: 1) мотиваційний (інтерактивні вправи: «мозковий штурм», «мікрофон»); 2) повідомлення теми та очікуваних результатів («килимко ідей», інтерактивні вправи, створені програмно-технологічним навчальним комплексом); 3) надання необхідної інформації («метод проєктів», «навчаючись-вчусь», мінілекція із візуалізацією, структурно-логічні схеми теми заняття, створені програмно-технологічним навчальним комплексом); 4) використання інтерактивних вправ («метод кооперативного навчання», «евристична бесіда», «перетин слів», «командна гра», «карусель», метод «вогонь по ведучому»); 5) оцінювання та підсумок заняття («рефлексія», «метод незакінченого речення») [11, с. 13–14].

Враховуючи аналіз досліджень та досвід педагогічної діяльності, визначаємо критерії та показники професійної термінологічної компетентності майбутніх фахівців фармації: 1) мотиваційний критерій (характеризується наявністю пізнавального інтересу студентів до професійних фармацевтичних термінів, номенклатурних одиниць та фахових понять, наявністю пізнавально-комунікативних потреб, наявністю зовнішніх та внутрішніх мотивів засвоєння професійного термінологічного апарату з фармацевтичної термінології, ботанічної та хімічної номенклатури, бажанням підвищити соціокультурний рівень); 2) пізнавальний (показниками є знання фармацевтичної термінології, ботанічної та хімічної номенклатури, а також їх якість, розуміння їх сутності та особливостей; здатність до синтезу, аналізу, узагальнення та структурування); 3) прагматичний (показниками є дієвість отриманих знань, сформованість практичних вмінь вживання фармацевтичної термінології, ботанічної та хімічної номенклатури в усному і писемному мовленні) [12, с. 212].

Рівень сформованої професійно термінологічної компетентності визначаємо за А.М. Гужієм: низький (рецептивно-продуктивний), середній (репродуктивний), достатній (конструктивно-варіативний), високий (творчий) [13, с. 11].

Висновки і пропозиції. Модель методики використання інтерактивних технологій у процесі навчання фармацевтичної термінології, ботанічної і хімічної номенклатур майбутніх магістрів фармації на занятті з латинської мови орієнтована на підвищення рівня навчальних досягнень, формування на належному рівні професійної термінологічної компетентності майбутніх магістрів фармації. Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо в дослідно-експериментальній перевірці ефективності використання інтерактивних технологій у процесі навчання фармацевтичної термінології, ботанічної і хімічної номенклатур майбутніх магістрів фармації.

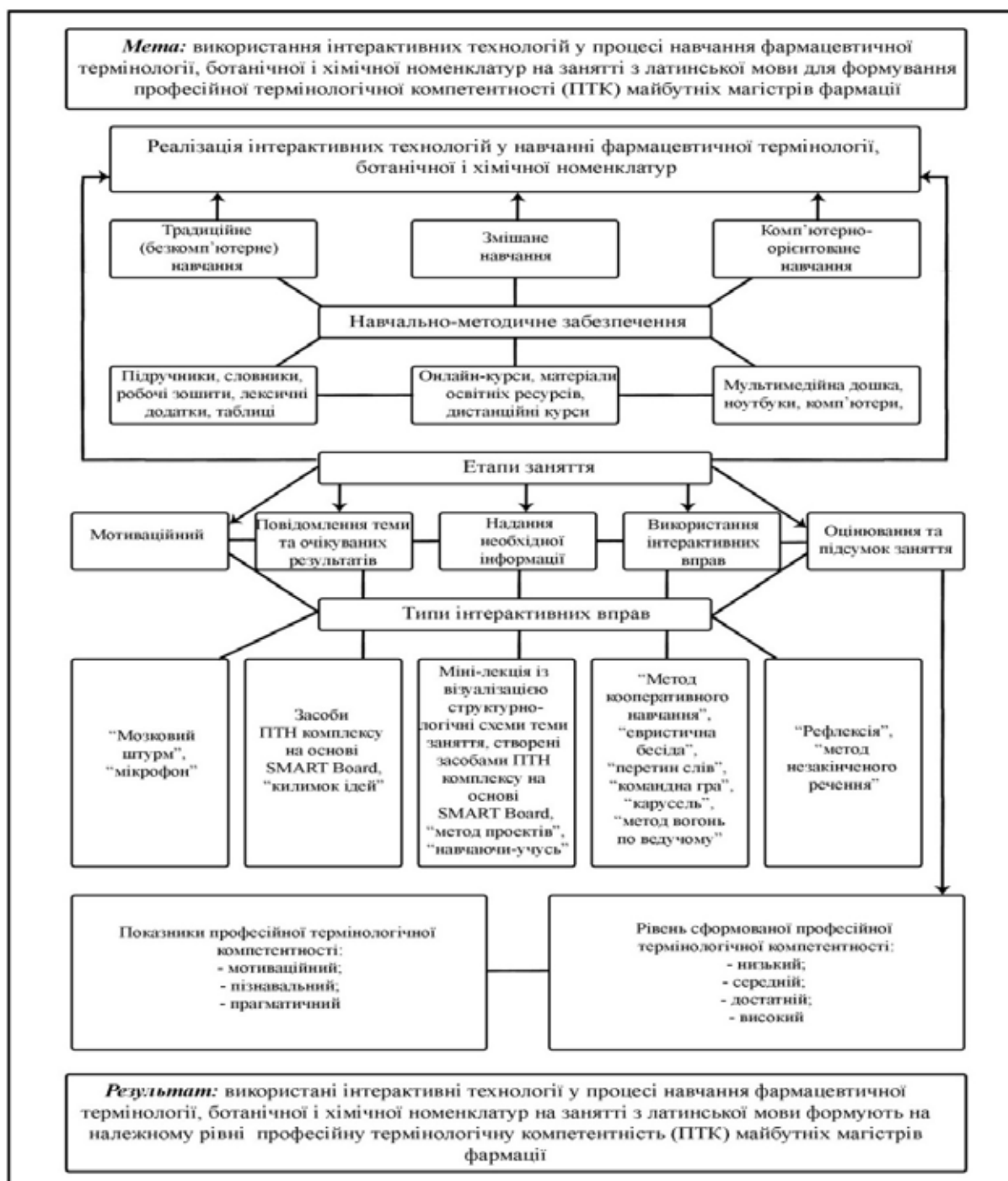


Рис. 1. Модель методики використання інтерактивних технологій у процесі навчання фармацевтичної термінології, ботанічної і хімічної номенклатур майбутніх магістрів фармації на занятті з латинської мови

Список використаної літератури:

1. Липчанко-Ковачик О.В. Підготовка майбутніх бакалаврів-філологів до використання інтерактивних технологій у професійній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Рівне : НУВГП, 2016. 24 с.
2. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
3. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. Київ, 2011. 320 с.
4. Стучинська Н.В., Ткаченко Ю.П. Інформаційно-комп'ютерні технології як засіб підвищення ефективності навчально-пізнавальної діяльності студентів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2009. Вип. 20. С. 137–143.
5. Шевчук П. Інтерактивні методи навчання : навч. посібник / за заг. ред. П. Шевчука і П. Фенриха. Щецін : Вид-во WSAP, 2005.

6. Нечипор Н.М. Модель формування безпечного освітнього середовища у вищому військовому навчальному закладі. *Молодий вчений*. 2015. № 8(2). С. 118–121. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2015_8%282%29__29
7. Урський А.В. Модель методики індивідуального підходу до навчання старшокласників за технологічним профілем. *Наукові записки. Серія педагогіка*. 2016. № 2. С. 32–38.
8. Благун С.С., Стучинська Н.В. Сутність, класифікація інтерактивних технологій та їх використання у навчанні фармацевтичної термінології, ботанічної та хімічної номенклатур. *Психолого-педагогічні проблеми становлення сучасного фахівця* : збірник наук. ст., матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф., 18–19 трав. 2018 р. Харків : ХОГОКЗ, 2018. С. 313–318.
9. Благун С.С. Особливості використання інтерактивних технологій у процесі навчання фармацевтичної термінології, ботанічної та хімічної номенклатур майбутніх магістрів фармації. *Проблеми та перспективи сучасної науки та освіти (частина II)* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Львів, 25–26 грудня 2019 р. Львів : Львівський науковий форум, 2019. С. 5–6.
10. Лапінський В.В., Карташова Л.А. Мультимедійна дошка : навч. посібник. Київ, 2011. 128 с.
11. Благун С.С. Модель використання інтерактивних технологій у процесі навчання фармацевтичної термінології, ботанічної і хімічної номенклатур майбутніх магістрів фармації. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 71 / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2019. С. 12–16.
12. Лазарев О. Критерії, показники та рівні сформованості професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2014 Ч. 1. С. 210–216. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2014_1_29.
13. Гуржій А.М. Методологія критеріїв оцінювання. *Освіта України*. 2000. № 44–45. С. 11.

Blahun S., Stuchynska N. Implementation of the methodology of using interactive technologies in the process of teaching pharmaceutical terminology, botanical and chemical nomenclature of future pharmacists

The article deals with the implementation of the methodology of using interactive technologies in the process of teaching pharmaceutical terminology, botanical and chemical nomenclature of future pharmacists. It is noted that the problem of formation of professional terminological competence of a skillful specialist is widely represented in general studies. It is determined that the consistent mastering of the professional language and system of conceptual and terminological apparatus is an important component of mastering the profession. The special attention of the teachers should be directed to activating the cognitive activity of students and awakening their motivation to the formation of professional terminological competence. This is possible through the use of interactive technologies. It has been found that the use of interactive technologies in the process of teaching pharmaceutical terminology, botanical and chemical nomenclatures in Latin lessons provides a qualitative level of preparation of future pharmacists. The modern analysis of numerous studies has shown that the use of interactive technologies intensifies the process of understanding, enhances students' motivation to participate in the educational process, promotes better understanding and memorization of educational material.

As a result of the research, the model of using interactive technologies has been developed, its structural elements have been analyzed and the attempt to implement it in the process of teaching pharmaceutical terminology, botanical and chemical nomenclature in Latin lessons has been made. This model is intended to improve the level of training of future pharmacists and to promote the formation of their professional terminological competence. It is proved that the use of interactive technologies is an excellent tool for realization of personally-oriented learning. In the course of the study, it has been found that the use of the same interactive technologies in different groups can have opposite results, so a teacher needs to make adjustments in the planning of the lesson and master the various types of interactive exercises.

Key words: methodology, model, interactive technologies, pharmaceutical terminology, botanical nomenclature, chemical nomenclature, terminological competence, master of pharmacy.

УДК 378.018.43:004-057.875

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-1.27>**С. Ф. Бобровицька**здобувач наукового ступеня кандидата педагогічних наук
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЕОР У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Активне поширення ІТ зумовило появу великої кількості різних електронних ресурсів, серед яких окремою групою виділяють електронні освітні ресурси (ЕОР), під якими розуміють навчальні, наукові, інформаційні, довідкові матеріали та засоби, розроблені в електронній формі та представлені на носіях будь-якого типу або розміщені в комп'ютерних мережах, які відтворюються за допомогою електронних, цифрових, технічних засобів і які необхідні для ефективної організації навчально-виховного процесу в частині, що стосується його наповнення якісними навчально-методичними матеріалами. Це актуалізує проблему підготовки вчителя початкової школи в контексті сформованості в нього предметного, методологічного і психологічного базисів готовності до застосування електронних освітніх ресурсів у професійній діяльності.

Вибір методологічної основи обов'язково пов'язується зі специфічними взаємопов'язаними методологічними підходами, які дозволяють визначити способи дослідження процесу підготовки вчителів початкової школи. Тому, враховуючи предмет дослідження, ми вважаємо доцільним спиратися на такий комплекс підходів: професійно особистісний, системний, діяльнісний та синергетичний.

Професійно-особистісний підхід включає в себе розробку загальної стратегії підготовки сучасного вчителя початкової школи засобами ЕОР. Системний підхід сприяє організації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання ЕОР як цілісного педагогічного процесу, що характеризується структурністю, ієрархічністю і взаємозалежністю із професійним середовищем та запитам сучасного інформатичного суспільства. Навички володіння інструментальними засобами стають невід'ємною складовою частиною підготовки майбутніх учителів початкової школи, оскільки застосування засобів ЕОР створюють умови для самостійного, діяльнісного освоєння нового досвіду. Підготовка на основі синергетичного підходу передбачає, що освітній простір є відкритим, чутким до розвитку інформаційних технологій і засобів, а підходи педагогічної синергетики дозволяють сформулювати міждисциплінарні знання й уміння створювати і використовувати ЕОР для комплексного вирішення професійних завдань та реалізувати професійну підготовку з мінімальною витратою сил і навчального часу та максимальним очікуваним результатом.

Ключові слова: вчитель початкової школи, професійна підготовка, електронні освітні ресурси, методологічні підходи.

Постановка проблеми. Нині провідною стратегією розвитку українського суспільства та всіх галузей народного господарства є входження України до єдиного європейського та світового простору, в тому числі й освітнього. Передумовою цього процесу є запровадження нових парадигм освіти, що розглядають орієнтацію на інтереси особистості, адекватні сучасним тенденціям суспільного розвитку. Вітчизняна система вищої освіти має незаперечні досягнення в підготовці кваліфікованих фахівців, зокрема вчителів початкової школи. Однак характерною особливістю сучасного етапу розвитку цієї системи є те, що тенденції в економіці вимагають подальшого впровадження наукомістких технологій. Із розвитком глобального процесу інформатизації та формуванням нового інформаційного середовища існування і професійної діяльності людини підготовка мільйонів людей до життя в якісно нових умовах інформаційного суспільства постає як нова парадигма

освіти. Її запровадження має базуватися на принципово нових підходах до інформатизації освіти. Отже, метою освіти стало забезпечення переходу від індустріального суспільства до інформаційно-технологічного через новаторство в навчанні, вихованні та науково-методичній роботі.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемам упровадження інформаційних технологій у сферу освіти присвячено значну кількість державних програм і проектів. Так, укази Президента України «Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні», «Про невідкладні заходи щодо забезпечення та розвитку освіти в Україні», указ Президента України «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні» та інші державні документи спрямовані на забезпечення відповідних умов для ефективного використання сучасних комп'ютерних технологій, що сприяло

б удосконаленню навчально-виховного процесу в усіх закладах освіти, в тому числі й педагогічних ЗВО. Ефективність цього процесу значною мірою залежить не лише від обсягів інвестування в комп'ютерну техніку й інші технічні засоби, а й від рівня фахової підготовки педагогічних працівників, педагогічно виваженого й обґрунтованого комп'ютерно орієнтованого методичного забезпечення освітнього процесу.

Особливої актуальності ці питання набувають у фаховій підготовці майбутніх вчителів початкової школи. Суттєва роль при цьому належить ЕОР, які швидко проникають в усі сфери суспільства, в тому числі і в освіту. Як показують результати проведеного нами опитування, 77% студентів спеціальності «Початкова освіта» педагогічних університетів використовують ЕОР як засіб навчання. Проте переважна частина дисциплін, спрямованих на фахову підготовку майбутнього вчителя початкової школи, вивчається з обмеженим застосуванням сучасних інформаційних технологій, що не забезпечує належної систематичності та неперервності використання комп'ютерів у освітньому процесі. У більшості випадків відсутня система цілеспрямованого добору та використання елементів ЕОР, що не дозволяє сформулювати в студента сприйняття цих технологій як цілісної системи сучасних засобів навчання.

Підґрунтям нашого дослідження стали: загальна теорія діяльності та теорія мотивації діяльності (Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, Д.Н. Узнадзе, П.М. Якобсон та інші); теорія навчальної діяльності (В.В. Давидов, Д.В. Ельконін, І.І. Ільясов, Н.Ф. Талізін та інші) і теорія професійно-педагогічної діяльності (Н.В. Кузьміна, В.А. Сластьонін, О.І. Щербаков та інші); загальна теорія навчання (С.І. Архангельський, Г.О. Атанов, Ю.К. Бабанський, В.П. Беспалько та інші); теорія розвивального навчання (В.В. Давидов, Л.В. Занков, М.Я. Ігнатенко, З.І. Калмикова, Г.С. Костюк, І.Є. Якиманська та інші); Закони України «Про освіту», «Про середню освіту», «Про вищу освіту»; Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)»; Національна доктрина розвитку освіти України; Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року; Стратегія розвитку інформаційного суспільства в Україні. Об'єктивну основу формування готовності педагога до діяльності становить модель професійної діяльності та модель особистості фахівця (А.К. Маркова).

Підготовка майбутніх фахівців до застосування ЕОР, їх упровадження в освітній процес підготовки фахівців розглядається в ряді праць українських та закордонних авторів, є предметом серйозного обговорення на науково-практичних та науково-методичних конференціях, а також на сторінках періодичних видань.

Окремі аспекти багатогранної проблеми використання та створення ЕОР досліджено у працях Н.Р. Балик, Л.І. Білоусової, Л.В. Брескіної, В.П. Вембер, О.М. Гончарової, Л.Е. Гризун, А.П. Забарної, В.Б. Івасика, І.С. Іваськова, А.Ю. Кравцової, О.Г. Кузьмінської, Н.В. Морзе, В.П. Олексюка, С.А. Ракова, О.В. Резіної, І.В. Роберт, З.І. Сейдаметової, О.В. Семеніхіної, С.О. Семерікова, Є.М. Смирнової-Трибульської, Ю.В. Триуса, О.І. Шиман та ін.

У процесі своєї діяльності вчителю початкової школи доводиться вирішувати завдання, пов'язані з пошуком наявних ЕОР, аналізом їх на доцільність використання в освітньому процесі та створення власних. Підготувати компетентного фахівця, здатного ефективно використовувати ЕОР для вирішення завдання своєї фахової підготовки, – важливе завдання вищої педагогічної освіти.

Водночас певні питання залишаються дискусійними і потребують більш поглибленого вивчення. Отже, використання сучасних ЕОР у фаховій підготовці майбутніх учителів початкової школи є важливою передумовою успішності їхньої професійної діяльності, тому існує реальна потреба в розробці моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання ЕОР у професійній діяльності.

Мета статті – розкрити методологічну основу моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання електронних освітніх ресурсів у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Методологічні основи процесу навчання – наукова теорія пізнання, яка передбачає методологічний аналіз основних дидактичних понять, єдність історичного та логічного в педагогічних процесах, зокрема в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи [6].

Вибір методологічної основи обов'язково пов'язується зі специфічними взаємопов'язаними методологічними підходами, які дозволяють визначити способи дослідження процесу підготовки вчителів початкової школи. Тому, враховуючи предмет дослідження, ми вважаємо доцільним спиратися на такий комплекс підходів, як: професійно-особистісний, системний, діяльнісний та синергетичний.

Професійно-особистісний підхід (Г.І. Заболотна та Є.І. Тихомирова, Л.В. Парінова та О.Ю. Єфремов та ін.) передбачає здійснення підготовки майбутнього фахівця на основі взаємозв'язку та взаємозалежності особистісної позиції студента і його професійних знань, умінь та навичок. При цьому наголошується, що в основу мають бути покладені такі ідеї:

- унікальність особистості майбутнього фахівця, його інтелектуальна і моральна свобода;
- право на вибір індивідуальної траєкторії професійного розвитку;

– взаємозв'язок процесів розвитку особистості і професійного удосконалення;

– необхідність орієнтації професійного становлення на розвиток і саморозвиток задатків і здібностей та актуалізацію творчого потенціалу студента.

У нашому дослідженні професійно особистісний підхід дозволяє забезпечувати підготовку студентів спеціальності «Початкова освіта» педагогічних університетів засобами електронних освітніх ресурсів. Навчання, побудоване на основі професійно особистісного підходу, дає можливість кожному студенту реалізувати себе в різних видах професійної діяльності [4], таких як:

– пізнавальній (розвиток мислення, самостійності, креативності засобами ЕОР);

– навчальній (формування професійного мислення в умовах поширення ЕОР);

– комунікативній (орієнтація на продуктивну взаємодію);

– рефлексивній (навчання аналізу, синтезу, моделюванню, прогнозуванню професійно особистісного розвитку засобами ЕОР) тощо.

Професійно особистісний підхід включає в себе розробку загальної стратегії підготовки сучасного вчителя початкової школи засобами ЕОР; формування практики діяльності майбутніх учителів початкової школи на основі професійної підтримки викладачами їхнього особистісного розвитку в галузі застосування ЕОР; засвоєння студентами технологій створення та використання ЕОР із метою професійного саморозвитку та творчого зростання.

Системний підхід (В.Г. Афанасьєв, В.П. Безпалько, І.В. Блауберг, В.Н. Садовський і Є.Г. Юдін, М.С. Каган, В.І. Павлов, В.А. Семіченко та ін.) забезпечує постановку проблеми на всіх рівнях її дослідження і дозволяє розглядати підготовку майбутніх учителів початкової школи в умовах поширення ЕОР як педагогічну систему зі всіма її властивостями, особливостями та закономірностями. Об'єкт досліджується як структурне ціле з урахуванням внутрішніх зв'язків між окремими елементами та зовнішніх зв'язків з іншими системами. До якісних характеристик системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання ЕОР відносяться [7]:

1) цілісність;

2) структурність;

3) взаємозв'язок системи навчання в закладах вищої освіти і професійного середовища;

4) ієрархічність.

Підготовка майбутніх учителів початкової школи до використання ЕОР з точки зору системного підходу є [2]:

1) педагогічною системою, яка складається із впорядкованої сукупності взаємопов'язаних компонентів, серед яких ЕОР є обов'язковим засобом у системі сучасних засобів підготовки фахівця;

2) педагогічною системою, в умовах якої в майбутніх учителів початкової школи виникають нові, професійно значущі якості для ефективного створення та використання ЕОР;

3) складним явищем, яке включає предметну, методичну, психологічну складові, кожна з яких володіє специфічним набором системних характеристик.

У нашому дослідженні системний підхід сприяє організації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання ЕОР як цілісного педагогічного процесу, що характеризується структурністю, ієрархічністю і взаємозалежністю із професійним середовищем та запитамі сучасного інформатичного суспільства, а також дозволяє виділити компоненти готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності та їхні структурно-функціональні зв'язки.

Діяльнісний підхід (Б.Г. Ананьєв, Г.О. Атанов, Б.Ц. Бадмаєв, Г.О. Балл, Л.С. Виготський, В.А. Козаков, О.О. Леонтьєв, В.О. Моляко, В.Ф. Шадріков та ін.) дозволяє розглядати діяльність як головне джерело формування особистості і фактор її розвитку, адже в діяльності студент набуває досвід, який, актуалізуючись, викликає розгортання внутрішніх структур особистості і тим самим надає професійній діяльності особистісний зміст. У цілому діяльнісний підхід передбачає орієнтацію на розвиток творчого потенціалу особистості і дозволяє враховувати індивідуальні та вікові особливості кожного студента через їх включення в навчальну чи квазіпрофесійну діяльність.

Діяльнісний підхід важливий для нас із точки зору організації значущої освітньої діяльності студентів спеціальності «Початкова освіта» педагогічних університетів як основи формування готовності майбутніх учителів початкової школи до використання ЕОР. Відповідно, процес навчання майбутніх учителів початкової школи розглядається в контексті загальної теорії діяльності. Завдання вивчення діяльності, зокрема навчальної та професійної, полягає в тому, щоб розкрити систему її теоретичних витоків, показати, як у процесі цілеспрямованої активності особистості проходить практичне перетворення об'єктивного світу, який механізм регуляції діяльності, як у її процесі змінюється сама людина, як діяльність впливає на розвиток можливостей людини і на вдосконалення її професійної культури [3]. Діяльнісний підхід визначає організацію діяльності головних суб'єктів освітнього процесу (викладачів і студентів) у єдності її стратегічної, тактичної і операційної складових частин, сприяє виявленню моделі успішної підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання ЕОР, а також розроблення методики реалізації цієї моделі.

Реалізація діяльнісного підходу в нашому дослідженні передбачає врахування принципово важливих положень [1]:

- зміст процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання ЕОР розкривається через неперервну систематизовану зміну різних видів діяльності його суб'єктів, які знаходяться у відношеннях продуктивної взаємодії;

- діяльність суб'єктів в рамках процесу підготовки вчителів початкової школи до майбутньої професійної діяльності носить системний, ціле-направлений, творчий характер і визначається вимогами сучасного інформаційного суспільства до професійної підготовки;

- діяльність викладача, яка спрямована на підготовку майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності, базується на загально-дидактичних та інноваційних принципах і передбачає повне розкриття потенціалу студента через засоби ЕОР;

- процес підготовки до професійної діяльності базується на активності студента з використання засобів ЕОР, здійснює прямий вплив на професійне становлення майбутнього вчителя початкової школи і проходить у своєму розвитку ряд послідовних етапів.

Навички володіння інструментальними засобами стають невід'ємною складовою частиною підготовки майбутніх учителів початкової школи, оскільки застосування засобів ЕОР створюють умови для самостійного, діяльнісного освоєння нового досвіду.

Синергетичний підхід (Г.В. Лаврентьев та ін.) є значущим для нашого дослідження, оскільки його положення дозволяють розглядати особистість як самодостатнього творця свого розвитку, при цьому розвиток особистості – не стихійний процес, а потребує педагогічно грамотного і делікатного регулювання. Ураховуючи особливості свідомості майбутніх учителів початкової школи, слід вважати свідомість головною особистісною цінністю, тобто підготовка таких фахівців має бути націлена на соціальний саморозвиток, сприяти становленню студентів як професіоналів, підвищувати їхню соціальну адаптивність, всіляко розвивати та ініціювати їх творчу активність.

Отже, управління процесом навчання має бути технологічним, оскільки особистісний розвиток студента передбачає вміння застосовувати спеціалізовані ЕОР для вирішення поставлених перед майбутнім фахівцем завдань. Тому й професійний розвиток вимагає активного застосування сучасних ЕОР, розробки педагогічних технологій їх використання [5].

Забезпечення високого рівня підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності на основі синергетичного підходу передбачає врахування таких положень:

- стратегічною метою вищої освіти є підвищення інтелектуального потенціалу фахівців усіх профілів, оскільки саме фахівець-професіонал стає головним багатством країни в інформаційно-технологічному суспільстві, тому і проблема якості підготовки вчителя початкової школи стає провідною;

- формування майбутнього вчителя початкової школи як професіонала можливе тільки на базі ґрунтовної фундаментальної фахової підготовки, у тому числі засобами ЕОР;

- підходи педагогічної синергетики дозволяють сформулювати в майбутніх учителів початкової школи міждисциплінарні знання та уміння створювати і використовувати нові технології, в тому числі ЕОР для комплексного вирішення професійних завдань;

- свідоме застосування майбутніми вчителями початкової школи сучасних ЕОР у власній професійній підготовці дозволяє здійснити її з мінімальною витратою сил та навчального часу та дає змогу одержати максимальний результат професійної підготовки.

Висновки. Активне поширення ІТ зумовило появу великої кількості різних електронних ресурсів, серед яких окремою групою виділяють ЕОР, під якими розуміють навчальні, наукові, інформаційні, довідкові матеріали та засоби, розроблені в електронній формі та представлені на носіях будь-якого типу або розміщені в комп'ютерних мережах, які відтворюються за допомогою електронних цифрових технічних засобів і необхідні для ефективної організації навчально-виховного процесу, в частині, що стосується його наповнення якісними навчально-методичними матеріалами.

Це актуалізує проблему підготовки вчителя початкової школи в контексті сформованості в нього предметного, методологічного і психологічного базисів готовності до застосування ЕОР у професійній діяльності.

Список використаної літератури:

1. Андрущенко В.П. Основні методологічні принципи філософської рефлексії освіти. Вища освіта України. 2007. № 3. С. 5–8.
2. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2008. 684 с.
3. Биков В.Ю. Проблеми і цілі інформатизації освіти України. URL : http://lib.iitta.gov.ua/1166/1/ПРОБЛЕМИ_І_ЦІЛІ_ІНФОРМАТИЗАЦІЇ_ОСВІТИ__УКРАЇНИ.pdf.
4. Жалдак М.І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики. URL : http://www.ii.npu.edu.ua/files/Zbirnik_KOSN/7/1.pdf.
5. Сподарець М.П. ІКТ-компетентність педагогічних кадрів. Монографія. 2007. 254 с.

6. Триус Ю.В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у вищих навчальних закладах : автореф. дис... д-ра пед. наук :13.00.02, Київ, 2005, 61 с.
7. Хеннер Є.К. Формування ІКТ-компетентності учнів і викладачів в системі безперервної освіти. Москва : БИНОМ. Лабораторія знань, 2008. 270 с.

Bobrovytska S. Methodological fundamentals of training future primary school teachers for the use of EER in professional activity

The active spread of IT has led to the emergence of a large number of different electronic resources, among which a separate group allocates ESD, which means educational, scientific, informational, reference materials and tools developed in electronic form and presented on media of any type or placed in computer networks, which are reproduced with the help of electronic digital technical means and are necessary for the effective organization of the educational process, in the part concerning its filling with high-quality educational and methodical materials. This highlights the problem of training primary school teachers in the context of the formation of his subject, methodological and psychological bases of readiness to use ESD in professional activities.

The choice of methodological basis is necessarily associated with specific interrelated methodological approaches, which allow to determine ways to study the process of training primary school teachers. Therefore, given the subject of the study, we consider it appropriate to rely on the following set of approaches: professionally personal, systemic, activity and synergetic.

The professional-personal approach includes the development of a general strategy for the training of a modern primary school teacher by means of ESD. The system approach promotes the organization of professional training of future primary school teachers to use ESD as a holistic pedagogical process, characterized by structure, hierarchy and interdependence with the professional environment and the demands of modern information society. Tool skills become an integral part of the training of future primary school teachers, as the use of ESD tools creates the conditions for independent, active learning of new experiences. Management of the learning process should be technological, because the personal development of the student involves the ability to use specialized ESD to solve the tasks facing the future specialist. Therefore, professional development requires the active use of modern ESD, the development of pedagogical technologies for their use.

Key words: *primary school teacher, professional training, electronic educational resources, methodological approaches.*

УДК 378.22:1:374.7:005.963:378.046-021.68
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-1.28>

Ю. Д. Бойчук

доктор педагогічних наук, професор,
проректор з наукової роботи
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

РОЛЬ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПІДГОТОВЦІ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ В УКРАЇНІ

Статтю присвячено розкриттю можливостей, які надає неформальна освіта для високоєфективної підготовки докторів філософії в Україні. Зокрема розглянуто досвід проведення короткострокових шкіл для аспірантів і молодих учених Харківським національним педагогічним університетом імені Г.С. Сковороди, Запорізьким національним університетом, Інститутом педагогіки НАПН України. Узагальнення наявного практичного досвіду дало змогу визначити специфічні риси таких шкіл, як осередків неформальної освіти аспірантів, серед яких: концентрація на професійних цілях майбутніх науковців та орієнтація на подальше практичне застосування одержаних результатів; дотримання принципів добровільності, доступності та партисипативності всіх учасників освітнього процесу; високий ступінь мотивації, особистісної зацікавленості та, відповідно, активності слухачів під час навчання; зручний графік та темп навчання, варіативність його змісту та стилів; розмаїття форм, методів, технологій та засобів навчання, чітко виражене практичне спрямування процесу навчання; інтегративність змісту та організація інноваційного освітнього середовища; відсутність формальних оцінок та орієнтація на саморефлексію результатів навчання; сприятливий психологічний клімат, творча атмосфера та широкі можливості неформальної взаємодії учасників шкіл у рамках культурної програми заходів.

Встановлені особливості функціонування короткострокових шкіл для аспірантів і молодих науковців повною мірою відповідають європейському виміру неформальної освіти дорослих і свідчать про ефективність цих шкіл як додаткового ресурсу формальної освіти для майбутніх докторів філософії в процесі виконання відповідних освітньо-наукових програм. Діяльність зазначених шкіл також займає важливе місце в розвитку таких стратегій, як «освіта дорослих» та «освіта впродовж життя». Перспективою подальших досліджень є розробка механізмів щодо офіційного визнання результатів навчання аспірантів, отриманих засобами неформальної освіти, зокрема шляхом участі в школах для молодих науковців, що організуються на базі провідних закладів вищої освіти та наукових установ України.

Ключові слова: доктор філософії, неформальна освіта, школа молодих науковців, аспірантура, третій рівень вищої освіти, молодий учений.

Постановка проблеми. Реформування системи вітчизняної вищої освіти, зумовлене підвищенням вимог суспільства до якості підготовки висококваліфікованих фахівців, необхідністю інтеграції України в міжнародний дослідницький простір, виконанням узятих на себе зобов'язань у рамках Болонського процесу, призвело до становлення та розвитку третього циклу вищої освіти. Отже, з 2016 р. у країні було розпочато процес підготовки докторів філософії за освітньо-науковими програмами, результатом якого має бути не лише захист дисертаційної роботи, але й отримання здобувачами наукового ступеня глибинних знань зі спеціальності, оволодіння загальнонауковими компетентностями, набуття універсальних навичок дослідника, вільне володіння іноземними мовами [1]. У зв'язку з вищевикладеним перед закладами вищої освіти постало питання щодо формування змісту освітньої складової частини та відбору найбільш ефективних форм і методів навчання в аспірантурі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми освітньої підготовки майбутніх док-

торів філософії дедалі частіше стають предметом дослідження вітчизняних науковців. Так, зокрема, С. Коломієць, О. Синєкоп розробили концепцію створення освітньо-наукової програми для рівня PhD [2]; О. Карагодіна, О. Пожидаєва визначили передумови запровадження програм підготовки докторів філософії із соціальної роботи; В. Меньяло, К. Сірінюк-Долгарьова розкрили зміст курсу «Основи дослідницько-інноваційної діяльності» для здобувачів третього рівня вищої освіти [4]. Але поряд із вивченням різних аспектів підготовки аспірантів за освітньо-науковими програмами неабиякий інтерес, особливо в розрізі їх державної акредитації [5], представляє розгляд питань, пов'язаних із неформальною освітою, яким до цього часу не приділялось достатньої уваги.

Мета статті полягає в розкритті можливостей, які надає неформальна освіта у процесі підготовки майбутніх докторів філософії, зокрема, висвітленні та аналізу досвіду проведення короткотермінових шкіл для аспірантів та молодих учених.

Виклад основного матеріалу. З прийняттям нового Закону України «Про освіту» неформальну освіту було введено до вітчизняного законодавчого поля. За ст. 1 цього Закону «освітня діяльність – це діяльність суб'єкта освітньої діяльності, спрямована на організацію, забезпечення та реалізацію освітнього процесу у формальній та/або неформальній освіті». Своєю чергою «держава визнає ці види освіти, створює умови для розвитку суб'єктів освітньої діяльності, що надають відповідні освітні послуги, а також заохочує до здобуття освіти всіх видів» (ст. 8 зазначеного Закону) [6].

Формальною є освіта, яка здобувається за освітніми (освітньо-науковими) програмами та передбачає присудження законодавчо затверджених та визнаних державою рівнів кваліфікації, отже, є централізованою, стандартизованою, масовою, обов'язковою. На противагу їй, неформальна освіта розвивається поза межами інституційного освітнього простору: орієнтована на потреби певної категорії суб'єктів освітньої діяльності; містить ознаки децентралізованості, індивідуалізованості, добровільності та не підтверджується видачею документів державного зразка [7, с. 82].

Згідно з прийнятим Європейською Комісією у 2000 р. Меморандумом неперервної освіти (*Memorandum on Lifelong Learning*) неформальну освіту було визнано рівноправним учасником процесу навчання в континуумі неперервної освіти [8]. Її включення до загальної системи освіти пояснюється тим, що незалежно від форми організації результати освітньої діяльності завжди є індивідуалізованими, пов'язаними з особистісними якостями того, хто навчається. Разом із тим високі темпи розвитку сучасного суспільства, глобалізаційні та інформаційні процеси, що відбуваються у світі, потребують постійного оновлення знань та, відповідно, безупинного професійного та особистісного розвитку фахівців упродовж життя, що неможливо забезпечити лише засобами формальної освіти.

Неформальна ж освіта, завдяки своїй гнучкості, швидко реагує на потреби суспільства і є спроможною забезпечити сучасний інноваційний зміст навчання та допомогти їй суб'єктам пристосуватися до постійних трансформаційних змін.

В умовах становлення третього рівня вищої освіти в Україні, який нині характеризується відсутністю стандартів освітньої підготовки PhD, нерозробленістю теоретико-методологічних засад змістового наповнення освітньо-наукових програм, недостатнім досвідом організації освітнього процесу аспірантів значно зростає роль неформальної освіти, яка виступає експериментальним майданчиком, де можуть напрацьовуватися ефективні практики для поступового запровадження у формальний процес підготовки, а також розвива-

тися нові, інноваційні форми та методи навчання, які неможливо реалізувати в стандартизованому просторі формальної освіти.

Однією з найбільш поширених форм організації неформальної освіти наукової молоді є проведення спеціалізованих короткотермінових шкіл для аспірантів і молодих учених на базі провідних університетів та наукових установ, які мають для цього достатні кадрові, інформаційні та матеріальні ресурси, а головне, бажання ділитися напрацьованим досвідом щодо підготовки докторів філософії з представниками інших закладів.

Приміром, упродовж 10–14 липня 2017 р. на базі Інституту педагогіки НАПН України та Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди було організовано літню школу для аспірантів педагогічних спеціальностей. Під час проведення інтерактивних занять їх ознайомили з інноваційними методами навчання, особливостями тренерської та дослідницької діяльності. Крім того, молоді науковці опанували алгоритм заповнення грантової заявки та підготували власні мініпроекти. Програма школи передбачала відвідування Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В.О. Сухомлинського, де молоді науковці довідалися про можливості, які надає бібліотека для проведення якісного дисертаційного дослідження. Підсумковим заходом літньої школи стало проведення круглого столу «Проблеми євроінтеграції в педагогічних дослідженнях», до якого аспіранти підготували доповіді щодо висвітлення особливостей, труднощів та можливостей євроінтеграції в педагогічній науці та освіті. Після завершення круглого столу для учасників було організовано екскурсію до Національного історико-етнографічного заповідника «Переяслав», під час якої аспіранти не лише збагатилися знаннями історії та народних звичаїв українців, але й мали можливість неформального спілкування та взаємодії [9].

22–24 червня 2018 р. у Запорізькому національному університеті було проведено Літню школу з кар'єрного розвитку молодих науковців, у роботі якої брало участь близько 40 аспірантів і молодих учених із понад 20 закладів вищої освіти та наукових установ України. Для учасників школи було проведено низку інтерактивних лекцій, майстер-класів, тренінгів із питань розбудови наукового університетського середовища, грантової і проєктної діяльності, академічної мобільності, міжнародних стандартів та етики наукових досліджень, академічної доброчесності, публікації наукових робіт у рейтингових виданнях, формування критичного мислення тощо. Робота Літньої школи завершилася екскурсією до Музею історії запорозького козацтва на о. Хортиця [10].

Потужним центром неформальної освіти для майбутніх докторів філософії стала

Сковородинівська академія молодих учених, заснована у 2018 р. Харківським національним педагогічним університетом імені Г.С. Сковороди. У рамках академії постійно організуються і проводяться різноманітні наукові заходи для аспірантів і молодих учених, видається електронний збірник «Вісник Сковородинівської академії молодих учених ХНПУ імені Г.С. Сковороди» [10]. Але найбільш вагомими досягненнями цієї академії можна вважати запровадження і щорічне проведення осінніх шкіл для молодих науковців, в яких беруть участь аспіранти і молоді вчені з усіх куточків нашої країни.

У роботі першої такої школи, що проходила на базі зазначеного університету з 17 по 19 жовтня 2018 р., брало участь понад 60 аспірантів і докторантів із 14 регіонів України. Програма цієї осінньої школи передбачала проведення лекційних і тренінгових занять провідними вченими України з педагогічних, психологічних, природничих, медичних, технічних, філософських, економічних, філологічних та інших напрямів із питань організації, методології проведення наукового дослідження, написання й захисту дисертаційних робіт, підготовки майбутнього викладача до роботи в нових умовах вищої школи [12].

З 23 по 25 жовтня 2019 р. відкрила свої двері друга осіння школа для молодих науковців, які бажають підвищити якість своєї наукової діяльності, оволодіти сучасними технологіями творчого наукового пошуку та розширити науково-освітнє середовище взаємодії з колегами з різних регіонів України.

Програма проведення осінньої школи включала такі тематичні напрями:

- особливості розвитку системи вищої освіти України в умовах переходу суспільства до епохи «SMART». Поняття, принципи, ознаки SMART-освіти. Створення SMART-університетів;
- особливості використання в освітньому процесі закладів вищої освіти навчальних онлайн-платформ та інших засобів електронного навчання в професійній підготовці майбутніх фахівців;
- дуальна освіта та шляхи її реалізації в Україні;
- методика проведення наукових досліджень;
- підготовка і подання наукових публікацій до журналів, які входять до міжнародних наукометричних баз даних;
- інноватика в наукових дослідженнях;
- підготовка й оформлення дисертаційної роботи;
- чинні вимоги до оформлення бібліографічних посилань у наукових виданнях;
- організація підготовки та виконання держбюджетних, госпдоговірних і грантових наукових проєктів;

- статистична обробка результатів наукових досліджень;
- академічна доброчесність у наукових дослідженнях;
- педагогічна майстерність викладача вищої школи;
- інтерактивні й активні методи навчання у вищій школі;
- експрес-курс англійської мови;
- експрес-курс ділової української мови [13].

Завдяки інноваційним формам і методам навчання та творчому підходу викладачів-наставників слухачі школи отримали не лише теоретичну підготовку, але й мали змогу відпрацювати практичні навички щодо роботи з міжнародними наукометричними базами Scopus та Web of Science, розробки проєктних заявок на участь у програмах Еразмус+, написання академічних текстів українською та англійською мовами, статистичної обробки результатів наукових досліджень, а також випробувати на собі сучасні методи психодіагностики та профілактики емоційного вигорання науковців.

Не менше насиченою виявилась і культурна програма, під час якої для учасників школи було організовано екскурсії до музею історії та ботанічного саду університету, а також Фельдман-Екопарку та Центрального парку культури і відпочинку ім. М. Горького у м. Харків.

Узагальнення аналізу практичного досвіду організації і проведення короткострокових шкіл для аспірантів і молодих учених дало змогу виділити такі їхні специфічні риси:

- запропонований зміст навчання відповідає цілям освітньої підготовки аспірантів і спрямований на формування дослідницьких та загально-професійних компетентностей, необхідних для майбутньої наукової діяльності; отже, процес навчання побудований на основі інтересів і потреб молодих учених, відрізняється їх цілеспрямованістю та свідомістю, орієнтованістю на подальше практичне застосування отриманих результатів;
- участь у роботі таких шкіл базується на дотриманні принципів добровільності, доступності та партисипативності (рівноправності) усіх суб'єктів освітнього процесу, що передбачає демократичні стосунки між тими, хто навчає, і тими, хто навчається, а також взаємоповагу, толерантність, культуру спілкування тощо;
- високий ступінь мотивації та зацікавленості молодих науковців, їхня особистісна зорієнтованість і, як наслідок, високий рівень активності учасників у процесі освітньої підготовки;
- зручний графік та темп навчання, відсутність обов'язкових вимог щодо його термінів, варіативність змісту і стилів навчання;
- широкий спектр форм, методів, технологій, засобів навчання, його практикоорієнтованість

та спирається на життєвий, професійний та емоційний досвід учасників;

– інтегративність змісту навчання та організація відповідного інноваційного середовища для обговорення цілей, завдань, шляхів, проблем і результатів освітньої діяльності на кожному з її етапів;

– відсутність формалізованих оцінок, натомість, створення можливостей для саморефлексії результатів навчання самими аспірантами відповідно до значущих для них критеріїв;

– сприятливий психологічний клімат для навчання та міжособистісної взаємодії, що забезпечується створенням комфортної творчої атмосфери, спрямованої на подолання складностей та невдач (насамперед, завдяки груповим формам організації навчання), а також реалізацією умов для неформального спілкування та відпочинку в рамках культурних заходів програми.

Визначені особливості функціонування спеціалізованих короткотермінових шкіл для аспірантів і молодих науковців повною мірою відповідають європейським програмам неформальної освіти дорослих, що дає змогу розглядати такі школи як осередки неформальної освіти, які слугують ефективним доповненням до формальної освіти майбутніх докторів філософії, а також займають чинне місце в реалізації таких стратегій, як «освіта дорослих» та «освіта впродовж життя».

Висновки і пропозиції. У статті продемонстровано можливості неформальної освіти у процесі підготовки майбутніх докторів філософії та показано, що вона може виступати потужним інструментом для отримання нових знань, розвитку умінь та навичок молодих науковців, сприяючи тим самим більш ефективній підготовці висококваліфікованих та конкурентоспроможних фахівців на третьому рівні вищої освіти. Перспективою подальших досліджень є розробка механізмів визнання результатів неформальної освіти здобувачів наукового ступеня доктора філософії у програмі освітньої складової частини їх формального навчання в аспірантурі.

Список використаної літератури:

1. Про затвердження порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах) : Постанова Кабінету Міністрів України від 23 березня 2016 р. № 261. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-%d0%bf>.
2. Коломієць С.С., Синекон О.С. Концепція створення освітньо-наукової програми підготовки за освітньо-науковим рівнем – доктор філософії (PhD). *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2014. Вип. 3–4. С. 5–11.
3. Карагодіна О., Пожидаєва О. Запровадження програм підготовки докторів філософії з соціальної роботи: аналіз поточної ситуації. *Вісник АПСВТ*. 2017. № 1. С. 85–91.
4. Меньяло В.І., Сіриньок-Долгарьова К.Г. Зміст курсу «Основи дослідницько-інноваційної діяльності» для здобувачів третього рівня вищої освіти. *Вісник Запорізького національного університету. Сер. Педагогічні науки*. 2019. № 2 (33). С. 46–51. URL: <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2019-2-33-09>.
5. Про затвердження Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : Наказ МОН від 11.07.2019 р. № 977. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0880-19>.
6. Про освіту : Закон України. Законодавство України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
7. Павлік Н. Теорія і практика організації неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. 350 с.
8. A Memorandum on Lifelong Learning. Commission Staff Working Paper – Brussels, 2000. 36 p. URL: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf
9. Department of International Relations and Science Cooperation of IP NAESU. URL: <https://u.to/RDc3GA>.
10. Літня школа з кар'єрного розвитку молодих науковців у ЗНУ. *Запорізький національний університет*. URL: http://web.znu.edu.ua/news_details.php?news_id=2281&lang=ukr&news_code=litnya-shkola-z-kar---rno-go-rozvitku-molodikh-naukovtsiv-u-znu.
11. Видання молодих науковців. *Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди*. URL: <https://u.to/50I3GA>.
12. Осіння школа для молодих науковців. *Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди*. URL: <http://hnpu.edu.ua/uk/news/osinnya-shkola-dlya-molodyh-naukovciv>.
13. Осіння школа для молодих науковців – 2019. *Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди*. URL: <http://hnpu.edu.ua/uk/news/osinnya-shkola-dlya-molodyh-naukovciv-2019>.

