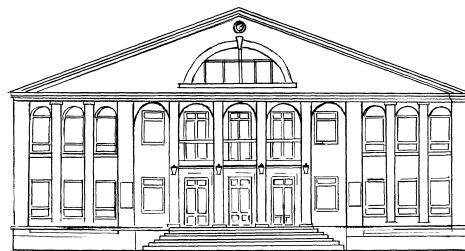


Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах



2021 р., № 79, Т. 2

Збірник наукових праць

Головний редактор:

Сущенко А. – доктор педагогічних наук, професор

Заступник головного редактора:

Сущенко Л. – доктор педагогічних наук, доцент

Редакційна колегія:

Захаріна Є. – доктор педагогічних наук, професор;

Іваницький О. – доктор педагогічних наук, професор;

Кочарян А. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Пагута М. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Сущенко Т. – доктор педагогічних наук, професор;

Даріуш Скальські – доктор педагогічних наук
(Республіка Польща).

Технічний редактор: Н. Кузнєцова

Дизайнер обкладинки: А. Юдашкіна

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2021. Вип. 79. 148 с. Т. 2.

виходить шість разів на рік

Сайт видання:

www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua

Засновник:

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



Видавництво і друкарня –
Видавничий дім «Гельветика»

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

E-mail: mailbox@helvetica.ua

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

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

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

Видання рекомендовано до друку
та поширення через мережу Internet
Вченою радою Класичного приватного університету
(протокол № 2 від 29.09.2021 р.)

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

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

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

Адреса редакції:

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

Здано до набору 06.09.2021.

Підписано до друку 30.09.2021.

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

ЗМІСТ

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

<i>В. М. Александров, О. Ф. Александрова</i> ІНОЗЕМНІ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ В МОДЕЛІ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ	8
<i>Н. П. Лещій</i> ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ ОЗДОРОВЧОГО ФІТНЕСУ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ.....	13
<i>М. М. Лукашук, Л. П. Марушко, О. М. Янчук, Е. М. Кадикало</i> РОЗВ'ЯЗУВАННЯ СИТУАЦІЙНО-МЕТОДИЧНИХ ЗАДАЧ ЯК ОДИН ІЗ ПІДХОДІВ ДО ВДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ.....	18
<i>В. М. Лященко</i> ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ ПІДВИЩЕННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ З ПИТАНЬ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ.....	23
<i>О. С. Монке, Т. М. Болотенко</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЄВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	27
<i>Ю. Г. Паламарчук, С. С. Ільченко, І. В. Райтаровська, В. В. Артеменко, І. В. Овчарова</i> МЕТОДИКА ВІДБОРУ КАНДИДАТІВ ДО ЗБІРНИХ КОМАНД ЗВО З ОДНОБОРСТВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ СУЧАСНИХ ТЕХНІЧНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ.....	32
<i>В. В. Радул</i> БАЗОВІ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	38
<i>Н. Д. Скибун</i> АНАЛІЗ СТАНУ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	44
<i>О. О. Фунтікова</i> ФОРМУВАННЯ SOFT-SKILLS У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАСОБАМИ БАЗОВОГО КОМПОНЕНТА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	51
<i>Я. В. Цехмістер</i> РОЗВИТОК МООС-ПЛАТФОРМ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ЯК ФАКТОР ДІДЖИТАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ В УМОВАХ COVID-19.....	56

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

<i>Р. М. Мойсеєнко, М. О. Яшкова</i> МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	62
<i>В. І. Павлюк</i> РЕФЛЕКСІЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	68
<i>Ю. В. Рібцун</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ ІЗ ЗАЇКАННЯМ.....	72
<i>О. М. Сирцова</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ В П'ЯТОМУ КЛАСІ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ.....	77
<i>В. С. Ульянова</i> ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА.....	85
<i>В. М. Швидун, Л. Т. Швидун</i> МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	90

ВИЩА ШКОЛА

<i>С. Б. Літвінчук</i> ДЕЯКІ АСПЕКТИ ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	94
<i>С. І. Нестуля</i> ІННОВАЦІЙНО-ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ ФОРМАТ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	99
<i>О. В. Рябошапка</i> ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	105
<i>О. О. Самсонова, Г. В. Чорна</i> МОДЕЛЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ СИТУАЦІЙ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ В МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....	110
<i>Н. В. Стаценко</i> СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІЗ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ.....	115
<i>Т. Б. Стратан-Артишкова</i> АВТОРСЬКА СПРОМОЖНІСТЬ У ФОРМУВАННІ ХУДОЖНЬОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА МИСТЕЦТВА.....	120
<i>А. В. Суцєнко, В. М. Кравченко, Ю. А. Кузьменко, К. О. Андрєєва</i> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ МЕНТОРСТВА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	124