Boichuk Yu. The role of informal education in the training of doctors of philosophy in Ukraine

The article deals with unlocking the opportunities offered by non-formal education for the highly effective training of Ph.D. students in Ukraine. In particular, the experience of conducting short-term graduate and post-graduate schools by H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Zaporizhzhia National University, and the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine has been considered. The generalization of the available practical experience has allowed to define specific features of such schools as centres of non-formal education of postgraduate students, among them: concentration on professional purposes of future scientists and orientation on further practical application of the results; adherence to the principles of voluntariness, accessibility and participatory nature of all participants in the educational process; high level of motivation, personal interest and, accordingly, activity of students during training; convenient timetable and pace of study, variability of its content and styles; variety of forms, methods, technologies and learning tools, a clear practical direction of the learning process; content integration and organization of an innovative educational environment; lack of formal assessments and focus on self-reflection of learning outcomes; favourable psychological climate, creative atmosphere and wide opportunities for informal interaction of school participants within the cultural program of events. The established features of functioning of short-term postgraduate and young academic schools fully correspond to the European dimension of non-formal adult education and testify to the effectiveness of these schools as an additional formal education resource for future Ph.Ds. in the implementation of relevant educational and scientific programs. The activities of these schools also play an important role in the development of strategies such as "adult education" and "lifelong learning". The prospect of further research is to develop mechanisms for the formal recognition of postgraduate learning outcomes obtained through non-formal education, in particular through participation in schools of young scientists organized at leading institutions of higher education and scientific institutions of Ukraine.

Key words: Doctor of Philosophy, Ph.D., non-formal education, school of young scientists, postgraduate studies, third level of higher education, young scientist.

УДК 378.147:811.111:656.61

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-1.29>**Є. В. Бондаренко**кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри англійської мови № 2
Національного університету «Одеська морська академія»

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДИННЯ

Нині майбутній судноводій має володіти не лише високим рівням професійної підготовки, а й комунікативними вміннями та соціокультурними знаннями для ефективної роботи в інтернаціональних екіпажах. Неабияке значення для формування професійно-мовленнєвої компетентності сучасного фахівця має знання державної та іноземної мов, при цьому його індивідуальний стиль має відображати доброзичливість, зацікавленість, відкритість, гнучкість, диференційованість у спілкуванні, вміння побачити і попередити конфлікт, прагнення активізувати спілкування тощо. Саме тому в мовленні судноводія (українською та англійською) вживаються всі ті лексичні одиниці, звороти, граматичні форми, котрі передбачені всіма загальнофаховими компетентностями. Навчальні дисципліни «Ділова українська мова», «Англійська мова за професійним спрямуванням» тематично відображають основні види діяльності судноводія та відповідні їм здатності: забезпечення протипожежної безпеки; безпеки та охорони судна, екіпажу і пасажирів; експлуатації рятувальних засобів; розробки планів дій під час аварійних ситуацій; надання першої медичної допомоги; контролю за виконанням вимог національного та міжнародного законодавства у сфері мореплавства, охорони і захисту морського середовища; проведення навчальних занять та тренінгів на борту судна; використання систем внутрішньосуднового зв'язку.

У статті визначено критерії, показники та рівні сформованості професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців судноводіння. Структурними компонентами цієї компетентності є мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-знанієвий, діяльнісно-процесуальний; відповідно до кожної з них були визначені критерії. Особистісно-ціннісний критерій відображає сформованість мотиваційно-аксіологічного компонента; показником є характер вияву прагнення до активного життя, цікавої роботи як ціннісної орієнтації, інтересу до професійної діяльності, бажання стати висококваліфікованим спеціалістом, переконання у важливості володіння культурою україномовного та англійськомовного спілкування. Інформаційно-теоретичний критерій віддзеркалює рівень оволодіння майбутніми судноводіями лінгвістичними, соціолінгвістичними та фаховими знаннями. Процедурно-функціональний критерій відображає сформованість у курсантів мовленнєвих умінь у говорінні, письмі, аудіюванні, читанні, а також інтерактивних, конв'єктивних, рефлексивно-корекційних умінь у аспекті специфіки професії судноводія. Були виявлені та схарактеризовані рівні сформованості професійно-мовленнєвої компетентності (високий, середній, низький).

Ключові слова: професійно-мовленнєва компетентність, критерії, показники, компоненти, рівні, майбутні судноводії.

Постановка проблеми. Однією з важливих проблем професійної освіти є забезпечення конкурентоспроможності фахівців на світовому ринку праці. Сучасний судноводій, котрий постійно взаємодіє з іноземними компаніями, працює в багатонаціональних екіпажах, аналізує міжнародні документи світової індустрії тощо, має демонструвати високий рівень професійно-мовленнєвої компетентності.

Зазначена проблема вивчалася у таких аспектах, як впровадження компетентнісного підходу в процес професійної підготовки фахівців (М. Князян, О. Резван, М. Шерман, О. Хромченко, В. Чернікова та інші), підходи до формування мовленнєвої компетентності студентів (С. Барсук, О. Бігич, В. Смелікова), засоби підвищення

ефективності морської освіти (В. Захарченко, В. Климов, О. Кудін та інші), методи діагностики ціннісних орієнтацій, мотивів особистості (А. Реан, М. Рокич, В. Яқунін).

Поряд із цим проблема діагностики динаміки сформованості професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців судноводіння потребує більш ґрунтовного висвітлення.

Метою статті є розкриття критеріїв та показників сформованості професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх судноводіїв; завдання – 1) висвітлити сутність та структуру окресленої компетентності; 2) з'ясувати відповідні кожному з її компонентів критерії, показники та методи діагностики; 3) схарактеризувати рівні сформованості професійно-мовленнєвої компетентності.

Виклад основного матеріалу. Дослідження наукових джерел (С. Барсук, О Бігич, В. Захарченко, В. Климов, М. Князян, О. Резван, В. Смелікова, М. Шерман) уможливило визначення сутності поняття «професійно-мовленнєва компетентність майбутніх судноводіїв» як особистісного утворення, яке віддзеркалює переконання у важливості володіння українською та англійською мовами за професійним спрямуванням, знання про норми мови, вміння в аудіюванні, говорінні (монологічному, діалогічному), читанні, письмі з урахуванням особливостей професійної діяльності судноводіїв, здатності до комунікативної взаємодії у мультикультурному просторі, співпраці, рефлексії та корекції курсантами свого мовлення.

Компонентами, які репрезентують структуру професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх судноводіїв, є мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-знаннєвий, діяльнісно-процесуальний [1, с. 4–5; 2, с. 5; 5, с. 23; 6, с. 35; 10, с. 113; 9, с. 387; 7, с. 225; 8, с. 484].

На нашу думку, було доцільним висунення покомпонентних критеріїв оцінювання компетентності. У зв'язку з цим, згідно зі структурою окресленої компетентності були визначені такі критерії: для оцінювання мотиваційно-аксіологічного компонента – особистісно-ціннісний, для оцінювання когнітивно-знаннєвого – інформаційно-теоретичний, для оцінювання діяльнісно-процесуального – процедурно-функціональний.

Вивчення наукових праць свідчить, що критерій є підставою для виокремлення та класифікації досліджуваних явищ. Критерій є ознакою, котра дає змогу вимірювати та оцінювати певний об'єкт, явище, процес; при цьому показник висвітлюється як свідчення про щось, наочні дані про отримані результати [4, с. 95].

Особистісно-ціннісний критерій відображає мотиваційно-аксіологічний компонент; показником діагностики професійно-мовленнєвої компетентності за особистісно-ціннісним критерієм є характер вияву («стійкий», «ситуативний», «майже не виявляється») таких складників мотиваційно-аксіологічного компонента: прагнення до активного життя, цікавої роботи як ціннісної орієнтації; інтерес до професійної діяльності; бажання стати висококваліфікованим спеціалістом; переконання у важливості володіння культурою україномовного та англomовного спілкування.

Задля діагностування прагнення до активного життя, цікавої роботи як ціннісної орієнтації була використана методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча.

З метою діагностики мотиваційно-аксіологічного компонента курсантам було запропоновано з переліку мотивів обрати два найбільш значущих в їхній діяльності у виші. Для цього використову-

вався тест А. Реана, В. Якуніна «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів».

З метою оцінювання інтересу до професійної діяльності, бажання стати висококваліфікованим спеціалістом, переконання у важливості володіння культурою україномовного та англomовного спілкування було розроблено анкету для експертної оцінки та самооцінки їх вияву. У ролі експертів виступили викладачі навчальних дисциплін, серед яких один був куратором академічної групи.

Інформаційно-теоретичний критерій віддзеркалює рівень оволодіння майбутніми судноводіями лінгвістичними, соціолінгвістичними та фаховими знаннями, ступінь інтеріоризації цієї інформації, засвоєння її саме як теоретичних знань.

Показником діагностики когнітивно-знаннєвого компонента за інформаційно-теоретичним критерієм були правильність і повнота знань курсантів. Варто зазначити, що правильність відображає істинність, безпомилковість, відповідність правилам та нормам. Повнота відбиває вичерпну достатність, необхідний обсяг знань, їхню змістовність та насиченість.

Отже, відповідно до окреслених характеристик показники відображають таке: знання відрізняються правильністю й повнотою; знання характеризуються недостатньою правильністю й повнотою; знання не мають ознак правильності й повноти.

З метою ефективного оцінювання професійно-мовленнєвої компетентності за інформаційно-теоретичним критерієм нами були розроблені тести, котрі діагностували всі визначені нами блоки знань. Так, для оцінювання лінгвістичних знань, а саме лексичних та граматичних, були запропоновані два варіанти тестів, з яких перший пропонувався до початку експериментальної роботи, другий – після її проведення. Нижче наведемо приклад фрагмента одного з варіантів:

Fill in the gaps with appropriate preposition (Lights):

1. A light is exhibited ___ an iron column, 7 feet ___ height, situated ___ on the head ___ the jetty.
2. A light is exhibited ___ an elevation ___ 106 feet ___ the iron column ___ the extremity of W point.
3. Lighthouses are built ___ land or ___ sea.
4. The beacons consist ___ two lights that are separated ___ distance and elevation.
5. The lighthouse is connected ___ the telephone system ___ life-saving purposes.

Fill in the gaps with the words given below:

Rear, bearing, framework, elevation, exhibited, height, cable, north-westward, line, lead, wharf.

Leading lights are ____, the front light at an ___ of 33 feet (10m¹), from a mast with a white diamond –shaped day mark, 30 feet in ____, situated on the middle of the ____, and the ___ at an elevation

of 145 feet, from a red metal _____ tower having a white square daymark, on a white hut, 17 feet in height, situated about 1.5 cables _____ of the front light; these lights in _____, _____ 324*, _____ into the river, passing a little more than half a _____ westward of G. rock.

Fill in the gaps with the appropriate preposition (Buoys):

1. A white buoy surmounted _____ a "T" is moored _____ the edge of the shoal.
2. There are two warping buoys _____ the northern part _____ a bay.
3. The following buoys mark the channel _____ South rock _____ West point.
4. The strait is marked _____ three pairs _____ light -buoys.
5. The line _____ approach _____ the northern pier is indicated _____ leading beacons.

Fill in the gaps with the words below:

diamond-shaped, painted, light structure, southward, beacon, bearing, lead, marked, brake-waters, situated, horizontal bands, exhibiting, surmounted.

A white _____ beacon is _____ about 1½ miles _____ of the light structure. The _____ in line with the _____, or its light in line, _____ 168*, _____ through the entrance between the _____ and into the channel. Within the entrance the channel is _____, in places, by beacons, _____ in white and red _____, each _____ by a white disc and _____ a light. [3, c. 84].

Правильність, діапазон, швидкість, взаємодія, зв'язність мовлення перевірялися в тестових завданнях відкритого типу українською та англійською мовами. Так, курсанти мали написати твір професійного характеру про вирішення певної проблемної ситуації на судні протягом рейсу (Ситуація 1: на судні виявили нелегальних емігрантів; назвіть послідовність дій судноводія. Ситуація 2: на судні здійснилася бійка між представниками різних етнічних груп; схарактеризуйте, як має діяти судноводій).

Блок фахових знань також перевірявся за допомогою двох варіантів тестів. Оцінка рівня сформованості фахових знань проводилася після організації тестувань. Наприклад, студенти мали дати повну відповідь українською та англійською мовами на запропоновані в тесті завдання. Наприклад у варіанті 1 було передбачено таке: назвіть правила визначення місцезнаходження судна; схарактеризуйте вимоги щодо організації навігаційної вахти; назвіть технічні засоби судноводіння; назвіть маневрування судна; назвіть вимоги щодо використання рятувальних засобів та пристроїв. Питання варіанту 2 передбачали такі аспекти професійної діяльності судноводія: назвіть електрорадіонавігаційні прибори, наприклад, використання радіолокатора та САРП для

забезпечення безпеки мореплавства, ЕКНІС для безпеки судноводіння; схарактеризуйте вимоги щодо сприяння безпеці персоналу та судна; схарактеризуйте дії судноводія у надзвичайних ситуаціях; схарактеризуйте вимоги щодо нагляду за навантаженням, розміщенням, кріпленням, збереженням вантажу; назвіть правила спостереження за дотриманням вимог законодавства.

Для діагностики соціолінгвістичних знань пропонувалися такі варіанти тестових завдань відкритого типу:

Варіант 1

On approaching the port of destination, the ship's master learned that due to the lack of adequate cargo gear at the berth, he will have to drop the anchor at the anchorage Golf and wait for the floating crane, which will be available in 12 hours. The Golf anchorage is an open roadstead. What tasks will the captain have to solve prior to dropping an anchor? Or, maybe he will have to drop both anchors? Under what circumstances has the vessel to drop two anchors? So, switch on your imagination and speak... The more you speak, the higher mark you will get! [11, c. 117].

Варіант 2

While verifying the tallies with chief stevedore the cargo officer discovered the discrepancy. You are the cargo officer, you are well aware of the procedure of cargo operations. So, according to your judgment, what might be the reasons of discrepancy, what are possible explanations of the difference in tallies of the ship's tallyman and that of the consignee's, whose figures are larger than the figures of your tallyman. You remember as well the number of cargo units that you rejected. So, try to reasonably explain the discrepancy in tallies and suggest the remedies [11, c. 189].

Діяльнісно-процесуальний компонент професійно-мовленнєвої компетентності вимірювався за допомогою **процедурно-функціонального критерію**, котрий відображає сформованість у курсантів мовленнєвих умінь у говорінні, письмі, аудіюванні, читанні, а також інтерактивних, конв'єктивних, рефлексивно-корекційних умінь в аспекті специфіки професії судноводія. Показником є ступінь їх сформованості: вміння є сформованими, вміння є сформованими на достатньому ступені, вміння є не сформованими.

Оцінювання сформованості професійно-мовленнєвої компетентності за цим критерієм здійснювалося за допомогою двох варіантів тестових завдань, котрі студенти також мали виконати українською та англійською мовами на базі текстів до початку та після проведення експерименту. У процесі виконання завдань курсантам пропонувалося таке:

– аудіювання: прослухати текст, відповісти на запитання, розробити самостійно запитання, письмово переказати прослуханий текст;

– читання: прочитати текст, розробити його план, схарактеризувати події, письмово висловити власну критичну оцінку;

– говоріння: на основі комбінування двох опорних текстів висловитися відповідно до логічної схеми та ключових слів;

– письмо: з використанням кількох зразків писемного мовлення підготувати доповідь із повною аргументацією своїх думок [5, с. 13].

Тексти віддзеркалювали сфери професійної діяльності судноводія, як-от: управління руху судна, розміщення вантажів, використання карт, експлуатація та безпека судна, технологія обслуговування судна в портах, технічні засоби з навігації, міжнародні правила попередження зіткнень суден.

З метою діагностики сформованості інтерактивних, конвіктивних, рефлексивно-корекційних умінь були запропоновані анкети для експертної оцінки та самооцінки, організовані за наведеним нижче прикладом (див. Таблиці 1, 2).

Таблиця 1

Самооцінка курсантами сформованості інтерактивних умінь

Інтерактивні вміння	Самооцінка		
	Ступінь сформованості умінь		
	Сформоване	Достатньо сформоване	Несформоване
– вміння взаємодіяти в процесі комунікації з членами багатонаціонального екіпажу			
– вміння взаємодіяти із представниками офіційних організацій			

Таблиця 2

Експертна оцінка сформованості в курсантів інтерактивних умінь

Інтерактивні вміння	Експертна оцінка								
	Експерт 1			Експерт 2			Експерт 3		
	Ступінь сформованості			Ступінь сформованості			Ступінь сформованості		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
– вміння взаємодіяти в процесі комунікації із членами багатонаціонального екіпажу									
– вміння взаємодіяти із представниками офіційних організацій									

У таблиці В.2 були використані такі позначення: «1» – «вміння сформоване», «2» – «вміння достатньо сформоване», «3» – «вміння несформоване».

Анкети та тести пропонувалися курсантам та експертам до та після проведення експериментальної роботи. Діагностування було проведене нами на базі факультету судноводіїв Дунайського інституту Національного університету «Одеська морська академія», навчально-наукового інституту морського флоту Одеського національного морського університету. Загалом в експерименті взяли участь 260 курсантів, з яких 132 респондентів – в експериментальній групі та 128 – в контрольній групі.

Уточнення критеріїв та показників, проведені анкетування та тестування дали змогу схарактеризувати рівні сформованості професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх судноводіїв.

Отже, **високий рівень** сформованості професійно-мовленнєвої компетентності був виявлений у курсантів, в яких прагнення до активного життя, цікавої роботи як ціннісної орієнтації, інтерес до професійної діяльності, бажання стати висококваліфікованим спеціалістом, переконання у важливості володіння культурою україномовного та англomовного спілкування мали стійкий характер вияву; лінгвістичні, соціолінгвістичні та фахові знання відрізнялися правильністю й повнотою; мовленнєві, інтерактивні, конвіктивні, рефлексивно-корекційні вміння були сформованими.

Середній рівень сформованості професійно-мовленнєвої компетентності в майбутніх судноводіїв був виявлений у тих респондентів, в яких прагнення до активного життя, цікавої роботи як ціннісної орієнтації, інтерес до професійної діяльності, бажання стати висококваліфікованим спеціалістом, переконання у важливості володіння культурою україномовного та англomовного спілкування виявлялися ситуативно; лінгвістичні, соціолінгвістичні та фахові знання характеризувалися недостатньою правильністю й повнотою; мовленнєві, інтерактивні, конвіктивні, рефлексивно-корекційні вміння були сформовані на достатньому ступені.

Низький рівень професійно-мовленнєвої компетентності в майбутніх фахівців із судноводіння був виявлений у курсантів, в яких прагнення до активного життя, цікавої роботи як ціннісної орієнтації, інтерес до професійної діяльності, бажання стати висококваліфікованим спеціалістом, переконання у важливості володіння культурою україномовного та англomовного спілкування майже не виявлялися; лінгвістичні, соціолінгвістичні та фахові знання не мали ознак правильності й повноти; мовленнєві, інтерактивні, конвіктивні, рефлексивно-корекційні вміння не були сформовані.

Висновки і пропозиції.

1. Професійно-мовленнєва компетентність майбутніх судноводіїв є особистісним утворенням, котре віддзеркалює переконання у важливості володіння українською та англійською мовами за професійним спрямуванням, знання про норми мови, вміння в аудіюванні, говорінні (монологічному, діалогічному), читанні, письмі з урахуванням особливостей професійної діяльності судноводіїв, здатність до комунікативної взаємодії в мультикультурному просторі, співпраці, рефлексії та корекції курсантами свого мовлення. Структурними компонентами цієї компетентності є мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-знаннєвий, діяльнісно-процесуальний.

2. Особистісно-ціннісний критерій відображає сформованість мотиваційно-аксіологічного компонента; показником є характер вияву («стійкий», «ситуативний», «майже не виявляється») прагнення до активного життя, цікавої роботи як ціннісної орієнтації, інтересу до професійної діяльності, бажання стати висококваліфікованим спеціалістом, переконання у важливості володіння культурою україномовного та англійськомовного спілкування; для діагностики використовувалися методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича, тест А. Реана, В. Якуніна «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів», анкети. Інформаційно-теоретичний критерій віддзеркалює рівень оволодіння майбутніми судноводіями лінгвістичними, соціолінгвістичними та фаховими знаннями; показниками є такі: знання відрізняються правильністю й повнотою / недостатньою правильністю й повнотою / не мають ознак правильності й повноти. Рівень сформованості знань визначався за допомогою тестування. Процедурно-функціональний критерій відображає сформованість у курсантів мовленнєвих умінь у говорінні, письмі, аудіюванні, читанні, а також інтерактивних, конв'єктивних, рефлексивно-корекційних умінь у аспекті специфіки професії судноводія. Показником є ступінь їхньої сформованості: вміння є сформованими / сформованими на достатньому ступені / є не сформованими. Оцінювання проводилося за допомогою анкетування й виконання тестових завдань.

3. Були виявлені та схарактеризовані рівні сформованості професійно-мовленнєвої компетентності (високий, середній, низький).

Окреслені показники, критерії та рівні сформованості дають змогу оцінити динаміку формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх судноводіїв, встановити стан професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх судноводіїв. Перспективи дослідження полягають у висвітленні методів формування інтеркультурної та соціальної компетентностей майбутніх судноводіїв.

Список використаної літератури:

1. Барсук С.Л. Модель формування іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв. *Научные труды SWord*. 2016. Вып. 3 (44). Т. 4. С. 68–74.
2. Бігич О.Б. Блог і подкаст технології формування міжкультурної компетентності на різних ступенях навчання іноземної мови. URL: <http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/handle/787878787/215?show=full&locale-attribute=uk>.
3. Бондаренко Є.В. Методичні засоби формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх судноводіїв : навч. посібник. Ізмаїл : РВВІДГУ, 2017. 120 с.
4. Грабарь М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М.И. Грабарь, К.А. Краснянская. Москва : Педагогика, 1977. 136 с.
5. Захарченко В.М. Проблеми професійної підготовки фахівців морського флоту. *Сучасне судноплавання і морська освіта* : матеріали міжнародної науково-технічної конференції. Одеса, 2004. С. 22–24.
6. Климов В.О. Професійна підготовка судноводіїв / В.О. Климов, О.В. Кудін. *Забезпечення безаварійного плавання суден* : матеріали науково-методичної конференції, 16–17 листопада 2011 р. Одеса : ОНМА, 2012. С. 35–36.
7. Смелікова В.Б. Підготовка майбутніх судноводіїв до професійно-орієнтованого спілкування засобами кейс-технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Херсон, 2017. 305 с.
8. Шерман М.І. Формування іншомовної професійної компетентності майбутніх судноводіїв засобами інформаційно-комунікаційних технологій / М.І. Шерман, В.О. Чернікова. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*. 2013. Вип. 2. С. 481–486.
9. Kniazian, M. & Khromchenko, O. The ESP Lecturers' Self-Development Competence in Higher Educational Context. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2019. Vol. 7, No 3. P. 385–393. (in English). <https://doi.org/10.22190/JTESAP1903385K>
10. Rezvay, O. & Grinyova, V. Modernization of primary school teachers' training: from knowledge to competence approach. *Advanced education* : збірник наукових праць. 2016 Вип. 6. С. 111–114. Бібліогр.: 12 назв.
11. Business Marine and Navigation English / N.A. Ivasyuk, O.V. Tsobenko, N.V. Zagtebelnaya. Part II. Odessa : Feniks, 2014. 284 p.

Bondarenko Ye. Criteria and formation indicators of professional and speech competence of future navigators

Today the future navigator should possess not only a high level of professional training but also have communicative skills and sociocultural knowledge to work effectively in the international crews. The priority and great importance for the professional and speech competence of a modern specialist is knowledge of official and foreign languages, herein his individual style should reflect kindness, interest, sociability, flexibility, differentiation in communication, ability to see and prevent conflict, he has to have a desire to intensify the communication and etc. In view of this the navigator's speech (Ukrainian and English) contains all lexical units, phrases, grammatical forms which provided by all general professional competencies. The educational subjects such as "English in the professional field" and "Ukrainian business language" topically reflect the main activities of the navigators and their corresponding abilities such as: ensuring fire-prevention; safety and security of the ship, crew and passengers; maintenance of rescue equipment; making-up plans during emergency situations; rendering first-aid; to have a control over compliance with the requirements of national and international laws in the field of maritime industry and protection of the marine environment; conducting drills and safety meetings on the ship and using the intra-ship communication systems.

The article deals with the criteria, indicators and levels of formation of professional and speech competence of future navigators. The structural components of this competence are motivational-axiological, cognitive-knowledge and activity-procedural, according to each component the criteria were defined. The personal value criteria reflects the formation of the motivational- axiological component especially the indicator is the nature of the desire to live an active life, interesting work as a value orientation, interest in professional activities, the desire to become a highly qualified specialist the belief in the importance of mastering the culture of Ukrainian and English communication. The informational-theoretical criterion reflects the level of possession of future navigators by linguistic, sociolinguistic and professional knowledge. The procedural-functional criteria reflects the formation of cadet's speech skills in speaking, writing, listening and reading as well as interactive, persuasive, reflexive or correction skills in terms of the specifics of the navigator profession. There were identified and characterized levels of formation of professional speech competence as high, medium and low.

Key words: professional and speech competence, criteria, indicators, components, levels, future navigators.

УДК 378.015.31:613

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-1.30>**В. В. Борисенко**ORCID ID 0000-0003-0840-6040
старший викладач кафедри фізичної реабілітації
Чернігівського національного технологічного університету**А. П. Денисовець**ORCID ID 0000-0002-2440-5630
старший викладач кафедри фізичного виховання
Житомирського національного агроекологічного університету

СТАН ЗДОРОВ'Я І МОТИВАЦІЯ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розглядається проблема мотивації фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів технічних спеціальностей. Формування потреб у фізичному й психічному здоров'ї є визначаючим фактором фізичного виховання студентів. Щоб процес формування цієї потреби був ефективним, він повинен бути усвідомленим. Аналізу даного положення й було присвячене наше дослідження, у якому вивчався взаємозв'язок між станом здоров'я та мотивацією оздоровчої діяльності студентів технічних спеціальностей.

У дослідженні взяли участь 1780 студентів (1335 хлопців і 445 дівчини) Чернігівського національного технологічного університету, Київського національного університету технологій та дизайну, Житомирського національного агроекологічного університету, Національного університету «Чернігівський колегіум імені Т.Г.Шевченка» вересень-жовтень 2019 р.) віком від 17 до 19 років.

Для аналізу стану їхнього здоров'я студентів використовувалася анкета, яка містила 109 питань, спрямованих на виявлення у студентів психологічної дезадаптації до даних захворювань, а також уразливості до дії психотравмуючих чинників соціального середовища.

Із метою дослідження мотиваційної спрямованості до фізичного виховання було проведено опитування, у якому кожний студент повинен був із тридцяти запропонованих відповідей вибрати п'ять і їх проранжувати в бік найбільш значущих.

Представлений матеріал дозволяє оцінити взаємозв'язок між станом здоров'я і мотивацією оздоровчої діяльності студентів при різних чинниках ризику нейросоматичних захворювань.

Аналіз отриманих даних показав, що на особливості мотивації фізкультурно-оздоровчих занять студентів чинить вплив не тільки стан здоров'я, але й характер чинників ризику, які можуть сприяти розвитку захворювань. При цьому виявляються і статеві відмінності.

Представлені в даній статті результати досліджень підтверджують необхідність формування адекватної самооцінки стану фізичного та психічного здоров'я у студентів для усвідомлення потреб і мотивів щодо збереження та зміцнення свого здоров'я.

Дослідження мотиваційної сфери студентів дає можливість намітити шляхи корекції й формування таких потреб, задоволення яких є найбільш сприятливим для їхнього здоров'я, фізичного розвитку та формування.

Ключові слова: студенти, стан здоров'я, психотравмуючі ситуації, фактори ризику захворювань, психологічна й емоційна дезадаптація, вегетативні розлади, мотиваційна сфера фізичного виховання студентів.

Постановка проблеми. На даний час спостерігається істотне погіршення здоров'я студентів [1; 3; 4]. Порівняльне вивчення стану здоров'я студентів різних закладів вищої освіти (ЗВО) показало, що під час вступу до будь-якого університету студент вимушений адаптуватися до комплексу нових соціально-психологічних чинників, специфічних для вищої школи [5].

Освітня діяльність студента за останні роки настільки змінилася, що його адаптаційно-компенсаторні механізми не можуть впоратися зі всіма навантаженнями [1]. А це, у свою чергу, призводить до виснаження і зриву адаптації

організму, що вкрай негативно впливає на стан здоров'я [3; 5]. Крім того, деякі автори прямо пов'язують проблему погіршення стану здоров'я студентів із нездатністю молоді протистояти соціально-політичним і економічним умовам життя суспільства [4].

Формулювання цілей статті. Формування потреб у фізичному і психічному здоров'ї є важливим фактором фізичного виховання студентів. Щоб процес формування цієї потреби був ефективним, він повинен бути усвідомленим. Аналізу даного положення і було присвячене наше дослідження, у якому вивчався взаємозв'язок

між станом здоров'я та мотивацією оздоровчої діяльності студентів технічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженні взяли участь 1780 студентів (1335 хлопців і 445 дівчини) Чернігівського національного технологічного університету, Київського національного університету технологій та дизайну, Національного університету «Чернігівський колегіум імені Т.Г. Шевченка, Житомирського національного агроекологічного університету, вересень-жовтень 2019 р.) віком від 17 до 19 років.

Для аналізу стану їхнього здоров'я використовувалася анкета, яка містила 109 питань, спрямованих на виявлення у студентів психологічної дезадаптації до даних захворювань, а також уразливості до дії психотравмуючих чинників соціального середовища.

Із метою дослідження мотиваційної спрямованості до фізичного виховання було проведено опитування за допомогою іншої анкети, в якій вимагалось відповісти на питання: «Що для Вас є найважливішим у процесі фізичного виховання?» Кожен студент повинен був із тридцяти запропонованих відповідей обрати п'ять і їх проанжувати в бік найбільш значущих.

Варіанти відповідей ми згрупували в чотири блоки:

- 1) форма проведення занять;
- 2) потреба у фізичному самовдосконаленні;
- 3) потреба в самоствердженні;
- 4) потреба в поліпшенні здоров'я та працездатності.

Отримані дані були оброблені у статистичному пакеті SPSS.

Проведений аналіз виявив наявність у 57,4% студентів різних психотравмуючих ситуацій; у 72% студентів спостерігається спадкова обтяженість до соматичних захворювань нейрогенної природи. Низька фізична активність була відзначена 36% студентами, а 70,9% студентів відповіли, що вони лише епізодично займаються фізичними вправами та спортом.

Анкетування виявило (табл. 1) відносно високий відсоток осіб із такими скаргами, як наявність тривоги та незадоволеність умовами навчання (46%), часта внутрішня напруженість (41%), розсіяна увага під час навчальних занять (27%), підвищена стомлюваність (35%) на заняттях, підвищена роздратованість (32%), наявність дискомфорту у горлі (35%).

Серед вегетативних порушень майже кожен другий студент скаржився на головні болі (52%) і болі в області живота (31%); майже кожен третій студент відмічав погіршення самопочуття в період сесії (32,5%).

Проведений кореляційний аналіз засвідчив наявність зв'язку між чинниками ризику психосоматичних захворювань і скаргами, які характери-

зують психоемоційну дезадаптацію і вегетативні розлади.

Так, різні психотравмуючі ситуації (конфліктні стосунки між батьками, недобророзумні взаємини у студентській групі, неодноразова спроба вступу до університету, незадовільні житлові умови та інше) поєднувалися, як правило, з порушеннями сну, зниженим негативним настроєм і навіть депресивними проявами у вигляді нав'язливих страхів. Серед вегетативних розладів у цьому випадку найбільш характерними були скарги на запаморочення.

Дослідження виявило тісний позитивний кореляційний зв'язок між схильністю до соматичних захворювань нейрогенної природи і психоемоційною дезадаптацією у вигляді підвищеної дратівливості, тривоги, частішої внутрішньої напруженості, зниженням пам'яті, розсіяної уваги. Позитивний кореляційний зв'язок виявлений також між спадковим чинником і вегетативними скаргами на головні болі в області живота, порушення функції кишечника, лабільності дихання, серцебиття. Кореляційний аналіз показав, що одним із чинників, який викликає розлади у вигляді підвищеної стомлюваності, порушення сну і скарг на головні болі, є гіподинамія.

Таблиця 1

Результати анкетного опитування студентів

Ознаки, що досліджуються	Кількість студентів, %
Психологічна й емоційна дезадаптація:	
тривога, незадоволення умовами навчання	46
внутрішнє напруження	41
розсіяна увага на заняттях	27
підвищена стомлюваність	33
підвищена дратівливість	32
дискомфорт у горлі	35
негативний настрій	20
нав'язливі страхи	14
Вегетативні розлади	
головні болі	42
серцебиття	31
болі в області живота	31
схильність до підвищеного артеріального тиску	6
схильність до зниженого артеріального тиску	17

Таким чином, аналіз стану здоров'я студентів засвідчив певний зв'язок, з одного боку, між різними проявами психоемоційної дезадаптації з вегетативними скаргами і екзогенними чинниками ризику психосоматичних захворювань; а з іншого – з ендогенними чинниками ризику, пов'язаними з несприятливою спадковістю щодо захворювань нейросоматичної етіології.

Аналіз анкетних даних виявив тенденцію до збільшення числа осіб із різними емоційними розладами у вигляді підвищеної дратівливості, стомлюваності й депресивними проявами у вигляді

Таблиця 2

Ранжування студентами в бік зменшення значимості мотивів до занять із фізичного виховання залежно від наявності чинників ризику й ознак психологічної та емоційної дезадаптації

Чинники ризику	Мотиви фізкультурно-оздоровчої діяльності	
	Хлопці	Дівчата
Гіподинамія	щоб не виникло стресових станів	освоїти рухові навички
	зняти емоційну напругу	поліпшити пластику руху
	своєчасно отримати залік	поліпшити статуру
	щоб викладач особистим прикладом захоплював на виконання рухової завдань	щоб не виникло стресових емоційних станів
	щоб викладач чітко регламентував кожну вправу	поліпшити самопочуття
Психотравмуючі ситуації	поліпшити стан здоров'я	відвернутися від неприємних думок
	знати інформацію про своє здоров'я	щоб не виникло конфлікту з викладачем
	заняття проводити у вигляді ігор	звільнитися від емоційної напруги
	поліпшити стан здоров'я	відновити психічну працездатність
Психологічна та емоційна дезадаптація	підвищити повагу до себе з боку викладачів, друзів і близьких	щоб не виникло гострого стомлення, краще організувати свій відпочинок
	підвищити відчуття впевненості в собі	своєчасно отримати залік

вираженої внутрішньої напруги та нав'язливих страхів.

На другому етапі дослідження вивчалася мотиваційна спрямованість студентів, які мають різні чинники ризику нейросоматичних захворювань, до фізично-оздоровчих занять.

Знайдені значущі статистичні зв'язки між мотивами фізкультурно-оздоровчої діяльності й різними психотравмуючими чинниками, між різними чинниками залучення до занять із фізичного виховання і наявністю ознак психічної та емоційної дезадаптації. Статистичний аналіз виявив також і статеві відмінності (табл. 2).

Так, для дівчат, які відзначили низьку фізичну активність, значущими виявилися чинники, пов'язані з потребою у фізичному вдосконаленні:

- освоїти рухові навички;
- поліпшити пластику руху;
- поліпшити статуру.

Хлопці з низьким рівнем рухової активності на заняттях із фізичного виховання вбачають, по-перше, можливість у психічній реабілітації; по-друге, для них значущою є різноманітна діяльність викладачів із організації занять. І крім того, для даної групи студентів (хлопців) не байдуже і своєчасне отримання заліку.

Наявність різних психотравмуючих ситуацій впливає на особливості мотивації студентів до занять із фізичного виховання. Так, для хлопців метою занять більшою мірою є поліпшення свого соматичного здоров'я. Водночас дівчата розглядають заняття з фізичного виховання як спосіб відновлення не тільки фізичного, але й психічного здоров'я. Так, дівчата досліджуваної групи розглядають їх як спосіб відновлення психічної працездатності. Хлопці, у яких була відзначена наявність психічної та емоційної дезадаптації, заняття з фізичного виховання сприймали як такі, що надають можливість не тільки поліпшити стан здо-

ров'я, але й задовольнити комплекс інших потреб: підвищити повагу до себе з боку друзів і викладачів, підвищити впевненість у собі.

Висновки. Представлений матеріал дозволяє оцінити взаємозв'язок між станом здоров'я і мотивацією оздоровчої діяльності студентів при різних чинниках ризику нейросоматичних захворювань.

Аналіз отриманих даних показав, що на особливості мотивації фізкультурно-оздоровчих занять студентів чинить вплив не тільки стан здоров'я, але й характер чинників ризику, які можуть сприяти розвитку захворювань. При цьому виявляються і статеві відмінності.

Представлені в даній статті результати досліджень підтверджують необхідність формування адекватної самооцінки стану фізичного та психічного здоров'я у студентів для усвідомлення потреб і мотивів щодо збереження та зміцнення свого здоров'я.

Дослідження мотиваційної сфери студентів дає можливість намітити шляхи корекції і формування таких потреб, задоволення яких є найбільш сприятливим для їхнього здоров'я, фізичного розвитку та формування.

Перспективи подальших досліджень бачимо в обґрунтуванні та розробленні методики здоров'язбережувальної компетентності студентів технічних спеціальностей у процесі неформального навчання фізичного виховання.

Список використаної літератури:

1. Апанасенко Г.Л., Попова Л.А. Медицинская валеология. Киев : Здоров'я, 1998. 240 с.
2. Бальсевич В.К., Лубышева Л.И. Физическая культура: молодежь и современность. *Теория и практика физической культуры*. 1995. № 4. С. 3–7.
3. Боднар І.Р. Фізичне виховання студентів з низьким рівнем фізичної підготовленості :

- автореф. дис. ... канд. пед. наук : 24.00.02. Луцьк, 2000. 19 с.
4. Печко О., Горобей М., Козерук Ю. та ін. Формування кінезіологічної компетентності студентів у процесі фізкультурно-спортивної діяльності. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2018. № 1(4). С. 37–43.
5. Рибалко П.Ф., Козерук Ю.В. та ін. Теоретико-методичні основи організації самостійних занять фізичними вправами. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Сер. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 135. С. 213–216.
-

Borysenko V., Denysovets A. The health status and motivation of health competence students of technical specialties

State of health and motivation of physical culture and sports activities in students influenced by various risk factors of neurosomatic diseases.

The formation of the need for physical and mental health is a determining factor in the physical education of students. For the process of forming this need to be effective, it must be conscious. Our study was devoted to the analysis of this situation, which examined the relationship between health and motivation of health activities of students of technical specialties.

The study involved 1780 students (1335 boys and 445 girls) of the Chernigov National Technological University, Kiev National University of Technology and Design, T.H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium", Zhytomyr National Agroecological University, September-October 2019) aged 17 to 19 years.

To analyze the health of students, a questionnaire was used, which contained 109 questions aimed at identifying students' psychological maladaptation, to these diseases, as well as vulnerability to the effects of psycho-traumatic factors of the social environment.

In order to study the motivational orientation to physical education, a survey was conducted in which each student had to choose five of the thirty proposed answers and rank them among the most significant.

The presented material allows to evaluate the relationship between the state of health and motivation of students' health activities in different risk factors for neurosomatic diseases.

The analysis of the obtained data showed that the peculiarities of motivation of physical culture and health-improving classes of students are influenced not only by the state of health, but also by the nature of risk factors that can contribute to the development of diseases. At the same time gender differences are revealed.

The results of research presented in this article confirm the need to form an adequate self-assessment of physical and mental health in students to understand the needs and motives for maintaining and strengthening their health.

The study of the motivational sphere of students provides an opportunity to identify ways to correct and form such needs, the satisfaction of which is most favorable for their health, physical development and formation.

Key words: *students, state of health, psychoinjuring situations, neurosomatic diseases, risk factors, psychological and emotional desadaptation, vegetative breakdown, students physical education, motivational area.*

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-1.31>**В. Б. Вишківська**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та історії педагогіки
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова**О. В. Шикиринська**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського**В. В. Петляєва**кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри германської філології та перекладу
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського**О. В. Войчун**викладач кафедри теорії та методики фізичної культури
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

ОРГАНІЗАЦІЯ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ ОСВІТЬНОГО ПРОЦЕСУ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ ГУМАННО ОРІЄНТОВАНИХ СТРАТЕГІЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті обґрунтовано сутність гуманізму як світоглядної системи та основи гуманістично орієнтованої парадигми професійної підготовки майбутніх учителів, яка, стверджуючи плюралістичне розуміння соціального устрою життя і людини як індивідуальності, що володіє правом на інтелектуальну і економічну свободу, моральну автономію, соціальну суверенність, утверджує ідею активної ролі студента у власному становленні, розвитку особистісних і професійних здібностей та якостей, актуалізує необхідність посилення його суб'єктних функцій, забезпечує співробітництво, взаєморозуміння і взаємодія, робить можливим «зустрічний рух» особистісних смислів суб'єктів освітнього процесу, поєднання психологічних позицій, сприяє «визріванню» діалогу як форми та засобу організації освітнього процесу. При цьому, однак, гуманістичний погляд на людину не заперечує, а передбачає наявність у неї соціальної, етичної та індивідуальної відповідальності за прийняті та реалізовані рішення.

Доведено, що нова парадигма освіти змінює ключові педагогічні позиції підготовки фахівців у ЗВО. Отримують розвиток такі її основи, як варіативність, демократизація відносин суб'єктів освітнього процесу, діалогічність, а освітній процес відповідно будується на основі суб'єкт-суб'єктних відносин між учасниками освітнього процесу, їх співробітництва, співтворчості, в яких домінує рівний, взаємовигідний обмін особистісними смислами і досвідом. Наголошено, що гуманістична практика орієнтується не лише на навчальні програми, а й на освітні потреби студента, який має бути готовий до самостійного навчання, спрямованого на засвоєння смислів як елементів особистісного досвіду. Уточнено поняття «модель сучасного студента», яка включає низку провідних особистісних (освіченість, загальнокультурна компетентність, фізичне, психічне і моральне здоров'я тощо) та професійних (здатність до професійної творчості і ініціативи) якостей. З'ясовано значущість сформованості гуманістичної центрації педагога як побудованої особливим чином взаємодії, заснованої на емпатії, безоцінному прийнятті іншої людини, конгруентності переживань, а також як результату особистісного зростання учасників освітньої взаємодії, розвитку їх спілкування, творчості, суб'єктивного (особистісного) зростання загалом.

Ключові слова: професійна підготовка майбутнього вчителя, гуманізм, гуманістична парадигма освіти, освітній процес, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, модель сучасного студента, гуманістична центрація, конкурентоспроможність.

Постановка проблеми. Сучасному розвитку вищої професійної педагогічної освіти в Україні, яка знаходиться на етапі теоретико-методологічного обґрунтування основних напрямів свого розвитку та подальшого реформування, властиві

свої специфічні ідеали наукового пізнання і концептуальні підходи до осмислення дійсності. Як зауважує В.Г. Кремень, дедалі очевиднішим стає, що цивілізаційні тенденції розвитку сучасного суспільства ставлять нові вимоги перед люди-

ною, а отже, і перед освітою, яка відіграє вирішальну роль у становленні кожної особистості. З огляду на ці тенденції наука як сфера, що продукує нові знання, і освіта, яка їх олюднює, робить їх дієвими, діяльними, об'єктивно висуваючи в низку головних пріоритетів будь-якого суспільства, що претендує на конкурентоспроможність у сучасному світі [8]. Зрозуміло, що колишня теорія навчання і виховання особистості, заснована на пануванні класичного – жорстко детермінованого – стилю мислення, суперечить новим цілям суспільного розвитку, а отже, актуалізувала необхідність переходу до ідей неklasичного бачення світу і, відповідно, побудови гуманістично орієнтованої суб'єкт-суб'єктної системи формування в майбутніх вчителів професійного мислення, яке невіддільне від реального історичного періоду в розвитку людства і науки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Організація суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії є предметом багатьох наукових розвідок. Зокрема, проблему організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освіті розкрито в працях Н. Бугаєвої, І. Вачкова, Л. Велитченко, О. Грозовської, О. Максимової, Н. Моїсєєвої, В. Панюшкіна та ін. Різні аспекти розвитку суб'єктності професійної позиції педагога досліджували М. Боритко, О. Волкова, В. Горшкова, І. Зимня, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Сериков, В. Сластьонін, О. Трещев, І. Якиманська та ін. О.В. Бондаревська, О.М. Легун, О. Шмарко, О.В. Якиманська своєю чергою розглядали її як провідну умову професійного та особистісного становлення учасників освітнього процесу. У контексті організації педагогічно доцільної взаємодії працювали над нею М. Вейт, В. Галузинський, Л. Гордін, Л. Долинська, Н. Зінченко. Загальні питання психології педагогічної взаємодії у вищій школі висвітлено у працях І. Булах, О. Киричука, Г. Костюка, О. Мороза, Д. Ніколенко, В. Сластьоніна.

Водночас, незважаючи на досить ґрунтовні дослідження певних аспектів проблеми, мало вивченими залишаються питання сутності і специфіки побудови суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студентів в освітньому процесі вищого педагогічного закладу освіти як умови реалізації гуманно орієнтованих стратегій професійної підготовки майбутніх учителів.

Мета статті полягає в обґрунтуванні доцільності і необхідності побудови суб'єкт-суб'єктних відносин викладача і студента в системі гуманістично орієнтованої освітньої парадигми як умови професійного становлення останніх.

Виклад основного матеріалу. Гуманізм як світоглядна система, яка визнає людину як найвищу цінність, стверджує її права на свободу, щастя і розвиток, набуває нині дедалі вагомішого впливу на світ. Гуманізм висуває як критерій оцінки діяльності держави і всіх її соціальних інститутів благо

людини, а принципи рівності, справедливості, співпраці, милосердя і любові проголошує бажаною нормою відносин між людьми.

Для сучасного гуманізму, який активно заявив про себе в другій половині ХХ ст., особливо характерне плюралістичне розуміння соціального устрою життя і людини як індивідуальності, що володіє правом на інтелектуальну і економічну свободу, моральну автономію, соціальну суверенність. При цьому, однак, гуманістичний погляд на людину не заперечує, а передбачає наявність у неї соціальної, етичної та індивідуальної відповідальності за прийняті рішення.

Зіставляючи дві парадигми освіти – традиційну і гуманістичну, Є. Адоньєв зауважує, що нова парадигма освіти за змістом та методами навчання і виховання орієнтується на гуманізм як світоглядний принцип, який утверджує ідею активної ролі студента у власному становленні, розвитку особистісних і професійних здібностей та якостей, актуалізує необхідність посилення його суб'єктних функцій [1]. При цьому, якщо традиційне навчання будується на єдності запропонованої ззовні учасникам освітнього процесу навчальної програми, фронтального спілкування, стандартних тестів академічних досягнень, зовнішніх оцінок успішності, то гуманістична практика орієнтується лише на учня (студента). Останній своєю чергою має бути готовий до самостійного навчання, спрямованого на засвоєння смислів як елементів особистісного досвіду.

У педагогічній теорії є значуще для проблематики цієї роботи поняття «модель сучасного студента». Так, Г.Б. Скок, говорячи про кінцевий результат освіти, вибудовує модель сучасного студента, яка, з одного боку, включає такі особистісні якості, як освіченість, загальнокультурна компетентність, фізичне, психічне і моральне здоров'я, а з іншого – має на увазі професійну підготовку, здатність до професійної творчості і ініціативи [2].

Ми ж вважаємо, що модель сучасного студента має включати більш широкий діапазон якостей, розподілених за основними функціями педагога: творча функція – креативність, прагнення до саморозвитку; соціальна – комунікабельність, толерантність, співпереживання, гуманізм, чуйність; особистісна – щирість, доброта, вимогливість, інтелігентність; професійна функція – відповідальність, ерудиція, адаптивність, компетентність. А також особливого значення набуває гуманістична центрація педагога. Центрація розуміється в гуманістичній психології як «особливим чином побудована взаємодія вчителя і учнів, заснована на емпатії, безоцінному прийнятті іншої людини і конгруентності переживань і поведінки. Центрація трактується одночасно і як результат особистісного зростання вчителя і учнів, розвитку їхнього спілкування, творчості, суб'єктивного (особистісного) зростання загалом» [9].

Зауважимо, що гуманістична центрація протистоїть іншим основним центраціям, які можуть домінувати в педагогічній діяльності: егоїстичній, бюрократичній, конфліктній, авторитарній.

Отже, реалізація моделі студента як наукової основи формування і розвитку особистісних і професійних характеристик суттєво визначає зміст і організацію освітнього процесу в контексті цілісної загальнолюдської культури. Тому особливо гострим є питання перегляду системи цінностей, які визначають сформованість гуманістичної спрямованості особистості майбутнього вчителя, готового до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії в умовах сучасного освітнього процесу.

Л. Ковальчук у своїх наукових працях обґрунтовує думку, що технологічна підготовка майбутніх учителів у світлі гуманістичної парадигми визначає всі види і форми співпраці учасників педагогічного процесу, зміст роботи викладача. Безсумнівно, гуманістичну спрямованість зумовлюють моральні потреби, які є своєрідним стержнем людини. Вони проявляються у прагненні особистості допомагати іншим, співпереживати, турбуватися про психологічну атмосферу в колективі тощо. Гуманно орієнтована спрямованість професійної підготовки неминує змінює ключові педагогічні позиції підготовки фахівців у ЗВО. Отримують розвиток такі її основи, як плюралізм і варіативність, демократизація відносин суб'єктів освітнього процесу, діалогічність [7].

Л.Г. Дмитрієва наголошує, що суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія забезпечує співробітництво, взаєморозуміння і взаємоприйняття, робить можливим «зустрічний рух» особистісних смислів суб'єктів освітнього процесу, поєднання психологічних позицій, що породжує взаємність, довіру та відкритість, сприяє «визріванню» діалогу як форми та засобу організації такого «зустрічного руху» різних світів [6].

Разом із цим, як стверджує А. Хоменко, відбувається і професійне самовдосконалення викладача шляхом розвитку гуманних якостей його особистості, формуванням стійких гуманних позицій у відносинах зі студентами, знанням і використанням у практичній педагогічній діяльності засобів забезпечення гуманної ціннісно-змістовної взаємодії. А провідним механізмом гуманізації освітнього процесу вищої школи є формування суб'єкт-суб'єктних відносин викладача і студента. Ключ до взаєморозуміння у відносинах із викладачем студенти вбачають у двох моментах: умінні викладача зацікавити своїм предметом і виявленні у процесі взаємодії особистісних якостей. Ця модель передбачає активне бажання обох сторін до змістовних контактів, виявлення спільних інтересів, проблемних питань. Розраховуючи на розуміння, студент очікує різноманітних і глибоких результатів взаємодії – зацікавленості, радості,

емоційного підйому у процесі спілкування з викладачем, відчуття власного зростання [11].

Однак у реальності вибудовування суб'єкт-суб'єктних відносин зі студентами ускладнене, на нашу думку, двома причинами. Суб'єкт-суб'єктні відносини означають партнерство всупереч функціональній нерівності педагога і студента. Це партнерство має бути засноване на засадах рівноправності та обов'язковості особистісного зростання студента і професійного зростання і розвитку викладача.

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія – це особливі відносини, за яких педагог і студент сприймають один одного як рівноправних партнерів спілкування. Причому таке рівноправне сприйняття зовсім не означає схожості і однаковості їхніх думок: воно дає змогу кожному мати свою точку зору, а також надає право її відстоювати і захищати в діалозі. Завдяки цьому учасники взаємодії отримують змогу розкрити і транслювати своє індивідуальне «Я» партнеру по спілкуванню [3].

Розгляд спілкування як взаємодії суб'єктів передбачає, що педагог завжди спілкується з особистістю – активним учасником спільного процесу навчання, партнером педагога в їхній спільній справі. Становлення суб'єктності обох учасників освітнього процесу має базуватися на адекватній педагогічній технології, яка враховує психологічні особливості особистості та її інтелектуальний розвиток, спирається на внутрішні ресурси особистості, а не на примус, побудована на гуманістичному розумінні природи людини та її ставлення до себе та інших, стимулює творчий розвиток особистості в її прагненні до актуалізації, яку К. Роджерс вважає вродженим бажанням «проявити себе, свої можливості з метою зробити людину сильнішою, а її життя – більш різнобічним» [10].

На наш погляд, перехід до нової якості освіти головним чином залежить від усвідомлення педагогом своїх ціннісних орієнтацій, від потенціалу його суб'єктності, особистісної зрілості і професійного самовизначення. Становлення конкурентоспроможності сучасного фахівця забезпечується педагогічною компетентністю викладача, яка набуває нині першочергового значення. З точки зору практичної педагогіки це означає розвиток власної, активної діяльнійшої позиції викладача, готового допомогти студенту перебудувати своє споживачьке ставлення до навколишньої дійсності, самореалізуватися через засвоєння і відтворення наявних культурних норм.

Висновки і пропозиції. Необхідно підкреслити, що засоби підготовки майбутніх викладачів до гуманізації педагогічної діяльності будуть ефективними тільки тоді, коли системоутворюючим фактором змісту, форм і методів побудови освітнього процесу у вищій школі стане його гуманізація, яка передбачає розкриття творчого потенціалу і суб'єктних властивостей особистості у діаді «студент-викладач».

Їх взаємодія має будуватись на основі принципів співпраці, співтворчості, відсутності примусу, створення в освітньому процесі ситуації успіху.

У подальших наукових дослідженнях варто звернути увагу на специфіку професійної гуманно орієнтованої підготовки вчителів молодших школярів та вчителів-предметників.

Список використаної літератури:

1. Адоньєв Є.О. Традиційна та гуманістична парадигми освіти в антропологічному вимірі. *Постметодика*. 2002. № 7–8. С. 12–15.
2. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-на-Дону, 1999. С. 20–28.
3. Вишківська В.Б. Суб'єктивність студентів у навчальному процесі—необхідна умова формування професійної компетентності. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2008. Вип. 8 (18). С. 2–4.
4. Вишківська В., Шикиринська О. Організація процесу навчання в новій українській школі: теоретико-практичний аспект. *Молодь і ринок*. 2019. № 11(178). С. 115–119.
5. Вишківська В.Б. Розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців шляхом педагогічного проектування культурно-освітнього середовища закладів вищої освіти. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2018. № 17. С. 172–180.
6. Дмитриева Л.Г. Психология субъект-субъектного педагогического воздействия. Санкт-Петербург : Инфо-да. 2010. 164 с.
7. Ковальчук Л. Основы педагогической мастерности : навч. посібник. Львів : Видав. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2007. 608 с.
8. Кремень В.Г. Якісна освіта і нові вимоги часу. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*. Т. 1: Теорія та історія педагогіки. Київ : Педагогічна думка. 2007. С. 11–24.
9. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. Москва : Издательский центр «Академия». 2002. 272 с.
10. Скок Г.Б. К проблеме качества образования. *Качество образования: концепции, проблемы, оценки, управление : Тезы Всеросс. науч. метод. конф.* Новосибирск, 1998. С. 81.
11. Хоменко А. Суб'єкт-суб'єктні відносини як основа реалізації сучасної парадигми вищої освіти в Україні. *Педагогічні науки*. 2015. № 64. С. 68–71.
12. Шикиринська О., Вишківська В., Н.Родюк. Проблемний підхід у формуванні математичної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. Вип. 30. С. 212–216.

Vyshkivska V., Shykyrynska A., Petliaieva V., Voichun O. Organization of subject-subject interaction of participants of educational process of higher educational institutions as a condition of implementation of human-oriented strategies of future teachers professional training

The article substantiates the essence of humanism as a worldview system and the basis of a humanistic oriented paradigm of professional training for future teachers, which, asserting a pluralistic understanding of the social way of life and a person as an individual with the right to intellectual and economic freedom, moral autonomy, social sovereignty, confirms the idea of the student's active role in own formation, in the development of personal and professional abilities and qualities, actualizes the need to strengthen its subjective functions, ensures cooperation, mutual understanding and mutual acceptance, makes possible the "oncoming movement" of the personal meanings of the subjects of the educational process, the combination of psychological positions, contributes to the "maturing" of the dialogue as a form and means of organizing the educational process. At the same time, however, the humanistic view of a person does not deny, but assumes the presence of social, ethical and individual responsibility for decisions made and implemented.

It is proved that the new educational paradigm is changing the key pedagogical positions of training specialists in higher educational institutions. Its foundations are being developed such as variability, democratization of relations between the subjects of the educational process, dialogism, and the educational process in accordance is built on the basis of subject-subject relations between participants in the educational process, their cooperation, co-creation, which are dominated by an equal, mutually beneficial exchange of personal meanings and experience. It is noted that humanistic practice focuses not only on curricula, but also on the educational needs of the student, who should be ready for self-study, aimed at learning the meanings as elements of personal experience. The concept of the term "model of a modern student" has been clarified, which includes a number of leading personal (education, general cultural competence, physical, mental and moral health, etc.) and professional (ability to professional creativity and initiative) qualities. The significance of the formation of the teacher's humanistic centering as a special interaction built on the basis of empathy, the invaluable acceptance of another person, the congruence of experiences, as well as the result of the personal growth of participants in educational interaction, the development of their communication, creativity, subjective (personal) growth as a whole is revealed.

Key words: professional training of a future teacher, humanism, humanistic education paradigm, educational process, subject-subject interaction, model of a modern student, humanistic centering, competitiveness.

УДК 378.147.091.39:005-051

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-1.32>**Л. В. Гончар**кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри обліку і аудиту
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ПОТЕНЦІАЛ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

Стаття присвячена одній з актуальних проблем формування у майбутніх менеджерів культури професійної діяльності. У статті розглянуто поняття «фахова дисципліна». Розкрито роль фахових дисциплін у формуванні культури професійної діяльності майбутніх менеджерів. Здійснено аналіз дисциплін, пов'язаних із фаховою підготовкою майбутніх менеджерів. Встановлено, що сучасні умови господарювання вимагають від майбутніх менеджерів наявності знань, умінь і навичок, організаційних та управлінських здібностей, а також мобільності й лобільності. Зазначено, що саме вивчення фахових дисциплін є необхідною умовою для здійснення їх професійної діяльності, адже саме вони прямо й опосередковано впливають на формування знань, умінь та навичок, які майбутні фахівці зможуть застосовувати в майбутній професійній діяльності.

Зазначено, що підготовка менеджера здійснюється відповідно до професіограми, яка включає сукупність характеристик спеціальності, соціальних, соціально-психологічних і санітарно-гігієнічних характеристик. Професіограма акумулює в системі вимоги до представників кожної професії та сприяє створенню науково-обґрунтованої системи його підготовки, визначає оптимальні умови формування менеджера як професіонала й особистості. Професійна спрямованість процесу навчання спеціаліста є системою психолого-педагогічних методів, націлених на формування в студента професійного інтересу й має проводитися диференційовано, з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, зокрема наявності пізнавального інтересу до дисципліни, схильності до теоретичних досліджень і практичної діяльності, мотивації до необхідності вивчення цієї дисципліни.

Наголошено на необхідності побудови освітнього процесу таким чином, щоб студент ще в стінах закладу вищої освіти засвоїв той мінімальний обсяг необхідних знань та сформував уміння, які дадуть змогу одержати найбільшу кількість інформації та набути вміння для подальшої професійної діяльності. Зазначено, що співвідношення між дисциплінами має бути таким, щоб кожен компонент навчання зберігав самостійність, когнітивну систему, пов'язану із внутрішньою логікою предмета, що дасть змогу прослідкувати вплив окремих дисциплін на професійну підготовку, формування культури професійної діяльності студентів, та окреслив їх взаємозв'язок з іншими видами освітньої діяльності.

Ключові слова: культура професійної діяльності, студенти, майбутні менеджери, дисципліна, фахова дисципліна, професійна спрямованість.

Постановка проблеми. Сучасна педагогічна теорія і практика засвідчує, що професійне та особистісне становлення майбутнього менеджера відбувається в освітньому процесі закладу вищої освіти. Саме на етапі професійного навчання закладаються основи тих якостей фахівця, з якими він вступить у нову для нього атмосферу діяльності й завдяки яким здійснюватиметься його подальший розвиток як професіонала. З огляду на це логічним й науково обґрунтованим має стати розуміння та вдосконалення організованого, безперервного й цілеспрямованого процесу професійної підготовки майбутніх менеджерів, який сприяє оволодінню ними знаннями, спеціальними вміннями та навичками, що формують культуру їх професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування професійної культури порушується в працях С. Анеліної, С. Вітвицької, В. Гриньової, В. Мазіна, І. Михайліченка,

В. Тернопільської, І. Радомського та ін. Теоретичні питання й шляхи підготовки майбутніх менеджерів висвітлено в працях таких науковців, як В. Горланчук, І. Дороховського, П. Друкера, В. Зобова та ін. Форми і методи розвитку професійних умінь розглядаються в роботах С. Гончаренка, О. Дубасенюк, Н. Ничкало, О. Пехоти та ін. Результати дослідної діяльності вищезазначених фахівців були основоположними в розробленні концептуальних засад нашого дослідження.

Мета статті – розкрити потенціал фахових дисциплін у формуванні культури професійної діяльності майбутніх менеджерів.

Виклад основного матеріалу. Освітній процес у закладах вищої освіти повинен мати випереджувальний характер, оскільки ринкові відносини вимагають від майбутніх менеджерів швидкої особистісної адаптації за умов конкуренції, прояву

вмінь та навичок ділового спілкування, здатності самостійно управляти економічними процесами, виявляти прагматичний інтелект, економічний спосіб мислення.

В умовах ринкових відносин, які постійно змінюються, менеджер має постійно «зазирати в майбутнє» [2, с. 4]. Вивчаючи наявний ринок, менеджер має не тільки розуміти його поточну динаміку (за допомогою обліку, статистики), а й прогнозувати його перспективний розвиток (а тут не обійтися без інформатики, математики та інших дисциплін). Крім того, кваліфікований менеджер покликаний сприяти створенню нового ринку. Для цього треба володіти маркетингом і проектуванням інновацій, культурою професійної діяльності, а це потребує цілого комплексу різноманітних знань, умінь.

Так, у процесі формування культури професійної діяльності менеджера важлива роль належить вивченню фахових дисциплін. Категорія «дисципліна» (вчення, розпорядок, виховання) розглядається як окрема галузь наукового знання [1, с. 217], тому навчальна дисципліна трактується як окрема галузь наукового знання, адаптована для вивчення студентами.

Як свідчить аналіз, поняття «фахова дисципліна» тлумачиться неоднозначно. Її розглядають як спеціальну дисципліну, що доповнює та розвиває фундаментальні курси, як дисципліну спеціалізації в університетському розумінні, зрештою, як професійно орієнтовану дисципліну або дисципліну циклу фахової (професійно-практичної підготовки). На нашу думку, фахові дисципліни – це система дисциплін, які є предметом вивчення, виховання майбутніх менеджерів та забезпечують формування в них професійної компетентності, культури професійної діяльності, всебічний розвиток їх особистості.

Так, організація процесу навчання фахових дисциплін об'єктивно залежить від рівня розвитку науки, техніки, технологій їх використання, організаційної структури. Випускник закладу вищої освіти має бути всебічно підготовлений до виконання своїх функціональних обов'язків у будь-яких умовах та нестандартних ситуаціях. Тому виникає проблема визначити роль фахових дисциплін у процесі формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів. Це посилює вимоги до закладів вищої освіти щодо якісного здійснення процесів формування культури професійної діяльності майбутніх фахівців-менеджерів, вимагає змін педагогічних орієнтацій змісту фахових дисциплін.

Державний галузевий стандарт за напрямом підготовки 07 «Управління та адміністрування» передбачає такі цикли підготовки: цикл загальної підготовки, цикл фахової (професійно-практичної) підготовки, що забезпечують певний освітньо-кваліфікаційний рівень.

Фахові дисципліни покликані надати студентам знання й уміння, які необхідні для розуміння об'єктів, суб'єктів, процесів та інструментів управління та адміністрування. Своєю чергою фахові дисципліни поділяються на варіативну й нормативну частину. Так, зміст нормативної частини навчального матеріалу визначається освітніми стандартами. Зміст і структура варіативної частини визначаються окремим закладом вищої освіти. Фахові дисципліни нормативного блоку мають відповідну базу для формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів. Такі дисципліни, як «Менеджмент», «Фінансовий аналіз», «Право (адміністративне право)», «Облік і аудит», «Публічне адміністрування», «Фінансовий менеджмент», «Ділове адміністрування», «Інформаційні системи і технології в управлінні організацією», дадуть змогу сформувати культуру професійної діяльності завдяки поєднанню матеріалу професійної спрямованості з проблематикою про культурні цінності, що наприкінці формує світоглядну концепцію фахівця, закладає базис для фахового, економічного та логіко-інформаційного мислення, акумулює необхідні знання, виробляє професійні навички та вміння.

Підготовка менеджера здійснюється відповідно до професіограми, яка включає сукупність характеристик спеціальності, соціальних, соціально-психологічних і санітарно-гігієнічних характеристик. Професіограма менеджера сприяє створенню науково обґрунтованої системи його підготовки, визначає оптимальні умови формування менеджера як професіонала й особистості. У процесі розробки професіограми аналізується діяльність менеджера, зокрема, особлива увага приділяється змісту основних функцій, знань, умінь і навичок.

Професійна спрямованість такого процесу навчання сприяє більш повному засвоєнню студентами навчального матеріалу, створює сприятливі умови для перетворення навчально-пізнавального інтересу до фахових дисциплін, що забезпечує формування наукових уявлень про фундаментальну основу сучасного менеджменту, функціонування підприємств, установ, організацій. Вимоги, що висуваються до професійної діяльності менеджера, знаходять відображення в нормативних документах вищої освіти.

Отже, спеціалізація менеджера припускає вивчення значної кількості фахових дисциплін, які формують його знання, уміння й навички. Наприклад, метою дисципліни «Менеджмент і адміністрування (адміністративний менеджмент)» є формування в майбутніх менеджерів управлінського мислення та системи спеціальних знань у галузі менеджменту та адміністрування, розуміння концептуальних основ системного управління організаціями, набуття компетенцій, необхідних для виконання функцій та реалізації повноважень керівника (фахівця).

Формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів, розвиток у них здатності ефективно управляти компаніями на конкурентних ринках слугує дисципліна «Ділове адміністрування». У результаті вивчення дисципліни «Ділове адміністрування» студент має знати: методологію та теорію адміністративного менеджменту, методи управління бізнесом в умовах конкуренції, ризику; основні поняття, визначення та терміни, які використовуються в процесі управління організаціями різних галузей та форм власності; призначення функціональних підсистем та склад елементів внутрішнього середовища організації; закони, принципи та методи ефективного управління організацією на всіх стадіях її життєвого циклу; форми та методи організації робіт із забезпечення та управління якістю продукції; особливості функціонування організацій в умовах безперервних змін; закономірності стратегії бізнесу та становлення організаційної концепції підприємства, методів та процедур управління організацією; науково-методичне підґрунтя опанування основних інструментів управління проектами в організації; технології та методи управління змінами в організації; сутність змін та природу їх виникнення.

Вивчення дисципліни «Публічне адміністрування» сприяє засвоєнню студентами технологій та процедури проектування цілей публічного адміністрування, методів і стилів публічного адміністрування, основних засад публічного адміністрування в соціальній та економічній сферах, особливостей відповідальності суб'єктів публічного адміністрування за правопорушення в цій сфері, формування в них культури професійної діяльності.

Майбутні менеджери мають уміти: підготувати нормативну документацію (накази, розпорядження тощо), пропозиції, рекомендації (проекти) для суб'єкта публічного адміністрування, застосовуючи методики визначення певних показників; визначати технологію управління суб'єктом публічної сфери, що є раціональною за ознаками досягнення мети діяльності та ресурсами, що використовуються, з урахуванням особливостей цього суб'єкта; виробити процедури та основний зміст кожного етапу вироблення та впровадження управлінського рішення з визначенням термінів, виконавців і вартості; вживати заходів з упровадження сучасних форм і методів діяльності суб'єкта публічної сфери, його структурного підрозділу, оптимізації його функціональної та організаційної структури; застосовувати критерії оцінювання результативності та ефективності публічного адміністрування в умовах соціально-економічних змін.

Розвиток мотивів культури професійної діяльності майбутніх менеджерів відбувається у процесі вивчення навчальних дисциплін «Фінансовий

аналіз» та «Фінансовий менеджмент». Зокрема, формування у студентів теоретичних знань і практичних навичок з організації та проведення фінансового аналізу підприємств, спрямованого на прийняття обґрунтованих ефективних управлінських рішень, націлених на покращення їх фінансового стану для досягнення цілей та завдань розвитку суб'єктів господарювання.

За результатами вивчення дисциплін студенти оволодівають такими компетентностями: здатністю проводити аналіз виробництва та реалізації продукції (робіт, послуг), ресурсозабезпеченості та використання виробничих ресурсів підприємства, витрат виробництва продукції, оцінювати ділову активність, інвестиційну привабливість і кредитоспроможність підприємства, здійснювати аналіз фінансового стану та фінансових результатів суб'єктів господарювання, умінями визначати напрями поліпшення платоспроможності, запобігання банкрутству підприємств, зниження фінансового ризику їхньої діяльності, здатністю прогнозувати фінансовий стан підприємства, здатністю за результатами аналізу формулювати аналітичні висновки та пропозиції.

Серед фахових дисциплін можна виокремити дисципліну «Інформаційні системи і технології в управлінні організацією». Вона органічно й логічно синтезує здобутки багатьох наук, але, окрім цього, має ясно виражену системність, послідовність, прикладну спрямованість, яка відіграє важливу роль у формуванні культури професійної діяльності майбутніх менеджерів.

Метою вивчення дисципліни є надання знань, умінь для здійснення ефективною професійною діяльністю, шляхом формування в майбутніх менеджерів знань і навичок щодо сучасних інформаційних систем і технологій, їх раціонального використання, а також практичних навичок ефективного використання сучасних інформаційних технологій у процесі здійснення управлінської діяльності в організації.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми здобувачі вищої освіти мають оволодіти такими компетентностями: здатністю до використання інформаційно-комунікаційних технологій для пошуку, оброблення, аналізу інформації з різних джерел та прийняття рішень; вміннями вибирати та використовувати методи та інструментарій менеджменту, в тому числі відповідно до міжнародних стандартів; вміннями створювати та організовувати ефективні комунікації в процесі управління.

У результаті вивчення навчальної дисципліни майбутні менеджери мають вміти: працювати зі спеціалізованим програмним забезпеченням та спеціалізованими інформаційно-пошуковими системами; проводити дослідження в менеджменті на предмет виявлення передумов упровадження обчислювальної техніки та вибору

інформаційних технологій; розробляти постановки та алгоритми автоматизованого розв'язання задач менеджменту; аналізувати різні інформаційні системи, програмні продукти, інформаційні засоби та технології на відповідність специфіці конкретного економічного об'єкта; впроваджувати нові чи модернізувати наявні інформаційні системи, програмні продукти, інформаційні засоби та технології; розробляти компоненти інформаційних систем, програмних продуктів, інформаційних засобів і технологій, використовувати наявні інформаційні системи для створення інформаційної бази та виконання конкретних функцій управлінської діяльності.

Як свідчить аналіз програм фахових дисциплін, їх зміст відкриває великі можливості для формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів. Але при цьому в процесі її вивчення відсутня єдність змісту навчального матеріалу з різних фахових дисциплін, що суттєво знижує мотивацію навчання та інтерес до вивчення зазначених дисциплін. Розробляючи підходи до узагальнення змісту, в процесі вивчення фахових дисциплін ми дійшли висновку, що важливим методологічним інструментом у рамках такого підходу є інтеграція окремих питань, тем, розділів фахових дисциплін. Такий підхід дає змогу навчити студентів бачити аналогію у віддалених явищах і процесах, переносити набуті знання в іншу ситуацію. І першим кроком у реалізації таких завдань є урахування вимог наступності в проектуванні навчальних планів і програм, забезпечення їх раціональної структури, узгодженості програм взаємопов'язаних дисциплін, реалізації міжпредметних зв'язків, професійної спрямованості дисциплін загальної підготовки.

Таким чином, передумовою досягнення підвищення результативності формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів у процесі навчання фахових дисциплін є забезпечення систематичності, послідовності, використання міждисциплінарних зв'язків, що дає змогу забезпечити засвоєння змісту цих курсів в єдиній логіці з іншими циклами дисциплін (зокрема за часом, змістом, формами і методами).

Дуже важливо в процесі проектування змісту фахових дисциплін потурбуватися про те, щоб кожна з цих дисциплін, що вивчається студентами, була фундаментальним внеском в їх загальну

професійну освіту, щоб дотримувався принцип: навчати не предмета, а спеціальності. Суть цього положення зводиться до цілеспрямованої орієнтації всіх дисциплін для цілісного вивчення явищ і процесів, які формують особистісні й професійні якості фахівця [4, с. 44].

Для освіти менеджерів, яка є чутливою до науково-технічних досягнень суспільства, важливим є зближення навчальної та виробничої її складових частин. З цією метою освітній процес має бути побудований так, щоб студент ще в стінах закладу вищої освіти засвоїв той мінімальний обсяг необхідних знань, умінь, які дадуть змогу одержати найбільшу кількість інформації та, відповідно, оволодіти професійними вміннями й навичками, культурою професійної діяльності.

Висновки і пропозиції. За результатами проведеного дослідження зазначаємо, що співвідношення між дисциплінами має бути таким, щоб кожен компонент навчання зберігав самостійність, когнітивну систему, пов'язану із внутрішньою логікою предмета. Крім того, проведений аналіз дав змогу прослідкувати вплив окремих дисциплін на професійну підготовку, формування культури професійної діяльності студентів та окреслив їх взаємозв'язок з іншими видами освітньої діяльності.

Список використаної літератури:

1. Словник іншомовних слів / під ред. Н.Н. Мельничука. Київ : УРЕ, 1987. 775 с.
2. Тарасова С. Формування у майбутніх менеджерів фінансово-економічного профілю готовності до управлінської діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.04. Кіровоград, 2006. 20 с.
3. Тернопольская В.И., Бакулина О.С. Особенности формирования профессиональной компетентности будущих специалистов по налогообложению и таможенному делу. *International scientific journal «Progress»*. Tbilisi : International Publishing House «Progress». 2018. № 1-2. P. 94–97.
4. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 437 с.
5. Ternopil'ska V., Guk O., Zavorodnia Y., Ryzhykov V., Snitka Y. Variants of the educational paradigm in training of managers. *Revista ESPACIOS*. 2019. Vol. 40 (29). P. 9.

Honchar L. The potential of professional disciplines in shaping the culture of professional activity of future managers

The article is devoted to one of the topical problems of formation of future managers of professional activity culture. The concept of "professional discipline" is considered in the article. The role of professional disciplines in forming the culture of professional activity of future managers is revealed. An analysis of the disciplines related to the professional training of future managers. It is established that modern conditions of management require from future managers availability of knowledge, skills, organizational and management abilities, as well as mobility and mobility. It is noted that the study of professional disciplines is a prerequisite for the pursuit of their professional activity, because they directly and indirectly

influence the formation of knowledge, skills and skills that future professionals will be able to apply in future professional activity.

It is stated that the training of the manager is carried out in accordance with the professional chart, which includes a set of characteristics of the specialty, social, social-psychological and sanitary-hygienic characteristics. The professional program accumulates in the system the requirements for the representatives of each profession and helps to create a scientifically sound system of its preparation, determines the optimal conditions for the formation of a manager as a professional and personality. The professional orientation of the specialist training process is a system of psychological and pedagogical methods aimed at the formation of a student's professional interest and should be differentiated, taking into account the individual characteristics of students, in particular: the presence of cognitive interest in the discipline; propensity for theoretical research and practical activity; motivation to study this discipline.

Emphasis is placed on the need to build an educational process in such a way that the student, within the walls of the institution of higher education, learns the minimum amount of knowledge needed and develops the skills that will allow him to obtain the most information and acquire the skills for further professional activity. It is stated that the correlation between the disciplines should be such that each component of learning retains independence, a cognitive system related to the internal logic of the subject, which will allow to trace the influence of individual disciplines on vocational training, to form a culture of professional activity of students and to outline their interrelation with other educational activities.

Key words: *professional culture, students, future managers, discipline, professional discipline, professional orientation.*

С. В. Гордійчук

кандидат біологічних наук,
доцент кафедри природничих та соціально-гуманітарних дисциплін,
проректор із навчальної роботи
Житомирського медичного інституту Житомирської обласної ради

УПРАВЛІННЯ ЗМІНАМИ В ЗАКЛАДІ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто необхідність впровадження змін у закладі медичної освіти в умовах забезпечення якості освітньої діяльності. Представлено опис поточної ситуації та визначення конкретної проблеми, що потребує вирішення починаючи із встановлення місії; стратегічних цілей, моделі організаційної структури; форм, методи і принципи управління закладом медичної освіти, кількісної та якісної характеристики науково-педагогічних кадрів; вимог організації до загальних та фахових компетентностей спіробітників, домінуючого стилю управління в закладі. Зауважено, що основними принципами управління в закладі є системність, багатофункціональність, студентоцентрованість, підвищення кваліфікації, колегіальність. Проведено аналіз характеристики сутності змін, необхідних для вирішення проблеми та оцінки ризиків щодо їх впровадження, що здійснюється на основі концепції аналізу «силового поля». Наведено приклади ідентифікації ризиків впровадження змін, серед яких основними ризиками процесу прийому на навчання для здобуття вищої освіти визначено нормативно-правове регулювання процесу прийому на навчання; зменшення контингенту здобувачів освіти; зниження рівня загальноосвітньої компетентності абітурієнтів.

Окреслено план заходів щодо впровадження змін за послідовністю, запропонованою Дж. Коттером (створення атмосфери невідкладності дій; формування впливової команди реформаторів; створення бачення; пропагування нового бачення; створення умови для втілення нового бачення в життя; планування і досягнення найближчих результатів; закріплення досягнення і розширення перетворення; інституціоналізація нових підходів). Підкреслено, що для конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг закладу медичної освіти необхідно здійснювати процес управління змінами в умовах забезпечення якості освітньої діяльності. Визначено стан готовності колективу інституту до впровадження змін із метою підвищення мотивації кадрового ресурсу та зменшення негативного опору для покращення якості освітньої діяльності та конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг. Враховуючи сучасні виклики, для конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг закладу медичної освіти необхідно здійснювати процес управління змінами в умовах забезпечення якості освітньої діяльності.

Ключові слова: *якість освітньої діяльності, управління змінами, заклад медичної освіти.*

Постановка проблеми. Управління якістю освітньої діяльності закладу вищої медичної освіти передбачає необхідність постійної модернізації та вдосконалення, оскільки на сучасному етапі реформування системи освіти, зокрема медичної, глобальною умовою є конкурентоспроможність закладу освіти на ринку освітніх послуг. Отже, розвиток закладу освіти стає можливим у разі адаптації його внутрішнього середовища до потреб зовнішнього, що має властивість якісно змінюватись, а також готовності організації до запровадження необхідних змін.

Таким чином, у закладах медичної освіти виникає необхідність стратегічно управляти змінами, що може бути представлено у вигляді опанування інноваційних та інформаційних технологій, вдосконалення організаційної структури, вдосконалення педагогічної та професійної майстерності науково-педагогічних працівників, формування корпоративної культури з новими ціннісними орієнтаціями, стилю управління тощо [1, с. 5; 4, с. 17].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідження щодо управління змінами в різних галузях і організаціях вивчалися такими науковцями, як М. Бієр, К. Вейк, Дж. Дак, Р. Квін, Дж. Коттер, К. Левін, Н. Норія.

Мета статті. Метою статті є дослідження інструментів управління змінами та використання їх у процесі управління змінами в умовах забезпечення якості освітньої діяльності закладу медичної освіти.

Виклад основного матеріалу. Нині немає стандартних схем управління змінами в умовах забезпечення якості освітньої діяльності закладу медичної освіти. Досвід Житомирського медичного інституту свідчить про те, що процес управління змінами передбачає виявлення потреби в організаційних змінах, оцінку опору змінам та ризиків впровадження змін в організації, планування змін, мотивацію персоналу до змін, технологічного циклу впровадження змін у закладі освіти.

Опис поточної ситуації та визначення конкретної проблеми, що потребує вирішення, починається зі встановлення місії, стратегічних цілей, моделі організаційної структур, форм, методів і принципів управління закладом медичної освіти, кількісної та якісної характеристики науково-педагогічних кадрів, вимог організації до загальних та фахових компетентностей співробітників, домінуючого стилю управління в закладі.

Так, наприклад, свою місію Житомирський медичний інститут вбачає у збереженні здоров'я населення та розвитку медицини через надання якісної, конкурентоспроможної медичної освіти, виконання пріоритетних наукових досліджень відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства, забезпечення особистого розвитку людини згідно з її індивідуальними здібностями. Політика інституту спрямована на безперервне вдосконалення і оптимізацію процесів та постійне поліпшення системи управління з урахуванням зовнішніх та внутрішніх чинників, ризиків та можливостей; виконання вимог законодавства та інших зобов'язань, які заклад вищої освіти бере на себе. Відповідно до політики, визначено пріоритетні стратегічні напрями розвитку інституту: освітня діяльність; наукова та інноваційна діяльність; кадрове забезпечення; міжнародна інтеграція; духовний та корпоративний розвиток; забезпечення якісного менеджменту управління; розбудова сучасної інфраструктури. До первинної ланки організаційної структури управління медичного інституту належать ректор, проректор із навчальної роботи, гуманітарної освіти та виховання, навчально-практичної роботи, науково-методичної роботи, директор медичного коледжу. До вторинної ланки організаційної структури управління медичного інституту належать начальник навчально-методичного відділу, начальник технічних засобів навчання, заступники директора медичного коледжу. До третинної ланки організаційної структури управління належать завідувачі кафедр, завідувачі відділень, завідувач виробничою практикою, методист, голови циклових предметних комісій. Отже, структура управління медичного інституту завдяки лінійному підпорядкуванню забезпечує оперативну реалізацію управлінських рішень, сприяє підвищенню ефективності роботи функціональних відділів, дає змогу досить швидко маневрувати ресурсами, що вкрай необхідно на етапі зміцнення ринкових позицій закладу освіти як організації. Але така структура непридатна для закладу освіти, що прагне до здійснення інноваційних змін та саморозвитку, оскільки терміни підготовки та прийняття управлінських рішень розтягуються, виникають труднощі в підтримці постійних взаємозв'язків між різними структурними підрозділами, з'являється тенденція надмірної централізації. Саме тому, на наш погляд, необхідно вдосконалювати систему управління вищим медичним закладом освіти, що підвищить

рівень адаптивності його до умов зовнішнього середовища, створить умови для якісних змін діяльності освітнього закладу, забезпечить можливість впровадження стратегічного управління та інноваційного менеджменту.

Комплекс заходів діяльності інституту, що передбачає організаційні методи (вплив на об'єкт управління, прийняття адміністративних управлінських рішень, здійснення розпорядчих впливів, спрямованих на досягнення поставленої мети тощо), дисциплінарні методи (підтримка взаємозв'язків у межах закладу освіти та якість виконання співробітниками інституту своїх функціональних обов'язків), соціально-психологічні методи (формування позитивної мотивації у співробітників для досягнення цілей та політики закладу освіти). Основними принципами управління в Житомирському медичному інституті є системність (передбачає аналіз внутрішніх та зовнішніх освітніх потреб), багатофункціональність (зміст освітньої діяльності інституту, система управління, ресурси закладу тощо), студентоцентрованість (формування індивідуальної освітньої траєкторії для навчання, сприйняття кожного здобувача освіти як особистості), підвищення кваліфікації (створення необхідних умов для постійного професійного зростання науково-педагогічних та педагогічних працівників закладу), колегіальність (прийняття спільних управлінських рішень зі стратегічних та соціально-значущих питань).

Вимоги медичного інституту до загальних та фахових компетентностей науково-педагогічних працівників сформовані на основі вимог Постанови Кабінету Міністрів України від 30 грудня 2015 р. № 1187 «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності», п. 30, щодо продуктивності діяльності науково-педагогічних та педагогічних працівників. Відповідно до вимог, що визначені в строковому трудовому договорі, який укладено між науково-педагогічними, педагогічними працівниками та адміністрацією інституту, кожен співробітник закладу медичної освіти протягом 5 років (строк дії договору) має виконати від 5–7 пунктів, зазначених у ліцензійних вимогах. Найбільш вагомими вимогами до фахових компетентностей науково-педагогічних працівників інституту є такі: наявність наукових публікацій у періодичних виданнях, які включені до наукометричних баз, рекомендованих МОН, зокрема Scopus або Web of Science Core Collection; не менше п'яти наукових публікацій у наукових виданнях, включених до переліку наукових фахових видань України; виданий підручник чи навчальний посібник або монографія; видані навчально-методичні посібники/посібники для самостійної роботи студентів та дистанційного навчання, конспекти лекцій/практикумів/методичних вказівок/рекомендацій загальною кількістю три найменування тощо. Також варто зазначити, що в медичному інституті до

викладацького складу встановлено вимогу обов'язкового володіння англійською мовою на рівні B1–B2.

Наступним етапом управління змінами в медичному інституті є характеристика сутності змін, необхідних для вирішення проблеми, та оцінка ризиків щодо їх впровадження, що здійснюється на основі концепції аналізу «силового поля», запропонована засновником управління змінами К. Левіним [6, с. 25] (табл. 1).

Ідентифікація ризиків впровадження змін у Житомирському медичному інституті здійснюється на основі карти ризиків, яка щорічно аналізується і доповнюється в разі виявлення нових ризиків, розробляються коригувальні та запобіжні дії залежно від значимості наслідків. Так, нині основними ризиками процесу прийому на навчання для здобуття вищої освіти визначено нормативно-правове регулювання процесу прийому на навчання, зменшення контингенту здобувачів освіти, зниження рівня загальноосвітньої компетентності абітурієнтів. Ризиками процесу забезпечення освітньої діяльності є відсутність системності нормативно-правового забезпечення у ЗВО, зменшення обсягів фінансування освітньої діяльності, недостатній рівень якості освітніх послуг. У забезпеченні кадрового ресурсу виділяються такі ризики: виконання ліцензійних умов впровадження освітньої діяльності щодо кадрового забезпечення; плінність кадрів; зниження частки науково-педагогічних працівників із науковим ступенем та вченим званням [2, с. 36].

Для визначення стану готовності колективу Житомирського медичного інституту до впровадження змін із метою підвищення мотивації кадрового ресурсу та зменшення негативного опору для покращення якості освітньої діяльності та конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг нами проведено соціологічне опитування, в якому узяли участь 97 науково-педагогічних працівників закладу. Методика опитувальника базувалася на опитувачі, розробленому Х. Рамперсадом [5, с. 7].

Здійснюючи узагальнення отриманих під час дослідження даних, ми встановили, що 78% рес-

пондентів відчувають підтримку вищого керівництва інституту в організації змін та підтверджують наявність компетентного, мотивованого лідера, який є керівником впровадження інновацій та процесів змін у закладі освіти. Також варто зауважити, що 62% опитаних констатують належну увагу, яку приділяє заклад освіти щодо розвитку нових компетентностей, сформованих у науково-педагогічних працівників. Крім того, 72% підкреслили проведення організаційних заходів із боку керівництва закладом із метою роз'яснення причини необхідних змін, дії наслідків таких змін, плану та заходів, необхідних для проведення змін у процесі вдосконалення якості освітньої діяльності інституту. Готовність до проведення необхідних змін виявили 42% науково-педагогічних працівників закладу, які підтримують впровадження інновацій та можуть стати «агентами змін». Натомість 38% науково-педагогічних працівників визначили наявність у них страху та недовіри до змін, що передбачено впровадити; 25% визнали відсутність власного потенціалу до змін; 34% зауважили про наявність старих штампів та стереотипів у роботі, а також відчуття втрати безпеки в процесі впровадження інноваційних змін; 15% мають побоювання, що стануть «жертвами змін». Отже, здійснюючи математичний обрахунок отриманих результатів (45 набраних балів), ми встановили, що в інституті доволі сприятлива ситуація для проведення змін та вдосконалення якості освітньої діяльності.

Основним етапом впровадження змін в умовах забезпечення якості освітньої діяльності закладу медичної освіти є створення плану заходів за послідовністю, запропонованою Дж. Коттером [3, с. 9] (створення атмосфери невідкладності дій; формування впливової команди реформаторів; створення бачення; пропагування нового бачення; створення умови для втілення нового бачення в життя; планування і досягнення найближчих результатів; закріплення досягнення і розширення перетворення; інституціоналізація нових підходів) (табл. 2).

Таблиця 1

Модель «аналізу силового поля» за К. Левіним

Ціль змін		
Рушійні сили (сили, що осприяють змінам)	Рівновага або поточна форма	Сили опору (сили, що відштовхують зміни)
Наявність сильного, обізнаного, мотивованого лідера, що здатен очолити команду «агентів змін»	Здійснення постійного діалогу з науково-педагогічним колективом задля окреслення чіткого бачення результату змін та шляхів їх досягнення	Відсутність мотивації, наявність усталених традицій та звичок в організації та впровадженні освітнього процесу
Наявність групи науково-педагогічних працівників, які підтримують впровадження інновацій та стануть «агентами змін»	Постійна комунікація із представниками сил опору для формування розуміння необхідності змін та проведення коучингів	Перевага старих штампів та стереотипів у роботі, а також відчуття втрати безпеки
Високий рівень конкуренції між закладами освіти, що спонукає до здійснення змін	Вдосконалення системи управління інститутом із метою покращення розвитку горизонтальних зв'язків організаційної структури	Наявність неформальних лідерів, що є головними отримувачами впровадження інноваційних змін

Таблиця 2

План заходів щодо впровадження змін у закладі медичної освіти

Етапи впровадження змін за Дж. Коттером	Дії та заходи з провадження змін
1. Створити атмосферу невідкладності дій	Вивчення ситуації на ринку освітніх послуг для визначення рейтингу закладу освіти та встановлення ступеню його конкурентоспроможності з урахуванням наявності зовнішніх ризиків (кількість закладів освіти, що здійснюють підготовку здобувачів освіти за спорідненими освітніми програмами; кількість абітурієнтів, що можуть бути прийняті на навчання в поточному році; престижність медичної професії, рівень фінансування) та внутрішніх ризиків (якість надання освітніх послуг, наявність внутрішньої системи забезпечення якості, рівень формування загальних та спеціальних компетентностей у здобувачів медичної освіти, рівень кадрового, матеріально-технічного, навчально-методичного, інформаційного ресурсу).
2. Сформувати впливові команди реформаторів	Об'єднати зусилля впливових, мотивованих, обізнаних науково-педагогічних працівників, які підтримують впровадження інновацій та стануть «агентами змін». Провести навчання таких співробітників із метою формування і них цілей, бачення, плану заходів для втілення необхідних змін. Забезпечити процедуру рейтингування науково-педагогічних працівників на основі їх організаційної, навчально-методичної, виховної, наукової, практичної діяльності та передбачити заохочуючі заходи для діяльності учасників сформованої команди «агентів змін».
3. Створити бачення	Підвищення якості освітньої діяльності інституту з метою конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг стане можливим у разі запровадження системи забезпечення якості освіти на інституційному рівні, підвищення рівня педагогічної майстерності викладачів закладу, наявності мотивації до змін у науково-педагогічних працівників, впровадження інформаційних та інноваційних технологій в організацію освітнього процесу, створення нових освітніх програм підготовки здобувачів медичної освіти, високого рівня сформованості загальних та спеціальних компетентностей у випускників.
4. Пропагувати нове бачення	Команда «агентів змін» ініціює перед керівництвом закладу план, заходів, терміни впровадження змін щодо вдосконалення якості освітньої діяльності та розробляє сталі рішення з урахуванням потреб співробітників та здобувачів закладу освіти. Представлені рішення формуються на основі доказової бази з огляду на максимальні результати за мінімальних ресурсів.
5. Створити умови для втілення нового бачення в життя	Підвищення якості освіти планується завдяки модернізації освітнього середовища, залучення педагогічних працівників закладу до безперервного професійного розвитку, впровадженню інноваційних та інформаційних технологій в освітній процес, розширення спектру форм освітньої діяльності (заочна та дистанційна), діджиталізації навчальної діяльності.
6. Спланувати і досягти найближчих результатів	Першими кроками на шляху реалізації запланованих змін є формування команди «агентів змін», розроблення плану дій, визначення термінів виконання та відповідальних осіб. У процесі впровадження змін у медичному інституті найближчим результатом стане вдосконалення організації освітнього процесу через модернізацію навчально-методичної бази, створення інформаційного контенту, забезпечення діяльності за дистанційною формою навчання, розширення спектра освітніх послуг, зміцнення кадрового ресурсу тощо.
7. Закріпити досягнення і розширити перетворення	Для закріплення досягнень передбачається, що досвід впровадження інтерактивних та інформаційних технологій, що буде здійснюватися командою «агентів змін», пошириться серед усіх науково-педагогічних та педагогічних працівників інституту, що своєю чергою створить атмосферу довіри до нових підходів, підвищить якість формування загальних та спеціальних компетентностей у здобувачів медичної освіти.
8. Інституціалізувати нові підходи	Впровадження нових підходів до освітнього процесу на рівні медичного інституту дасть змогу формалізувати правила поведінки в умовах змін, вибудувати взаємозв'язок між результатами і процесами, створювати умови розвитку для нових якостей у співробітників закладу освіти, підвищити конкурентоспроможність медичного інституту на освітньому ринку, зміцнити позиції закладу як надавача якісних освітніх послуг.