<i>Т. І. Сущенко, О. Л. Самодумська, В. І. Баталкіна, Г. П. Дудчак</i> ЕВОЛЮЦІЯ ОСОБИСТІСНОГО ФАКТОРА У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ: ПРОБЛЕМИ І ПОШУКИ.....	130
<i>П. В. Хоменко, А. В. Фастівець</i> ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ТА ЕРГОТЕРАПІЇ В КОНТЕКСТІ ЗАВДАНЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	135
<i>І. В. Шищенко, І. І. Харченко</i> ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	140
<i>В. І. Штихалюк, Н. М. Павлюк, В. М. Калашнюк</i> МИСТЕЦТВО ДИХАННЯ І ЙОГО ЗНАЧЕННЯ У ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ РОБОТІ МАЙБУТНЬОГО ХОРМЕЙСТЕРА.....	144

CONTENTS

THEORETICAL BASICS OF MODERN PEDAGOGY AND EDUCATION

<i>Aleksandrov V., Aleksandrova O.</i> FOREIGN LANGUAGES OF PROFESSIONAL ORIENTATION IN THE INTEGRATED LEARNING MODEL AT HIGH SCHOOL.....	8
<i>Leshchii N.</i> APPLICATION OF HEALTH FITNESS MEANS IN CHILDREN OF SENIOR SCHOOL AGE WITH COMPLEX DEVELOPMENTAL DISORDERS IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL AND REHABILITATION CENTER.....	13
<i>Lukashchuk M., Marushko L., Yanchuk O., Kadykalo E.</i> SITUATIONAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS SOLVING AS ONE OF THE APPROACHES TO IMPROVEMENT OF METHODOLOGICAL TRAINING OF FUTURE CHEMISTRY TEACHERS.....	18
<i>Lyashchenko V.</i> INNOVATIVE FORMS OF KHARKIV REGION EDUCATORS' COMPETENCE IMPROVEMENT ON THE ISSUES OF TEACHING CHILDREN WITH SPECIAL PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	23
<i>Monke O., Bolotenko T.</i> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE IN ARTISTIC AND SPEECH ACTIVITY.....	27
<i>Palamarchuk Yu., Ilchenko S., Raitarovska I., Artemenko V., Ovcharova I.</i> METHODS OF SELECTION OF CANDIDATES FOR NATIONAL TEAMS OF HEI IN MARTIAL ARTS USING MODERN TECHNICAL MEANS OF EDUCATION.....	32
<i>Radul V.</i> BASIC PERSONALITY TRAITS.....	38
<i>Skibun N.</i> ANALYSIS OF THE STATE OF PROFESSIONAL SPEECH TRAINING OF FOREIGN STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE.....	44
<i>Funtikova O.</i> IMPLEMENTATION OF SOFT-SKILLS IN FUTURE SPECIALISTS BY MEANS OF THE BASIC COMPONENT OF PRESCHOOL EDUCATION.....	51
<i>Tsekhmister Ya.</i> DEVELOPMENT OF DISTANCE LEARNING MOOC-PLATFORMS AS A FACTOR OF EDUCATION'S DIGITALIZATION IN COVID-19 CONDITIONS.....	56

SCHOOL

<i>Moiseienko R., Yachkova M.</i> METHODS OF FORMATION OF NATIONAL IDENTITY IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS.....	62
<i>Pavlyuk V.</i> REFLECTION AS AN EFFECTIVE TOOL OF PRIMARY SCHOOL TEACHER'S WORK IN ENGLISH LANGUAGE LESSONS.....	68
<i>Ribtsun Yu.</i> PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ACCOMPANIMENT OF CHILDREN WITH STUTTERING.....	72
<i>Syrtsova O.</i> PECULIARITIES OF HISTORY TEACHING IN THE FIFTH GRADE IN THE CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF THE STATE STANDARD OF BASIC SECONDARY EDUCATION: METHODOLOGICAL ASPECT.....	77
<i>Ulianova V.</i> PROFESSIONAL MASTERY OF THE BUILDING TEACHER OF MUSICAL ART BY THE CENTER OF THEATRICAL ART.....	85
<i>Shvydun V., Shvydun L.</i> MONITORING THE QUALITY OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	90