Висновки і пропозиції. Враховуючи сучасні виклики, для конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг закладу медичної освіти необхідно здійснювати процесу правління змінами в умовах забезпечення якості освітньої діяльності. Окрім того, процес здійснення змін потребує виявлення потреби в організаційних змінах, оцінки опору змінам та ризиків впровадження змін в організації, планування змін, мотивації персоналу до змін, технологічного циклу впровадження змін у закладі освіти та передбачає поетапну реалізацію з обов'язковою оцінкою кожного етапу та здійснення корегування.

Список використаної літератури:

1. Бабічев А.В. Державне управління змінами у системі вищої освіти: сутність, зміст, особливості. *Теорія та практика державного управління* : збірник наук. пр. Харків : Вид-во ХарПІ НАДУ «Магістр», 2019. Вип. 4 (55). С. 244.
2. Гордійчук С.В. Управління якістю освітньої діяльності медичного закладу освіти на основі інноваційного підходу. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2019. Випуск 2 (97). С. 35–42.
3. Коттер Дж.П. Впереді перемен: почему компаниям не удается организационная

- перестройка. *Управление изменениями* : пер. с англ. Москва : Альпина бизнес букс, 2007. С. 9–29.
4. Пічугіна Т.С. *Управління змінами* : навчальний посібник / Т.С. Пічугіна, С.С. Ткачова, О.П. Ткаченко. Харків : ХДУХТ, 2017. С. 226.
5. Рамперсад К.Х. *Універсальна система показників діяльності: як досягати результатів, збираючи цільність* / пер. з англ. Москва : Альпіна Бізнес Бук, 2006.
6. Levin K. *Field Theory in Social Science: Selected theoretical papers*. London : Tavistock, 1952. 346 p.
-

Gordiichuk S. Management of changes in a medical education institution while ensuring the quality of educational activities

The article considers the need to implement changes in the institution of medical education in terms of ensuring the quality of educational activities. A description of the current situation and identification of a specific problem that needs to be addressed, starting with the establishment of the mission; strategic goals; model of organizational structure; forms, methods and principles of medical education institution management; quantitative and qualitative characteristics of scientific and pedagogical personnel; requirements of the organization to general and professional competences of employees; dominant management style in the institution. It is noted that the main principles of management in the institution are: consistency, multifunctionality, student-centered, professional development, and collegiality. An analysis of the characteristics the essence of the changes needed to solve the problem and assess the risks of their implementation, based on the concept of analysis of the "force field". Examples of identification risks of implementation of changes are given, among which the main risks of the admission process for higher education are determined by the regulatory and legal regulation of the admission process; reduction of the contingent of applicants for education; reduction the level of general educational competence of applicants. The state of readiness of the institute staff for introduction of changes for the purpose of increase motivation of a personnel resource and decrease in negative resistance for improvement of quality educational activity and competitiveness in the market of educational services is defined. An action plan to implement the changes following the sequence proposed by J. Kotter (creating an atmosphere of urgency, forming an influential team of reformers, creating a vision; promoting a new vision, creating the conditions for the realization of a new vision in life, planning and achieving immediate results; sustaining and expanding change; institutionalizing new approaches). Given the current challenges, for competitiveness in the market of educational services of medical education institutions it is necessary to carry out the process of change management in terms of ensuring the quality of educational activities. In addition, the process of implementing change requires identifying the need for organizational change; change planning and staff motivation for change. It is emphasized that for competitiveness in the market of educational services of a medical education institution it is necessary to carry out the process of change management in terms of ensuring the quality of educational activities.

Key words: *quality of educational activities, change management, medical education institution.*

УДК 378.02.091.39-051-047.22

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-1.34>**Т. М. Горохівська**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти
Національного університету «Львівська політехніка»

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ КРІЗЬ ПРИЗМУ ЙОГО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті здійснено теоретичний аналіз особливостей методичної діяльності викладача закладу вищої освіти крізь призму його професійно-педагогічної компетентності. Проаналізовано науково-педагогічну літературу, присвячену проблемі дослідження визначення, сутності та змісту методичної діяльності як самостійного виду професійно-педагогічної діяльності викладача. Наголошено, що, незважаючи на науковий доробок, присвячений обґрунтуванню підвалин методичної діяльності педагогів, у сучасних науково-педагогічних дослідженнях спостерігається неоднозначність розуміння сутності цього поняття. Визначено основні підходи науковців до розгляду методичної діяльності, при цьому особливу увагу приділено означенню змістових відмінностей понять «методична робота» і «методична діяльність» викладача. Враховуючи, що методична діяльність представляє собою складний розумовий процес, окреслено її основні особливості – мету, предмет, об'єкт, результати, види методичної діяльності. Представлено основні функції методичної діяльності (аналітична, проєктувальна, конструктивна, нормативна, дослідницька). Зауважено, що професійно-педагогічна компетентність як складний професійно-особистісний феномен є однією з важливих характеристик педагогічної діяльності викладача, інтегральною якістю, що визначає ефективність його діяльності, виражається у здатності діяти адекватно, самостійно і відповідально у професійній ситуації, відображає готовність до саморозвитку, проявляється у професійній активності, що дає змогу характеризувати викладача як суб'єкта педагогічної діяльності. З'ясовано, що професійно-педагогічна компетентність викладача охоплює методологічний, спеціальний, загально-педагогічний, психологічний, професійно-етичний, дидактичний і методичний компоненти, сформований сучасний стиль науково-педагогічного мислення. Сформульовано висновок, що ефективність методичної діяльності значною мірою залежить від особистості викладача, його професійно-педагогічної компетентності. Водночас підкреслено, що однією з важливих умов підвищення професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи є організація методичної діяльності.

Ключові слова: професійно-педагогічна діяльність, методична діяльність, професійно-педагогічна компетентність, професійний розвиток, викладач вищої школи.

Постановка проблеми. Спрямованість вищої освіти на інноваційні зміни, посилена умовами реформування та модернізації, зумовлює необхідність обґрунтування принципово нових підходів до взаємодії педагогічної науки та практики, висуває високі вимоги до професійно-педагогічної компетентності викладачів. Нині вища школа потребує кваліфікованого, конкурентоспроможного спеціаліста, який володіє професійними знаннями, інформаційними і комунікаційними технологіями, інноваціями педагогічної науки, високими особистісними якостями, здатного до активної роботи на рівні світових стандартів і постійного професійного зростання. Одним із шляхів успішної реалізації розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів є цілеспрямоване вивчення специфіки методичної діяльності викладача як одного з видів його професійно-педагогічної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій доводить посилення науково-педагогічної уваги

вітчизняних і зарубіжних дослідників до проблем професійної діяльності сучасних педагогів в умовах реформування і модернізації освіти. Так, загальна феноменологія професійно-педагогічної діяльності представлена у працях Р. Гуревича, І. Кузьмінського, А. Маркової, В. Сластьоніна, О. Щербакова та ін. Компоненти професійно-педагогічної діяльності та її функціональний склад стали предметом дослідження Л. Занкова, І. Зимньої, С. Максименко, Г. Матушанського, І. Огороднікова, В. Семиченко, І. Черемис та ін. Особливості професійної діяльності викладача вищої школи знайшли своє відображення в роботах А. Вербицького, З. Єсаревої, С. Іванової, І. Ісаєва та ін.

Певне відображення підходів до розуміння методичної діяльності викладача знаходимо в дослідженнях вітчизняних і закордонних авторів – Ю. Бабанського, С. Горчинського, Н. Ерганової, І. Жерносек, М. Поташник, Г. Скамницької та ін. Особливостям організації

системи методичної роботи в закладах освіти присвячені праці Н. Волкової, А. Зубко, О. Коваленко, С. Крисюк, В. Пикельної, В. Стельмашенко та ін. Проте необхідно зазначити, що в більшості досліджень методична діяльність лише опосередковано відображається як складова частина, яка забезпечує інші види професійно-педагогічної діяльності викладача (навчальний, розвивальний, виховний, діяльність із самовиховання і самоосвіти, вивчення сучасних досягнень психолого-педагогічної науки тощо).

Водночас увага дослідників присвячена проблемі розвитку професійно-педагогічної компетентності педагогів. Зокрема, предметом тривалих дискусій авторів стали питання теоретичних і філософсько-методологічних засад професійної компетентності педагогів (М. Бирка, С. Бухальська, В. Демиденко, О. Жирун, В. Лозова, В. Люльчик, Л. Мартинюк та ін.), підходи до розуміння професійно-педагогічної компетентності викладачів (Н. Брюханова, І. Васильєв, І. Драч, І. Каньковський, Л. Хомич та ін.), обґрунтування професійної компетентності як однієї з важливих характеристик професійно-педагогічної діяльності викладача (О. Вознюк, О. Гура, А. Деркач, О. Дубасенюк, В. Зазикін та ін.).

Незважаючи на зростаючу кількість спеціальних досліджень, присвячених визначенню сутності та особливостей професійно-педагогічної діяльності науково-педагогічних працівників вищої школи, проведений аналіз науково-педагогічної літератури дає змогу стверджувати, що методична діяльність викладача повною мірою не вивчена і не описана як самостійний вид його професійно-педагогічної діяльності. Водночас поглибленої наукової уваги в сучасних педагогічних дослідженнях потребують питання, пов'язані з пошуком підходів до обґрунтування взаємозв'язку методичної діяльності викладача і його професійно-педагогічної компетентності.

Мета статті – здійснення теоретичного аналізу особливостей методичної діяльності викладача закладу вищої освіти крізь призму його професійно-педагогічної компетентності. Мету статті конкретизовано у таких завданнях: проаналізувати науково-педагогічну літературу, присвячену визначенню, змісту і сутності методичної діяльності викладача як цілісного виду його професійно-педагогічної діяльності; визначити особливості співвідношення дефініцій «методична діяльність», «методична робота» та «професійно-педагогічна компетентність» у наукових дослідженнях.

Виклад основного матеріалу. Нині проблема якості й ефективності професійно-педагогічної діяльності викладача закладу вищої освіти стає предметом наукових пошуків вітчизняних і зарубіжних дослідників. Авторами виокремлюються: організаторський (організація процесу навчання у ЗВО

та поза його межами), управлінський (керівництво освітніми установами), діяльність із самовиховання і самоосвіти викладача, науково-дослідний, методичний (вивчення сучасних досягнень психолого-педагогічних наук, прогресивного педагогічного досвіду) види професійно-педагогічної діяльності [1]; навчальний, методичний, науково-дослідницький, виховний напрями педагогічної діяльності [4]; навчальний, науково-методичний, науково-дослідний, дорадчий напрями діяльності викладача ЗВО [7].

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу констатувати відсутність чіткої наукової експлікації таких дефініцій, як «методична діяльність викладача» і «методична робота». У працях науковців спостерігаємо як неоднозначність трактування цих понять, так і їх отождолення. Характерно, що більшість авторів кінця 90-х рр. ХХ – поч. ХХІ ст. методичну діяльність розглядають як організаційно-управлінську діяльність освітнього закладу, інакше кажучи, методичну роботу, яка щодо викладача відіграє контролюючу функцію [5]. Саме тому методична робота розглядається авторами як діяльність із навчання і розвитку кадрів (І. Нікішина), діяльність із виявлення, узагальнення і поширення професійного досвіду (Н. Немова), цілісна система, спрямована на підвищення кваліфікації, творчого потенціалу і професійної майстерності (А. Мойсєєв), процес і показник якості кадрового потенціалу закладу освіти (І. Пастухова).

Розглядаючи змістові відмінності понять «методична робота» і «методична діяльність», варто зазначити, що методична робота як складова частина організаційної діяльності закладів вищої освіти має чіткий управлінський характер і здійснюється працівниками-методистами в рамках діяльності методичних відділів (структурних підрозділів ЗВО). У такому разі суб'єктами методичної роботи є методичні працівники, а об'єктами (на які спрямований цей вид діяльності) – науково-педагогічні працівники закладів вищої освіти. Саме вони стають безпосередніми учасниками методичної роботи ЗВО, оскільки вона спрямована на удосконалення змісту освіти, методик навчання, виховання, комплексне забезпечення навчальних дисциплін, вивчення і поширення передового педагогічного досвіду [5, с. 47]. Підтвердження цієї тези знаходимо у В. Єгорової, яка методичну роботу закладів вищої освіти визначає як частину системи підвищення кваліфікації викладачів закладу вищої освіти, що здійснюється в міжкурсний період [3, с. 37]. У такому ж контексті трактує поняття «методична робота» І. Упатова, яка розглядає її як інструмент, за допомогою якого функціонує педагогічний колектив закладу освіти; цілісну систему заходів і дій, спрямованих на досягнення визначених цілей і завдань,

що ґрунтується на досягненнях науки, передовому досвіді й конкретному аналізі труднощів, які виникають у педагогів [8, с. 173–174].

Натомість методична діяльність здійснюється викладачами в межах професійно-педагогічної діяльності і спрямована на розробку методичного інструментарію для викладання навчальних дисциплін, курсів, результатом якої є методичне забезпечення освітнього процесу.

Огляд наукових джерел свідчить про недостатність досліджень, присвячених вивченню і опису методичної діяльності як самостійного, цілісного виду професійно-педагогічної діяльності викладача. Нині в педагогічній науці немає єдиного концептуального погляду на визначення дефініції «методична діяльність», однак виокремлюються кілька підходів до її тлумачення. За першим підходом, методична діяльність представляє собою роботу, пов'язану з дидактичними засобами, самоосвітою викладача, підвищенням кваліфікації у предметній галузі (В. Котляр, М. Фіцула) [9, с. 49]. Представники другого підходу методичну діяльність визначають як діяльність, пов'язану з викладанням конкретної навчальної дисципліни. Як відомо, загальні особливості методичної діяльності були сформовані у XVII – поч. XX ст. Я. Коменським, Й. Песталоцці, К. Ушинським та ін., які основним завданням цієї діяльності вбачали створення методів і методик на основі знань дисципліни і вікових особливостей учнів. Сучасні дослідники (Л. Семущина, Н. Ярошенко та ін.) під методичною діяльністю розуміють один із видів обов'язків викладача, який передбачає розробку і вдосконалення методики викладання навчальної дисципліни [5, с. 259]. При цьому дослідники не виокремлюють специфічних особливостей навчальної і методичної діяльності викладача, про що свідчить синонімічне використання таких термінів, як «навчальна діяльність», «методична діяльність» і «дидактична діяльність». Третій підхід передбачає розуміння методичної діяльності як сукупності порівняно самостійних умінь із чітко вираженою специфікою в загальній структурі професійно-педагогічної діяльності (М. Гуляева та ін.). Незважаючи на різноманітність навчальних методик, їх диференціацію, різноплановість змісту навчання дисциплін, у різних системах освіти функціонує загальна структура методичної діяльності, загальні теоретичні основи виконання, основні процедури формування методичних розробок.

Ми погоджуємось із Н. Ергановою, яка стверджує, що методична діяльність – це самостійний вид професійно-педагогічної діяльності викладача ЗВО з проектування, конструювання і розробки, дослідження засобів навчання, які дають змогу здійснювати регуляцію діяльності учіння і викладання в межах окремої дисципліни або циклу навчальних дисциплін [10]. Водночас

С. Горчинський зазначає, що методична діяльність – один з основних напрямів особистісно-професійного становлення педагога в закладах освіти різного рівня [2, с. 92]. Можна стверджувати, що ця діяльність представляє собою таку систему предметної діяльності викладача, яка містить специфічну форму мислення, здатну забезпечувати привласнення і перетворення ідей, сучасних методик навчання з метою створення умов для засвоєння змісту і саморозвитку тих, хто навчається.

Беручи до уваги те, що методична діяльність викладача представляє собою складний розумовий процес, спробуємо визначити його основні особливості. Так, метою діяльності дослідники визначають обслуговування практики навчання [10], об'єктом – процес формування знань, умінь і навичок. Предметом методичної діяльності означимо методичне забезпечення освітнього процесу, яке становлять різноманітні прийоми і методи, способи реалізації та регуляції процесу формування нових знань і умінь з урахуванням специфіки змісту конкретного предмета.

Суб'єктами методичної діяльності є науково-педагогічні працівники вищих закладів освіти. Досвід педагога-новатора асоціюється з конкретним методичним прийомом, сконструйованим і ефективно введеним у власну методичну систему. Вищою формою репрезентації викладачем методичної творчості у практиці навчання є її узагальнення в публікаціях, захисти наукових робіт за результатами дослідження розробленої науково-методичної системи. В контексті цього важливо підкреслити, що особливістю методичної діяльності викладача вищої школи є те, що вона передбачає конкретний матеріальний результат – продукт діяльності, створений у результаті конструювання чи проектування.

Зауважимо, що не кожен викладач відразу долучається до методичної діяльності. Спочатку викладача-початківця захоплює процес викладання навчальної дисципліни, пошук ефективних прийомів, методичних розробок, підбір засобів наочності, навчального матеріалу, інформаційно-комп'ютерного забезпечення занять. Усвідомлення значущості методичної діяльності для результатів навчання відбувається в молодого викладача впродовж одного-трьох років. Це період імпліцитного характеру методичної компоненти в професійно-педагогічній діяльності викладача. І тільки розуміння суттєвих відмінностей викладацької і методичної діяльності допомагає викладачеві оцінити ефективність впливу методичних розробок на результати формування системи знань і умінь студентів.

До результатів (продуктів) методичної діяльності можна зарахувати: методично опрацьований, відібраний матеріал у різних формах подання навчальної інформації (методичне забезпечення

навчальної дисципліни, яке передбачає конспекти лекцій, збірники вправ і задач, лабораторних практикумів, методичних матеріалів із практичних, семінарських занять, курсових і дипломних робіт), алгоритми вирішення задач, прийоми, методи навчання, навчальні програми тощо.

Варто зауважити, що створення сучасного методичного забезпечення освітнього процесу у вищій школі вимагає від викладача спеціальних професійних наукових знань. Наголосимо, що теорія навчання, предметна дидактика, певні науки (технічні, соціально-економічні, природничо-наукові) або власне методична творчість викладача (створення методичних розробок, прийомів, методів навчання) не забезпечують набуття цих знань. Методичні знання сягають своїм корінням у практику, але не у практику навчання (як предметні дидактики), а у практику методичної роботи, яка стає основним замовником і споживачем методичних знань.

При цьому види методичної діяльності варто розглядати як усталені процедури планування, конструювання, відбору і застосування засобів навчання конкретної дисципліни, що зумовлюють їх розвиток і вдосконалення. Видами методичної діяльності викладача сучасного закладу вищої освіти є: аналіз навчально-програмної документації, навчально-методичних комплексів; методичний аналіз навчального матеріалу; планування системи занять теоретичного і практичного навчання; моделювання діяльності студентів з формування понять і практичних умінь; розробка видів і форм контролю знань, умінь і навичок студентів; проведення рефлексії власної методичної діяльності. Звичайно, представлені види не охоплюють повний спектр методичної практики викладача вищої школи.

У межах цього дослідження вважаємо за необхідне звернутись і до питання виокремлення функцій науково-методичної діяльності. На нашу думку, їх розгорнутий перелік наводить у своїй праці Н. Ерганова [10]: аналітична (аналіз освітнього процесу); проектувальна (перспективне планування, розробка змісту навчання, планування і підготовка освітньої діяльності); конструктивна (система дій, пов'язаних із плануванням навчальних занять); нормативна (виконання стандартів освіти, вимог навчальних програм, умов здійснення освітнього процесу у ЗВО); дослідницька (проведення прикладних досліджень).

Аналіз наукових підходів до визначення дефініції «професійно-педагогічна компетентність викладача» дає нам змогу твердити про те, що більшість дослідників (С. Демченко, В. Єлагіна, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна та ін.) обґрунтовує це поняття, послуговуючись системою компонентів, які забезпечують ефективне виконання викладачем навчальних і виховних

функцій. Як інтегральна професійно-особистісна характеристика викладача вищої школи професійно-педагогічна компетентність характеризується мотивами діяльності, професійними знаннями і уміннями, стилем спілкування, загальною культурою, володінням методики викладання навчальних дисциплін, професійно-значущими особистісними якостями, спроможністю до розвитку власного творчого потенціалу. Тому у своїй структурі охоплює методологічний, спеціальний, загально-педагогічний, психологічний, професійно-етичний, дидактичний і методичний компоненти, сформований сучасний стиль науково-педагогічного мислення. Методична діяльність визнається важливим елементом системи розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів. При цьому особливе значення методичної діяльності полягає у сприянні посиленню творчої активності викладачів, розвитку професійно-важливих особистісних якостей, усвідомленні і формуванні нових цінностей, оновленні знань та їх практичного застосування [6, с. 9].

Висновки і пропозиції. Здійснений теоретичний аналіз особливостей методичної діяльності викладача закладу вищої освіти крізь призму його професійно-педагогічної компетентності дає змогу стверджувати: потреба в науковій організації методичних знань виникла з появою професійної методичної творчості, розробкою і конструюванням складних методичних посібників, різноманітних технологій навчання; методична діяльність представляє собою самостійний вид професійно-педагогічної діяльності викладача; ефективність методичної діяльності значною мірою залежить від особистості викладача, від його професійно-педагогічної компетентності. Перспективи подальших розвідок полягають у з'ясуванні особливостей функціонування системи роботи технічного закладу вищої освіти, спрямованої на розвиток професійно-педагогічної компетентності викладача.

Список використаної літератури:

1. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики. Тюмень : ТГУ, 1997. 240 с.
2. Горчинський С.В. Місце методичної діяльності у структурі педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія.* 2014. Вип. 199 (1). С. 92–97.
3. Єгорова В.В. Аналіз, сучасний стан та перспективи розвитку системи методичної роботи ВНЗ як осередку підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників. Збірник наукових праць Хмельницького інституту

- соціальних технологій Університету «Україна». 2014. № 1 (9). С. 34–40.
4. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи : навч. посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
 5. Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях : учеб. пособие. Москва : Мастерство, 2001. 272 с.
 6. Сорочан Т. Концепція науково-методичної роботи в добу освітніх змін: традиції, інновації, перспективи розвитку. *Методист*. 2013. № 2 (14). С. 7–12.
 7. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник. Київ : Кондор, 2011. 628 с.
 8. Упатова І.П. Науково-методична робота як чинник професійного становлення учителя в умовах модернізації освіти. *Наукові записки кафедри педагогіки. Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна*. 2012. № 30. С. 171–179.
 9. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2006. 352 с.
 10. Эрганова Н.Е. Методика профессионального обучения. Екатеринбург : РГППУ, 2004. 150 с.

Horokhivska T. The peculiarities of methodical activity of university teachers through the prism of their professional-and-pedagogical competency

The paper theoretical analyzes the peculiarities of methodical activity of university teachers through the prism of their professional-and-pedagogical competency. It analyzes the scientific and pedagogical literature devoted to the definition, the essence and the structure of methodical activity as an independent type of professional-and-pedagogical activity of university teachers. The paper indicates that, despite many studies justifying the principles of methodical activity of university teachers, there is no single understanding of the essence of this concept in modern scientific and pedagogical research. It determines the basic scientific approaches to considering methodical activity and, thus, pays special attention to defining the content-related differences between such concepts as “methodical work” and “methodical activity” of university teachers. Given that methodical activity is a complex intellectual process, its main features are outlined as follows: the aim, subject, object, results and types of methodical activity. Also, the paper presents the main functions of methodical activity (analytical, designing, constructive, normative, research). It states that professional-and-pedagogical competency as a complex professional and personal phenomenon is one of the important characteristics of pedagogical activity of university teachers and an integral quality determining the effectiveness of their activity. Besides, professional-and-pedagogical competency is expressed in the ability to act adequately, independently and responsibly in professional situations and is manifested in professional activity, which allows one to characterize the university teacher as the subject of pedagogical activity. The paper proves that professional-and-pedagogical competency of university teachers covers methodological, special, generally pedagogical, psychological, professional-and-ethical, didactic and methodical components, as well as the well-developed modern style of scientific and pedagogical thinking. It concludes that the effectiveness of methodical activity largely depends on the personality of the university teacher and his or her professional-and-pedagogical competency. At the same time, the paper highlights that one of the important conditions for enhancing professional-and-pedagogical competency in university teachers is the organization of methodical activity.

Key words: professional-pedagogical activity, methodical activity, professional-and-pedagogical competency, professional development, university teacher.

Н. І. Гричаниквикладач кафедри української мови, літератури та методики навчання
Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

МОДЕЛЬ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ШКІЛЬНОГО АНАЛІЗУ ЕПІЧНИХ ТВОРІВ

Статтю присвячено теоретичному опису моделі методичної системи навчання студентів-філологів шкільного аналізу епічних творів, яку визначено як логічно структуровану єдність взаємопов'язаних складників, використання якої спрямоване на оволодіння студентами комплексом літературних знань, усвідомлення ними сентенції про те, що робота з текстом художнього твору є системоутворювальним чинником усіх видів їхньої практичної педагогічної діяльності; формування в майбутніх словесників професійних умінь самостійного оцінно-критичного підходу до розгляду епічного твору та практичну реалізацію навичок проведення шкільного аналізу різножанрових епічних творів; і як наслідок – створення ними власного навчально-дослідницького продукту (детального шкільного аналізу виучуваного епічного твору в єдності змісту й форми). Сформульовано мету (визначення дієвих методів, прийомів, видів і форм навчальної діяльності, котрі сприятимуть формуванню у студентів теоретичних знань про шкільний аналіз епічного твору, поступовому виробленню в них методичних умінь та навичок його здійснення в умовах, максимально наближених до освітнього процесу), основні завдання методичної системи. Окреслено провідну ідею навчання студентів шкільного аналізу епічних творів (підготовка майбутнього вчителя літератури до проведення шкільного аналізу епічного твору, формування відповідних методичних умінь і навичок), яку розширюють та деталізують магістральні проблеми. Описано її теоретично-інформативну, діагностичну, мотиваційну, рецептивно-комунікативну, дослідницьку, виховну функції. Деталізовано три взаємопов'язані етапи формування й розвитку умінь студентів-філологів проводити шкільний аналіз епічного твору: пропедевтичний, діяльнісно-методичний і підсумково-результативний. У процесі дослідження було доведено ефективність використання описаних методів (творчого читання, евристичний, репродуктивний, дослідницький), прийомів (постановка дослідницьких завдань, самостійний аналіз частини, епізоду епічного твору різними шляхами, асоціативна розповідь, складання рецензії (відгуку) на прочитаний твір та інші) й видів навчальної діяльності (самостійний аналіз епізоду або частини твору, зіставлення декількох поглядів на твір, порівняння літературного твору з його екранізацією, моделювання планів-конспектів чи фрагментів уроку та інші), котрі становлять ядро розробленої методичної системи.

Ключові слова: модель, система, навчання, методична система, студенти-філологи, етапи реалізації, функції, основні завдання, метод, прийом, вид навчальної діяльності.

Постановка проблеми. У процесі опанування навчальною дисципліною «Методика викладання зарубіжної літератури» перед студентами-філологами постає низка важливих завдань. Із-поміж них домінантним є не лише якісне вивчення теоретичного матеріалу, а і ґрунтовне засвоєння багатьох практичних аспектів викладання зарубіжної літератури як навчального предмета у школі, зокрема вміння відрізнити літературознавчий аналіз від шкільного, оволодіння методикою проведення шкільного аналізу різними шляхами з урахуванням родової специфіки художніх творів, уміння об'єктивно оцінювати класичні зразки світової літератури. Підготовка майбутніх учителів зарубіжної літератури до шкільного аналізу творів світового письменства є комплексною проблемою, від успішного розв'язання якої залежить вирішення низки важливих питань соціального, культурологічного та педагогічного змісту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

На сучасному етапі розвитку методичної науки питання специфіки проведення шкільного аналізу творів світового письменства, відмінність його від літературознавчого, особливості вивчення епічних творів різних жанрових форм залишаються в колі наукових інтересів провідних методистів (Л. Мірошниченко, Г. Токмань, А. Вітченко, О. Ісаєва, Ж. Клименко, О. Куцевол, Г. Островська, Л. Удовиченко та інші). Аналіз наукових праць дає підстави зробити висновок про те, що окреслена проблема не знайшла свого розв'язання у спеціальних дослідженнях.

Мета статті. Мета статті – характеристика теоретичних засад методичної моделі навчання студентів-філологів шкільного аналізу епічних творів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз довідникової та наукової літератури вказує на неоднозначність тлумачення поняття «модель». У «Великому

тлумачному словнику сучасної української мови», «Українському педагогічному словнику» модель розглядається як «зразок якого-небудь нового виробу, уявний чи умовний (зображення, опис, схема тощо) образ якого-небудь об'єкта, процесу або явища» [1; 2]. Отже, визначаємо модель як цілісне утворення, логічно завершену структуру, котра має інформативний характер і повною мірою відтворює предмет дослідження, показує тісний зв'язок усіх його структурних компонентів і спрямована на реалізацію окресленої мети.

У філософсько-методологічному значенні система (від грецького – *systema* – складена із частин, поєднання) є упорядкованим сполученням взаємопов'язаних елементів, між якими є закономірний зв'язок [6, с. 135]. Апелюємо до педагогічної науки, в якій система навчання – це різні дидактичні шляхи формування знань, умінь і навичок у різних галузях знань [5, с. 345].

Відповідно до вищезазначеного можемо констатувати, що система – це планомірно, правильно розташована результативна єдність взаємопов'язаних елементів, спрямована на досягнення поставленої мети й отримання ефективних результатів.

Під системою навчання майбутніх словесників шкільного аналізу епічних творів розуміємо логічно структуровану єдність взаємопов'язаних складників, використання якої спрямоване на оволодіння студентами комплексом літературних знань, усвідомлення ними сентенції про те, що робота з текстом художнього твору є системоутворювальним чинником усіх видів їхньої практичної педагогічної діяльності; формування в майбутніх словесників професійних умінь самостійного оцінно-критичного підходу до розгляду епічного твору та практичну реалізацію навичок проведення шкільного аналізу різножанрових епічних творів; і як наслідок – створення ними власного навчально-дослідницького продукту (детального шкільного аналізу виучуваного епічного твору в єдності змісту й форми).

Мета методичної системи – визначення дієвих методів, прийомів, видів і форм навчальної діяльності, котрі сприятимуть формуванню у студентів теоретичних знань про шкільний аналіз епічного твору, поступовому виробленню в них методичних умінь та навичок його здійснення в умовах, максимально наближених до освітнього процесу.

Під час розроблення теоретичних основ методичної системи постає необхідність вирішення основних завдань:

1. Сприяти накопиченню, розширенню та систематизації ґрунтовних теоретико-літературних знань про епічний твір як естетичну цілісність, про іманентну сутність поняття аналізу як детермінанти роботи з текстом епічного твору.

2. Виділити практично значущі методи, прийоми, види й форми навчальної діяльності сту-

дентів, використання яких дасть можливість більш масштабно розглянути мистецький об'єкт (епічний твір).

3. Визначити орієнтовні результати методичної підготовки майбутніх словесників і забезпечити тісний взаємозв'язок навчально-пізнавальної, науково-дослідної, практичної педагогічної діяльності студентів.

Система навчання студентів-філологів шкільного аналізу епічних творів – це складне структурне утворення, основними компонентами якого є провідна ідея, магістральні проблеми, принципи, функції, основні етапи реалізації, методи, прийоми, види й форми навчальної діяльності. Аналіз кожного компонента системи допомагає цілісному осмисленню системи, підтверджує доцільність розгляду її в розвитку, в єдності загального й окремого.

Провідною ідеєю навчання студентів шкільного аналізу епічних творів є підготовка майбутнього вчителя літератури до проведення шкільного аналізу епічного твору, формування відповідних методичних умінь і навичок.

Окреслену ідею розширюють та деталізують магістральні проблеми, виокремлення яких зумовлено актуальними та дискусійними питаннями сучасної методичної науки. Із-поміж них виділимо такі:

1. Визначення обсягу теоретико-навчального матеріалу щодо основних засад аналізу як літературознавчої категорії, шкільного аналізу та його істотної відмінності від літературознавчого, а також родово-жанрових особливостей епічних творів.

2. Добір ефективних методів, прийомів, видів і форм навчальної діяльності, котрі сприяють формуванню методичних умінь і навичок студентів під час вивчення методики викладання зарубіжної літератури.

3. Створення ефективної методичної системи навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічних творів.

Система виконує теоретично-інформативну, діагностичну, мотиваційну, рецептивно-комунікативну, дослідницьку, виховну функції. Розроблення методичної моделі базувалось на основних загальнонаукових (цілісності, структурованості, ієрархічності, множинності опису кожного елемента системи), загальнодидактичних (науковості, органічного зв'язку теорії із практикою, систематичності, системності й послідовності, усвідомленості, міцності та ґрунтовності знань, активності й самостійності в навчанні), методичних (єдності змісту й форми, відповідності видів і шляхів аналізу художній природі твору, культурологічності, контекстності, цілісності, інтеграції й диференціації навчання), специфічних (професійної спрямованості навчання, єдності інтелектуального та емоційного, діалогічності, компаративності, проблемності) принципах.

У розробленій нами моделі процес формування й розвитку вмінь студентів-філологів проводити шкільний аналіз епічного твору складається із трьох взаємопов'язаних етапів: пропедевтичного, діяльнісно-методичного й підсумково-результативного, зміст яких спрямований на поетапне формування в майбутніх словесників методичних умінь аналізу епічного твору у процесі навчальної діяльності під час опанування фахових дисциплін, унаслідок участі в науково-дослідній роботі та проходження педагогічної практики.

Основна мета пропедевтичного етапу – оволодіння студентами-філологами в систематизованому й узагальненому вигляді теоретичними знаннями з методики викладання зарубіжної літератури про особливості шкільного аналізу епічних творів світового мистецтва.

На цьому етапі студенти повинні знати:

- ключові теоретико-літературні поняття з методики викладання зарубіжної літератури, загальні основи аналізу художнього твору;
- основоположні теорії науковців-літературознавців і вчених-методистів попередніх епох і сучасності із проблеми аналізу художнього твору;
- основні етапи вивчення художнього твору в закладах освіти, зокрема, аналіз як один із етапів роботи над текстом художнього твору;
- мету, основні завдання і принципи шкільного аналізу;
- особливості шкільного аналізу художніх творів у 5–8 і 9–11 класах;
- різноманітні види аналізу;
- різноманітність методів, прийомів, видів навчальної діяльності, що їх можна використовувати під час аналізу епічного твору;
- родово-жанрові особливості епосу;
- складники змісту й форми епічного твору;
- види планів до епічного твору.

Основна мета наступного етапу – діялісно-методичного – ступеневе формування методичних умінь і навичок, розуміння сутності взаємозалежного зв'язку між теорією літературознавчого аналізу та практикою його шкільного вияву, комбінування і трансформація, відповідно до ситуації, різних видів практичної діяльності.

На цьому етапі студенти повинні вміти таке:

- усвідомлювати роль і значення теорії літератури як наукової основи аналізу взагалі та шкільного зокрема та вміти застосовувати її основні поняття як засіб змістовного цілісного аналізу художнього твору;
- відрізняти літературознавчий аналіз від шкільного за метою, завданнями, обсягом, засобами його організації та проведення;
- співвідносити методи і прийоми, шляхи аналізу із природою літературного твору, віковими та індивідуальними особливостями учнівського сприйняття, родовою й жанровою належністю твору;

- виявляти авторську позицію у творі;
- зіставляти епічний твір із конкретними обставинами із життя письменника, котрі дали поштовх до його написання;
- здійснювати виразне цитування, творчий переказ, словесне малювання, складання кіноценарію, інсценування, порівняння епічного твору зі зразками інших видів мистецтва;
- проводити роботу над складанням плану епічного твору;
- визначати елементи змісту й форми епічного твору, особливості його сюжетно-композиційної побудови;
- працювати над епізодом, характеристикою образу персонажа.

Мета підсумково-результативного етапу – у процесі вивчення фахової дисципліни перевірити ефективність методичної системи навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічного твору.

На цьому етапі бакалаври повинні засвідчити про такі практичні вміння:

- використовувати в методичній діяльності наукові здобутки літературознавства, педагогіки, психології, методики викладання зарубіжної літератури та інших дисциплін;
- виділяти істотні відмінності у проведенні шкільного аналізу епічного твору в середній і старшій школах;
- реалізовувати практично всі етапи вивчення епічного твору;
- відбирати ефективні методи, прийоми й види роботи з текстом художнього твору;
- виділяти й досліджувати всі компоненти змісту й форми, розуміти закономірності їх взаємодії;
- моделювати уроки різних типів із вивчення епічного твору, проводити їх під час проходження навчально-залікової практики, коригувати перебіг їх проведення відповідно до змін у навчальній ситуації, аналізувати їх, виділяти недоліки та позитивні сторони.

Таким чином, етапи реалізації методики навчання шкільного аналізу епічних творів об'єднує спільна дидактична мета – максимальне наближення студента-філолога до майбутньої професії вчителя літератури.

Наступними складниками в системі навчання шкільного аналізу епічних творів є методи, прийоми й види навчальної діяльності. Метод – це взаємопов'язана діяльність, специфічна форма навчального спілкування у векторі «викладач–студент», спрямована на досягнення мети навчання. Кожен метод для практичної реалізації потребує відповідних прийомів, котрі скеровують пізнавальну діяльність студентів. Прийом є «способом реалізації методу, його складником, деталлю, елементом, окремим кроком у навчальній діяльності, яка виконується під час застосування певного методу» [4, с. 167].

Сучасні підходи до вивчення літератури базуються на загальних засадах педагогічної науки. У дидактиці представлені класифікації методів С. Петровського, Є. Таланта, М. Скаткіна, І. Лернера, М. Махмутова, Ю. Бабанського та інших, котрі передбачають усебічне охоплення навчальної інформації, її усвідомлення, трансформацію та контроль. У методичній науці до класифікації методів вивчення літератури по-своєму підходили В. Голубков, Б. Степанишин, Т. Браже, О. Богданова, В. Нікольський, В. Маранцман, Т. і Ф. Бугайки, Є. Пасічник та інші.

У контексті наукового дослідження найбільш продуктивною для розв'язання проблеми аналізу епічного твору, пріоритетною і практично значущою для розробленої методичної системи навчання студентів-філологів шкільного аналізу епічного твору є класифікація методів М. Кудряшова: учений наголошує на специфіці шкільного предмета та логіці його вивчення і враховує пізнавальну діяльність суб'єктів навчання. Адже, як уважає вчений-методист Л. Мірошниченко, методи навчання мають озброювати тих, хто здобуває освіту, глибокими й міцними знаннями, формувати в них позитивні мотиви навчальної діяльності, виробляти вміння самостійно отримувати знання, орієнтуватись у бурхливому потоці наукової інформації [4, с. 193].

Детально зупинимось на розгляді кожного з методів.

Метод творчого читання полягає у сприянні «потужному і тривалому художньому враженню, який потім постійно поглиблюється» [3, с. 17]. Цей метод забезпечує глибоке проникнення у світ художнього твору, засвоєння його ціннісного потенціалу. Серед прийомів методу творчого читання, котрі сприяють формуванню у студентів умінь аналізувати епічний твір, виділяємо такі: вибіркове читання уривків, ключових епізодів, розділів, частин епічного твору; виразне читання; осмислене читання; коментоване читання; повторне читання; перерване читання; критичне сприймання прочитаного та інше.

Евристичний метод передбачає поглиблення первинного емоційно-художнього сприйняття майбутніми словесниками виучуваного твору на основі системи запитань, дає можливість з'ясувати рівень розуміння змісту епічного твору, сприяє стимулюванню інтелектуальних зусиль студентів, передбачає поетапний пошук ними правильних відповідей. Під час реалізації евристичного методу застосовуємо такі традиційні прийоми: складання системи завдань за текстом; евристична бесіда, проблемна бесіда; актуалізаційна бесіда, навчальний диспут тощо.

Використання дослідницького методу передбачає самостійну активність студентів-філологів на практично-лабораторних заняттях під час розгляду епічного твору. Реалізувати цей метод

допомагають прийоми: постановка дослідницьких завдань; самостійний аналіз частини, епізоду епічного твору різними шляхами; характеристика образу персонажа; складання рецензії (відгуку) на прочитаний твір; зіставлення епічного твору з його екранізованим варіантом.

Репродуктивний, або репродуктивно-творчий, метод логічно завершує процес навчання студентів-філологів шкільного аналізу епічних творів. Його основна мета – за допомогою слова, розповіді або лекції викладача дати майбутнім словесникам певний обсяг теоретичного матеріалу в готовому вигляді та націлити їхні професійні зусилля на опрацювання, запам'ятовування та свідоме засвоєння інформації, важливої для проведення шкільного аналізу епічного твору. Ефективність методу залежить від прослуховування лекції викладача; асоціативної розповіді; різних видів завдань за підручником чи навчальним посібником; складання повідомлення; складання плану твору або хронології подій у ньому тощо.

Для продуктивної практичної діяльності студентів-філологів та вчителів-словесників у їхній системі роботи над текстом епічного твору потрібно застосовувати методи і традиційні прийоми навчання комплексно.

Продуктивність розробленої методичної системи також, на нашу думку, забезпечують різноманітні види навчальної діяльності: аналіз художнього, літературно-критичного матеріалу; створення конспекту; складання тез; написання відгуку, анотації до твору; побудова опорних схем до твору; укладання плану твору; переказ; участь у дискусії; укладання словника понять до твору; виступ із повідомленням на конкретну тему; самостійний аналіз епізоду або частини твору; зіставлення декількох поглядів на твір; порівняння літературного твору з його екранізацією; моделювання планів-конспектів чи фрагментів уроку, розроблення мультимедійних презентацій (опорний конспект, віртуальна подорож, слайд-шоу), створення динамічних плакатів (буклетів, постерів, плейкастів, буктрейлерів), підготовка ейдос-малюнків, ведення інтернет-щоденників, користування електронними словниками й літературними довідниками, участь в інтерактивних іграх тощо.

Отже, означені методи, прийоми й види навчальної діяльності становлять ядро розробленої методичної системи.

Висновки і пропозиції. Отже, запропонована модель методичної системи навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічного твору розроблена відповідно до наукових теоретичних основ, забезпечує практичну ефективність діяльності викладача, спрямована на формування вмінь студентів проводити шкільний аналіз, сприяє системній роботі в педагогічному ланцюжку «викладач–студент–учень».

Список використаної літератури:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і гол. ред. В. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
3. Кудряшов Н. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы. Москва : Просвещение, 1981. 190 с.
4. Мірошниченко Л. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах України : підручник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2010. 432 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь / редкол. М. Безруких, В. Болотов, Л. Глебова и др., гл. ред. Б. Бим-Бад. Москва : Большая рос. энцикл., 2002. 528 с.
6. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. Шинкарука. Київ : Абрис, 2002. 751 с.

Hrychanyk N. Model of methodical teaching system of students-philologists of school analysis of epic works

The article is devoted to the theoretical description of model of methodical teaching system of students philologists of school analysis of epic works, which is defined as a logically structured unity of interconnected components, the use of which is aimed to master students' literary knowledge, help them understand that the work with the literary text is system-forming factor of all types of their practical pedagogical activity; professional skills of an independent evaluative and critical approach forming to the consideration of an epic work and practical implementation of skills of school analysis of epic works of various genres; and as a result – the creation of their own educational and research product (detailed school analysis of the studied epic work in the unity of content and form).

The purpose (determination of effective methods, kinds and forms of educational activity which will promote students' theoretical knowledge forming about the school analysis of an epic work, gradual development of their methodical abilities and skills of its realization in the conditions similar to educational process), and main tasks of methodical system are formulated. The leading idea of teaching students school analysis of epic works is outlined (future literature teachers preparation for school analysis of epics, the formation of appropriate methodological skills), and the main problems expand and detailed it. Its theoretical and informative, diagnostic, motivational, receptive and communicative, research, educational functions are described. Three interrelated stages of formation and development of students of philology skills to conduct school analysis of an epic work are detailed: propaedeutic, activity-methodical and final-effective. The study proved the effectiveness of the described methods (creative reading, heuristic, reproductive, research), techniques (research tasks, self-analysis of the part, or an episode of an epic work in different ways, associative storytelling, review (response) to the work read, etc.) and types of educational activities (independent analysis of an episode or a part of work, comparison of several views on a work, comparison of a literary work with its film adaptation, modeling of syllabi or fragments of a lesson, etc.), which form the core of the developed methodological system.

Key words: *model, system, studying, methodical system, students-philologists, stages of realization, functions, main tasks, method, technique, type of educational activity.*

УДК 378.096:78.071.2

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-1.36>**Н. О. Гунько**кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри вокалу та хорових дисциплін
Херсонського державного університету**А. О. Чехуніна**кандидат мистецтвознавства, доцент,
доцент кафедри інструментального виконавства
Херсонського державного університету

ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ВОКАЛЬНИХ ТВОРІВ

Статтю призначено аналізу сучасних наукових поглядів на творчий розвиток майбутнього педагога-музиканта в контексті художньої інтерпретації вокальних творів. Різні аспекти проблеми інтерпретації розглядаються у філософсько-естетичних, культурологічних та психологічних наукових джерелах, проте основний акцент автори статті роблять на вивченні музикознавчих та музично-педагогічних підходів до цієї проблеми. Художню інтерпретацію музичного твору автори розглядають у двох аспектах: осягнення художньо-змістової сутності музичного твору та подальше його художньо-звукове втілення. Діяльність осягнення спрямована на осмислення художньої інформації, закладеної в музичному творі; діяльність утілення спрямована на добір адекватних засобів передачі художнього образу твору через фізичні дії виконавця-інтерпретатора. Метою художньо-інтерпретаційної діяльності є створення переконливого художнього образу музичного твору, виявлення та пояснення використаних у його виконанні певних художніх прийомів та засобів виразності.

Процес художньої інтерпретації вокального твору стає для студента-музиканта індивідуальною творчістю: від осягнення художнього задуму композитора, засвоєння логіки й закономірності інтонаційного розвитку, через виявлення засобів виразності для розкриття конкретного музичного образу, відпрацювання потрібних вокальних навичок та прийомів виконання, до знаходження власного виконавського інтонаційного аспекту твору й підготовки до його оприлюднення у процесі публічного виступу.

Нами обґрунтовані педагогічні умови, які оптимізують процес формування у студентів здатності до художньої інтерпретації вокального твору. Запропоновано комплекс методів і прийомів, котрий сприяє результативності формування художньо-інтерпретаційної компетентності майбутнього педагога-музиканта у процесі його фахової підготовки.

Ключові слова: *художня інтерпретація, вокальне мистецтво, творчий розвиток, художньо-інтерпретаційна компетентність, майбутній педагог-музикант.*

Постановка проблеми. Одним із векторів сучасної музично-педагогічної науки і професійної освіти є розширення поля творчого розвитку студентів музичних навчальних закладів через уведення психолого-педагогічного підходу до виконавської інтерпретації музичних творів. У практиці фахового становлення педагога-музиканта саме інтерпретаційна компетентність знаходить свій вияв у продуктивно-творчому характері його виконавської діяльності (інструментальної, вокальної, диригентської тощо).

Відомо, що вокальне мистецтво має потужний культуротворчий і людинотворчий потенціал і є одним із впливових засобів розвитку особистості. У зв'язку із цим зростають вимоги до вокальної підготовки студентів-музикантів, у процесі якої варто особливу увагу звертати не лише на формування вокально-технічних умінь і навичок (тезаурусу), вокальних здібностей (обдарованості), а й на важливу проблему розвитку їхньої індивідуальної виконавської майстерності.

Із проблемою художньої інтерпретації та пошуком необхідних звукових образів пов'язані всі аспекти формування вокально-виконавської культури майбутнього педагога-музиканта. Зв'язок художніх задумів і виконавської техніки в музичній педагогіці розглядається в єдиному культуротворчому процесі. Мистецтвознавча інформація про твір збагачує уявлення музиканта, робить змістовним його виконання, викликає зацікавленість щодо роботи над розкриття художнього образу музичного твору та прагнення знайти найбільш переконливі виконавські засоби музичної виразності у власній інтерпретації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасною музичною педагогікою накопичено багато наукових знань, які безпосередньо чи опосередковано стосуються питань розвитку художньо-творчого потенціалу студентів-музикантів (Е. Абдуллін, Л. Арчажнікова, В. Бутенко, І. Гринчук, А. Козир, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка,

О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Стратан-Артишкова, Г. Ципін, Г. Шевченко, О. Щолокова та інші).

Суттєвим внеском у розвиток наукових розвідок щодо музично-виконавської підготовки фахівців стали дослідження в галузі загальної та музичної психології (Л. Бочкар'єв, Л. Виготський, П. Гальперін, А. Готсдінер, О. Костюк, В. Петрушин, В. Ражніков, Б. Теплов та інші), педагогіки вищої та середньої школи (А. Алексюк, В. Андрущенко, С. Архангельський, А. Богуш, С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зязюн, Ю. Руденко, О. Сухомлинська тощо), музикознавства (Б. Асаф'єв, В. Бобровський, М. Бонфельд, Д. Кірнарська, В. Медушевський, Є. Назайкинський, Г. Овсянкіна, А. Сохор, М. Старчеус, Г. Ципін та інші), теорії музичного виконавства (Ф. Бузоні, М. Давидов, Г. Коган, К. Мартінсен, Г. Нейгауз, С. Фейнберг та інші).

Питання інтерпретації музичних творів розкриваються в дослідженнях таких вітчизняних науковців, як Є. Бодіної, О. Бурської, О. Горбенко Є. Гуренко, Г. Драговець Н. Згурської, Н. Корихалової, Ю. Кочнева, В. Москаленко, С. Хвошнянської, та інших. Автори розглядають виконавський процес у діалектичній єдності таких компонентів: слухове уявлення інтерпретатора; звуковий прообраз; виконавське втілення.

Мета статті полягає в тому, щоб розкрити ключову роль художньої інтерпретації вокального твору у процесі творчого розвитку майбутнього педагога-музиканта.

Виклад основного матеріалу. Творче пізнання музичного твору виконавцем починається з естетичної оцінки його художньої цінності. Аналізуючи процес виникнення емоцій у контексті музичної діяльності, А. Сохор зазначає, що емоційне напруження у творчій особистості виявляється лише тоді, коли у свідомості виникає образ предмета й відбувається його оцінка з особистого погляду [1, с. 23–24].

Музичний психолог Б. Теплов стверджує, що на емоційну реакцію людини, яка слухає музику, впливають психологічні витоки «художності» музичного твору. Досліджуючи питання художнього виховання, автор констатує, що саме «з почуття має починатися сприйняття мистецтва, проте наслідком сприйняття художнього твору має бути усвідомлення його ідей» [2, с. 142]. Власні емоційні переживання виконавця у процесі інтерпретації музики стимулюють творче пізнання художнього образу музичного твору та пошук шляхів для його втілення.

Отже, невід'ємним складником інтерпретаційної компетентності музиканта є його творче мислення. Саме цей аспект розкривається у змісті терміну «інтерпретація», який трактується Б. Тепловим як «процес звукової реалізації нотного тексту <...>, який передбачає індивідуаль-

ний підхід до музики, активне до неї ставлення, наявність у виконавця своєї творчої концепції втілення авторського задуму <...>» [2, с. 214]. В. Москаленко вважає інтерпретацію одним із видів творчої діяльності людини, цілісним, багатоконтактним динамічним процесом, наслідком якого є розуміння вже наявного і створення нового, своєрідного, індивідуально-особистісного на основі суб'єктивної взаємодії тексту та особистості виконавця-інтерпретатора [3, с. 205].

Б. Асаф'єв, зазначає, що задля реалізації художнього задуму музичного твору виконавець має володіти, «мовою руки або голосу», широкою палітрою технічних прийомів, уміти підпорядковувати технічні навички творчій меті, що дозволить виконавцю увійти у глибинні інтонаційні пласти твору, котрий інтерпретують, за допомогою пошуку адекватних засобів художньої виразності. А єдність слухової й технічної сфер у діяльності інтерпретатора забезпечує адекватне втілення образно-сміслового змісту твору [4]. Означений принцип єдності художнього й технічного становить основу сучасної музичної педагогіки, стає індикатором сформованості інтерпретаційної компетентності в майбутніх педагогів-музикантів.

У своїх наукових розвідках І. Хатенцева визначає художньо-інтерпретаційні межі виконання та наголошує на єдності продуктивного й репродуктивного складників виконавського процесу [5, с. 77]. На думку автора, репродуктивна діяльність спрямована на «відтворення» продукту композиторського задуму відповідно до традицій і закономірностей певного художнього стилю. Однак репродуктивний вектор не зводить виконавство до копіювання раніше створених явищ мистецтва, момент «відтворення» музичної композиції кожного разу здійснюється в інших історичних умовах та підпорядкований індивідуальним інтерпретаторським здібностям музиканта, який розкриває в ньому свої суб'єктивні сторони [5]. Репродуктивна функція активізується на стадії формування виконавського задуму (інтерпретації художнього образу твору), адже репетиційна робота інтерпретатора пов'язана, як правило, із численними повторами фрагментів музичного твору, котрі спрямовані на «відточування» виконавських прийомів та закріплення художнього результату. Своєрідною «презентацією» необхідно назвати акт публічного виконання твору, проте це – зовнішній вияв виконавської діяльності. Усі операції репетиційних пошуків музиканта матеріалізують його власну виконавську позицію, а кожний публічний виступ обов'язково містить нові елементи прочитання музичного твору.

Проаналізувавши наукові погляди дослідників на процес інтерпретації музичного твору виконавцем, констатуємо, що основними складниками творчого процесу інтерпретації є оригінальне

розкриття змісту твору через глибоке проникнення в образний світ композитора та вміння знайти міру індивідуального у виконанні. Усвідомлення особливостей композиторського стилю дозволяє виконавцю виявляти свою творчу ініціативу в пошуку ефективних виконавських технологій реалізації художнього змісту музики.

Художня інтерпретація, зберігаючи образ, зміст і сутність, об'єктивну логіку форми, тобто «константність» музичного твору, за Є. Назайкинським, змінює його в деталях. Ці зміни припустимі в межах звуковисотного, темпового, динамічного, тембрового слуху, які характеризують індивідуальний виконавський варіант, властивий артистичній особистості [6]. На думку І. Хатенцевої, аналогічні нотні знаки кожний виконавець буде трактувати по-різному [5] відповідно до його інтерпретаторської компетентності, індивідуальності, інтелекту, технічної підготовки, ступеня освіченості тощо. Слухач, який сприймає музичний твір, і собі виступає повноправним суб'єктом інтерпретаційного процесу. Однак відмінності між виконавською та слухачською інтерпретаціями полягають у тому, що остання категорія не є творцем нових художніх цінностей, проте має значний вплив на об'єктивізацію конкретного виконавського тлумачення, котре сприймається в індивідуалізованому варіанті художнього осмислення.

Аналіз численної виконавської практики демонструє наявність у структурі художньо-інтерпретаційної діяльності двох складників: осягнення художньо-змістової сутності музичного твору та подальше його художньо-звукове втілення. Діяльність осягнення спрямована на осмислення художньої інформації, закладеної в музичному творі; діяльність утілення спрямована у протилежному напрямі – на добір адекватних засобів передачі художнього образу твору через фізичні дії виконавця-інтерпретатора.

Отже, здатність до художньої інтерпретації є важливим компонентом професійної діяльності педагога-музиканта, адже компетентний педагог повинен грамотно прочитати, глибоко зрозуміти, відчувати та яскраво виконати музичний твір, який призначений для опанування учнем. У такому контексті художньо-інтерпретаційна діяльність виступає спочатку як пізнавально-теоретична, а потім як виконавська, котра складається з декількох етапів, спрямованих на творчо-виконавський результат. Оскільки такий результат може бути досягнутий різними способами (діями) або шляхами (методами), науковці наголошують на варіативності та багатоаспектності художньо-інтерпретаційної діяльності.

Успішне здійснення художньо-інтерпретаційної діяльності, на думку одного з авторів цієї статті, безпосередньо пов'язане з функціонуванням механізму психологічної установки, як готовності до будь-якої діяльності, котра «<...> може бути спроєктованою на область музичного мистецтва

і стати підставою для прояснення низки актуальних проблем музичної діяльності (виконавської, композиторської, слухачської)» [7, с. 70], зокрема й художньої інтерпретації вокальних творів, як продуктивно-творчого виду виконавської діяльності. Усвідомлення важливості поняття установки, механізму її функціонування у процесі художньої інтерпретації музичних творів загалом і вокальних зокрема виявляються дуже суттєвими, оскільки тісно пов'язані з музичним сприйманням, мисленням, процесом набуття професійних навичок і застосуванням їх музично-виконавській діяльності. Музичний досвід, унаслідок якого сформувались ті чи інші установки, визначає передбачення в музичному творі, що обраний для художньої інтерпретації певних виконавсько-стилістичних особливостей, котрі пов'язані з культурно-історичним або індивідуально-композиторським стилем.

Вокально-виконавська діяльність містить великі можливості для розкриття індивідуальних і творчих рис особистості майбутнього педагога-музиканта, тому що весь процес підготовки до виконання вокального твору стає для студента індивідуальною творчістю: від осягнення художнього задуму композитора, засвоєння логіки й закономірності інтонаційного розвитку, через виявлення засобів виразності, які відповідають конкретному музичному образу, відпрацювання потрібних вокальних навичок та прийомів виконання до знаходження власного виконавського інтонаційного аспекту твору, що відповідає композиторському задуму, й підготовки до його оприлюднення у процесі публічного виступу.

Стає очевидним, що в умовах сучасного музично-педагогічного процесу принцип єдності художньо-образного мислення та творчої діяльності студентів стає ключовим, у межах якого активізуються виконавський та інтерпретаторські складники діяльності педагога-музиканта. Отже, врахування емоційно-естетичних чинників осягнення музичного мистецтва й опора на них у навчально-виховному процесі є необхідною умовою впливу на формування творчої особистості виконавця, суттєвою формою збагачення його художньо-інтерпретаційних умінь.

У навчально-виховному процесі, спрямованому на формування в майбутнього педагога-музиканта здатності до художньої інтерпретації вокального твору, доцільно звернути особливу увагу на формування його творчих здібностей. Лише творчо розвиваючи студента, можна сформувати відповідні уміння, котрі дають йому можливість здійснювати художню інтерпретацію музичного твору на високому фаховому рівні. Тому навчання співу має стати основою для розвитку та формування творчих здібностей особистості, які концентрують її духовні сили, емоції, почуття, уяву, фантазію, інтелект тощо.

На заняттях із постановки голосу доцільно розвивати перш за все емоційну сферу студента, надавати йому можливість відчувати художній образ, пережити його внаслідок сприйняття та аналізу музичного й поетичного тексту. Водночас важливо виховувати в майбутніх педагогів-музикантів асоціативне мислення й уяву, що є необхідною умовою задля формування уміння ідентифікувати себе з героєм вокального твору. У цьому зв'язку пошукові ситуації, навідні запитання допоможуть студенту знайти необхідні виконавські прийоми, проявити ініціативу щодо їх використання. Такі дії сприятимуть активізації художньо-образного мислення та творчої самостійності студента, основним змістом яких є оперування накопиченим запасом художніх образів. Тому чим багатший запас образів, чим повніший їх зміст, тим більше можливостей для різних видозмін, варіантів, перетворень.

Аналіз теоретичних даних й особисті спостереження за студентами на заняттях у класі вокалу дали підставу констатувати ефективність формування в них здатності до художньої інтерпретації вокального твору за умови дотримання певних педагогічних умов: упровадження інтегрованого підходу до усвідомлення студентами образів вокального мистецтва й реальних життєвих образів; сприймання твору як синкретичної єдності тексту та музики, органічно пов'язаної з емоційним світом людини та зовнішніми подіями; послідовне збагачення художньо-образного досвіду студентів через опанування різножанрового та різностильового музично-поетичного матеріалу; застосування на вокальному занятті цілісної художньої драматургії; прослуховування й виконання різних варіантів інтерпретації конкретного вокального твору викладачем і студентом із наступним його аналізом.

Результативність формування художньо-інтерпретаційної компетентності студента-музиканта уможлиблюється використанням на заняттях із вокалу таких методичних прийомів:

- актуалізація асоціативних зв'язків між художньо-творчими й життєвими враженнями студента;
- створення ситуацій емоційно-естетичного осягнення художнього образу вокального твору засобами різних видів мистецтва;
- забезпечення усвідомлених підходів до символічного змісту того чи іншого вокального твору;
- спонукання студента до художньо-оцінювальної діяльності та вербального вияву вражень від музичного образу;
- активізація творчої уяви студента через музично-рольове входження до художнього образу та залучення до художньо-метафоричних порівнянь.

Підтримці творчого стану під час вокального виконання сприятиме використання в навчальному процесі методу мисленнєвого співу, який базується на внутрішньо-слухових уявленнях спі-

вака. Сутність цього методу полягає у внутрішній зосередженості, яка розвиває творчу уяву (необхідну для виразності виконання) та зберігає голос від перевтоми під час повторення фрагментів твору у процесі його вивчення.

Видатний італійський педагог-вокаліст М. Гарсія вважав, що успішність опанування вокальною технікою залежить від того, наскільки чітко учень спроможний уявити собі те, що йому необхідно співати. Цілком зрозуміло, що також необхідно мисленнєво передбачати не лише вокально-технічні завдання задля правильної інтерпретації твору, а й уявляти собі художній образ, певну ситуацію, емоційний стан героя та швидко переходити від однієї емоції до іншої під час вокалізації.

На думку одного з авторів статті, процес досягнення якісного художньо-образного й відповідного задуму композитора інтерпретації вокального твору можна умовно поділити на чотири етапи: становлення, розвиток, удосконалення та закріплення. Перший етап передбачає вироблення у студента установок на домінування впевненості у спроможності досягнення безпомилкової інтерпретації відібраних творів, другий – на якісне засвоєння музичного матеріалу та успішне подолання вокально-технічних труднощів, третій – на «упереджену» адаптацію до дії стрес-факторів майбутнього виступу-звіту, четвертий – на закріплення сформованої вокально-виконавської надійності в умовах сценічного оприлюднення вокальних творів [8, с. 177].

Уважаємо, що у процесі формування творчо-інтерпретаційної компетентності студентів-музикантів ефективно використовувати на заняттях із постановки голосу метод прослуховування найкращих зразків виконання вокального твору видатними співаками з подальшим обговорення цих інтерпретацій, аналізом якості звучання, виявленням прийомів, які були використані співаками для передачі певного образного змісту твору. Таке методичне коментування дозволяє внаслідок порівняльного аналізу наявних інтерпретацій обрати свою. Водночас із метою оптимізації творчого розвитку студентів доцільним буде використання методу «створення ситуацій успіху».

Своєрідною підготовкою до майбутньої виконавсько-творчої діяльності педагога-музиканта вважається активна концертно-виконавська практика студентів у різних її формах: академічних концертах, публічних іспитах та заліках; тематичних лекціях-концертах, святкових концертах освітнього закладу, конкурсах вокалістів різного рівня тощо. Майбутні педагоги-музиканти, виконуючи вокальні твори на концертних майданчиках, набувають досвіду психологічного загартування та сценічного спокою, оволодівають артистичними вміннями та творчо-виконавською надійністю. Студент усвідомлює, що всі ці компоненти вокальної майстерності необхідні йому задля реалізації мети – успішного спілкування з музичним твором і слухачем, відчуття себе

посередником між ними. Адже від усвідомлення себе партнером у творчому ланцюгу, від уміння зрозуміти й адекватно інтерпретувати вокальний твір залежить глибина впливу його на емоційно-почуттєву сферу слухачів у процесі сприймання та творчого осмислення музичного матеріалу. Відомо, що «виконавське мистецтво відрізняється від будь-яких інших видів художньої діяльності насамперед тим, що пропонує не лише результат діяльності, але й сам процес творчості – співак є одночасно і творцем, і матеріалом, із якого створюється вокально-сценічний образ, і кінцевим результатом – предметом творчості» [9, с. 231].

Висновки і пропозиції. Отже, процес художньої інтерпретації змісту вокальних творів педагогом-музикантом розкриває різні контекстні функції: пізнавальну, просвітницьку, прогностичну, евристичну, комунікативну тощо. Така багатофункціональність художнього процесу студента-музиканта в контексті інтерпретації вокального твору забезпечує розвиток професійних якостей, художнього досвіду, образного мислення, виконавської досконалості, котрі стають базовими ресурсами інтерпретаторської компетентності в його майбутній творчій самореалізації. Важливість і значимість формування здатності до художньої інтерпретації вокальних творів у професійно-творчому становленні майбутнього педагога-музиканта передбачає подальшу розробку означеної проблеми в таких напрямках: дослідження шляхів і методів розвитку художньо-образного мислення студентів-музикантів у процесі вокальної підготовки; розкриття взаємодії викладача і студента в музично-педагогічному процесі; вивчення взаємозалежності педагогічного керування й самоорганізації виконавсько-інтерпретаційної діяльності студента.

Список використаної літератури:

1. Сохор А. Эстетическая природа жанра в музыке. Москва : Музыка, 1968. 103 с.
2. Теплов Б. К.Н. Игумнов о творческом пути и исполнительском искусстве пианиста: из бесед с психологами. *Психология и психофизиология индивидуальных различий*. Москва : Воронеж, 2004. С. 132–214.
3. Москаленко В. Лекции по музыкальной интерпретации. Учебное пособие. Киев, 2013. 271 с.
4. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс. Ленинград : Гос. муз. изд-во, 1971. 379 с.
5. Хатенцева И. Формирование художественно-образного мышления как основа интерпретации музыкального произведения у студентов в классе фортепиано : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.0. Москва, 2009. 186 с.
6. Назайкинский Е. О психологии музыкального восприятия. Москва : Музыка, 1972. 282 с.
7. Чехунина А. Установка как проблема музыкальной психологии. *Проблеми сучасності: культура, мистецтво педагогіка : зб. наук. праць / наук. ред. М. Алленов та ін. Вип. 9. Луганськ, 2008. С. 68–78.*
8. Гунько Н. Формування вокально-виконавської надійності педагога-музиканта як складника його професійної культури. *Актуальні питання культурології. Альманах / головн. ред. В. Віткалов. Вип. 13. Рівне, 2013. С. 173–177.*
9. Гребенюк Н. До проблеми формування виконавської творчості у співаків. *Науковий вісник Нац. муз. акад. Укр. ім. П.І. Чайковського. Серія: Музичне виконавство. Вип. 18. К.: НМАУ, 2001. С. 217–231.*

Gunko N., Chekhunina A. Future pedagogue-musician's creative development in the process of artistic interpretation of vocal

The article analyzes the modern scientific concerns regarding creative development of future pedagogue-musician in the context of artistic interpretation of vocal works. Different aspects of the problem of interpretation are examined in the philosophic and aesthetic, cultural and psychologic scholarly sources, however the authors of the article focus on the musicological and musical-pedagogical approaches to the problem. The authors consider two aspects of artistic interpretation of a piece of music: comprehension of the artistic essence and idea of a piece of music and its further artistic sound embodiment. The comprehension of the artistic essence and idea of a piece of music is aimed on conceptualization of the artistic information put into the piece of music; the activity of artistic sound embodiment is directed towards the selection of the adequate means of transmitting the artistic image of the piece of music through the physical actions of the performer-interpreter. The main purpose of artistic interpretation activity is the creation of the convincing artistic image of the piece of music, detection and reasoning for the applied technical methods and expressive means in its performance.

The vocal work artistic interpretation becomes an individual creative work for a student-musician, in which takes place the comprehension of the composer's artistic idea, mastering of the logic and patterns of the musical material development, recognizing the expressive means used to disclose the definite artistic image, working thought the required vocal skills and performance techniques, detecting of the performer's own performing intonational aspect of the vocal work and preparation for its performance in public.

The pedagogical conditions which optimize the process of formation the students' ability of artistic interpretation of vocal works are fact-based in the article. A complex of methods and techniques fostering the efficiency in forming artistic-interpretative competence of future pedagogue-musician in the process of his specialized training is offered.

Key words: artistic interpretation, vocal art, creative development, artistic-interpretative competence, future pedagogue-musician.

Ж. В. Давидова

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри гуманітарних та соціально-економічних дисциплін
ПВНЗ «Харківський міжнародний медичний університет»

АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено обґрунтуванню актуальності проблеми формування навчально-пізнавальної компетентності іноземних студентів медичних спеціальностей закладів вищої освіти. Зазначено, що підготовка іноземних студентів за медичним напрямом є стратегічним напрямом розвитку вищої освіти України. Визначено, що забезпечення високого рівня якості підготовки фахівців для зарубіжних країн у вітчизняних університетах значною мірою визначається ефективністю організації освітнього процесу та соціокультурної адаптації іноземних студентів. Доведено актуальність розробки теоретико-методологічних засад формування навчально-пізнавальної компетентності іноземних студентів медичних спеціальностей у закладах вищої освіти України.

Проаналізовано наявний стан із підготовки іноземних студентів медичних спеціальностей у закладах вищої освіти України. У процесі дослідження виділено суперечності між тенденцією ЗВО до інтернаціоналізації освітньої діяльності відповідно до сучасних глобальних викликів та недостатньою готовністю іноземних студентів до навчання за таких умов; між зростаючою кількістю іноземних студентів, які бажають отримувати освіту за медичними спеціальностями та проблемами соціокультурної та академічної адаптації в освітньому процесі ЗВО; між очікуваннями й вимогами студентів щодо одержання міжнародної освіти та недостатніми умовами організації навчання та адаптації педагогічної системи ЗВО до інтернаціоналізації освітньої діяльності; між потребою в підвищенні ефективності організації освітнього процесу для іноземних студентів медичного профілю та недостатньою науковою розробленістю теоретико-методичного забезпечення вирішення цієї проблеми; між зростаючими вимогами до підготовки фахівців медичного профілю і порівняно низькою успішністю іноземних студентів; між потребою у формуванні навчально-пізнавальної компетентності студентів медичного профілю та недостатньою увагою ЗВО до цього аспекту у процесі професійної підготовки. Науково-практичні потреби в розв'язанні виявлених суперечностей обумовлюють актуальність дослідження.

***Ключові слова:** іноземні студенти, студенти медичних спеціальностей, навчально-пізнавальна компетентність, інтернаціоналізація вищої освіти, суперечності.*

Постановка проблеми. Соціально-політичні зміни в Україні та світі за останні декілька років стали основою для підвищення рівня академічної мобільності та зміцнення освітньої взаємодії на світовому рівні. У Паризькому Комюніке Х конференції міністрів освіти підкреслено успіх впровадження «Стандартів і керівних принципів із забезпечення якості в європейському просторі вищої освіти» в національну та інституціональну практику країн, що виражено в забезпеченні якості в освіті, таким чином розвиваючи мобільність, відносини між країнами й визнання якості освіти в межах ЄПВО [6].

Європейським союзом розроблено програму «Еразмус+» у сфері освіти, яка створює умови й можливості для навчання за кордоном, а також для активної участі викладачів у міжнародних проєктах. Метою програми «Еразмус+» є модернізація й підвищення якості вищої освіти як у Європі,

так і в іншій частині світу. Вона дає можливість студентам і викладачам розвивати свої уміння й відчиняє більш широкі перспективи працевлаштуванню. Вищі заклади освіти країн ЄС можуть співпрацювати із ЗВО європейських країн, а також Азії, Африки, Латинської Америки для того, щоб допомогти розвивати їх освітні системи.

Запровадження інноваційних реформ в українську освіту сприяло визнанню її високої якості у професійній підготовці іноземних фахівців. Такі об'єктивні процеси зумовили зростання кількості іноземних студентів, які бажають здобувати вищу освіту в Україні. Зараз, за даними УДЦМО, ця цифра становить 75 605 осіб зі 154 країн світу. Найпопулярнішими спеціальностями серед іноземних студентів є медичні, котрі становлять 45%.

Для багатьох університетів інтернаціоналізація освітньої діяльності є стратегією, котра має першочергове значення. Розроблення міжнародних

освітніх програм, проєктів, академічний обмін, проведення крос-культурних досліджень створюють шлях вищому закладу освіти для входження в міжнародний освітній простір [4, с. 38]. Для нашої країни стратегічним напрямом вищої освіти є підготовка іноземних студентів медичних спеціальностей. Саме медична освіта є однією з найпрестижніших, а дипломи українських медичних ЗВО визнаються в багатьох країнах світу.

Забезпечення високого рівня якості підготовки фахівців для зарубіжних країн у вітчизняних університетах значною мірою визначається успішністю організації навчання та соціокультурній й інформаційній адаптації іноземних студентів.

У сучасних умовах особливої актуальності набуває розробка теоретико-методологічних засад формування навчально-пізнавальної компетентності іноземних студентів медичних спеціальностей у закладах вищої освіти України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Організація й управління педагогічним процесом для іноземних студентів медичного профілю є специфічним складним, багатовимірним об'єктом, котрий потребує всебічного наукового обґрунтування. Сучасними вітчизняними та іноземними науковцями досліджено деякі аспекти проблеми, такі як соціокультурна та академічна адаптація іноземних студентів (В. Головка, Л. Данильченко, Н. Матвєєва, Г. Онищенко, Д. Радик, Н. Руденко, А. Савельєв, І. Штеймільер, Е. Palmer, Р. Pederson, D. Rhein, С. Ward, G. Willson та інші), інтернаціоналізація вищої освіти (А. Вербицька, Л. Горбунова, М. Прадівлянський, Г. Прісовська, Н. Росол, О. Шаповалова, А. Borza, С. Crişan-Mitra, S.Guri-Rosenblit, V. Naidoo, P. Peterson, тощо), особливості організації вищої медичної освіти в Україні та інших країнах світу (І. Булах, О. Волосовець, Ю. Вороненко, О. Михайленко, О. Неловкіна-Беналь, W. Burdick, M. Wijen-Meijer, та інші), окремі аспекти організації навчального процесу для студентів-іноземців (В. Булгар, О. Гудзенко, І. Кльопова, Є. Колесніченко, В. Кульчицький, Г. Манасва, Т. Челомбітько тощо), деякі питання професійної підготовки іноземних студентів-медиків (Х. Мазепа, А. Мельник, І. Мельничук, Ю. Орел-Халік, О. Яцишина, К. Kyong-Jee, Н. Molly та інші). Але цілісна система професійної підготовки іноземних студентів медичних спеціальностей та формування їх навчально-пізнавальної компетентності не була об'єктом комплексних наукових досліджень.

Мета статті. Метою статті є обґрунтування актуальності проблеми розробки теоретико-методологічних засад формування навчально-пізнавальної компетентності іноземних студентів медичних спеціальностей вищих закладів освіти.

Виклад основного матеріалу. Процес організації освітнього процесу іноземних студентів

медичних спеціальностей є складним та багаторівневим. Передусім складність виявляється в неможливості уніфікації, а також у наявності певних особливостей на всіх етапах. Також проблема ускладнюється тим фактом, що медична освіта є специфічною за своєю суттю і значно відрізняється від підготовки фахівців як гуманітарних, так і технічних спеціальностей.

Приїжджаючи на навчання до іншої країни, студенти-іноземці стикаються із проблемою адаптації в соціокультурному та освітньому середовищі. Процеси навчання та соціалізації є тісно взаємопов'язаними; їхня ефективність залежить від рівня соціокультурної та навчальної адаптації здобувачів освіти.

Опинившись у зовсім іншому соціокультурному та освітньому середовищі, студенти-іноземці мають долати цілу низку труднощів, пов'язаних з одночасним інтенсивним вивченням нової мови, нових академічних дисциплін обраного ними напрямку навчання, а також пристосування до нового соціокультурного середовища, котре оточує їх у повсякденному житті. Інформаційна перенасиченість на всіх рівнях у навчальній діяльності й поза нею на початку процесу адаптації призводить до емоційного перенапруження та стресового стану. Н. Моргунова виділяє такі групи адаптаційних труднощів:

- адаптаційні труднощі на різних рівнях: мовному, понятійному, етично-інформаційному, кліматичному, побутовому тощо;
- психофізіологічні труднощі, пов'язані з перевлаштуванням особистості в умовах початкової адаптації в новій для студентів країні;
- навчально-пізнавальні труднощі, зумовлені найперше мовним бар'єром, подоланням відмінностей у системах освіти України та інших країн;
- адаптація до нових вимог в гуртожитку, на вулицях, у магазинах тощо;
- комунікативні труднощі як по вертикалі, тобто з адміністрацією факультету, з викладачами і співробітниками, так і по горизонталі, тобто у процесі міжособистісного спілкування усередині своєї навчальної міжнаціональної групи, навчального колективу [5].

О. Добротвор, Ю.Щербіна визначають також серед адаптаційних труднощів відсутність належної соціальної підтримки, необхідність створення нової соціальної мережі, подолання дискримінації й фінансових труднощів [3, с. 21].

Проблемі адаптації іноземних студентів до освітнього середовища іншої країни присвячено роботи О. Пальчикової, Т. Довгодько, Ху Жунсі, О. Віхрової, В. Ряднкової та інших. Незважаючи на значну кількість робіт, недостатньо розробленими залишаються педагогічні засоби ефективної адаптації іноземних студентів як складника цілісного педагогічного процесу.

Означені труднощі зумовлюють виникнення протиріччя між зростаючою кількістю іноземних студентів, які бажають отримувати освіту за медичними спеціальностями у ЗВО України та проблемами соціокультурної та академічної адаптації в освітньому процесі ЗВО.

Глобалізація освіти відкриває для випускників широкі перспективи для продовження навчання в інтернатурі та отримання роботи майже в усіх країнах світу. Але водночас вимоги до сучасного фахівця-медика посилюються в умовах зростання сучасних медичних викликів та значної конкуренції. Для отримання дозволу проводити медичну практику мають здати низку іспитів для підтвердження кваліфікації.

Водночас у процесі навчання на медичних спеціальностях у ЗВО України для підтвердження набутих знань студенти мають здавати кваліфікаційні іспити, за результатами яких вони отримують право продовжувати навчання за спеціальністю.

Вивчення статистичних даних за результатами кваліфікаційних іспитів (Крок 1, Крок 2) доводить, що успішність іноземних студентів є значно нижчою, ніж вітчизняних (табл. 1).

Таблиця 1
Кількість студентів, які не здали ліцензійний іспит «Крок. Загальна Лікарська підготовка»

	КРОК 1		КРОК 2	
	Укр. студенти	Іноземні студенти	Укр. студенти	Іноземні студенти
2015 р.	15,1%	49% рос.мов. 31,3% англ.мов	1%	7,2% рос.мов. 3,7% англ.мов.
2016 р.	11,7%	33,4% рос.мов. 40,9% англ.мова	2%	10,4% рос.мов 9,0% англ.мов.
2017 р.	18,4%	72,7% рос.мов. 44,8% англ.мов.	4,8%	27,6% рос.мов. 14,24% англ.мов.
2018 р.	19,1%	67,2% рос.мов. 48,2% англ.мов.		
2019 р.	17,3 %	44,4% рос.мов. 34,1% англ.мов.	6,8%	19,7% рос.мов. 13,3% англ.мов.

Близько 50% іноземних студентів отримують незадовільний результат за перший кваліфікаційний іспит Крок 1, який проводиться наприкінці третього курсу. Відповідно, вони не мають права продовжувати навчання й мають бути відратовані з університету. Результати кваліфікаційного іспиту Крок 2 є дещо кращими, але теж значно нижчі, ніж показники вітчизняних студентів.

Результати аналізу наявної ситуації зумовлюють визначення суперечності між зростаючими вимогами до підготовки фахівців медичного профілю і порівняно низькою успішністю іноземних студентів.

Іноземні студенти, які приїждять на навчання до ЗВО України, мають певні очікування та амбітні плани щодо отримання освіти міжнародного рівня.

Проведене дослідження щодо очікувань студентів від навчання за медичними спеціальностями за освітнім рівнем магістра довело, що інтернаціоналізований освітній процес має здійснюватись англійською мовою; суб'єктами освітнього процесу є студенти та викладачі різних національностей; мають реалізовуватись академічні програми обміну студентів та викладачів із міжнародними університетами через спільні програми та проекти (дослідження, літні школи, курси за певною тематикою тощо). Також студенти зазначають, що навчання за міжнародними магістерськими програмами відкриває більш широкі перспективи на ринку праці й доступ до знань вищого рівня, ніж освіта рідною мовою. Серед переваг міжнародної освіти студенти зазначають можливості взаємодії з людьми з іншого соціокультурного середовища.

Основними очікуваннями іноземних студентів є набуття такого рівня освіти, який відповідає міжнародним стандартам у певній сфері. Саме для студентів медичних спеціальностей важливим є відповідність професійним стандартам, визначеним затвердженими міжнародними документами – Європейська директива 2005/36/ЄС щодо визнання професійних кваліфікацій (Directive 2005/36/EC of the European Parliament and of the Council of September 2005 on the recognition of professional qualifications, Трилогія глобальних стандартів якості Всесвітньої федерації медичної освіти (WFME Global Standards for Quality improvements). Забезпечення відповідності підготовки зазначеним професійним стандартам може бути здійснено завдяки перегляду та вдосконаленню освітніх програм через оновлення та розробку нових навчальних курсів та навчальних програм.

Глобальні виклики в розвитку системи вищої освіти вимагають забезпечення умов для її інтернаціоналізації як на національному, так і на рівні окремого закладу вищої освіти. Згідно зі стратегією Мобільності Європейського Простору Вищої Освіти 2012 року державам рекомендовано розробити та імплементувати національні стратегії мобільності та інтернаціоналізації.

Під інтернаціоналізацією вищої освіти розуміється процес інтегрування міжнародних, міжкультурних та глобальних вимірів у педагогічну систему вищої освіти [7].

Співробітниками відділу інтернаціоналізації вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН

України розроблено методичні рекомендації «Інтернаціоналізація вищої освіти в Україні», в яких інтернаціоналізація вищої освіти розглядається як комплексна стратегія, схарактеризовано її передумови й чинники, ключові концепти, проблеми, принципи й інструменти впровадження [2].

Але на сьогодні загальна концепція інтернаціоналізації освіти відсутня на національному рівні. Як зазначає А. Вербицька, розбудова міжнародної діяльності ЗВО потребує не лише внутрішніх фінансових, організаційних та людських ресурсів, але й зовнішньої фінансової підтримки та ефективного управління [1]. Інтернаціоналізація освітнього процесу ставить перед студентами певні вимоги щодо рівня володіння англійською мовою, базового академічного рівня підготовки із загальнонаукових та фахових дисциплін, наявності певних академічних якостей, котрі сприяють швидкому та якісному набуттю професійних компетентностей, таких як здатність до навчання, критичність мислення тощо. Також особливого значення набуває рівень сформованості низки особистісних якостей та соціокультурних компетенцій, таких як гнучкість, толерантність, міжкультурна, комунікативна компетентності тощо.

Як показує досвід, для значної кількості студентів виникають певні труднощі, котрі ускладнюють освітній процес набуття професійної компетентності міжнародного рівня.

Тому виникають протиріччя між очікуваннями й вимогами студентів щодо одержання міжнародної освіти та недостатніми умовами організації навчання та адаптації педагогічної системи ЗВО до інтернаціоналізації освітньої діяльності; між тенденцією ЗВО до інтернаціоналізації освітньої діяльності відповідно до сучасних глобальних викликів та недостатньою готовністю студентів до навчання у таких умовах.

Система підготовки фахівців медичних спеціальностей є достатньо специфічним феноменом у сфері освіти. Системи медичної освіти не є уніфікованими для всіх країн світу і становлять певні структури (стадії навчання та їх тривалість), специфічні для відповідної країни. J. Wijnen-Meijer зазначає, що специфічною є навіть термінологія опису компонентів освітнього процесу, яка викликає певні непорозуміння [8].

Особливий характер професійної діяльності лікаря визначає специфіку педагогічного процесу з підготовки фахівців медичних спеціальностей. Головною специфічною рисою медичної освіти є необхідність взаємодії з пацієнтами (реальними, симуляційними, віртуальними), яка потребує достатньо високого рівня сформованості певних професійних компетенцій, знань та прикладних умінь. Деякі дослідники визначають «мультизадачність» як ключову компетентність медичного працівника (Kenneth WJ Hehg, J.I. Westbrook, D. Ledrick). Під «мультизадачністю» розуміється вміння вирішувати декілька завдань одночасно, таких як огляд пацієнта, діагнос-

тування, призначення лікування тощо. Ефективність цієї діяльності залежить від рівня когнітивної активності суб'єкта під час прийняття рішень та потребує попередньої підготовки з розвитку пізнавальної компетентності.

Медичні знання, навички та соціальні вимоги у сфері охорони здоров'я дуже швидко змінюються, тому медичні фахівці мають навчатись протягом життя, щоб відповідати запитам часу в забезпеченні ефективної медичної допомоги. Такі вимоги є стимулом для фахівців у набутті необхідних знань і навичок для впевненого, гнучкого та відповідального їх застосування. Саме тому одним із найважливіших завдань під час підготовки майбутніх лікарів є не лише озброєння їх певними професійними знаннями й навичками, а також і прищеплення навчальної компетентності як основи для сталого професійного розвитку протягом життя.

На перших етапах медичної підготовки студенти стикаються із завданням опрацювання значних обсягів нової для них інформації за достатньо обмежений час. За такої умови значну долю навчальної діяльності відведено на самостійну роботу, пов'язану з пошуком, оцінюванням, організацією, інтерпретуванням та засвоєнням інформації.

Спостереження показали, що багато іноземних студентів виявляються не повною мірою готовими до таких умов щодо навчальної діяльності й відчувають когнітивне перенавантаження, що інколи призводить навіть до фрустрації та втрати навчальної мотивації. Тому важливим завданням на початкових етапах процесу підготовки лікарів є розвиток аналітичних навичок, критичності мислення, аргументації, дослідницьких умінь.

Як показує досвід, медичні ЗВО приділяють недостатньо уваги розвитку навчально-пізнавальної компетентності студентів, що може негативно впливати на результати їх навчальної діяльності під час підготовки у ЗВО, а також на ефективність подальшої професійної діяльності, яка потребує постійного вдосконалення.

Висновки і пропозиції. Отже, ознайомлення з результатами теоретичних напрацювань учених і практичним досвідом роботи вищих закладів освіти дало змогу виявити низку суперечностей, зокрема таких:

- між тенденцією ЗВО до інтернаціоналізації освітньої діяльності, відповідно до сучасних глобальних викликів, та недостатньою готовністю іноземних студентів до навчання за таких умов;
- між зростаючою кількістю іноземних студентів, які бажають отримувати освіту за медичними спеціальностями та проблемами соціокультурної та академічної адаптації в освітньому процесі ЗВО;
- між очікуваннями й вимогами студентів щодо одержання міжнародної освіти та недостатніми умовами організації навчання та адаптації педагогічної системи ЗВО до інтернаціоналізації освітньої діяльності;

– між потребою в підвищенні ефективності організації освітнього процесу для іноземних студентів медичного профілю та недостатньою науковою розробленістю теоретико-методичного забезпечення вирішення цієї проблеми;

– між зростаючими вимогами до підготовки фахівців медичного профілю і порівняно низькою успішністю іноземних студентів;

– між потребою у формуванні навчально-пізнавальної компетентності студентів медичного профілю та недостатньою увагою ЗВО до цього аспекту у процесі професійної підготовки.

Науково-практичні потреби в розв'язанні виявлених суперечностей дозволяють сформулювати проблему дослідження, яка полягає в необхідності теоретичного обґрунтування й науково-методичної розробки системи організації педагогічного процесу під час підготовки іноземних студентів медичних спеціальностей із формування навчально-пізнавальної компетентності, а також у визначенні моделі змісту її науково-методичного забезпечення.

Список використаної літератури:

1. Вербицька А. Інтернаціоналізація як основний напрям розвитку вищої освіти. *Молодий вчений*. 2017. № 11. С. 160–164. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2017_11_41.
2. Інтернаціоналізація вищої освіти в Україні: методичні рекомендації / Л. Горбунова, М. Дебич, В. Зінченко, І. Сікорська, І. Степаненко, О. Шипко ; за ред. І. Степаненко. Київ : ІВО НАПН України, 2016. 158 с.
3. Адаптація іноземних студентів у навчальний процес ВНЗ України / О. Добротвор, І. Щербина. *Вісник Національного авіаційного університету*. Серія: Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр. Київ : Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк». 2017. Вип. 10. С. 20–23.
4. Дрожжина Д. Изучение адаптации иностранных студентов: дискуссия о методологии. *Эмпирические исследования. Universitas*. 2013. Т. 1. № 3. С. 33–47. URL: http://ec.europa.eu/education/opportunities/highereducation/index_bg.hem.
5. Моргунова Н. Форми та засоби соціокультурної адаптації іноземних студентів до умов навчання в Україні : практичний аспект реалізації. URL: <http://files.khadi.kharkov.ua/laboratoriji/item/6722-stattia.html>.
6. Паризьке комюніке 25 травня 2018 року. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2018/06/06/12/pariscommuniq ueenua2018.pdf>
7. Knight J. Updating the definition of internationalization. *International Higher Education*. 2003 № 3. <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/7391/6588>.
8. Stages and transitions in medical education around the world: Clarifying structures and terminology / M. Wijnen-Meijer, W. Burdick, L. Alof, Ch. Burgers. *Medical Teacher*. 2013. № 35(4). P. 301–307

Davydova Zh. Relevance of the problem of educational and cognitive competence formation for international medical students of higher educational institutions

The article is devoted to grounding the urgency of the problem of formation of educational and cognitive competence for international medical students of higher education institutions. It is noted that training international medical students is a strategic direction in the development of higher education in Ukraine. It is determined that ensuring a high level of quality of specialists training for foreign countries at domestic universities is largely determined by the effectiveness of educational process organization and socio-cultural adaptation of international students.

The relevance of the development of theoretical and methodological foundations for the formation of educational and cognitive competence of international medical students at higher education institutions of Ukraine is proved.