HIGH SCHOOL

<i>Litvinchuk S.</i> SOME ASPECTS OF INNOVATIVE LEARNING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	94
<i>Nestulya S.</i> INNOVATIVE ORGANIZATIONAL FORMAT OF LEADERSHIP COMPETENCE DEVELOPMENT OF TEACHERS IN HIGHER EDUCATION.....	99
<i>Ryaboshapka O.</i> THE PROBLEM OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR TEACHING MATHEMATICS OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN.....	105
<i>Samsonova O., Chorna H.</i> SIMULATION OF PEDAGOGICAL SITUATIONS AS A MEANS OF PROFESSIONALISM DEVELOPMENT IN FUTURE TEACHERS.....	110
<i>Statsenko N.</i> SYSTEM OF TRAINING OF SPECIALISTS ON EDUCATION MANAGEMENT IN UKRAINE AND FOREIGN COUNTRIES.....	115
<i>Stratan-Artyshkova T.</i> AUTHOR'S ABILITY IN THE FORMATION OF THE ARTISTIC WORLDVIEW OF A FUTURE TEACHER OF ART	120

<i>Sushchenko A., Kravchenko V., Kuzmenko Yu., Andrieieva K.</i> PEDAGOGICAL PROBLEM OF PROFESSIONAL TRAINING FOR FUTURE TEACHERS OF INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION ON THE BASIS OF MENTORING.....	124
<i>Sushchenko T., Samodumska O., Batalkina V., Dudchak H.</i> EVOLUTION OF THE PERSONAL FACTOR IN VOCATIONAL EDUCATION: PROBLEMS AND SEARCHES.....	130
<i>Khomenko P., Fastivets A.</i> BUILDING OF NATURAL-SCIENCE COMPETENCE OF PHYSICAL THERAPY AND ERGOTHERAPY SPECIALISTS TO BE IN THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION TASKS.....	135
<i>Shyshenko I., Kharchenko I.</i> PRINCIPLES OF FORMATION OF INFORMATION AND DIGITAL CULTURE OF FUTURE SPECIALISTS.....	140
<i>Shtuhalyuk V., Pavlyuk N., Calashnyuk V.</i> THE ART OF BREATHING AND IN THE VOCAL AND CHORAL WORK OF THE FUTURE CHOIRMASTER.....	144

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 81'243'276.6;378.091.313

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.79.2.1>

В. М. Александров

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

О. Ф. Александрова

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

ІНОЗЕМНІ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ В МОДЕЛІ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена актуальній проблемі удосконалення процесу професійної підготовки студентів у вищій школі засобами інтегрованого навчання спеціальних предметів та іноземної мови. Досліджено теоретико-методичні основи, цілі та принципи методики інтегрованого навчання предмета та мови, вивчено можливості впровадження елементів загальної іншомовної підтримки в інтегрованому навчанні студентів предметів спеціальності та мови; запропоновано модель інтегрованого навчання предметів та ІМ у вищій школі.

Основну увагу зосереджено на теоретико-методичних засадах організації процесу інтегрованого навчання у вищій школі. Висвітлюються цілі, принципи, структурні компоненти методики інтегрованого навчання предмета та мови (Content and Language Integrated Learning), а також особливості її впровадження в університеті. У спрощеному вигляді розглядаються можливості створення загальної іншомовної підтримки для одночасного засвоєння студентами змісту навчальних предметів і оволодіння іноземною мовою, що має стати надійною основою розвитку професійної іншомовної компетенції майбутніх фахівців. Розроблення і координація навчальних та робочих програм, узгодження змісту навчальних предметів, наступна корекція всього процесу інтегрованого навчання з урахуванням поточних результатів можуть суттєво підвищити ефективність професійної підготовки спеціалістів. На основі аналізу педагогічної і методичної літератури обґрунтовуються можливості впровадження інтегрованого навчання спеціальних предметів та іноземної мови, що передбачає здійснення поступового переходу від окремих міжпредметних зв'язків до реальної міжпредметної професійно-орієнтованої інтеграції. Запропонована модель інтегрованого навчання предметів та іноземної мови може бути використана для подальшого практичного розвитку ідеї інтегрованого навчання предметів та ІМ із метою реального реформування сучасної вищої школи. Зазначається також, що концепція дослідження забезпечується єдністю методологічного, теоретичного та методичного аспектів.

Ключові слова: міжпредметна інтеграція, інтегроване навчання предметів та мови, іншомовна підтримка спеціальних предметів, іншомовне професійне навчальне середовище.