The current state of training foreign students of medical specialties in higher education institutions of Ukraine is analyzed. In the course of the research, the following contradictions were highlighted: between the tendency of the Universities to internationalize educational activities in accordance with modern global challenges and the insufficient readiness of foreign students to study under such conditions; between the growing number of foreign students wishing to obtain medical education and the problems of socio-cultural and academic adaptation in the educational process; between the expectations and requirements of students for international education and insufficient conditions for the organization of education and adaptation of the pedagogical system of universities to the internationalization of educational activities; between the need to increase the efficiency of the educational process for foreign medical students and insufficient scientific development of theoretical and methodological support for solving this problem; between the increasing requirements for the training of medical professionals and relatively low performance of international students; between the need for the formation of educational and cognitive competence of medical students and the lack of attention of Higher Educational Institutions to this aspect in the process of professional training. Scientific and practical needs in resolving the identified contradictions determine the relevance of the study.

Key words: international students, medical training, educational and cognitive competence, internationalization of higher education, contradictions.

УДК 378.311

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-1.38>**О. А. Данильченко**старший викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Національної академії Національної гвардії України

ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ ДО СЛУЖБОВО-БОЙОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Статтю присвячено аналізу педагогічних проблем формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до службово-бойової діяльності. Зазначено, що офіцери цього військового формування України залучаються сьогодні до виконання різноманітних поліфункціональних завдань.

Для визначення сутності та структури готовності проведено історичний аналіз наукової літератури. Розглянуто різні наукові підходи до готовності, проведено структурно-функціональний аналіз цього явища.

Визначено основні суперечності підготовки майбутніх офіцерів НГУ. Розглянуто сутність та структуру готовності майбутніх офіцерів до службово-бойової діяльності. Наведено основні характеристики такої готовності.

Зазначено, що до особистісних та професійних якостей майбутніх офіцерів НГУ держава висуває більш високі вимоги: вони повинні володіти високою професійною компетентністю, здатністю до вирішення найскладніших завдань, оперативно приймати рішення і знаходити оптимальні шляхи для їх реалізації, ефективно взаємодіяти в команді, досконало володіти іноземною мовою, мати високу стресостійкість.

Визначено, що готовність до службово-бойової діяльності сприяє успішному виконанню офіцерами НГУ службово-бойових завдань і розглядається як активний стан особистості, котрий викликає діяльність; якість, яка визначає установки на професійні завдання; передумова до цілеспрямованої діяльності.

Розглянуто психологічний, функціональний, особистісний та інтегративний підходи до аналізу готовності до діяльності. Визначено сутність, компоненти, критерії та показники готовності майбутніх офіцерів НГУ до службово-бойової діяльності.

Структурний аспект формування готовності до службово-бойової діяльності офіцерів НГУ представлений такими компонентами: мотиваційна готовність до службово-бойової діяльності; теоретична готовність до службово-бойової діяльності; практична готовність до службово-бойової діяльності; особистісна готовність.

Сформульовано основні напрями вдосконалення навчально-виховного процесу щодо цілеспрямованого формування готовності майбутніх офіцерів до виконання службово-бойових завдань.

Ключові слова: майбутні офіцери Національної гвардії України, професійна підготовка, педагогічні проблеми, готовність майбутніх офіцерів, службово-бойові завдання.

Постановка проблеми. Необхідність реформування силових структур України та події на Сході України потребують переосмислення наявних проблем та концепцій підготовки військових фахівців, обґрунтування, розробки та впровадження сучасних педагогічних технологій та методик навчання курсантів у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ).

Військова освіта є сьогодні однією з важливих складників загальнодержавної системи освіти України. Вона має сприяти відтворенню кадрового потенціалу ЗС України, забезпечувати високу якість підготовки військових фахівців відповідно до сучасних вимог, робити свій внесок у зміцнення обороноздатності держави [1, с. 66].

Військова освіта на сьогодні є складником загальнодержавної системи освіти в Україні та охоплює понад 150 спеціалізацій і 70 спеціальностей. Підготовка військових фахівців здійсню-

ється в галузі знань «Воєнні науки, національна безпека, безпека державного кордону» та у 21-й «цивільній» галузі знань за ліцензованими спеціальностями та спеціалізаціями. Це понад 70 спеціальностей та майже 150 спеціалізацій. Оскільки система військової освіти інтегрована в загальнодержавну систему освіти, то випускники ВВНЗ після закінчення навчання отримують дипломи державного зразка освітніх ступенів «молодший спеціаліст», «бакалавр», «магістр» [2].

Актуальність цієї проблеми також набуває все більшого значення через наявність цілої низки загроз національній безпеці України: від зовнішнього втручання та агресії Росії до світової пандемії різних захворювань.

Тому гостро постає проблема вдосконалення професійної підготовки та визначення ефективних методик формування готовності майбутніх

офіцерів Національної гвардії України (НГУ) до службово-бойової діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сучасна концепція кадрової політики в НГУ, яка охоплює попередні перетворення у всіх сферах державних структур, пропонують зміни в характері службово-бойових завдань, котрі виконує НГУ. Це зумовлено тим, що в умовах процесів глобалізації, світового розвитку, міжнародних політичних та економічних зв'язків, нових загроз та ризиків для громадськості та держави Україна переходить до нової державної політики в області національної безпеки.

Відповідно, до особистісних та професійних якостей майбутніх офіцерів НГУ держава висуває нові, більш високі вимоги: вони повинні володіти високою професійною компетентністю, здатністю до вирішення найскладніших завдань, оперативно приймати рішення і знаходити оптимальні шляхи для їх реалізації, ефективно взаємодіяти в команді, досконало володіти іноземною мовою, мати високу стресостійкість тощо. Тому формування готовності курсантів до виконання службово-бойових завдань у процесі їх професійної підготовки є актуальним завданням ВВНЗ НГУ.

Дослідження історії становлення й розвитку військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів проведено М. Голиком, В. Толубко, М. Нецадимом, В. Ягуповим та іншими. Методичні основи підготовки фахівців у вищих військових навчальних закладах у сучасних умовах розроблено О. Диденком, О. Латишевою, Г. Нікіфоровою, А. Шестаковою, О. Бойко та іншими. Дослідження готовності до професійної діяльності та проблем її формування проводились науковцями в різні періоди і з різних позицій [3, с. 323]:

- питання готовності з позицій теорії, рефлексів і установки (90-і роки ІХ ст. – 10-і роки ХХ ст.);
- питання саморегуляції поведінки (20–40-і роки ХХ ст.);
- питання готовності з позиції теорії діяльності на рівні фізіологічних і психологічних механізмів (40–60-і роки ХХ ст.);
- питання психологічної готовності й педагогічні умови її формування на різних етапах професійної підготовки (60–80-і роки ХХ ст.);
- питання готовності до діяльності з урахуванням фізіологічних, психологічних і педагогічних складників (із 80-х років до сьогодні).

Поняття «готовність» у науковій літературі розробляли також науковці С. Рубінштейн, К. Платонов, В. Пономаренко, І. Равикович, В. Моляко, Д. Узнадзе, Д. Мазуха та інші.

Українська дослідниця Н. Арсеньєва етапами формування готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності вважає такі: попередній етап (первинна військово-професійна підготовка курсантів); основний етап (теоретична підготовка,

тренажерна підготовка у ВВНЗ, мовна підготовка, військове стажування, військова практика); етап адаптації молодих офіцерів до служби у військах; етап безпосередньої підготовки до участі в операціях [4].

Сучасний етап і реалії завдань, котрі виконуються українськими нацгвардійцями, вимагають урахувати сьгоднішні пріоритети у формуванні професійної компетентності майбутнього офіцера, використовувати нові методи і технології активізації пізнавальної активності курсантів; створювати діджиталізовану мережу комп'ютерних навчальних програм, формувати іншомовні навички та вміння спілкування з колегами з армій та поліцейських структур іноземних країн тощо.

Однак педагогічні проблеми підготовки майбутніх офіцерів НГУ до виконання службово-бойових завдань у наукових дослідженнях сьогодні розкрито не зовсім повно.

Першочергового розв'язання, на нашу думку, вимагають такі суперечності, які, на нашу думку, є сьогодні в системі підготовки майбутніх офіцерів НГУ: між вимогами гібридної війни до підготовленості військовослужбовців та реальним рівнем їх підготовленості після закінчення ВВНЗ до виконання різноманітних СБЗ; між змістовою сутністю поняття «готовність військовослужбовця НГУ до виконання СБЗ» та новими загрозами перед людством, котрі виникли через пандемію та варіативність функцій, що пов'язані з карантинними заходами; між вимогами до професійних, особистісних й індивідуально-психічних якостей, які необхідні військовослужбовцю, та їх недостатнім формуванням у ВВНЗ тощо.

Мета статті. Мета статті – визначити основні педагогічні проблеми формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України та сформулювати основні напрями вдосконалення навчально-виховного процесу щодо цілеспрямованого формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до виконання службово-бойових завдань.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що у військово-наукових джерелах учені наводять загальні недоліки підготовки військовослужбовців військових формувань України, які носять організаційний, військово-професійний, лінгвістичний, педагогічний та психологічний характер [5, с. 269]: зміст професійної та інших видів підготовки не завжди адаптовані до конкретних завдань НГУ; недостатня іншомовна підготовленість особового складу до професійного спілкування із представниками НАТО; великий обсяг матеріалу, що розглядається під час проведення занять (їх тематика, зміст і темп викладу матеріалу), найчастіше будується з недостатнім урахуванням психолого-педагогічних закономірностей процесів сприйняття та засвоєння знань курсантами; недостатня

ефективність контролю за оволодінням знаннями, вміннями й навичками у процесі підготовки, яка зумовлює домінування кількості одиниці знань над якістю їх засвоєння; пасивність курсантів на заняттях, зокрема й через відсутність необхідних елементів індивідуалізованого навчання й недостатньої уваги викладачів до самоактуалізації особистості курсанта, котра розвивається; попередня підготовка курсантів до практичних видів занять не має достатнього спеціально організованого, мотивованого й матеріально забезпеченого характеру; недостатня розвинутість механізмів і стимулюючих факторів, які забезпечують плідну самостійну роботу курсантів протягом усього процесу навчання; недостатній зв'язок навчального процесу з реаліями службово-бойової діяльності випускників; слабе використання досягнень науково-технічного прогресу, нових інформаційних технологій під час навчального процесу.

Для розгляду сутності та структури готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до службово-бойової діяльності необхідно розглянути надбання наук, котрі займаються розглядом цієї проблеми.

У психолого-педагогічній та методичній літературі розглядаються різні підходи до аналізу формування готовності до діяльності, які можна згрупувати за такими рівнями: психологічний, функціональний, особистісний, інтегративний. Розглядаючи психологічний аспект готовності, аналізуючи дослідження вчених можемо відзначити, що одним з основних об'єктів є спрямованість особистості, основним показником якої вважають систему цілей, котрі ставить перед собою людина [6, с. 212].

Мотив і мета, на думку вчених, утворюють вектор діяльності, який визначає її напрям і величину зусиль для її виконання, які ставить перед собою людина [7, с. 323]. Особливу роль в успішності формування готовності до службово-бойової діяльності відіграє сильна мотивація досягнення успіху в курсантів. Отже, дослідження вчених показують тісний зв'язок між рівнем мотивації досягнення й успіхів у діяльності людини.

Функціональні показники готовності майбутніх офіцерів НГУ до професійної діяльності: послідовна й систематична підготовка до майбутньої професії, знання кваліфікаційних характеристик, уявлення про різноманітні вимоги, які висувуються професією до людини, вміння проявляти творчий підхід до вирішення завдань, чітко уявляти функції діяльності, вміння організувати свою діяльність, здатність адаптуватись до різних умов, педагогічна культура, самоосвіта, виховання в себе організованості, вольових якостей тощо. Таким чином, функціональний підхід до аналізу «готовності» вказує на практичний досвід, котрий охоплює професійно важливі для конкретного виду діяльності знання, вміння, навички й майстерність.

Науковець О. Керницький розглядає готовність як складне особистісне утворення, підкреслюючи важливість особистісного підходу до вивчення готовності. Тут він виділяє, перш за все, мотиви поведінки. На його думку, чим важливіші мотиви для особистості й чим краще вони усвідомлюються, тим швидше створюються сприятливі умови для формування готовності [8, с. 53].

Розглядаючи особистісний аспект, О. Кокун у поняття «готовність», крім стійких якостей особистості, додає ті ситуаційні фактори діяльності, щодо яких складається така готовність [9, с. 223]. У цих дослідженнях позначається готовність до ризику, що є показником, який охоплює поряд з індивідуальними якостями різні ситуативні чинники, котрі впливають із реальних умов діяльності. Ступінь готовності до ризику з віком знижується, у більш досвідчених фахівців вона нижче, та впливає і характер діяльності.

Особистісний підхід у формуванні готовності до службово-бойової діяльності розкриває взаємозв'язок готовності до служби із проблемою особистості. Так, О. Морозов визначає «готовність» як придатність до діяльності, що виражається в активному позитивному ставленні до неї, схильності займатись нею за наявності певного запасу знань, умінь і навичок, котрі переходить у захопленість. Він розглядає готовність до діяльності як синтез усіх властивостей особистості і в її зміст додає здатності й загальні психологічні умови (інтереси, схильності, психічні стани, знання, вміння, навички) [10, с. 123]. Загалом готовність до службово-бойової діяльності розглядається як активний стан особистості, який викликає діяльність, якість, що визначає установки на професійні завдання, передумова до цілеспрямованої діяльності.

За інтегративним підходом готовність до службово-бойової діяльності розглядається як інтегральне вираження всіх підструктур особистості, котре охоплює мотиви вибору професії, знання психологічних особливостей своєї особистості, основ наук, цілеспрямованість, досконалість практичних умінь і навичок. Одним із важливих чинників формування готовності курсантів до службово-бойової діяльності ми вважаємо самоосвіту, яка з кожним роком та в умовах пандемії набуває все більшої ваги.

Готовність також передбачає наявність у випускника певного рівня розвитку умінь і навичок конструктивної взаємодії з людьми, професійного спілкування з підлеглими й керівниками, здатність установлювати й розвивати особистісні контакти і взаємодію.

Умовами, котрі сприяють формуванню готовності випускників ВВНЗ НГУ до службово-бойової діяльності, є розвиток почуття колективізму та належності до професійного товариства нацгвардійців, які стійко підтримують мотивацію

до служби й діяльності. Це, на думку А. Савицької, може дозволити спрогнозувати їх майбутню професійну успішність із погляду соціально-психологічного та педагогічного аспектів [5].

Готовність курсантів до службово-бойової діяльності в підрозділах НГУ є показником повноцінного та ефективного навчально-виховного процесу у ВВНЗ, а її формування – результатом тривалого процесу навчання. Із боку суб'єкта навчання – це його здатність результативно виконувати свої професійні функції в НГУ.

Складником готовності до службово-бойової діяльності є специфічні й неспецифічні можливості. Неспецифічні можливості характеризуються підтримкою внутрішньої рівноваги, мобілізацією свого досвіду, волі, активним застосуванням засобів і способів, загальних для вирішення багатьох завдань. Специфічні можливості виражаються в особливому професійному розвитку стійких якостей і властивостей особистості (спрямованості, здібностей, характеру тощо).

Структурний аспект формування готовності до службово-бойової діяльності офіцерів НГУ, відповідно до нашого аналізу, представлений такими компонентами: мотиваційна готовність до службово-бойової діяльності; теоретична готовність до службово-бойової діяльності; практична готовність до службово-бойової діяльності; особистісна готовність.

Нами виділено рівні сформованості готовності курсантів до службово-бойової діяльності в підрозділах НГУ та їх показники, які відповідають таким критеріям: спрямованість на оволодіння професією; сформованість теоретичних знань; сформованість операціонального компонента; творчий підхід до службової діяльності.

Ґрунтуючись на вищевикладеному, виділимо основні складники компонентів процесу формування готовності курсантів до службово-бойової діяльності в підрозділах НГУ: формування мотиваційної готовності курсантів до службово-бойової діяльності; розвиток творчого потенціалу та активності особистості курсантів; формування установки особистості курсанта на безперервність у професійній освіті, професійний саморозвиток і самореалізацію; гармонізація взаємодії випускників із професійним середовищем військових частин НГУ; формування особистісної готовності до тривалої служби в НГУ; психологічна підготовка в умовах нових викликів та загроз; розвиток колективізму та умінь роботи в команді.

Науковий пошук, відповідно до аналізу стану сформованості готовності та проблем підготовки майбутніх офіцерів НГУ у ВВНЗ, дозволив сформулювати основні напрями зміни такого становища:

– усебічний аналіз та врахування найкращого досвіду побудови систем професійної підготовки

військовослужбовців Національної гвардії, жан-дармерії провідних країн світу;

– покращення системи підвищення кваліфікації та науково-методичного рівня викладачів ВВНЗ на основі досвіду виконання завдань формуваннями НГУ в зоні ООС;

– широке застосування моделювання під час навчання курсантів елементам майбутньої професійної діяльності, особливо тим, що відображають екстремальні ситуації;

– пошук нових ефективних інструментів поєднання теорії та практики в навчально-виховному процесі ВВНЗ, які відображають сучасні тенденції застосування військової техніки та озброєння формуваннями НГУ;

– створення сприятливого для курсантів навчального середовища, що заохочує атмосферу творчості, самостійності у здобуванні знань, взаємодії в навчальних групах, прояв професійно важливих якостей під час виконання квазіпрофесійних завдань;

– розробка та впровадження нових методик та педагогічних технологій навчання курсантів;

– побудова інформаційно-комунікаційних систем та дистанційних мереж навчання курсантів, котрі відображають завдання НГУ в нових умовах;

– проведення педагогічних експериментів кафедрами у ВВНЗ, результати яких зможуть покращити методіку викладання навчальних дисциплін науково-педагогічними працівниками;

– розробка ситуаційних навчально-професійних завдань, котрі мають проблемний характер для формування ініціативи, емоційно-вольової усталеності, творчості та досвіду виконання завдань;

– формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів НГУ за допомогою методів активного навчання, чого потребує практика служби у військових частинах НГУ.

Висновки і пропозиції. У науковій статті визначено основні педагогічні проблеми формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до службово-бойової діяльності, взаємодії та сформульовано основні напрями вдосконалення навчально-виховного процесу щодо цілеспрямованого формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання службово-бойових завдань.

Список використаної літератури:

1. Харитоновна А., Бєлай С. Особливості психологічної адаптації курсантів із різним життєвим досвідом у ВВНЗ. *Збірник наукових праць Національної академії Національної гвардії України*. Том 1, № 68, 2019. С. 65–72
2. Військова освіта є складником загальнодержавної системи освіти в Україні та охоплює понад 150 спеціалізацій і 70 спеціальностей. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/vijskova-osvita-ye>

- skladovoyu-zagalnoderzhavnoyi-sistemi-osviti-v-ukrayini-ta-vklyuchaye-ponad-150.
3. Платонов І. Структура психологічної готовності особистості до правоохоронної діяльності. *Психологія*. 2010. Вип. 11. С. 320–326.
 4. Арсен'єва Н. Сутність та структура готовності майбутніх офіцерів Повітряних сил Збройних Сил України до експлуатації авіаційної техніки у сучасних умовах. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2010. № 1. С. 68
 5. Савицька А. Модель формування готовності майбутніх військових пілотів до міжнародних миротворчих операцій. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України, серія: педагогічні науки*. Хмельницький : НАДПСУ, 2018. № 1. С. 267–277.
 6. Іванова Н. Психологічне забезпечення становлення мотивації правоохоронців до дій в екстремальних умовах. *Вісник Національного університету оборони України*. Київ : НУОУ, 2014. Вип. 2(39). С. 209–214.
 7. Платонов І. Структура психологічної готовності особистості до правоохоронної діяльності. *Психологія*. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000. Вип. 11. С. 320–326.
 8. Керницький О. Теоретичний аналіз проблеми формування психологічної готовності курсантів-льотчиків до військово-професійної діяльності. *Військова освіта*. 2003. № 14. С. 50–59.
 9. Психологічне забезпечення готовності студентів до педагогічної діяльності : монографія / ред. О. Кокун. Київ : Педагогічна думка, 2008. 296 с.
 10. Морозов О. Патопсихологічний аналіз особистості в правоохоронній практиці : моногр. Київ : Атіка, 2009. 320 с.

Danylchenko O. Pedagogical problems of forming the ready for the future officers of the National guard of Ukraine to service-fighting

The article analyzes pedagogical problems of formation of future officers of the National Guard of Ukraine for military service. It is noted that the officers of this military formation of Ukraine are involved in various multifunctional tasks today.

To determine the nature and structure of readiness, a historical analysis of the scientific literature was conducted. Various scientific approaches to readiness are considered, structural and functional analysis of this phenomenon is made.

The main contradictions of the training of future officers were identified. The essence and structure of the future officers' readiness for military service are considered. The main characteristics of such readiness are given.

It is determined that professional qualities of future officers of the National Guard of Ukraine state impose higher requirements: they must have high professional competence, ability to solve the most difficult tasks, quickly make decisions and find the best ways for their implementation, effectively interact in the team, effectively in a foreign language, have high stress resistance.

It is determined that readiness for combat service is considered: as an active state of the personality causing the activity; quality that determines the settings for professional tasks; a prerequisite for purposeful activity.

Psychological, functional, personal and integrative approaches to the analysis of readiness for activity are considered. The essence, components, criteria and indicators of readiness of future officers to combat service are determined.

Structural aspect of forming readiness for combat service of officers is represented by the following components: motivational readiness for combat service; theoretical readiness for combat service; practical readiness for combat service; personal readiness.

The main directions of improving the educational process regarding the purposeful formation of readiness of future officers of the National Guard of Ukraine to fulfill their military tasks are formulated.

Key words: *future officers of the National Guard of Ukraine, vocational training, pedagogical problems, readiness of future officers, combat missions.*

УДК 378.12

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-1.39>

Т. В. Дніпровська

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри філології та видавничої справи
Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського

О. В. Кондрашова

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри філології та видавничої справи
Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського

ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ІНДИВІДУАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Стаття присвячена розгляду педагогічних особливостей та обґрунтування технології індивідуалізованого навчання майбутніх інженерів англійської мови за професійним спрямуванням.

Розглянуто поняття «індивідуалізація навчання» як складне й багатогранне педагогічне явище. Проведено історичний аналіз становлення індивідуалізації як форми навчання.

На основі аналізу, систематизації та узагальнення різноманітних підходів щодо характеристики понять “індивідуалізація” та “диференціація” зазначено, що: диференціація та індивідуалізація – дві сторони одного й того ж процесу реалізації особистісно орієнтованої парадигми освіти; обидва процеси враховують індивідуальні особливості студентів і відповідним чином структуруються; диференціацію навчання можна трактувати як ефективний спосіб його індивідуалізації; диференціація та індивідуалізація є необхідними під час навчання студентів іноземним мовам.

Визначено переваги індивідуалізованого навчання студентів. Констатовано, що технологія індивідуалізованого навчання майбутніх інженерів англійської мови за професійним спрямуванням – це така організація дидактичного процесу, за якої індивідуальний підхід та індивідуальна форма навчання є пріоритетними, а навчання майбутніх інженерів англійської мови за професійним спрямуванням набуває більш оптимального, дидактично продуманого, особистісно орієнтованого характеру.

Запропоновано педагогічну технологію побудувати на трьох рівнях: науковому, теоретико-методичному та практичному. Теоретична частина навчання спрямована на оволодіння студентами системою знань щодо поняття, сутності, складників комунікативної компетентності інженера. Практична частина спрямована на формування у студентів практичних умінь і навичок вирішення індивідуальних проблемних та професійних ситуацій шляхом тренінгів, рольових ігор, проектування та відпрацювання кейсів.

У третій частині час відводиться на самостійну роботу студентів під керівництвом викладача. Для поглиблення знань студентів розроблено індивідуальні завдання творчого характеру, які мали інженерний підтекст, підбиралися за інтересами та за ролями на виробництві.

Ключові слова: майбутні інженери, комунікативна компетентність, індивідуалізоване навчання студентів, педагогічна технологія, англійська мова за професійним спрямуванням.

Постановка проблеми. Стратегічним напрямом освіти на сьогодні виступає парадигмальна установка на формування, розвиток і самовдосконалення фахівця, за умови реалізації якої він зможе вільно орієнтуватись у складних іншомовних та соціокультурних ситуаціях.

На автопідприємствах нашої економіки пердусім потрібен ерудований інженер-фахівець, котрий як має високий рівень професійної компетентності, інноваційний тип мислення, здібності до опанування новою інформацією, так і здатний самоактуалізуватись у своїй професійній діяльності, співпрацювати з іноземними колегами зарубіжних країн, знаходити з ними оптимальні шляхи співробітництва.

Традиційна ж освіта сьогодні більше спрямована на передачу готових знань, ретрансляцію відомих варіантів вирішення виробничих та соціокультурних ситуацій. У таких умовах усе більшого значення набуває процес індивідуалізації та диференціації навчання майбутніх фахівців.

Потреба в індивідуалізації зумовлена також розвитком індивідуальної траєкторії навчання, яку вища школа України активно впроваджує останні декілька років [1, с. 107]. На перший план виходить пріоритетне значення підготовленості фахівця, прояв його мобільності, гнучкості, соціальної відкритості як особистості та професіонала, компетентного і глибоко освіченого у своїй галузі знань.

Також проведений нами аналіз рівня розвитку професійно важливих якостей випускників інженерних спеціальностей підприємств показав, що на багатьох автопідприємствах молоді інженери недостатньо готові до вирішення професійних й управлінських ситуацій під час спілкування з колегами, з іноземними партнерами, що означає недостатній рівень сформованості комунікативної компетентності під час навчання у ЗВО, відсутність прагнення до професійного й особистісного вдосконалення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема індивідуалізації навчання значною мірою відображена у психолого-педагогічних дослідженнях, зокрема на основі діяльнісного підходу (Г. Балл, П. Гальперін, Т. Кудрявцев), розвивального навчання та активізації пізнавальної діяльності (Д. Богоявленська, Л. Виготський, Н. Талізін). Індивідуальним відмінностям особистості присвятили свої праці психологи Б. Ананьєв, Л. Виготський, К. Платонов. Загальні педагогічні основи індивідуального підходу до навчання та виховання учнів розкриті А. Бударним, А. Кірсановим, І. Унт.

Науковцями обґрунтовані методичні аспекти індивідуального підходу у трудовому навчанні засобами нових інформаційних технологій (І. Цідило), індивідуалізації навчання школярів кресленню (Г. Гаврищак), врахування індивідуальних особливостей, технічних здібностей у процесі підготовки майбутніх учителів технологій (Г. Мамус). Однак у цих працях не розглянуто мету, зміст, технологічні основи, форми та засоби індивідуалізованого навчання майбутніх інженерів англійської мови за професійним спрямуванням.

Мета статті. Аналіз проблем підготовки майбутніх інженерів у ЗВО для роботи на підприємствах автотранспорту, показав, що їх іншомовна комунікативна компетентність перебуває сьогодні на недостатньому рівні.

Результати такого аналізу дозволили визначити наявні протиріччя між: необхідністю засвоєння студентами знань із дисципліни «Англійська мова (за професійним спрямуванням)» і відсутністю змістовних одиниць, методів та форм, котрі могли б дозволити врахувати різний рівень підготовленості студентів у процесі їх навчання; необхідністю формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів та відсутністю методів і завдань, які б могли б забезпечити цей процес індивідуалізовано; різним вхідним рівнем знань студентів перед вивченням дисципліни та недостатньою можливістю викладача спиратися на дані педагогічної діагностики й самодіагностики студентів.

Метою статті є розгляд педагогічних особливостей застосування технології індивідуалізованого навчання майбутніх інженерів англійської мови за професійним спрямуванням у ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових джерел показав, що поняття «індивідуалізація навчання» – складне й багатогранне педагогічне явище. Особливої актуальності воно набуває в умовах переходу на парадигму особистісно орієнтованого навчання й застосування активних та інтерактивних методів навчання на всіх рівнях освітньої діяльності у ЗВО.

Із психолого-педагогічного погляду, *індивідуалізацію* розглядають як сукупність елементів, процесів, тенденцій, які утворюють особливу форму існування явищ об'єктивного світу, особливий рівень його буття [2].

Зокрема, науковець Д. Чернилевський потрактовує поняття «індивідуалізація» як «організація навчально-виховного процесу, за якої вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їх здібностей до навчання» [3].

Аналіз літературних джерел дозволив систематизувати та згрупувати поняття індивідуалізації навчання, котрі використовуються сьогодні:

1. Індивідуалізація навчання – як організація дидактичного процесу, за якої вчитель обирає способи, прийоми, темп навчання, враховуючи індивідуальні особливості учнів, ступінь їх здібностей до оволодіння знаннями (А. Бударний, І. Бутузов, О. Кірсанов).

2. Індивідуалізація навчання – як розуміння сильних і слабких боків особистості, врахування особливостей кожного і створення умов для їх розвитку (В. Володько, Г. Глейзер, Ю. Кулюткін).

3. Індивідуалізація навчання – як індивідуальна або самостійна робота учнів чи студентів (О. Абдуліна, П. Гальперін, Л. Деркач та інші).

4. Індивідуалізація навчання – як організована пізнавальна діяльність індивіда, котра здійснюється у відносній незалежності від педагогічних дій; (Т. Гребенюк, А. Новиков, Д. Тхоржевський та інші).

У XVIII–XIX ст. індивідуалізація як форма навчання реально втілювалась у життя через певні її різновиди. Індивідуалізовані форми (системи) навчання припускали роботу вчителя (викладача) з окремим учнем (студентом) індивідуально як на заняттях, так і в позаурочній діяльності, а також удома [4].

Як правило, вони ділились на індивідуально-групові і власне індивідуалізовані системи (форми) навчання.

Індивідуально-групові форми.

Учні одного класу (студенти групи) певного рівня підготовленості займались разом й один педагог працював із кожним із присутніх за гнучким графіком, видаючи окремі завдання та здійснюючи контроль за виконанням.

Власне індивідуалізовані системи (форми) навчання – досить широкий клас систем, які почали складатись із початку XVIII ст. На їх основі здійснювалось індивідуальне просування в навчанні

за загальною для певного контингенту учнів (студентів) програмою.

Дослідження вікових та індивідуальних особливостей дитини проводяться такими відомими вченими, як Б. Ананьєв, Л. Занков, Д. Ельконін та інші. У педагогіці утверджується думка про єдність біологічного й соціального в індивідуальному розвитку особистості за умови пріоритетності соціального.

Найрадикальнішою спробою реалізації принципу індивідуалізації навчання став дальтон-план (початок ХХ ст.). Його автором була американський педагог Е. Пархерст, яка вважала, що успіх будь-якої навчальної діяльності залежить від пристосування темпу роботи у школі до можливостей кожного учня [5].

На основі аналізу, систематизації та узагальнення різноманітних підходів щодо характеристики понять «індивідуалізація» та «диференціація» можемо зазначити, що:

- диференціація та індивідуалізація – дві сторони одного й того ж процесу реалізації особистісно орієнтованої парадигми освіти;

- обидва процеси враховують індивідуальні особливості студентів і відповідно структуруються;

- диференціацію навчання можна трактувати як ефективний спосіб його індивідуалізації;

- диференціація та індивідуалізація є доречними та необхідними під час навчання студентів іноземним мовам.

В основі механізму індивідуалізації навчання майбутніх інженерів англійської мови за професійним спрямуванням нами покладено самостійний розподіл студентами часу й порядку навчальної роботи за консультаційної допомоги педагога, гнучка система організації та обліку індивідуального просування студента за темами, кейсами, рефератами, індивідуальними завданнями щодо виконання змістових дидактичних одиниць. Поєднання режиму індивідуалізації і змісту навчальної роботи з діяльністю студентів у малих навчальних групах супроводжувалось гнучким управлінням їх роботи. Така система має переваги: темп навчання був пристосований до можливостей кожного; студенти проявляли самостійність, ініціативу; розвивалась їх відповідальність за якість навчання; відбувався самостійний пошук раціональних методів роботи; врахування у процесі навчання індивідуальних особливостей студентів у найбільш повних формах і методах; можливість диференційовано навчатися за різними програмами на основі групування студентів за певними особливостями, інтересами або успішністю (комплектування груп).

На наш погляд, технологія індивідуалізованого навчання майбутніх інженерів англійської мови за професійним спрямуванням – така організація

дидактичного процесу, за якої індивідуальний підхід та індивідуальна форма навчання є пріоритетними, а навчання майбутніх інженерів англійської мови за професійним спрямуванням набуває більш оптимального, дидактично продуманого, особистісно орієнтованого характеру.

Така технологія акцент цілей переносить на таке: покращення навчальної мотивації й розвиток пізнавальних інтересів; збереження й подальший розвиток індивідуальності студента, його потенційних можливостей (здібностей); сприяння засобами індивідуалізації виконанню навчальних програм кожним студентом; врахування зони найближчого розвитку кожного студента; формування особистісних якостей, самостійності, творчості тощо.

Враховуючи зазначене, у своєму дослідженні ми зважаємо на те, що під *індивідуалізацією процесу навчання* майбутніх інженерів англійської мови за професійним спрямуванням необхідно розглядати особистісно орієнтований дидактичний процес, де в логічну систему поєднуються доцільні елементи, котрі містять у собі структури цілей, її зміст, проектування навчальних планів і програм, окремі цілі управління діяльністю студентів, моделі їх групування, методи контролю та звітність, способи оцінювання процесу навчання студентів обраній дисципліні.

Така технологія індивідуалізовано формує лінгвістичну компетенцію студентів, що означає здатність розуміти, створювати необмежену кількість правильно побудованих речень за допомогою засвоєних правил, їх поєднання; вербально-когнітивну компетенцію, що означає здатність обробляти, групувати, запам'ятовувати, в разі потреби – актуалізувати в пам'яті знання, фактичні дані, застосовуючи мовні позначення; вербально-комунікативну компетенцію як здатність урахувувати під час мовленнєвого спілкування контекстуальну доречність мовних одиниць; метакомпетенцію – розуміння та знання понятійного апарату, аналіз та оцінка засобів мовленнєвого спілкування.

Спроектвана педагогічна технологія поєднує такі основні три рівні: науковий, теоретико-методичний та праксиологічний [6].

Науковий рівень передбачав аналіз та застосування професійної педагогіки, яка досліджує та обґрунтовує цілі, зміст і методи індивідуалізованого навчання та проектує відповідні педагогічні процеси.

Теоретико-методичний рівень дозволив визначити ієрархію цілей, змісту, методів, методик, засобів та організаційних форм індивідуалізованого навчання майбутніх інженерів англійської мови за професійним спрямуванням.

Праксиологічний рівень полягав у практичній реалізації розробленої технології індивідуалізованого навчання майбутніх інженерів,

результатом якої є сформованість їх комунікативної іншомовної компетентності.

Така технологія охоплює: характеристику об'єкта проектування; таксономію завдань, котрі відповідають вимогам індивідуалізованого навчання; педагогічні умови, які покращують індивідуалізоване навчання студентів; етапи індивідуалізованого навчально-виховного процесу; форму проекту (програма, де відображено зміст, форми, порядок індивідуалізованого навчання); систему форм, методів, засобів реалізації індивідуалізованого навчання; критерії продуктивності індивідуалізованого навчання. Вона містить взаємопов'язані компоненти: методологічний, організаційно-технологічний, дидактичний, індивідуалізований.

Теоретична частина навчання була спрямована на оволодіння студентами системою знань щодо поняття, сутності, складників комунікативної компетентності інженера на основі традиційної організації навчального процесу. Друга частина – практична, була спрямована на формування у студентів практичних умінь і навичок вирішення індивідуальних проблемних та професійних ситуацій шляхом тренінгів, рольових ігор, проектування та відпрацювання кейсів, які охоплювали два блоки: перший – українською, другий – англійською мовою. У третій частині час відводився на самостійну роботу студентів під керівництвом викладача. Для поглиблення знань студентів були розроблені індивідуальні завдання творчого характеру, котрі мали інженерний підтекст, підбиралися для студентів за їх інтересами та за ролями в ситуаціях проблемного характеру.

Діяльність студентів під час роботи з кейсами містила на першому етапі: постановку мети, завдань, пред'явлення студентам зразків виконання завдань, первинний аналіз умов виконання завдання; на другому етапі – моделювання ситуацій, які ускладненні різними факторами впливу під час професійної діяльності на підприємствах; на третьому етапі – групова робота та робота в парях,

особиста демонстрація студентами виконаних індивідуальних завдань на практичних заняттях, оцінювання викладачем методів та правильності їх розв'язання.

Висновки і пропозиції. Отже, традиційні технології формування іншомовної комунікативної компетентності недостатньо враховують самотність особистості, здібності, нахили та мотиви навчання студентів. Застосування технології індивідуалізованого навчання майбутніх інженерів англійської мови за професійним спрямуванням обґрунтовано підвищить їх зацікавленість дисципліною, врахує їх здібності та прагнення, дозволить викладачеві будувати траєкторії професійного та особистісного зростання кожного студента. У майбутньому планується частково експериментально перевірити таку технологію індивідуалізованого навчання майбутніх інженерів англійської мови за професійним спрямуванням у ЗВО технічного профілю.

Список використаної літератури:

1. Абдуллина О.А. Личностно-ориентированная технология обучения: проблемы и поиски. *Наука и школа*. 1998. № 4. С. 34–37.
2. Макотрова Г.В. Индивидуальная программа развития старшеклассников в условиях профильного обучения. *Школьные технологии*. 2018. № 6. С. 104–108.
3. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. ЮНИТИ-ДАНА. 2002. 437 с.
4. Конверський А.Є. Логіка. Київ : Український Центр духовної культури, 1999. 400 с.
5. Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи, дидактичні основи / ред. С.І. Гончаренко. Львів : Світ, 1992. 302с.
6. Днепроvская Т.В. Подготовка инженеров автотранспорта к профессиональной деятельности. *Известия Южного федерального университета*. Научно-педагогический журнал. 2013. № 6. 107–117.

Dniprovskaya T., Kondrashova O. Pedagogical features of application technologies of individualized learning future English engineers for professional purposes

The article considers the pedagogical features and substantiation of the technology of individualized training of future English engineers in the professional field.

The concept of "individualization of learning" as a complex and multifaceted pedagogical phenomenon is considered. A historical analysis of the formation of individualization as a form of learning.

Based on the analysis, systematization and generalization of various approaches to the characterization of the concepts of "individualization" and "differentiation", it is noted that: differentiation and individualization – two sides of the same process of implementation of personality-oriented paradigm of education; both processes take into account the individual characteristics of students and are structured accordingly; differentiation of learning can be interpreted as an effective way to individualize it; differentiation and individualization are necessary when teaching students foreign languages.

The advantages of individualized student learning are determined. It is stated that the technology of individualized training of future English engineers in professional direction is such an organization of the didactic process in which individual approach and individual form of training are a priority, and training

of future English engineers in professional direction acquires a more optimal, didactically thought-out, personality-oriented.

It is proposed to build pedagogical technology on three levels: scientific, theoretical and methodological and praxiological. The theoretical part of the training is aimed at students mastering the system of knowledge about the concept, essence, components of communicative competence of the engineer. The practical part is aimed at forming students' practical skills and abilities to solve individual problem and professional situations through trainings, role-playing games, designing and working out cases.

In the third part, time was devoted to independent work of students under the guidance of a teacher. To deepen students' knowledge, individual creative tasks were developed, which had an engineering connotation, were selected according to interests and roles in production.

Key words: *future engineers, communicative competence, individualized education of students, pedagogical technology, English language for professional purposes.*

УДК 364-43:378.4

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-1.40>**О. В. Дорошенко**аспірант кафедри соціальної роботи, управління і педагогіки
Чорноморського національного університету імені Петра Могили**Р. В. Чубук**кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи, управління і педагогіки
Чорноморського національного університету імені Петра Могили

РОЛЬ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Статтю присвячено розкриттю ролі закладів вищої освіти у професійному становленні майбутніх соціальних працівників та характеристиці етапів професійного зростання соціальних працівників у системі неперервної освіти. Ми вважаємо що саме заклад вищої освіти відіграє вирішальну роль у становленні соціального працівника як висококваліфікованого спеціаліста даної сфери. Майбутній соціальний працівник за період навчання у вищому закладі освіти оволодіває знаннями з різних галузей науки, відзначається високою загальною культурою й культурою спілкування, опановує інформацію про сучасні політичні, соціальні та економічні процеси, навчається передбачати наслідки своїх дій. Заклад вищої освіти готує майбутнього соціального працівника до реалій сьогодення та навчає знаходити правильні рішення в конкретних ситуаціях. На нашу думку, успішне формування професійної діяльності майбутнього фахівця соціальної сфери має ґрунтуватись на залученні студентів, майбутніх соціальних працівників, до планомірної цілеспрямованої діяльності протягом усього періоду навчання. Важливим є врахування індивідуальних особливостей, нахилів психологічної та професійної готовності до здійснення практичної соціальної роботи майбутнього професіонала.

Майбутні соціальні працівники в закладах вищої освіти набувають концептуальних знань (включно з певними знаннями сучасних досягнень) та вмінь щодо розв'язання складних непередбачуваних завдань і проблем у спеціалізованих сферах професійної діяльності або навчання, що передбачає збирання та інтерпретацію інформації (даних), вибір методів та інструментальних засобів, застосування інноваційних підходів. На нашу думку, процес становлення професійної діяльності соціального працівника в закладах вищої освіти повинен охоплювати такі компоненти: глибокий аналіз сучасного соціального розвитку й формування вміння дати об'єктивну оцінку соціальній політиці, запропонувати альтернативні варіанти розв'язання поставлених завдань; чітке уявлення і класифікацію сучасних моделей, форм і методів самої практики соціальної роботи, та власне педагогічний процес підготовки соціальних працівників; розробку теорій, концепцій, моделей і технологій, спрямованих на ефективне функціонування соціального працівника; розробку і реалізацію програм, що підвищують компетентність соціального працівника. Врахування тенденцій розвитку соціальної політики в державі, навчання на нових позиціях, все це запорука успішного становлення соціального працівника в умовах університетської освіти.

Ключові слова: соціальний працівник, професійна компетентність, професійне становлення, студентське самоврядування, заклад вищої освіти.

Постановка проблеми. Політична та економічна криза, війна й етнічні проблеми зумовлюють пошук ефективних засобів соціального захисту населення як гарантії задоволення потреб, інтересів та прав особистості. Компетентні фахівці, які б ефективно функціонували у професійній діяльності, визначені Законом України «Про вищу освіту», Національною рамкою кваліфікацій, Державним освітнім стандартом вищої освіти й Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., що орієнтуватимуть заклад вищої освіти на підвищення якості фахової підготовки [1]. Тому на сучасному етапі розвитку вищої освіти важливою особливістю підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в закладах

вищої освіти є реалізація інноваційних підходів задля оптимізації процесу формування готовності студентів практично виконувати фахові завдання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Процес становлення соціального працівника як фахівця розкрито в наукових дослідженнях багатьох науковців, зокрема таких: О. Карпенко, Н. Клименко, В. Курбатова, В. Сластьоніна, Н. Шмельової та інших. Проблему дослідження сутності, змісту й особливостей професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вітчизняній системі освіти, а також теоретичні і практичні аспекти соціальної роботи розглянуто у працях О. Беспалько, В. Беха, А. Горілого, А. Капської, О. Карпенко, М. Лукашевича, І. Мельничук,

І. Миговича, В. Поліщук, В. Полтавця, Т. Семигіної, Л. Тюті, Ю. Швалба тощо. Окреслену проблему розкрито й у роботах зарубіжних дослідників (Л. Гуслякової, Ф. Сейбла, С. Тетерського, Є. Холостової, Б. Шапіро, Н. Шмельової та інших).

Мета статті. Мета статті полягає в розкритті ролі закладу вищої освіти у професійному становленні майбутнього соціального працівника.

Аналіз наукової літератури поданої проблематики свідчить про те, що наковці досконало вивчали проблеми змісту, особливостей професійного становлення соціальних працівників у системі освіти. Проте є необхідність подальшого розгляду цієї проблематики. Нами акцентується увага саме на ролі закладу вищої освіти у професійному становленні майбутнього соціального працівника, оскільки саме заклад вищої освіти відіграє вирішальну роль у становленні висококваліфікованого професіонала соціальної сфери.

Виклад основного матеріалу. Підготовка спеціалістів соціальної роботи до професійної діяльності – це доволі складний процес, котрий потребує ґрунтовних знань у різних сферах суспільного життя. Ефективність цього процесу багато в чому залежить від самого майбутнього соціального працівника, його вмінь, особистісних якостей, тобто від його професіоналізму та професійної компетентності. Професійна компетентність майбутнього соціального працівника характеризується поєднанням кількох видів компетенцій: наукової, інструментальної, інтегративної, адаптивної та комунікативної. Загалом, компетентність є інтегральним поняттям, у якому можна виділити кілька рівнів:

1. Компетентність як здатність до інтеграції знань та навичок і їх використання в умовах вимог зовнішнього середовища, котре швидко змінюється.

2. Концептуальна компетентність.

3. Компетентність в емоційній сфері, у сфері сприйняття.

4. Компетентність в окремих сферах діяльності.

До структури професійної компетентності майбутнього соціального працівника можна віднести такі види компетенцій: функціональні (професійні та спеціальні педагогічні знання й уміння, способи діяльності), нормативно-правові (знання основних положень державних нормативно-правових актів, які регулюють функціонування соціальної сфери), соціальні (відповідальність за наслідки своєї праці, прагнення до суверенізації), комунікативні (вміння узгоджувати свої дії, обирати оптимальний стиль спілкування без повчальних дій у різних ситуаціях).

З огляду на вищезазначене зробимо висновок, що професіоналізм майбутнього соціального працівника базується на компетенціях, котрі засновуються на знаннях, уміннях і навичках у гуманістично-змістовному освітньому процесі, всі вищезазначені

компетенції мають формуватись у студентів протягом усього навчання в закладах вищої освіти. Компетентний соціальний працівник повинен володіти методами, прийомами, технологіями соціальної роботи, а також уміннями, необхідними для їх застосування. Тобто вже у вищих закладах освіти повинна здійснюватись радикальна трансформація в галузі підготовки кадрів для роботи в соціальній сфері.

Зауважимо, що професійне становлення майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти неможливе без визначення змісту професійної діяльності майбутнього спеціаліста. Відповідно до Класифікатора професій, «соціальний працівник» належить до розділу професіоналів, що передбачає виконання професійних завдань, які полягають «у збільшенні наявного фонду (обсягу) знань, застосуванні певних концепцій, теорій та методів для розв'язання певних проблем <...>» [3, с. 133]. Ця діяльність передбачає серйозну теоретичну та практичну підготовку спеціалістів у закладах вищої освіти України.

Аналіз наукової літератури з цієї проблематики дає підстави розглядати професійну підготовку майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти як:

– створення оптимального освітньо-виховного простору для професійно-особистісного формування майбутнього фахівця;

– визначення відповідності рівня професійної підготовки освітньо-кваліфікаційним стандартам;

– визначення спеціалізацій і майбутнього місця роботи.

На нашу думку, становлення професійної діяльності майбутнього фахівця соціальної сфери повинно ґрунтуватись на залученні студентів, майбутніх соціальних працівників, до планомірної цілеспрямованої діяльності протягом усього періоду навчання. Важливим є врахування індивідуальних особливостей, нахилів психологічної та професійної готовності до здійснення практичної соціальної роботи майбутнього професіонала. Формування професіоналізму має опиратись на цілеспрямовану та злагоджену діяльність закладу вищої освіти і студента, оскільки комфортне навчальне середовище, сприятлива атмосфера, заохочення до діяльності мають забезпечувати майбутньому соціальному працівнику професійний розвиток, прагнення до самовдосконалення. З огляду на вищезазначене саме організація діяльності органів студентського самоврядування в закладі вищої освіти є тим самим провідником формування високого рівня професіоналізму майбутнього соціального працівника. Зазначимо, що в межах освітньої програми ЄС «TEMPUS» студентське самоврядування визнається пріоритетним напрямом професійного розвитку та самовдосконалення фахівців для України [2, с. 132]. Застосування органів студентського самоврядування в закладах вищої освіти

визнається міжнародною спільнотою й закріплене в міжнародних законодавчих документах, зокрема в комюніке Всесвітньої конференції з вищої освіти «Нова динаміка вищої освіти й науки для соціальної зміни й розвитку» (ЮНЕСКО, Париж, 5–8 липня 2009 р.), де зазначається про «забезпечення активної участі студентів в академічному житті зі свободою висловлювання та правом організації» [1]. Участь у самоврядуванні допомагає студентів проявити самостійність та активність у процесі суспільно-корисної діяльності, яка акумулює в собі способи, методи здійснення та перетворення дійсності на основі вільного вибору та волі з урахуванням специфіки закладу вищої освіти. Ми поділяємо думку вчених про те, що участь студента в органах самоврядування та громадському житті навчального закладу формує позитивне ставлення до нього, що веде до зростання престижу майбутньої професії, утвердження себе як кваліфікованого працівника, здатного вирішувати проблеми клієнта, а як наслідок – формування свого професіоналізму.

Важливим аспектом у формуванні професійного становлення соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти є створення комплексної моделі підготовки фахівця, певної взаємодії традиційної лекційно-семинарської системи та залучення нетрадиційних форм активізації студентів з урахуванням професійно-формулюючого компоненту, котрий реалізується на основі особистісного підходу до процесу навчання та врахуванням основних принципів гуманістичної освіти й моделі «людиноцентричного навчання» К. Роджерса та А. Маслоу. Подні принципи полягають у тому, що метою освіти є самоактуалізація, тобто задоволення базових потреб, котра має передбачати створення таких психолого-педагогічних умов, за яких студент може активно вибудувати свій навчальний процес, де викладач – лише фасилітатор (ведучий, керівник), виконавець функції помічника [5, с. 123; 6, с. 77]. Лише в такому освітньому просторі майбутній соціальний працівник буде мати можливість повною мірою стати активним суб'єктом навчальної та професійної діяльності.

Заслужують на увагу положення і про те, що особливістю процесу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти є неперервність та багаторівневість системи підготовки, про що свідчить наявність усіх освітніх рівнів за цією спеціальністю. Не менш важливою характеристикою підготовки фахівців із соціальної роботи є сфера практичного застосування знань та навичок випускників спеціальності «соціальна робота» у професійній діяльності. В умовах сьогодення можна спостерігати потребу в соціальних працівниках не тільки в галузі соціального захисту населення, а й у державній сфері, бізнес-структурах, громадських організаціях, що говорить про універсальність цієї професії. Практична підготовка майбутніх соціальних працівників здійснюється

з урахуванням принципів тісного взаємозв'язку між теоретичним навчанням і практичною підготовкою. Компоненти практичної підготовки є надзвичайно важливими у професійному становленні соціального працівника, адже саме в ній здійснюється ідентифікація із професійною діяльністю соціального працівника. Практика проводиться в умовах самостійної соціальної діяльності. Робота студентів у період практики характеризується різноманітністю функцій, що й робота соціального працівника в майбутньому. Обов'язками студента є своєчасно виконувати свою роботу відповідно до визначених завдань та дій, консультиуючись із методистом із навчання. Керівник бази практики керує студентами й оцінює їх роботу під час практики. До обов'язків керівника належать такі:

- підтримка студентів протягом навчальної практики;
- допомога у веденні записів і письмової документації із практики;
- проведення спостережень, зустрічей, зборів зі студентами й персоналом бази практики [7, с. 85].

Підсумовуючи, зазначимо, що практика наділена великими можливостями для формування внутрішньої установки на здійснення успішної професійної діяльності. Під час її здійснення розпізнається процес професійного становлення соціального працівника, його самоосвіти й самовиховання, відбувається перевірка ступеня професійної готовності і придатності до фахової діяльності, рівня соціальної спрямованості, оскільки об'єкт, на який спрямована діяльність, постійно змінюється.

Варто зазначити, що професійна підготовка спеціалістів для соціальної сфери здійснюється у вузах різних напрямів: університетах класичного профілю, педагогічних університетах, академіях, педагогічних, медичних, технічних, юридичних, економічних інститутах, колегіумах та технікумах. Наразі в Україні можна виділити такі етапи підготовки кадрів для соціальної сфери:

- допрофесійна підготовка на курсах, у школах, ліцеях. Випускники цих закладів, отримавши середню освіту, можуть працювати у відповідних закладах й обслуговувати хворих, престарілих, одиноких;
- навчання в середніх навчальних закладах дає можливість очолити відділення обслуговування на дому, відділення денного перебування, невідкладної соціальної допомоги та інші відділення з обслуговування хворих, престарілих, одиноких;
- навчання у вищих закладах освіти (термін навчання 4–5,5 років); особи, які мають вищу освіту, можуть навчатись на спеціальних факультетах післядипломної освіти (від 1 до 3 років). Зі свого боку, вища професійна освіта має 3 ступені: підготовка бакалаврів (4 роки), спеціалістів (5 років), магістрів (6 років). Останні після отримання диплому мають право займатись навчально-педагогічною та науково-дослідницькою роботою;

– перепідготовка й підвищення кваліфікації спеціалістів (система різноманітних курсів, стажувань тощо), які працюють;

– підготовка науково-викладацьких кадрів. На сьогодні в Україні діють учені ради із захисту дисертацій, у яких успішно захищаються докторські й кандидатські дисертації з різноманітних проблем соціальної роботи та соціальної педагогіки [4, с. 122]. Доцільно зазначити, що поряд із викладачами успішно захищають свої наукові дослідження практики: спеціалісти комітетів соціального захисту населення, спеціалісти центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, управлінські кадри.

Висновки і пропозиції. Підготовка фахівців для соціальної й соціально-педагогічної роботи в закладах вищої освіти також має певні проблеми. Перш за все, вимагає серйозного вдосконалення технологія підготовки майбутніх фахівців; вищі заклади освіти потребують серйозної державної підтримки у плані фінансової допомоги, матеріально-технічного забезпечення навчального процесу, активізації процесів підготовки професорсько-викладацького складу. Актуальною є проблема перепідготовки працівників соціальних служб: адже соціальні служби, які функціонують, на доволі високий відсоток укомплектовані фахівцями, котрі не мають відповідної професійної підготовки. Гострою для України є проблема підготовки підручників, посібників із соціальної й соціально-педагогічної роботи, пакетів навчально-методичної документації. Плануючи власне професійне становлення, необхідно врахувати такі моменти, як: головна мета (чого досягнути, що вдосконалити); перелік найближчих і майбутніх конкретних цілей;

шляхи й засоби досягнення найближчих цілей; зовнішні умови досягнення цілей; внутрішні умови досягнення цілей; запасні варіанти і шляхи їх досягнення. Професіоналів для соціальної сфери потрібно готувати таким чином, щоб вони були здатні змінити, усунути й корегувати негативні соціальні прояви в суспільстві, а це можливо лише в закладах освіти, які будують навчання на нових позиціях і враховують тенденції розвитку соціальної політики у країні.

Список використаної літератури:

1. Васюта О. Вимоги до освітнього стандарту з соціальної роботи згідно Національної рамки кваліфікацій. *Електронний ресурс*. Режим доступу: <http://archive.nbuv.gov.ua>.
2. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І. Звереві. Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. 536 с.
3. Вильданова Ф. Образовательное пространство как источник саморазвития личности студента. *Прикладная психология*. 2002. № 5–6. С. 131–134.
4. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. Москва : Смысл, 1999. 425 с.
5. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг. Москва : «Смысл», 2002. 527 с.
6. Троценко Н. Професійне самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах : дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка». Луганськ, 2012. 243 с.
7. Поліщук В. Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: зарубіжний досвід : посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. 184 с.

Doroshenko O., Chubuk R. The role of higher education institutions in the professional formation of future social workers

The article reveals the role of higher education institutions in professional development of future social workers and describes the stages of professional growth of social workers in the system of continuing education. We believe that institution of higher education plays a crucial role in becoming social worker as a highly qualified specialist in this field. The future social worker during the period of higher education acquires knowledge from various fields of science, has a high general culture and culture of communication, masters information about modern political, social and economic processes, learns to anticipate the consequences of their actions. The higher education institution prepares the future social worker for the realities of today and teaches to find the right solutions in specific situations. In our opinion, the successful formation of the professional activity of the future social worker should be based on the involvement of students, future social workers, in the planned purposeful activities throughout the period of study. It is important to take into account individual characteristics, inclinations of psychological and professional readiness to carry out practical social work of the future professional.

Future social workers in higher education institutions acquire conceptual knowledge (including some knowledge of current achievements) and skills to solve complex unforeseen tasks and problems in specialized areas of professional activity or training, which involves the collection and interpretation of information (data), choice of methods and tools means, application of innovative approaches. In our opinion, the process of becoming a professional worker in higher education should include the following components: in-depth analysis of modern social development and the formation of the ability to give an objective assessment of social policy, to offer alternative solutions; a clear idea and classification of modern models, forms and methods of the practice of social work, and the actual pedagogical process of training social workers; development of theories, concepts, models and technologies aimed at the effective functioning of social worker; development and implementation of programs that increase the competence of social worker. Taking into account the trends of social policy in the state, training in new positions, all this is the key to successful development of social worker in a university education.

Key words: social worker, professional competence, professional development, student self-government, institution of higher education.

УДК 378.937

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-1.41>**О. О. Драгомирецька**аспірант кафедри педагогіки
Ізмаїльського державного гуманітарного університету,
старший викладач кафедри мовної підготовки
Центру підготовки спеціалістів для зарубіжних країн
Одеської державної академії будівництва та архітектури

ВИКОРИСТАННЯ ФАКТОРУ ІНШОЇ КУЛЬТУРИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ТА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЇУ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ

Статтю присвячено дослідженню впливу полілінгвокультурного середовища на навчальний процес студентів-іноземців будівельних спеціальностей в Одеській державній академії будівництва та архітектури (ОДАБА). Обґрунтовано необхідність урахувати особливості міжкультурної комунікації під час навчання студентів-іноземців соціокультурній та комунікативній компетентностей на прикладі навчальних груп, які складаються із представників Марокко, Туреччини, Туркменістану та Китаю.

Проаналізовано використання фактору іншої культури, що грає важливу роль у забезпеченні навчальної та повсякденної комунікації. Зазначено, що склад груп впливає на якість сприйняття нового навчального матеріалу групами. Виявлено, що для організації навчального процесу доцільним є поділ студентів на групи за мовним принципом. У разі наявності полілінгвокультурного середовища суттєво ускладнюється сприйняття нової мови всіма учасниками групи та вповільнюється процес навчання. У групах, де не тільки студенти володіють мовою-посередником, яка використовується як опорна, але й викладач знає декілька мов та орієнтується в системі рідної мови іноземців, засвоєння мови відбувається більш ефективно. Визначено успішні та неуспішні комунікативні акти, учасниками котрих були студенти під час їх перебування та навчання в Україні. У статті наведені життєві ситуації, в які потрапили студенти через недосконале володіння мовою країни навчання та недостатнє знання місцевих соціокультурних особливостей. Проаналізовано причини труднощів, котрі завадили ефективній комунікації і призвели до негативного результату спілкування.

Запропоновано рекомендації щодо організації навчального процесу в полілінгвокультурному середовищі з метою зниження ризику виникнення неприємних ситуацій, непорозумінь та для оптимізації комунікації.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, комунікативні невдачі, студенти-іноземці, полілінгвокультурні групи, організація навчального процесу.

Постановка проблеми. Абітурієнти-іноземці, занурюючись у нове лінгвокультурне середовище, передусім стикаються з гострою необхідністю опанувати мову, якою в подальшому буде відбуватись їхнє навчання спеціальності. У зв'язку з цим перший рік свого перебування у країні іноземці навчаються на підготовчому відділенні з метою досягти базового рівня володіння мовою, що дає їм можливість через рік вступати на обрану спеціальність.

Актуальність поданого дослідження визначається необхідністю враховувати культурні особливості студентів-іноземців та їх відмінності від української культури у процесі навчання.

Викладачам мови необхідно паралельно знайомити студентів із традиціями та культурою людей, які говорять мовою країни приймаючої культури [1–2]. Однак цьому аспекту не завжди приділяють увагу, тому в іноземців виникають труднощі розуміння і взаємодії в іномовному середовищі.

Зрештою, знайомство з особливостями комунікації в іншій культурі відбувається поза межами навчального процесу, тобто студенти навчаються на своїх помилках [3]. У зв'язку з цим є необхідним навчання студентів особливостям міжкультурної комунікації з метою уникнення непорозумінь, які можуть виникнути під час комунікації іноземною мовою [3–5].

Мета статті. Мета статті полягає в тому, щоб визначити успішні та неуспішні комунікативні акти, учасниками котрих були студенти-іноземці під час їх перебування та навчання в Україні, запропонувати можливі варіанти побудови навчального процесу для зниження ризику виникнення неприємних ситуацій, непорозумінь та для оптимізації комунікації.

Завдання статті: проаналізувати роль фактора іншої культури в забезпеченні успішності чи неуспіху комунікативних ситуацій за участі

представників різних лінгвокультур у навчальній та повсякденній комунікації на прикладі навчання студентів-іноземців з Марокко, Туреччини, Туркменістану й Китаю в Одеській державній академії будівництва та архітектури (ОДАБА).

Для досягнення мети в роботі були використані емпіричні (опитування у вигляді бесіди, спостереження, опис) та теоретичні (аналіз, індукція) методи дослідження. За допомогою емпіричних методів були визначені основні проблеми, котрі виникли під час міжкультурної комунікації студентів-іноземців. За допомогою теоретичних методів були проведені аналіз та систематизація отриманих даних.

Виклад основного матеріалу. Диференційований підхід до формування навчальних груп дозволяє проводити заняття в більш комфортних для студентів умовах, що і собі впливає на сприйняття та засвоєння мовної компетенції. Науковці підкреслюють, що під час формування груп є доцільним урахувати рідну мову та країну походження студентів. Саме за цих умов процес вивчення мови відбувається більш ефективно [6]. Іншим підходом до організації навчального процесу є розподіл студентів однієї групи на підгрупи залежно від інтересів та рівня володіння мовою. Дослідники правомірно акцентують на тому, що в таких групах поліпшуються фонетичні та лексико-граматичні навички студентів [7]. Диференційований підхід з урахуванням особистих особливостей студентів на практиці показує позитивний результат.

Важливим етапом роботи викладачів є виявлення та аналіз чинників, котрі перешкоджають опануванню мовою студентів-іноземців у процесі навчальної та повсякденної комунікації.

Є думка, що представники різних країн, уступаючи в комунікацію, негативно налаштовані один щодо одного [2]. Однак, на нашу думку, у представників різних лінгвокультур протягом комунікативного акту виникає не апріорі негативне відношення, а психологічний дискомфорт через недостатнє володіння мовою, що ускладнює оволодіння комунікативною компетенцією.

Труднощі під час комунікативних актів можуть виникнути через те, що люди сприймають мову співрозмовників крізь призму своєї культури та їм важко зрозуміти, як до однієї й тієї ж самої ситуації ставляться представники іншої культури [5].

М. Рингл та Б. Брюс запропонували класифікацію невдач, котрі виникають у процесі комунікативних актів на 2 рівнях:

1) невдачі під час сприйняття інформації, коли той, хто отримує інформацію (той, хто слухає) помилково тлумачить окреме слово, що не заважає розумінню комунікативної ситуації;

2) невдачі на рівні моделі, коли отримувач інформації (той, хто слухає) не може додати інформацію до своєї системи уявлень [8].

Причиною виникнення комунікативних невдач у міжкультурній комунікації можуть слугувати перешкоди:

- з боку оточення (шум, погана видимість);
- з боку учасників комунікації (фізіологічні, мовні, поведінкові, психологічні та культурологічні) [9].

Зупинимось детальніше на організації навчального процесу для вивчення мови в ОДАБА.

У зв'язку з тим, що, згідно із правилами прийому до вузів України, іноземці мають право вступати на підготовче відділення протягом року, в ОДАБА групи формуються в міру в'їзду іноземців у країну, тобто випадковим чином. У такій ситуації відсутня можливість диференціації груп за культурною ознакою й за належністю до країни походження чи за ступенем загальної підготовки студентів.

Навчання в ОДАБА відбувається в таких групах: монолінгвокультурних (наприклад, турки), дуолінгвокультурних (наприклад, турки й марокканці) та полілінгвокультурних (котрі складаються з представників більш, ніж двох культур – турки, марокканці, китайці, туркмени, іракці та інші).

У межах групи, свого боку, відбувається самоорганізація студентів на підгрупи. На початковому етапі навчання, коли студенти ще не достатньо знайомі між собою, підгрупи утворюються за гендерною ознакою, за країною походження та за мовною ознакою. Упродовж вивчення нової мови відбувається перегрупування складу підгруп за психологічними критеріями сумісності та особистісними особливостями.

Під час навчання іноземців завжди є взаємодія мінімум двох культур, оскільки викладачі є представниками приймаючої (в нашому випадку – української) культури. Як відомо, культура є системою цінностей, норм поведінки, звичаїв, традицій, вірувань, котрі притаманні представникам певних народів, що визначає їх поведінку під час спілкування [10]. У процесі міжкультурної комунікації відбувається обмін інформацією між носіями різних культур, тому особливо важливо враховувати культурні особливості учасників комунікації.

Під час виконання навчальних завдань у полілінгвокультурних групах студентам бажано враховувати не тільки культуру країни, мову якої вони вивчають, але й культуру своїх одногрупників. У результаті багатолітніх спостережень було помічено, що найбільш цікавими для студентів є дуолінгвокультурні групи та полілінгвокультурні групи, оскільки студенти цікавляться іншими культурами.

Ми дійшли висновку, що у дуолінгвокультурній групі через деякий час після початку навчання (від тижня до місяця, залежно від ситуації) під час виконання аудиторних завдань марокканці змогли підказувати опановану лексику турецьким студентам, використовуючи турецькі слова, що викликало позитивні емоції та підтримувало позитивний

настрій групи. Важливим є те, що викладач проявляє інтерес до рідної мови студентів і може сказати кілька слів на їхній рідній мові, це викликає позитивну реакцію та впливає на встановлення доброго контакту між членами групи – викладачем та особами, які навчаються.

Однак для організації навчального процесу виявляється доцільним поділ студентів на групи за мовним принципом (рідна мова чи мова-посередник), наявність полілінгвокультурного середовища може суттєво ускладнити сприйняття нової мови всіма учасниками групи та уповільнити процес навчання. Прикладом є ситуація, в якій викладач перекладає слова і фрази на одну з рідних мов студентів групи, водночас інша частина студентів групи не відразу розуміє, на яку мову перекладає викладач та думає, що це нова лексика мови, котру вони вивчають. Необхідність одночасного пояснення лексичних одиниць нової мови студентам, які мають різні рівні мови, уповільнює роботу групи загалом.

Швидкість та успіх навчання багато в чому залежить від можливості викладача пояснювати рідною для студентів мовою або мовою, яку знають студенти, крім своєї рідної мови.

Знання студентами будь-якої мови (крім рідної) прискорює процес вивчення ними ще однієї мови. Наприклад, у дволінгвокультурній групі (котра складається з 10 громадян Туреччини і 3 громадян Марокко) виявилось, що декілька турок та марокканці знали арабську мову, а англійської мови турки не знали, тому в цій групі арабська слугувала посередником між студентами, але викладач не знав, про що вони розмовляли. Вивчення мови відбувалось легше, тому що студенти мали можливість допомагати один одному й пояснювати матеріал на більш зрозумілій їм мові.

Засвоєння мови відбувається більш ефективно в тих групах, де не тільки студенти володіють мовою-посередником, котра використовується як опорна, але й викладач знає декілька мов та орієнтується в системі рідної мови іноземців. За цих умов викладач може більш якісно донести нову мовну інформацію, хоча використання у процесі навчання інших мов має бути виправданим.

Схарактеризуємо деякі невдалі комунікативні акти (ситуації), учасниками яких були студенти-іноземці під час їх перебування та навчання в Україні.

Для визначення труднощів, що заважають ефективній комунікації, було проведено опитування студентів ОДАБА, котрі належать до різних лінгвокультур, у формі особистих бесід, а також використовуючи інтернет-чати в месенджерах. Метою опитування було розглянути різноманітні комунікативні ситуації, в яких недостатньо проявлялась мовна компетентність студентів, що призводило до негативного результату спілкування. Унаслідок аналізу були виявлені причини труднощів:

1) відмінність соціокультурних традицій (відмінність культурних кодів на рівні встановлення контакту);

2) неправильне декодування лексики.

1) Соціокультурні традиції:

– Марокканець, 3 курс, про ситуацію, котра сталась із ним під час першого року навчання:

«Коли я заходив у крамницю, я вітався з людьми, але мені не відповідали. Спочатку я вважав, що люди не відповідають, адже я іноземець. А потім мені повідомили, що, заходячи у крамницю, тут не заведено вітатись зі всіма людьми, які знаходяться у крамниці, а тільки під час безпосереднього спілкування із продавцем. Тоді я зрозумів, що даремно ображався».

– Марокканець, який навчався на підготовчому відділенні в ОДАБА, на питання «Чому ви не вітаєтесь із викладачами, які щодня проходять повз вас по коридорі?», відповів наступне: «Ми не вітаємося з іншими викладачами, тому що не вважаємо, що це важливо. Важливим є лише той викладач, який нас навчає».

Було помічено, що студенти також не вважають необхідним вітатись із викладачами, які їх раніше навчали.

– Студент з Туркменістану постійно запитував викладача про його здоров'я, чим викликав незадоволення. Виявилось, що в тому місці, звідки він родом, питання про здоров'я є знаком ввічливості для початку комунікації.

– Студент-китаєць хотів подякувати другу (представнику приймаючої культури) за допомогу, запросив його в кафе пообідати, однак отримав відмову. Коли подібна ситуація виникла в цього студента з викладачем, тоді йому було пояснено, що в українській культурі не прийнято висловлювати свою вдячність таким чином. Це непорозуміння сталось через те, що в Китаї є традиція, згідно з якою прийнято: якщо людина допомогла іншій, їй необхідно подарувати подарунок чи запросити її в кафе на обід чи вечерю – «нагодувати», таким чином, висловлюючи свою вдячність за допомогу.

– Для подолання комунікативного бар'єру та розвинення навичок спілкування іноземною мовою студентам підготовчого відділення було дано завдання зняти відеоролик про купівлю продуктів, вступаючи в діалог із продавцем. У разі, коли студенти дотримувались інструктажу викладача та враховували місцеві культурні особливості, комунікативний акт був успішним, завдання було виконане. Однак із таким видом роботи одна підгрупа студентів не впоралась, оскільки діяла згідно зі своїми культурними традиціями (щодо цього більш докладно див. [11]).

Отже, розбіжність соціокультурних традицій мовця та слухача відбувається неправильне тлумачення дій чи слів, що може спричинити комунікативну невдачу.

2) Неправильне декодування (розпізнавання) лексики:

– Марокканка, яка навчалась на підготовчому відділенні, часто вживала на заняттях слово “blyati” (марокканська арабська), а у швидкому темпі це слово звучало як російське слово, котре відноситься до ненормативної лексики. Однак було відомо, що студентка релігійна й не може вживати ненормативну лексику, тим більше в навчальному закладі, тому викладач поцікавився, що означає це слово. Виявилось, що на марокканській арабській воно означає «почекай». Під час подальшого зіставлення лексичних одиниць виявилось, що є ще декілька слів марокканської арабської мови, які фонетично схожі (омофони) зі словами ненормативної лексики української та російської мови. Було пояснено, що для того, щоб оминати комунікативні невдачі під час використанні омофонів у публічних місцях, їх не варто вживати у процесі комунікації в Україні.

– Викладачу також необхідно враховувати слова, котрі є омофонами в рідних мовах студентів. Так, наприклад, українське слово «зуб» є фонетичним аналогом у марокканській арабській мові й відноситься до ненормативної лексики. Сленгове слово «типу», яке часто вживається молоддю, а також слово «тюрма» (фонетично близьке до «тюньма») в китайській мові є ненормативними.

– У студента-китайця була ситуація, коли він хотів купити каву зі згущеним молоком, але у зв'язку з тим, що в російській мові не пишуть літеру «ё», а замість неї пишеться літера «е», він вимовив слово з меню неправмльно. Він вимовив літеру «е» замість «ё» та не туди поставив наголос, тому його не зрозумів продавець, і тільки завдяки мові жестів він зміг купити собі те, що хотів.

– Марокканський студент, який навчався на підготовчому відділенні тиждень, письмово поставив питання викладачу французькою мовою, вживши слово “maîtresse” (“maîtresse” (фр.) – 1) вчителька молодшої школи, 2) коханка). Використавши перекладач на мобільному телефоні, студент зазнав комунікативної невдачі, бо техніка вибрала другий варіант перекладу. Низький рівень володіння мовою-посередником призвів студента до неправильного вживання лексики під час написання питання на французькій мові (“professeur” (фр.) – викладач вищого навчального закладу), що спричинило неправильний переклад.

Під час неправильного декодування (під час неправильного розпізнавання) лексики відбувається переключення передачі інформації від мовця до слухача, що призводить до невдач комунікативних актів.

Висновки і пропозиції. Монолінгвокультурні групи є найбільш оптимальним варіантом орга-

нізації навчання мові, оскільки за такої організації навчання послугуються тільки однією мовою-посередником. Відповідно, під час навчальної комунікації відбувається мінімум непорозумінь, це дозволяє опановувати мову без перешкод. У полілінгвокультурних групах навчання відбувається більш різноманітно через наявність декількох культур, однак, і більш напружено, іноді може призвести до уповільнення процесу навчання й непорозумінь у процесі сприймання інформації.

Ефективна комунікація іноземною мовою можлива за умови, коли іноземні студенти дотримуються правил поведінки і спілкування із представниками місцевої культури.

Є доцільним забезпечувати вивчення тонкощів і нюансів мов для того, щоб уживання омофонів не викликало непорозумінь і не було неправильно витлумачено як слухачем, так і мовцем.

Комунікативні невдачі виникають через міжкультурні відмінності й незнання студентами особливостей приймаючої культури, мови і традицій. Запобігання невдач можливе під час виявлення причин їх виникнення. Для здійснення успішної комунікації необхідно вчити студентів не тільки мові, але також і культурі та традиціям країни навчання.

У подальших дослідженнях плануємо зосередитись на пошуку варіантів розробки навчальних завдань із метою формування у студентів умінь використовувати мову в ситуаціях природного спілкування.

Список використаної літератури:

1. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие. Москва : Слово/Slovo, 2000. 146 с.
2. Винокурова Н.В. Особенности межкультурной коммуникации в ходе обучения иностранным языкам. *Труды БГТУ. История, философия, филология.* 2014. № 5. С. 189–191.
3. Qin X. Teaching Foreign Languages by Exploring Intercultural Misunderstanding. *Intercultural Communication Studies XXIII.* 2014. № 3. P. 66–82.
4. Rokhayati T. Intercultural aspects in language education. *Prominent Journal.* 2018. Volume 1. № 1. P. 37–50.
5. Бакіров В.С., Ушакова Н.І., Хижняк Л.М. Міжкультурна комунікація в університеті: історичний досвід і виклики сучасності. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи».* 2017. Випуск 39. С. 286–293.
6. Лебединский С.И., Гербик Л.Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного : учебное пособие. Минск. 2011. 309 с.
7. Айсылу Г. Гилемшина. Дифференцированный подход при обучении иностранных учащихся

- русскому языку (на примере группы студентов из арабских стран). *Образование и саморазвитие*. Казань. 2018. Том 13. № 4. С. 53–61.
8. Рингл М., Брюс Б. Опыт прагмалингвистического анализа коммуникативной неудачи в коммуникативном акте-диалоге в Интернет. *Актуальные проблемы современного научного знания: материалы III конф.* Пятигорск : Изд-во ПГЛУ, 2010. С. 359–366.
9. Фрик Т.Б. Основы теории межкультурной коммуникации: учебное пособие. Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2013. 100 с.
10. Гузикова М.О., Фофанова П.Ю. Основы теории межкультурной коммуникации : учебное пособие. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015. 124 с.
11. Dragomyretska O. Using Video Blogs as an Extracurricular Activity for International Students at the Initial Phase of Foreign Language Learning. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*. 2018. № 4(2). P. 752–760. URL: <https://grdspublishing.org/index.php/people/article/view/1509>

Dragomyretska O. The use of another culture factor in developing sociocultural and communication competences of foreign students

The article deals with the study of the influence of the polylingual cultural environment on the educational process of foreign students of construction specialties at Odesa State Academy of Civil Engineering and Architecture (OSACEA). There has been justified the need to take into account the peculiarities of intercultural communication while teaching foreign students sociocultural and communicative competencies on the example of study groups consisting of representatives from Morocco, Turkey, Turkmenistan and China.

The use of another culture factor that plays an important role in providing educational and everyday communication has been analyzed. It has been noted that the composition of groups influences the quality of their perception of new educational material. It has been revealed that for the organization of the educational process it is reasonable to divide students into groups according to the language principle. In the multilingual and cultural environment, the perception of a new language by all group members is significantly complicated and the learning process slows down. In the groups where not only students have an intermediary language used as a reference, but also the teacher knows both several languages and the system of the native language of foreigners, the language acquisition is more effective. There have been determined successful and unsuccessful communicative acts of students during their stay and studies in Ukraine. The article presents different life situations that students got involved in due to their insufficient knowledge of the language of the country of study and the lack of knowledge of local sociocultural features. The causes of difficulties that hindered effective communication and led to a negative result of communication have been analyzed.

There have been proposed recommendations for the organization of the educational process in multilingual and cultural environment in order to reduce the risk of unpleasant situations, misunderstandings and to optimize communication.

Key words: *intercultural communication, unsuccessful communicative acts (communicative failures), foreign students, polylingual cultural groups, organization of study process.*

І. І. Драч

доктор педагогічних наук, доцент
перший заступник директора
Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України

О. М. Слободянюк

кандидат педагогічних наук, докторант
Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України

ПОРУШЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ: ПРИЧИНИ ТА СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

У статті в руслі входження України до Європейського простору вищої освіти актуалізується питання посилення інституційної спроможності вітчизняних закладів вищої освіти, що передбачає своєю чергою підвищення якості освіти. Створення системи забезпечення якості вищої освіти, культури якості загострює питання етичного регулювання академічного середовища. Авторами статті визначено, що система вищої освіти має давні традиції послідовної реалізації принципів академічної доброчесності та довгу історію її дослідження. Охарактеризовано політику імплементації принципів академічної доброчесності в Європейському просторі вищої освіти. У статті підкреслено актуальність затвердження документів, які регулюють (на національному та наднаціональному рівнях) відносини всіх учасників освітнього процесу, роль міжнародних проєктів у процесі впровадження принципів академічної доброчесності та створення структур, відповідальних за імплементацію політики академічної доброчесності як центральної складової частини академічної культури. Мета статті – проаналізувати причини та ставлення здобувачів вищої освіти до порушень академічної доброчесності (на прикладі Вінницького національного технічного університету). Автори статті досліджують проблемні аспекти їх практичного впровадження в заклади вищої освіти України. Спираючись на результати дослідження щодо причин та ставлення студентів до порушення академічної доброчесності у Вінницькому національному технічному університеті, автори констатують, що через недостатню поінформованість студентів I–II курсів щодо вимог ринку праці та відсутність практики працевлаштування, вони недооцінюють роль знань як фактора, який впливатиме на професійний успіх. Автори встановлюють низку факторів, які спонукають здобувачів вищої освіти до порушення принципів академічної доброчесності. На думку студентів, однією з основних причин їх порушення є виконання великого обсягу навчальних завдань, які не мають професійно-практичної спрямованості.

Окреслено кроки щодо подальшого розвитку академічної доброчесності в освітньому середовищі, а саме: співпраця університету зі стейкхолдерами, підвищення педагогічної кваліфікації науково-педагогічних працівників, отримання студентами навичок з академічного письма та регулярні перевірки письмових робіт студентів на плагіат.

Ключові слова: вища освіта, академічна доброчесність, принципи академічної доброчесності, забезпечення академічної доброчесності, недотримання академічної доброчесності.

Постановка проблеми. Сфера вищої освіти – це своєрідна модель суспільства. І від того, наскільки якісною буде освіта та наскільки демократичними будуть академічні взаємовідносини, залежать системні перетворення в сучасному «суспільстві знань», визнання дипломів українських університетів на європейському та світовому рівнях, підвищення конкурентоспроможності випускників закладів вищої освіти. Своєю чергою імплементація принципів академічної доброчесності є дієвим інструментом забезпечення якості освіти та слугує передумовою розбудови активного громадянського суспільства. «Академічна доброчесність – це комплексне поняття, яке описує своєрідний суспільний договір між академічною громадою та її членами – сту-

дентами, викладачами та менеджментом. Вона базується на цінностях, з якими молода людина приходиться в університет, збагачує їх набір у стінах Alma Mater та не закінчується на порозі університету в той момент, коли випускник із його дипломом виходить у великий світ» [1, с. 219].

Академічна доброчесність стала темою обговорення на наднаціональному та національному рівнях. Свідченням уваги до етичного виміру трансформаційних процесів у вищій освіті стало прийняття Бухарестської Декларації з етичних цінностей та принципів вищої освіти в Європейському регіоні. Документ узагальнює основні тенденції розвитку вищої освіти в європейському регіоні та визначає принципи їх етичного регулювання. У розділі «Цінності та принципи» цінності (чесність,

довіра, справедливість, повага, відповідальність та підзвітність) та принципи (автономії, академічної свободи та відповідальності) освіти представлені інтегрованими (The Bucharest Declaration concerning Ethical Values and Principles for Higher Education in the Europe Region, 2004) [24].

На Постійній конференції Міністрів освіти Ради Європи з управління та якості освіти в Гельсінкі задеклароване рішення (Helsinki Final Act, 2013) про створення «Пан-Європейської платформи з питань етики, прозорості та чесності в галузі освіти» (Pan-European Platform on Ethics, Transparency and Integrity in Education, далі – ETINED). Ідея цієї ініціативи – створення площадки для обміну інформацією, кращих практик із питань етики і доброчесності з особливою увагою до боротьби проти корупції та шахрайства у сфері освіти і наукових досліджень. На сьомій сесії Празького форуму (2015 р.) Платформу офіційно запустили, одночасно схваливши проекти таких документів: «Основні визначення», «Етичні принципи», «Етична поведінка всіх учасників освітнього процесу» [22]. У контексті означеної проблеми важливим здобутком є схвалене Міжнародною Асоціацією університетів та Magna Charta Observatory Керівництво для інституційних Кодексів в галузі вищої освіти (Guidelines for an Institutional Code of Ethics in Higher Education, 2012) [19]. «Цей документ пропонує певну рамку, партію між основними акторами університетської сцени, що формує їхню згоду і відповідальність за слідування визначеним принципам (академічна чесність, етична поведінка в дослідженнях; рівність, справедливість, відсутність дискримінації; підзвітність, прозорість, незалежність; критичний аналіз, повага до аргументованих думок; відповідальність за використання ресурсів, навколишнього середовища; вільне, відкрите поширення знань, інформації; солідарність за чесне поводження з міжнародними партнерами), які зможуть сформулювати організаційну та моральну ідентичність усього академічного співтовариства» [6, с. 36].

Важливу роль для впровадження і забезпечення дотримання академічної доброчесності є створення консорціуму з дванадцяти європейських закладів вищої освіти та науково-дослідних установ для реалізації проекту зі створення Європейської мережі академічної доброчесності (European Network for Academic Integrity, далі – ENAI) (члени якої розробили словник з академічної доброчесності) [18] через схему стратегічних партнерств Erasmus + Платформа ENAI у Європі. ENAI працює як портал, який оприлюднює результати досліджень проблеми академічної доброчесності, надає методичні рекомендації, організовує конференції, семінари та інші заходи, з метою заохочення до чесної інтелектуальної праці.

Впровадженню політики забезпечення академічної доброчесності (прямо або опосередковано) сприяє діяльність міжнародних проєктів, як-то: Проєкт сприяння академічній доброчесності в Україні (Strengthening Academic Integrity in Ukraine Project, далі – SAIUP) [9], польсько-український проєкт «Інноваційний університет і лідерство» [8], «Програма розвитку лідерського потенціалу університетів України» (2016–2019) [7].

Діяльність SAIUP, який реалізується за підтримки Американської Ради з міжнародної освіти та Посольства США в Україні (2016–2010 рр.), спрямована на формування нової академічної культури, яка базуватиметься на принципах чесності, реального навчання, справедливості, довіри та взаємоповаги усіх учасників академічного процесу.

Не менш важливу роль у справі формування культури академічної доброчесності відіграє ідея підготовки лідерів, які спроможні надихати, мотивувати, забезпечувати здійснення комплексних заходів із формування у здобувачів вищої освіти поваги до авторських прав, налагодження чесних партнерських відносин в освітньому процесі. Сприяє підготовці академічних лідерів, що мають бажання та ресурси впроваджувати академічну культуру, інноваційні освітні та управлінські технології в практики закладів вищої освіти (далі – ЗВО) України польсько-український проєкт «Інноваційний університет і лідерство», що здійснювався за підтримки МОН України, Міністерства науки і вищої освіти Республіки Польща.

Ідея сприяння розвитку лідерства як критично важливого інструмента для просування інституційних і галузевих змін закладена і в Програму розвитку лідерського потенціалу університетів України (2016–2019), яку реалізовано Британською Радою в Україні спільно з Інститутом вищої освіти НАПН України за підтримки МОН України. Серед сорока українських університетів, які брали участь у «Програмі розвитку лідерського потенціалу університетів України» (2016–2019 рр.), три університети обрали тему забезпечення академічної доброчесності («Імплементация стратегії академічної доброчесності університету», Київський національний економічний університет ім. Вадима Гетьмана; «Розвиток доброчесності в науці та навчанні», Чернігівський національний технологічний університету; «Формування культури академічної доброчесності в студентську середовищі», Вінницький національний технічний університет).

Отже, обговорення і затвердження документів, які регулюють (на ціннісно-нормативному рівні) відносини всіх учасників освітнього процесу та створення структур, відповідальних за впровадження принципів академічної доброчесності, свідчать про актуальність їх імплементції як єдиного загальноприйнятого етичного стандарту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Забезпечення реалізації принципів академічної доброчесності в університеті передбачає ґрунтовний аналіз причин та ставлення студентів до її порушень.

Ще у 1964 році W. Bowers було опубліковано результати першого широкомасштабного дослідження академічної нечесності в закладах вищої освіти. Дослідником опитано більше 5000 студентів у 99 коледжах і університетах США. За результатами дослідження було з'ясовано, що понад половини всіх респондентів один або більше разів вдавалися до порушень чесних академічних практик [20].

З метою впровадження чесних освітніх практик та вивчення ролі Кодексів честі в американських університетах проведено масштабне дослідження (1996) (близько 50 000 студентів із понад 60 університетів), результати якого оприлюднили D. McCabe та L. Trevino. Опитування засвідчило, що 70 % студентів брали участь у тій чи іншій формі порушень норм академічної культури [21, р. 28–33]. Результатом аналізу ефективності традиційних та модифікованих Кодексів честі став висновок: традиційні кодекси честі є ефективним інструментом запобігання недоброчесних практик за умови запровадження їх у приватних закладах із малою та середньою кількістю студентів, натомість у великих університетах складніше розвивати й підтримувати потужне відчуття університетської спільноти, що є важливим фундаментом, на якому може будуватися традиція кодексу честі в модифікованій формі.

Напрацювання закордонних дослідників, які присвятили науковий доробок стану вищої освіти на аксіологічному та деонтологічному рівнях, а саме: Е. Паскарелла та П. Терензіні (в контексті вивчення цінностей студентства) [23], Е. Колбі, Т. Ерліх, Е. Бьюмонт (у контексті особистої, соціальної відповідальності) [17], М. Біті, Д. Хенрі (в контексті формування моральних якостей) [16] та питанню перспектив етичних та моральних вимірів вищої освіти та науки України (М. Бойченко, Т. Добко, С. Курбатов, І. Регейло, М. Рогожа, В. Сацик та ін.) – свідчать про вагомість етичного регулювання академічного середовища. Однак, на нашу думку, актуальною проблемою формування академічної доброчесності в студентському середовищі є проведення емпіричних досліджень як на інституційному, так і на національному рівнях.

Одним із перших стало загальнонаціональне опитування «Вища освіта в Україні: громадська думка студентів», проведене Фондом «Демократичні ініціативи» імені Ілька Кучеріва (2011, 2015) та стосувалося питань оцінки студентами якості вищої освіти в Україні та корупції в закладах вищої освіти (далі – ЗВО) [4].

Приведемо приклади відповідей українських студентів. Так, на питання «Чому студенти вдаються до списування або купівлі різних робіт, які повинні робити самостійно?» 45% респондентів відповіли: «тому що купити чи списати потрібну роботу дуже просто і доступно», а 31,4% – «тому що студенти не бачать зв'язку між цими завданнями та їхньою майбутньою професією». Разом із тим на питання «На вашу думку, що у першу чергу потрібно, щоб після завершення ЗВО отримати хорошу роботу?» 44,8% відповіли – «мати добру освіту, високий рівень знань», а 36% – «мати знайомства, зв'язки». Це підтверджує думку, що проблема порушення принципів академічної доброчесності в українській вищій освіті є і це треба відповідально визнати, як на національному, так і інституційному рівнях.

З метою вивчення фактичного стану та факторів, що визначають академічну культуру навчально-пізнавальній діяльності студентів, розробки можливих шляхів підвищення її рівня в українських ЗВО проведено дослідження Східноукраїнським Фондом соціальних досліджень «Академічна культура українського студентства: основні чинники формування та розвитку» (2016 р.). Як показали результати дослідження, найпоширенішими практиками порушення норм академічної доброчесності є списування, різні форми плагиату та корупція. Попри наявність санкцій, списування та плагиат фактично легітимуються на практично повсякденному рівні більшістю суб'єктів освітнього процесу і розглядаються як один з елементів навчання та як регулярні традиційні студентські практики, що мають значну історію свого відтворення в кількох поколіннях студентства. Попри наявність різних видів корупційних практик у вітчизняній вищій освіті і те, що вони ініціюються здебільшого саме студентами, корупція оцінюється негативно всіма суб'єктами академічного простору [3].

Через відсутність систематизованих статистичних даних щодо практик запровадження принципів академічної доброчесності в університетах та у зв'язку із введенням поняття академічної доброчесності в законодавчу сферу (Закон України «Про вищу освіту», 2014), актуалізувалась потреба оцінити наявні практики сприяння академічній доброчесності, які втілюються в українських ЗВО. У 2016 р. Інститут освітньої аналітики за дорученням МОН України провів дослідження для окреслення наявної ситуації. Проведений контент-аналіз оцінював зміст і структуру Кодексів честі студента та етичних кодексів викладача, запроваджених в українських ЗВО. Було проаналізовано 27 Кодексів честі. У результаті дослідження встановлено: майже половина (13 документів) є Кодексами честі, призначеними виключно для студентської спільноти, більшість з яких – короткі брошури-пам'ятки чи переліки

декларативного характеру, що виголошуються на посвяті в студенти; Кодекси честі, що є спільними для всіх учасників освітнього процесу – повноцінні документи (тобто обітниця, основні порушення, розділ санкцій, передбачених за порушення та розділ, присвячений тим, хто виносить вердикт за порушення (переважно це окремий орган – Комітет честі, принципи формування якого так само прописуються в кодексі) [14].

Таким чином, запровадження політики забезпечення академічної доброчесності на інституційному рівні потребує узагальнення стану практик організації освітнього процесу крізь призму цінностей академічної доброчесності.

Мета статті – проаналізувати причини та ставлення здобувачів вищої освіти до порушень академічної доброчесності (на прикладі Вінницького національного технічного університету).

Виклад основного матеріалу. Аналітичні дослідження в галузі освіти створюють інформаційне забезпечення управління освітою за доказовими даними. У 2017 році в Україні було представлено дослідження «Огляди ОЕСР (Організація економічного співробітництва і розвитку) на тему доброчесності в освіті: Україна 2017». В огляді незалежними міжнародними фахівцями охарактеризовано порушення та визначено фактори, які створюють можливості для недотримання академічної доброчесності: обмеженість чинного законодавства; відсутність чітких етичних норм; вразливі процедури оцінювання; нерівномірна спроможність до виявлення; безкарність вчинків у галузі академічної недоброчесності [5, с. 147].

Академічна нечесність, шахрайство, корупція в Україні набула масштабів, які становлять загрозу подальшому реформуванню системи освіти. Тому актуалізувався запит на дослідження цієї проблеми не тільки на теоретичному рівні (Т. Добко, І. Дегтярьова, С. Курбатов, М. Рогожа, В. Турчиновський та ін.), а й наявних практик запобігання порушень на інституційному рівні (В. Арбеніна, Л. Сокурянська [2], О. Денисюк [13], О. Стеченко [10], Н. Суласва [12], В. Червоний [15]).

Питання запровадження принципів академічної доброчесності актуальне і для Вінницького національного технічного університету (далі – ВНТУ). Стратегія розвитку ВНТУ на період 2018–2023 рр. передбачає «формування корпоративної культури університету шляхом розвитку моральних, культурних і наукових цінностей», «розширення спектра освітніх послуг, орієнтованих на потреби вирішення задач соціально-економічного розвитку регіону» [11].

В університеті проведено дослідження щодо ставлення студентів до питань академічної доброчесності. Кількість опитаних – 445 студентів I–II курсів. Проаналізуємо результати опитування студентів.

У відповідь на питання «Якою є мета вашого навчання в університеті?» 56,18% (трохи більше половини опитаних студентів) метою навчання в університеті назвали «отримання професійних знань». Майже третина всіх респондентів (28,99%) обрали відповідь – «отримання диплому», 6,52% – «отримання стипендії», 6,29% – «для отримання батьківського схвалення», і 2,02% респондентів важко було відповісти на це питання. Отримані результати та проведені бесіди з студентами дають змогу стверджувати, що серед системи цінностей великої частки здобувачів вищої освіти (41,8%) знання не розглядаються як фактор, що сприятиме професійному успіху. Було зроблено висновок щодо необхідності окремого дослідження ієрархії чинників життєвого успіху (власний інтелект, здібності, професіоналізм, ділові якості чи вміння використовувати будь-які засоби для досягнення поставленої мети), оскільки вони мають вагому внутрішню особистісну зумовленість. Орієнтація на чинники життєвого успіху є факторами, що визначають значущість знань, освіти, освіченості як цінності та стимулюють активну відповідальну навчальну діяльність.

Відповіді на перше питання можуть свідчити і про відсутність поінформованості про вимоги на ринку праці та практику працевлаштування. Сучасні роботодавці оцінюють готовність (компетентності) до виконання професійних обов'язків, особистісні якості потенційного працівника (комунікабельність, вміння працювати в команді, толерантність, стресостійкість та ін.) і часто не вимагають наявності диплома.

Оскільки освітній процес передбачає самостійне виконання навчальних завдань, наступне питання стосувалося організації підготовки до контрольних/підсумкових заходів. На питання «Перед складанням іспитів взаємодопомога в вашій групі відбувається в межах» роз'яснення складних питань – 58,18%; члени групи не тільки допомагають у підготовці до іспиту, а й «навчають», як списати, як заховати шпаргалку та ін. – 34,78%; можна розраховувати на «підтримку» (списати, підказати) на контрольних заходах – 4,09%; утрималися – 2,95%.

Досить високою за результатами опитування (58,18%) виявилася частка студентів, які потребують додаткового роз'яснення складних питань навчальної дисципліни. Власні спостереження, педагогічний досвід дають підстави стверджувати, що цей результат зумовлений низькою сформованістю готовності студентів до самостійного оволодіння знаннями. Зменшення кількості аудиторних годин на опанування навчальних дисциплін, низька пізнавальна активність, відсутність умінь та навичок організації самостійного навчання, на нашу думку, є причиною високої чисельності тих, хто потребує допомоги під час підготовки до контрольних/підсумкових заходів.

На запитання «Чи самостійно (власними силами) ви складаєте іспити?» більшість (90,91%) студентів відповіли, що роблять це самостійно, і лише 7,27% використовують недоброчесні практики, 1,82% респондентів відмовились відповісти на питання. Є вагомими підстави не довіряти високій цифрі (90,91%) самостійного складання іспиту (через порівняння з відповідями на попереднє питання). Такий результат, на наш погляд, свідчить про бажання здобувачів вищої освіти «зберегти обличчя». Це припущення підтвердять відповіді на наступні питання.

Наш подальший аналіз був спрямований на з'ясування видів недоброчесних практик, до яких вдаються здобувачі вищої освіти, щоб їх навчальні результати були зарахованими (табл. 1).

Таблиця 1

Використання недоброчесних практик студентами під час складання заліків/іспитів

Вид порушення академічної доброчесності	%
Готуємо шпаргалки на підставі лекційного матеріалу або іншого матеріалу, наданого викладачем	40
Списуємо відповіді на питання, перебуваючи online в інтернеті	18,2
Готуємо шпаргалки, «бомби» на підставі матеріалу, знайденого в інтернеті	4,9
Списуємо в інших студентів	6,4
Домовляємося з викладачем або адміністрацією про оцінку за послуги або винагороду	4,1
Використовуємо технічні засоби для консультацій й записування під диктовку відповідей	1,6
Купуємо готові шпаргалки	0,9
Інше	23,0

Дані опитування здобувачів вищої освіти констатують, що чверть (24,7%) з опитаних користуються технічними засобами для складання заліків/іспитів і лише 4% студентів зізнались у хабарі. На питання «Чи трапляються на вашому факультеті випадки отримання оцінок за послуги чи або гроші?» 20,2% відповіли «так, такі випадки бувають», 38,0% респондентів відповіли, що їм «важко сказати напевно», 37,5% – «ні, це неможливо». Сума відповідей на перші два варіанти становить 58,2% опитаних. Таким чином, здебільшого ініціаторами отримання оцінок за кошти є здобувачі вищої освіти.

Про достовірність таких висновків свідчать результати ще одного дослідження. Загальнонаціональне опитування «Вища освіта в Україні: громадська думка студентів» було проведене Фондом «Демократичні ініціативи» імені Ілька Кучеріва у 2015 р. Загалом було опитано 1001 респондента за національною вибіркою університетів України, що є репрезентативною для студентського загалу за розташуванням ЗВО. За результатами опитування, 41% студентів вважають корупцію (подарунки викладачам, сплату за

оцінки, купівлю курсових та дипломних робіт та ін.) швидким та порівно простим вирішення проблем. А визначаючи, що спонукає студентів вдаватися до «купівлі оцінок», більшість опитаних (58%) називають власне бажання, мотивоване тим, що «легше заплатити, ніж щось вивчити» [4].

Як показали результати опитування студентів ВНТУ, несамостійне виконання навчальних завдань є не єдиним видом порушення принципів академічної доброчесності, до якого вдаються студенти. Одним із найпоширеніших порушень було визначено академічний плагіат. Показово, що незважаючи на те, що 52,7% респондентів підтвердили, що були поінформовані про основні критерії виявлення плагіату, це не утримує студентів від цього виду порушення.

На думку студентів, однією з основних причин вчинення порушення принципів академічної доброчесності є їх переобтяженість великим обсягом письмових робіт (табл. 2).

Таблиця 2

Основні причини поширення плагіату в студентському середовищі ВНТУ

	Причини	%
1	Необхідність виконання великого обсягу письмових робіт протягом навчального семестру	35,4
2	Повторюваність/неактуальність тем письмових робіт	14,3
3	Відсутність практичного застосування результатів досліджень	15,1
4	Відсутність розуміння необхідності та мети написання письмових робіт	18,2
5	Відсутність чітких та універсальних норм щодо оцінки оригінальності текстів	4,0
6	Нейтральне ставлення до плагіату викладачами	3,2
7	Звичка використовувати плагіат, сформована в середній школі	4,2
8	Низький рівень професіоналізму, мотивації та зацікавленості викладачів	5,6

Відповіді свідчать, що виконання великого обсягу письмових робіт, зміст яких не має практичного характеру, відсутність чітких прозорих норм оцінювання та байдужість науково-педагогічних працівників (далі – НПП) до проявів недотримання правил чесної інтелектуальної праці спонукають здобувачів вищої освіти вдаватися до практик, які сформовані ще в процесі навчання в школі, – плагіювати. Посилює негативну тенденцію «низький рівень професіоналізму, мотивації та зацікавленості викладачів». Отже, причини порушень принципів академічної доброчесності здобувачами вищої освіти криються не тільки в пошуку простих рішень проблем, а й в неготовності НПП до постійної роботи над педагогічним та особистісним розвитком. Саме тому новий концептуальний конструкт співпраці викладач-студент передбачає взаємну відповідальність суб'єктів освітнього

процесу за результати навчання, спонукає НПП до підвищення професійної компетентності, застосування сучасних інтерактивних технологій викладання, пошуку шляхів партнерської співпраці зі студентами, орієнтованої на результат. Натомість неготовність НПП до зміни освітньої парадигми створюватиме умови для подальшого продукування плагіату, серйозного порушення принципів академічної доброчесності.

Дотримання принципів академічної доброчесності потребує систематичного моніторингу. Тому подальший аналіз результатів опитування стосувався регулярності перевірки письмових робіт студентів на плагіат. На питання «Чи перевіряють студентські письмові роботи на плагіат» студенти відповіли: «так» – 22%, «часто» – 12,7%, «іноді» – 25,3%, «час від часу» – 10,9%, «ніколи» – 6,6%, «важко відповісти» – 22,5%.

Вищезазначене варто трактувати як індиферентне ставлення НПП до плагіату, що тільки посилює впевненість студентів, що «запозичення» без жодних посилань на автора є нормою. Таким чином, поширена в студентському середовищі практика використання готових письмових робіт перетворюється на конвенційну норму. Якщо до цього додати усталену практику використання шпаргалок та списування, то є підстави говорити про специфічну для українського та, мабуть, усього пострадянського студентства ментальну особливість. «Йдеться про таку деформацію ціннісно-нормативної системи, як позитивне та навіть схвальне ставлення до спроб оминати нормативні вимоги щодо навчальної діяльності, намагання досягти якомога кращих результатів (перш за все у вигляді більш-менш високих оцінок у заліковій книжці) за докладанням мінімуму зусиль» [2, с. 32].

Отже, результати дослідження щодо причин та ставлення студентів до порушення академічної доброчесності стануть підґрунтям для планування комплексу заходів забезпечення принципів академічної доброчесності в ВНТУ, частину з яких ми визначимо в тексті висновків.

Висновки і пропозиції. Завершуючи аналіз результатів опитування щодо причин та ставлення студентів до порушень академічної доброчесності, додатково до коментарів, висловлених у межах кожного окремого питання, сформулюємо висновки:

– серед системи цінностей здобувачів вищої освіти знання не розглядаються як фактор, що сприятиме професійному успіху. Це засвідчує необхідність формувати мотиваційно-ціннісну компоненту культури академічної доброчесності та розвивати усвідомлення, що результатами навчання мають бути професійні та соціальні (система умінь і навичок взаємодії) компетентності, здобуті завдяки систематичній чесній праці.

Одним із шляхів вирішення даної проблеми є створення умов, що забезпечать тісну співпрацю з роботодавцями. Діяльність із зовнішніми стейкхолдерами сприятиме усвідомленню здобувачами вищої освіти того, що якісні професійні знання є запорукою працевлаштування та основою стратегії життєвого успіху загалом;

– результати дослідження практики організації та складання заліків/іспитів свідчать про частково недостатню готовність студентів до організації самостійної роботи. Зменшення аудиторного навантаження, розширення кількості матеріалу для самостійного опрацювання, глобальна тенденція навчатися впродовж життя – все це спонукає до пошуку організаційно-педагогічних умов для розвитку самостійної пізнавальної активності студентів;

– актуальною проблемою в університеті є необхідність перегляду кількості, змісту та форм письмових робіт; оновлення змісту освіти, спрямованого на отримання навичок з академічного письма для попередження недотримання принципів академічної доброчесності. Критичною також видається потреба посилити зусилля щодо систематичної перевірки письмових робіт студентів на плагіат;

– ключовими акторами (учасниками) в розв'язанні окреслених завдань є науково-педагогічні працівники. Вони мають не лише визнавати та дотримуватися принципів академічної доброчесності, а й впливати на їх формування у здобувачів вищої освіти. На нашу думку, актуальною проблемою в університеті є забезпечення змоги викладачів підвищити кваліфікацію щодо впровадження сучасних освітніх технологій викладання, які сприятимуть пізнавальній активності студентів та підвищенню рівня їх обізнаності в доброчесних навчальних практиках.

Список використаної літератури:

1. Академічна чесність як основа сталого розвитку університетів. URL: https://www.univer.kharkov.ua/images/redactor/news/2016-09-07/chesnist_osnova_rozvitk_Univers.pdf (дата звернення: 12.05. 2020).
2. Арбеніна В.Л., Сокур'янська Л.Г. Стан навчальних практик сучасного студентства як соціокультурний бар'єр модернізації вищої школи України. *Український соціологічний журнал*. 2012. № 1–2. С. 27–47.
3. Артьомов П.М., Пак І.В. Академічна нечесність як елемент академічної культури українського студентства: результати емпіричних досліджень. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія: Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи*. 2016. Вип. 37. С. 234–240.

4. Злобіна О.Г., Бекешкіна І.Е. Студентство як суб'єкт продукування корупційних практик. *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства* : збірник наук. пр. 2011. Вип. 17. С. 431–438.
5. Огляди ОЕСР на тему доброчесності в освіті: Україна 2017. URL: [http://iro.org.ua/uploads/OECDrev_ua_K+P293_out2_\(1\).pdf](http://iro.org.ua/uploads/OECDrev_ua_K+P293_out2_(1).pdf) (дата звернення: 12.05.2020).
6. Потапюк Л.М., Потапюк І.П. Моральні імперативи вдосконалення вищої освіти. *Інженерні та освітні технології*. 2017. № 1 (17). С. 33–40. URL: <http://eetecs.kdu.edu.ua> (дата звернення: 12.05.2020).
7. Програма розвитку лідерського потенціалу університетів України: Оцінка впливу. URL: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2019/11/LDP_Impact-Report_BC_ukr.pdf (дата звернення: 12.05.2020).
8. Проєкт «Інноваційний університет та лідерство». URL: http://www.edupolicy.org.ua/_dx/main_ua/projects_ua/finalized-projects_ua/projectiul.html (дата звернення: 12.05.2020).
9. Проєкт сприяння академічній доброчесності в Україні. URL: <https://saiup.org.ua/> (дата звернення: 12.05.2020).
10. Стеченко О.В. Проблема академічної чесності в навчальному процесі : досвід Національного медичного університету імені О.О. Богомольця. *Медична освіта*. 2016. № 3. С. 93–98.
11. Стратегія розвитку ВНТУ на період 2018–2023 рр. URL: <http://https://vntu.edu.ua/images/2018/strozvitok.pdf> (дата звернення: 12.05.2020).
12. Сулаєва Н.В., Палеха О.М. Академічна доброчесність: досвід Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. *Академічна доброчесність: виклики сучасності: Збірник наукових есе учасників наукового стажування для освітян (Республіка Польща, Варшава)*. 2018. 162 с. URL: https://www.donnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/8/2019/09/akademichna-dobrochesnist_naukovi-es.pdf (дата звернення: 12.05.2020).
13. Ткаченко В.В., Кожекіна Л.Ю., Денисюк О.Я. Практики протидії плагіату в українських ВНЗ як складова академічної доброчесності. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія : Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи*. 2017. Вип. 38. С. 82–86. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhISD_2017_38_14 (дата звернення: 12.05.2020).
14. Ткаченко В., Кожекіна Л.Ю. Досвід застосування методу контент-аналізу до дослідження практик академічної доброчесності в українських ВНЗ. *Освітня аналітика України*. 2017. Вип. 1. С. 55–69.
15. Червоний В.М. Особливості системи запобігання та виявлення академічного плагіату у роботах здобувачів вищої освіти Харківського державного університету харчування та торгівлі. *Академічна доброчесність: виклики сучасності: збірник наукових есе учасників дистанційного етапу наукового стажування для освітян (Республіка Польща, Варшава)*. 2019. 148 с. URL: https://www.iiasc.org/wp-content/uploads/2020/02/iiasc_academic_integrity_12_2019.pdf (дата звернення: 12.05.2020).
16. Beaty M., Henry D. *The Schooled Heart: Moral Formation in American Higher Education* (pp. 73–102). Waco TX: Baylor University Press. 2007. 230 p. URL: https://books.google.com.ua/books?id=AU7iO08QKyUC&pg=PA34&lpg=PA34&dq=Beaty+M.,+Henry+D.+The+Schooled+Heart:+Moral+Formation+in+American+Higher+Education&source=bl&ots=NbsE_-ALnt&sig=ACfU3U1M_LSn18MP_OEBLXglzjbUxQW56yA&hl=ru&sa=X&ved=2ahUKEwiJ_dboh6_pAhVyxMQBHXy5DKsQ6AEwB3oECAUQAQ#v=onepage&q=Beaty%20M.%20Henry%20D.%20The%20Schooled%20Heart%3A%20Moral%20Formation%20in%20American%20Higher%20Education&f=false (дата звернення: 12.05.2020).
17. Colby A., Ehrlich T., Beaumont E., Stephens J. *Educating Citizens: Preparing America's Undergraduates for Lives of Moral and Civic Responsibility*. San Francisco CA: Jossey-Bass, 2003. 332 p. URL: https://books.google.com.ua/books?id=qIMQzDGvQZIC&pg=PA92&lpg=PA92&dq=Colby+A.,+Ehrlich+T.,+Beaumont+E.,+Stephens+J.+Educating+Citizens:+Preparing+America%27s+Undergraduates+for+Lives+of+Moral+and+Civic+Responsibility.&source=bl&ots=S478t6Y7Rb&sig=ACfU3U1-ExOkHJSdQk8fBsuhkrNgEtelmQ&hl=ru&sa=X&ved=2ahUKEwiNxO3Eia_pAhXPMJoKHf6jBxYQ6AEwBHoECAoQAQ#v=onepage&q=Colby%20A.%20Ehrlich%20T.%20Beaumont%20E.%20Stephens%20J.%20Educating%20Citizens%3A%20Preparing%20America%27s+Undergraduates%20for%20Lives%20of%20Moral%20and%20Civic%20Responsibility.&f=false (дата звернення: 12.05.2020).
18. Glossary for Academic Integrity. URL: http://www.academicintegrity.eu/wp/wp-content/uploads/2018/02/GLOSSARY_final.pdf (дата звернення: 12.05.2020).
19. Guidelines for an Institutional Code of Ethics in Higher Education. URL: <http://etico.iiep.unesco.org/en/resource/iau-mco-guidelines-institutional-code-ethics-higher-education> (дата звернення: 12.05.2020).

20. Haines V.J., Diekhoff G.M., LaBeff E.E., & Clark R.E. College cheating: Immaturity, lack of commitment, and the neutralizing attitude. *Research in Higher Education*, (1986). 25(4), 342–354. URL: <https://doi.org/10.1007/BF00992130> (дата звернення: 12.05. 2020).
21. McCabe D.L., Trevino L.K. What We Know About Cheating in College: Longitudinal Trends and Recent Developments, *Change*, 1996. Vol. 28, No. 1. Pp. 28–33. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00091383.1996.10544253> (дата звернення: 12.05. 2020).
22. Pan-European Platform on Ethics, Transparency and Integrity in Education (ETINED). Ethical behavior of all actors in education/7th Prague Forum Towards a Pan-European Platform on Ethics, Transparency and Integrity in Education Charles University, Prague, Czech Republic 1–2 October 2015. 58 p. URL: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680692398> (дата звернення: 12.05. 2020).
23. Pascarella Ernest T., Terenzini Patrick T. How College Affects Students: Ten Directions for Future Research. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/How-college-affects-students-Brown-Pascarella/59302ac69d14df1464292ea96249d2e256412c04> (дата звернення: 12.05. 2020).
24. The Bucharest Declaration concerning Ethical Values and Principles for Higher Education in the Europe Region. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03797720500083922?journalCode=chee20> (дата звернення: 12.05. 2020).

Drach I., Slobodianiuk O. Violations of academic integrity: causes and attitudes of students

In line with Ukraine's accession to the European Higher Education Area, the article highlights the issue of strengthening the institutional capacity of domestic higher education institutions, which, in turn, provides for improving the quality of education. The creation of a quality assurance system for higher education and a culture of quality exacerbates the issue of ethical regulation of the academic environment. The authors of the article determined that the system of higher education has a long tradition of consistent implementation of the principles of academic integrity and a long history of its study. The policy of implementation of the principles of academic integrity in the European Higher Education Area is described. The article emphasizes the urgency of approving documents that regulate (at the national and supranational levels) relations of all participants of the educational process, the role of international projects in implementing the principles of academic integrity and creating structures responsible for implementing academic integrity policy as a central component of academic culture. The purpose of the article is to analyze the causes and attitudes of higher education students to violations of academic integrity (on the example of Vinnytsia National Technical University). The authors of the article explore the problematic aspects of their practical implementation in higher education institutions of Ukraine. Based on the results of a study on the causes and attitudes of students to the violation of academic integrity at Vinnytsia National Technical University, the authors state that due to lack of awareness of first- and second-year students about labor market requirements and lack of employment practice, they underestimate the role of knowledge as a factor professional success. The authors identify a number of factors that motivate higher education students to violate the principles of academic integrity. According to students, one of the main reasons for their violation is the implementation of a large number of educational tasks that do not have a professional and practical orientation. The steps for further development of academic integrity in the educational environment are outlined, namely: cooperation of the university with stakeholders, improvement of pedagogical qualification of scientific and pedagogical workers, acquisition of academic writing skills by students, and regular checks of students' written works for plagiarism.

Key words: *higher education, academic integrity, principles of academic integrity, ensuring academic integrity, non-compliance with academic integrity.*

О. А. Єрмоєнкокандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти
Української інженерно-педагогічної академії

АНАЛІЗ СТАНУ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ З УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ У СУЧАСНИХ РИНКОВИХ УМОВАХ

Статтю присвячено аналізу сучасного стану практичної підготовки магістрів управління навчальним закладом за визначеними нами основними ознаками ринкової системи: нестабільність ситуацій на ринках праці та освітніх послуг, реальна свобода, доступність інформації про ринок для кожного учасника та просування на ринку освітніх послуг серед інших конкуруючих закладів. У роботі представлено бази опитування магістрантів, проаналізовано відповідність змісту освітніх програм підготовки магістрів у зазначених закладах вищої освіти запитам ринку, вибірковий компонент програми, наявність та достовірність інформації на їхніх сайтах.

У статті подані результати аналізу стану практичної підготовки магістрів з управління навчальним закладом у сучасних умовах ринкових перетворень, які засвідчують, що зміст підготовки магістрів оновлюється шляхом розроблення професійних стандартів, наповнення програм сучасними дисциплінами тощо. У тексті наведені матеріали опитування магістрантів щодо ступеня надання їм аналізованими закладами освіти реальної свободи з вибору необхідних дисциплін та доступності наданої інформації. Проаналізовані відповіді магістрантів на питання анкет визначили недостатній рівень організації освітнього процесу в магістратурі через надмірну теоретизацію навчального матеріалу, котра не спонукає їх до підвищення якості власного навчання; через наповненість освітніх програм дисциплінами, які не затребувані магістрантами й відсутність тих дисциплін, що необхідно додати для покращення їхньої підготовки; через розпливчату поінформованість магістрантів як до вступу в магістратуру, так і безпосередньо під час навчання.

У зв'язку з цим автор статті доходить висновку, що виникає необхідність у перегляді системи підготовки магістрів управління навчальним закладом та організації для них специфічного освітнього середовища, яке буде адаптоване під особливості навчання в магістратурі, матиме гнучку структуру згідно зі здібностями самого магістранта та формуватиме готовність майбутніх керівників до роботи в умовах ринку.

Ключові слова: підготовка магістрів, ринкові ознаки, стан підготовки, ринкові умови, програми підготовки магістрів.

Постановка проблеми. Успішність майбутнього керівника навчального закладу в сучасному суспільстві багато в чому залежить від сформованих підприємницьких компетентностей, готовності майбутнього лідера до маркетингового управління, права самостійного визначення напрямів свого розвитку, цілей та методів їхнього досягнення. Такі вміння можна сформувати, якщо адаптувати традиційну систему підготовки фахівців до сучасних ринкових умов. Ринок висуває свої особливі вимоги до організації підготовки магістрів управління навчальним закладом (УНЗ), що вимагає тісної взаємодії закладу вищої освіти з економічною сферою. Саме тому виникає інтерес до сьогоденного стану підготовки магістрів УНЗ для визначення траєкторії подальших змін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанню підготовки магістрів управління закладом освіти приділяли увагу дослідники Ю. Атаманчук, О. Лебідь, Ю. Кузьменко, М. Ручкіна [1; 2; 3; 4] та інші.

Дослідженню стану підготовки магістрів УНЗ присвячені роботи Л. Міськевич [6], де розглянуто аспекти організації освітнього процесу закладів вищої освіти (ЗВО), які здійснюють підготовку майбутніх керівників навчальних закладів; Н. Меркулова [7], Н. Сас [8] приділили увагу підготовці майбутніх керівників закладів освіти до інноваційного управління. Зокрема, Н. Сас зазначає, що ключем до конкурентоспроможності установи, організації, економіки і країни загалом визнається безперервний інноваційний розвиток. Дослідниця наголошує, що основним завданням професійної освіти менеджерів стає навчання методології та інструментів інноваційної діяльності, зокрема й колективної, а ключовим елементом професійної освіти стає формування та розвиток інноваційного мислення [8, с. 18]. Проблему підготовки магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності досліджував Ю. Тимцуник [9]. Ученим проаналізовано зміст навчальних програм закладів вищої освіти України та наголошено про відсутність

цілеспрямованої підготовки магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності, без якої процес управління в сучасних соціально-економічних умовах функціонування ринку освіти не може бути ефективним [9, с. 235].

Аналіз наукових праць засвідчує, що дослідники зосереджуються на тенденції стимулювання ЗВО ставати більш ефективними, інноваційними та заповзятливими й на цій основі здійснювати підготовку фахівців. Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених підготовці магістрів УНЗ відповідно до ринкової економіки, на цей момент відсутні розвідки стану підготовки магістрів, згідно з основними ринковими ознаками.

Мета статті. Мета статті – відстежити стан відповідності закладу вищої освіти вимогам щодо здійснення якісної освітньої підготовки магістрів управління навчальним закладом у ринкових умовах.

Виклад основного матеріалу. Для відстеження й аналізу відповідності закладу освіти вимогам щодо здійснення якісної освітньої підготовки магістрів-керівників у ринкових умовах та ґрунтовного осмислення сучасного стану професійної підготовки магістрів УНЗ візьмемо такі основні ознаки ринкової економіки: *нестабільність ситуацій на ринках праці та освітніх послуг* – зміни й запити суспільства, оновлення магістерських програм, котрі враховують сучасні потреби ринку праці тощо; *реальна свобода* – різноманітність форм власності закладів освіти (державна, комунальна, приватна), свобода вибору навчальних планів і програм, форм навчання тощо; *доступність інформації про ринок для кожного учасника* – розроблення навчально-методичного й інформаційного забезпечення професійної підготовки магістрів у контексті майбутньої професії, повнота, достовірність, об'єктивність зовнішнього та внутрішнього інформаційного поля; *просування* – реклама, профорієнтаційні заходи, рейтинги, конкурси, виставки, відкриття платних тренінгів, курсів, будь-які інші заходи, що привертають увагу майбутніх абітурієнтів.

Наступний крок дослідження полягає у вивченні та аналізі впливу визначених ознак ринкової економіки на практичну систему підготовки магістрів УНЗ.

Нестабільність ситуацій на ринках праці та освітніх послуг. Сучасний ринок праці має тенденції до зміни й постійно висуває нові вимоги до змісту і процесу підготовки магістрів управління закладом освіти. Сьогодні потрібен керівник нової формації – трансформаційний лідер, здатний спокійно справлятися із невизначеністю та невпевненістю, бути відкритим до нових ідей, думок, професійно й соціально мобільний, здатний до самоменеджменту, самовдосконалення. Саме тому державна освітня політика спрямувала освітній процес на досягнення інтегральних результатів

у навчанні, якими є загальні і спеціальні компетентності магістрів, що втілюються в освітніх магістерських програмах. Звернемося до аналізу програм.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» освітня програма має містити: «перелік освітніх компонентів; їх логічну послідовність; вимоги до рівня освіти осіб, котрі можуть розпочати навчання за цією програмою; кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї програми, а також очікувані програмні результати навчання (компетентності), якими повинен оволодіти здобувач вищої освіти» [10]. До освітнього компонента програми належать дисципліни двох видів: основних дисциплін і дисциплін за вільним вибором здобувача, котрі розподілені за двома циклами підготовки: цикл загальної підготовки й цикл професійної підготовки.

Проаналізуємо відповідність програм підготовки магістрів у закладах освіти запитам ринку. Для аналізу візьмемо представлені на сайтах освітніх програм 073 «Менеджмент» таких закладів освіти: Української інженерно-педагогічної академії, Національного університету «Львівська політехніка», Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця, Бердянського державного педагогічного університету, Національного університету біоресурсів і природокористування України.

До обов'язкових дисциплін циклу загальної підготовки в зазначених закладах вищої освіти належать «Методологія та організація наукових досліджень в освіті», «Менеджмент» (стратегічний, організаційний, інноваційний, проєктний, фінансовий, міжнародний, антикризовий, кадровий – деякі з цих видів виносяться на вибіркочову компоненту), «Психологія управління», «Договірне право», «Публічне адміністрування», «Управління освітніми проєктами», «Керівник закладу освіти» (може виноситись на вибіркочову компоненту), «Інформаційні системи й технології в управлінні організацією».

До вибіркочових компонент програм підготовки заклади виносять такі дисципліни: «Іноземна мова», «Контроль в управлінській діяльності», «Лідерство та управління конфліктами» або «Психологія ведення переговорів», «Основи інтелектуальної власності», «Моніторинг якості освіти», «Педагогіка та освітні технології», «Комунікації у професійній діяльності».

У процесі дослідження були опитані магістранти, котрі навчаються у визначених вище закладах, з метою встановлення відсотка їхньої задоволеності запропонованим змістом освітніх програм. Опитування засвідчило, що лише 53% магістрантів повністю задоволені змістом освітніх програм, 43% опитуваних задоволені частково і 4% – взагалі не задоволені змістом програми підготовки. Проте майже 65% реципієн-

тів зазначили, що отримують у період навчання в магістратурі достатньо фундаментальну підготовку. Інші 35% опитуваних задоволені підготовкою частково. Ми припускали, що визначиться деяка частка магістрантів, незадоволених змістом програми підготовки, і запропонували опитуваним дати відповідь на питання «Які дисципліни Ви б додали до навчального плану для покращення підготовки магістрів управління закладом освіти?». У своїх пропозиціях магістранти робили запит на предмети, що їм знадобляться в майбутній професії (див. рис. 1). Так, наприклад, в Українській інженерно-педагогічній академії та Бердянському державному педагогічному університеті більшість опитуваних магістрантів відзначили, що їм не вистачає в навчальному плані дисциплін психологічного циклу. У Національному університеті «Львівська політехніка» та Харківському національному економічному університеті імені Семена Кузнеця виділяють дисципліни управлінського циклу, а вже на другому місці, за необхідністю, реципієнти виділили дисципліни психологічного циклу.

Отже, дисципліни, котрі необхідно додати для покращення підготовки магістрів, на думку опитуваних, такі (див. рис. 1): по-перше, це дисципліни управлінського циклу, їх обрали 40% респондентів; друге місце посідають дисципліни психологічного циклу – зазначено 30% опитуваних. Такий розподіл затребуваних дисциплін можна пояснити необхідністю формування в майбутніх керівників комунікаційних функцій, що потребує професійних знань психології взаємодії під час спілкування з підлеглими, налагоджування контактів, розвитку здатності переконувати інших для досягнення спільної мети тощо. Підсилення управлінського циклу необхідно для формування навичок управління людськими ресурсами під час поєднання управлінських та психологічних компетентностей. Третє місце зайняли дисципліни економічного циклу, їх обрали 20% опитуваних.

Необхідно зазначити, що під час опитування магістрантів щодо професійно-педагогічних умінь і навичок, необхідних для їхнього подальшого професійного зростання та самовдосконалення, 40% опитуваних зазначили, що їм бракує набуття фінансово-економічних компетентностей саме з питань управління закладом освіти. Тобто, можна зробити висновок, що в навчальному плані дисциплін економічного циклу достатньо, але вони мають загальний характер, наприклад, «Фінансовий менеджмент» або «Інноваційний менеджмент» та недостатньо пов'язані з питаннями управління закладом освіти. Найменше затребуваними залишились дисципліни юридичного (5%) та педагогічного (5%) циклів. Це можна пояснити тим, що освітні програми насичені економічними, юридичними та педагогічними дисци-

плінами і студенти задоволені обсягом дисциплін цих напрямів.

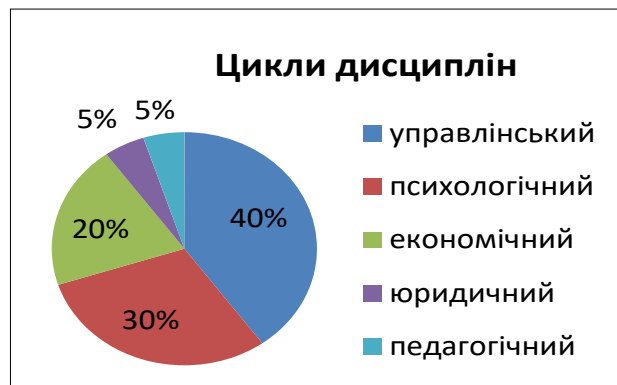


Рис. 1. Запит магістрантів на затребувані цикли дисциплін

Серед інших пропозицій, на думку магістрантів, бажано зменшити теоретичні предмети та збільшити практику; запровадити дуальну систему навчання; налагодити співпрацю з керівниками середніх, професійних та вищих закладів освіти тощо. Отже, магістранти потребують живого спілкування з менеджерами, обміну досвідом щодо наявних проблем в управлінській сфері та шляхів їх вирішення. Усвідомлення необхідності ціле орієнтованих змін свідчить про появу перших кроків до спрямованої самоорганізації магістрантів у навчанні. До таких побажань необхідно прислухатись, адже в такій ситуації спрацьовує закон ринкової економіки, коли запит визначає пропозицію. Для того, щоб студенти обрали для навчання саме ваш заклад, необхідно додати до програми ті дисципліни, котрі задовольнять їх запит. Інакше вони постійно будуть незадоволені програмою, демотивовані та, в найгіршому випадку, перервуть навчання (заберуть документи) або переведуться до іншого конкуруючого навчального закладу.

Реальна свобода. Поява закладів різної форми власності надає магістрантам дійсно реальну свободу у виборі. Майбутній магістрант сам обирає, в котрому закладі навчатися, за яким критерієм обирати заклад освіти (ціна, територіальне розташування, освітня програма, професорсько-викладацький склад тощо) і це, зі свого боку, впливає на їхню мотивацію у процесі навчання та результативність підготовки. Проте можливість обирати дисципліни або форми навчання, на наш погляд, у магістрантів дедалі зменшується. Так, аналіз програм засвідчує, що освітня програма охоплює дисципліни за вибором закладу освіти та дисципліни за вибором студента (вибірковий блок – далі ВБ). У кожному блоці виносяться три-чотири дисципліни, які не можна змінити або замінити. Так, наприклад, в Українській інженерно-педагогічній академії у ВБ 1 (за вибором ЗВО) пропонуються

дисципліни ВБ 1.1. «Контроль в управлінській діяльності», ВБ 1.2. «Керівник навчального закладу», ВБ 1.3. «Методологія, методи та засоби УНЗ» (курсозна робота) та ВБ 1.4. «Техніка управлінської діяльності» (курсозна робота). У поданому блоці присутні дисципліни тільки управлінського циклу, що формує компетентності одного напрямку, а у вибіркового блоці (за вибором студентів) пропонуються дисципліни психологічного та комунікативного характеру: ВБ 2.1. «Комунікативні процеси в управлінській діяльності/іноземна мова спілкування в академічному та професійному середовищі» та ВБ 2.2. «Конфлікти в управлінській діяльності/Психологія управління».

Із цього набору дисциплін можна зробити такий висновок: якщо магістрант обирає блок 2.1, то він буде розвивати більше комунікативні компетентності, а якщо обере блок 2.2, то буде розвивати психологічні компетентності. Проте за результатами нашого опитування ми з'ясували, що магістранти запитують обидві компетентності: і психологічну, і комунікативну. Як бачимо, магістрант потрапляє в ситуацію вибору й має вирішувати, що для нього найважливіше: опанувати здібності здійснювати комунікації із представниками різних професійних груп та в міжнародному контексті або опанувати вміння впливати на поведінку людей.

У програмі Національного університету біоресурсів і природокористування України також є розподілення за блоками з визначеними дисциплінами. Так, у ВБ 1 (за вибором університету) виносяться дисципліни ВБ 1.1. «Ділова іноземна мова», ВБ 1.2. «Методологія та організація наукових досліджень з основами інтелектуальної власності», ВБ 1.3. «Стратегічний менеджмент». Тут підібрані різнопланові дисципліни, що одразу дозволяє сформувати декілька компетентностей. Цікавим, на наш погляд, є вибіркові блоки (за вибором студента). Їх налічується три, котрі розподілені за основними складниками системи освіти: ВБ 2.1. «Управлінська діяльність у закладах загальної середньої освіти», ВБ 2.2. «Управлінська діяльність у закладах професійно-технічної освіти», ВБ 2.3. «Управлінська діяльність у закладах вищої освіти». Такий розподіл є зручним для магістрантів і дозволяє зорієнтувати їх саме на ту сферу діяльності, в якій вони планують працювати, або розширювати знання в тій сфері, в котрій вони вже працюють. Дисципліни в цих блоках теж мають цікаву особливість: у кожному блоці є дисципліна «Педагогіка та освітні технології» й комплексний курс на п'ять кредитів, який охоплює такі дисципліни: «Техніка управлінської діяльності», «Моніторинг якості освіти», «Освіта за кордоном», «Адміністративний менеджмент». Третя дисципліна в кожному вибіркового блоці вже різна й не можна сказати, що вона відповідає саме тому складнику системи освіти, до якого її

віднесли (окрім ВБ 2.6 «Організація діяльності ЗЗСО», де вивчаються наукові засади управління закладом загальної середньої освіти тощо). Наприклад, дисципліна «Конфліктологія», котра вивчає формування толерантного ставлення до людей, стратегії взаємодії в конфліктних ситуаціях, основи попередження конфліктів, буде цікавою не тільки для майбутніх керівників закладу професійно-технічної освіти, але і для керівників систем середньої та вищої освіти, таке саме стосується й дисципліни «Сучасні програмні продукти та інтернет-технології в освіті».

Продовжуючи аналіз програм, звернемо увагу на таку ринкову ознаку, як *доступність інформації*. Так, у Харківському національному економічному університеті імені Семена Кузнеця у програмі взагалі не оприлюднюються вибіркові дисципліни. Там зазначається, що вибір навчальних дисциплін здійснюється із загальноуніверситетського пулу (маг-майнори) та пулу кафедри (тренінг). В освітній програмі Бердянського державного педагогічного університету відсутні назви дисциплін за вибором. На наш погляд, це порушує право студента на вільний доступ до інформації та право вибору дисциплін, котрі він потребує. Наприклад, плануючи вступ до магістратури, потенційний абітурієнт може зайти на сайт закладу освіти та ознайомитись із переліком дисциплін освітньої програми. Така інформація має бути у вільному доступі. Після ознайомлення із програмою навчання майбутній абітурієнт може зробити певний вибір на користь того закладу, який повністю задовольняє його потреби.

Отже, перелік обов'язкових та вибіркових дисциплін дає нам повну картину про врахування закладами освіти сучасних ринкових умов, але часткового дотримання реальної свободи, наданої магістрантам щодо вільного вибору необхідних їм дисциплін та доступності наданої їм інформації.

Просування. Наступним кроком нашого дослідження є відстеження відповідності реального освітнього процесу очікуванням магістрантів на основі реклами ЗВО. Згідно з переглядом сайтів ЗВО в кожному закладі освіти є свій маркетинговий відділ, який займається рекламою закладу або спеціальностей, організовує профорієнтаційні заходи, дні відкритих дверей, виставки, налагоджує міжнародні відносини, надає платні або безкоштовні послуги, котрі привертають увагу майбутніх абітурієнтів. На сайтах закладів багато пропозицій, яскравої реклами. Привітні співробітники закладу надають консультації щодо вступу, переконують у перевагах перед іншими закладами-конкурентами тощо.

Для з'ясування того, як дійсно спрацьовують на практиці маркетингові заходи ЗВО, магістрантам було запропоновано оцінити такий критерій

задоволення: «відповідність реального освітнього процесу очікуванням на основі реклами ЗВО». Так, відповідно до нашого опитування, було отримано такий відсоток відповідей: повністю задоволені очікуванням на основі реклами – 61% опитуваних, частково задоволені – 39% респондентів. Не задоволені немає. Оскільки надання додаткових освітніх послуг (тренінги, курси, рекламні заходи) є також і засобами підвищення рейтингу та обізнаності ЗВО, магістрантам було запропоновано оцінити цей критерій задоволення. Ми отримали такі результати: повністю задоволені – 49% респондентів, 25% опитуваних задоволені частково і 26% опитуваних зовсім не задоволені такими освітніми послугами.

Усі заклади освіти активно використовують маркетингові інструменти для інформування та переконання майбутніх магістрантів про переваги та вигоди своїх освітніх послуг, для зовнішньої привабливості. Проте із часом у магістрантів формується інше враження – про деяке завищення можливостей ЗВО та невідповідність обіцяному, а іноді – навіть і розчарування у зробленому виборі.

Висновки і пропозиції. Проведений нами аналіз стану практичної підготовки магістрів з управління навчальним закладом у сучасних умовах ринкових перетворень дозволяє зробити такі висновки. Сьогодні ЗВО є повноправним суб'єктом ринкової економіки, отримуючи право самостійного визначення напрямів свого розвитку, цілей та методів їхнього досягнення. Розвиток ринкової економіки, зі свого боку, має суттєвий вплив на розвиток системи підготовки магістрів УНЗ, де спостерігаються позитивні тенденції щодо її автономії та осучаснення. Зміст підготовки магістрів УНЗ оновлюється шляхом розроблення професійних стандартів, наповнення програм сучасними дисциплінами тощо.

Проте, як засвідчило наше опитування, не всі дії щодо осучаснення системи підготовки магістрів УНЗ мають високі результати. За визначенням магістрантів, досі на недостатньому рівні залишається організація освітнього процесу в магістратурі. Так, відбувається надмірна теоретизація навчального матеріалу, що не спонукає магістранта до підвищення якості свого навчання; простежується наповненість освітніх програм дисциплінами, котрі не затребувані магістрантами; слабка (або розпливчата) інформованість магістрантів як до вступу в магістратуру, так і безпосередньо під час навчання.

У зв'язку з цим виникає необхідність у перегляді системи підготовки магістрів УНЗ та організації для них специфічного освітнього середовища, яке буде адаптоване до специфіки навчання в магі-

стратурі, матиме гнучку структуру для самого магістранта та формуватиме готовність майбутніх керівників до роботи в умовах ринку.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в детальному вивченні стану організації освітнього процесу в магістратурі за спеціальністю «Менеджмент» (управління навчальним закладом).

Список використаної літератури:

1. Атаманчук Ю. Аналіз досвіду модернізації системи інформатизації управлінської діяльності у процесі підготовки магістрів з управління навчальним закладом. *Cherkasy university bulletin: pedagogical sciences*, 2019. № 1. URL: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/3272>.
2. Лебідь О. Теоретичні аспекти підготовки майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки*, 2016. № 2. С. 65–71.
3. Кузьменко Ю. Підготовка майбутніх магістрів з управління навчальним закладом до фінансово-економічної діяльності. *Дисертація*. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2020. 259 с.
4. Ручкіна М. Компетентнісний підхід у підготовці магістрів з управління навчальним закладом. *Молодь і ринок*, 2016. № 8(139). С. 61–64.
5. Міськевич Л. Сучасний стан підготовки майбутніх керівників навчальних закладів в системі вищої освіти. *Молодий вчений*, 2017. № 6(46). С. 256–260. URL: <http://molodyvchenu.in.ua/files/journal/2017/6/57.pdf>.
6. Меркулова Н. Генеза та сучасний стан підготовки магістрів менеджменту освіти до інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом. *Педагогічний альманах*, 2012. Вип. 16. С. 197–201. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedal_m_2012_16_35.
7. Сас Н. Підготовка майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління: стан та перспективи : монографія. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2014. 336 с.
8. Тимцуник Ю. Сучасний стан підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*, 2014. № 4(25). С. 234–241. URL: <http://apspp.soc.univ.kiev.ua/index.php/home/article/view/92>.
9. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення: 18.03.2020. Ст. 9¹. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/card/1556-18>.

Yeromenko O. Analysis of the state of practical training of masters of educational institution management in modern market conditions

The article provides an analysis of the current state of practical training of masters of educational institution management by the core market system characteristics identified by us: instability in labor and educational services markets, real freedom, availability of market information for each participant and advancement in educational services market among other competing institutions. The paper presents the databases of the survey of graduate students, analyzes the alignment of the content of master's training programs in these higher education institutions to market demands, the selective component of the program, the availability and reliability of information on their sites.

The article presents the results of the analysis of practical training of masters of educational institution management in modern market transformations, which demonstrate that the content of master's training is updated through developing professional standards, filling programs with modern courses and so forth. The text provides materials of the survey of graduate students regarding the extent of real freedom granted to them by the educational institutions under analysis in choosing the necessary courses and the availability of information. The reviewed responses of graduate students to the questionnaires have identified an insufficient level of organization of the educational process in the master's program due to excessive theorizing of training material, which does not encourage them to improve the quality of their own training; due to educational programs filled with courses that are not demanded by graduate students and the lack of those courses that need to be included to improve their training; due to the vague professional awareness of graduate students both before starting the master's course and directly during their training.

In this regard, the author of the article concludes that there is a need to revise the system of training masters of educational institution management and to arrange for them a specific educational environment, which will be adapted to the peculiarities of master's training, have a flexible structure according to the abilities of the graduate student and form readiness of future managers to work in market conditions.

Key words: *master's training, market characteristics, state of training, market conditions, master's training programs.*

НОТАТКИ