Постановка проблеми. На етапі реформування вищої школи особливого значення набувають такі інноваційні методи, які можуть допомогти швидко подолати існуючі проблеми. Враховуючи швидкий розвиток світової економіки, сучасна українська вища школа, яка знаходиться на тривалому етапі реформування, має не тільки поліпшити ефективність навчання майбутніх спеціалістів відповідно до світових стандартів, але й по-новому формувати систему професійної підготовки, зокрема засобами методики інтегрованого навчання предметів та іноземної мови (Content and Language Integrated Learning). Згідно з філо-

софією методики інтегрованого навчання предмета та мови, вивчення іноземної мови як окремого предмета не є самоціллю. Сутність кожного конкретного предмета має бути також системно і спрощено представлена через іноземну мову, що покращує розуміння іншомовного контексту, бачення міжпредметного зв'язку і стає головним орієнтиром у виборі цілі навчальної діяльності. Така інтегрована діяльність залежить від того, наскільки успішною буде співпраця колективу викладачів конкретної вищої школи (керівництва, викладачів іноземної мови, викладачів спеціальних предметів) для ефективного створення бага-

тостороннього освітнього фокусу у процесі навчання професії та іноземної мови. На нашу думку, навчання засобами методики CLIL стає значущим і має відбуватися саме у такому контексті в сучасній українській вищій школі.

Усе вищезгадане зумовлює актуальність дослідження сучасних форм інтегрованого навчання предмета та мови, які можуть суттєво підвищити ефективність середньої освіти загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми інтегрованого навчання, які сьогодні вивчаються цілою низкою вчених, охоплюють фундаментальні положення педагогічної, психологічної та методичної наук. Теоретичні положення методики інтегрованого навчання розробляли відомі зарубіжні дослідники Б. Блум, Д. Койл, І. Маккензі, Д. Марш, Р. Тайлер, Ф. Худ. Проблеми інтегрованого навчання предмета та ІМ, зокрема у вищій школі, досліджували вітчизняні вчені О.Б. Тарнопольський, Л.М. Черноватий, Н.О. Морська. Особливості застосування моделі інтегрованого навчання у навчальному процесі вищої школи розглядала М.О. Сова. Проте недостатня кількість публікацій, присвячених проблемам інтегрованого навчання предметів та професійно-орієнтованої іноземної мови у вищій школі, зумовлює наш інтерес до подальших досліджень у цьому напрямі.

Ідея інтегрованого навчання предмета та мови може трактуватись як відбір та об'єднання навчального матеріалу різних предметів із метою цілісного, системного, різнобічного вивчення спеціальності; як створення такого інтегрованого змісту професійного навчання, який об'єднує знання різних предметів у єдиний цілісний багатосторонній фокус [8, с. 11]. У найбільш спрощеному вигляді ми розглядаємо можливість створення загальної іншомовної підтримки як одночасного засвоєння предметів, так і практичного оволодіння іноземною мовою, що має стати надійною основою для подальшого розвитку іншомовної професійної компетенції майбутніх вітчизняних спеціалістів.

Саме тому зміст навчальних програм усіх спеціальних предметів та іноземної мови має бути інтегрованим і створювати необхідні передумови для досягнення як практичної мети окремого предмета, так і освітньої мети як складника багатостороннього фокусу інтегрованого знання. Кожна навчальна програма складається із конкретних навчальних предметів, що у свою чергу включають конкретні розділи. Вищі школи розробляють свої власні форми робочих програм та силабуси, спираючись на основні положення Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти [9, с. 58]. Сьогодні необхідна спільна робота викладачів спеціальних предметів (укладачів навчальних програм) та викладачів іноземних мов для узгодження тематики навчального матеріалу

з метою створення багатостороннього фокусу знання. Такий багатосторонній фокус включає тематичний зміст різних предметів, обговорений і узгоджений усіма викладачами в найбільш логічній тематичній послідовності, яка буде враховувати зміст предметів спеціальності та аспекти мови у найбільш логічному вигляді. Розвиток навчальних програм вимагає постійної співпраці та поточного моніторингу ефективності результатів навчання (*learning outcomes*) протягом усього навчального року до складання щорічних заліків та іспитів, коли стає зрозумілим те, що знають і вміють студенти. Після цього має відбуватися нова корекція процесу інтегрованого навчання, узгодження змісту навчальних та предметних програм. У європейських закладах освіти створюють спеціальні ради з навчальних програм, які відповідають за їх аналіз та розвиток. До складу такої ради навчальної програми можуть входити керівники програми, викладачі, студенти [8, с. 46].

Метою статті є розгляд особливостей процесу інтегрованого навчання спеціальних предметів та іноземної мови у вищій школі; висвітлення структурних компонентів моделі інтегрованого навчання предметів та мови у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. Удосконалення навчального процесу вищої школи на якісно новому рівні може відбутися за умови розвитку міжпредметних зв'язків до вищого рівня міжпредметної інтеграції. Серед основних принципів такого інтегрованого навчання можна виділити такі: цілісності, системності, структурності, багаторівневості, відповідності дидактичної системи соціальним і культурним сферам суспільного життя. Реалізація зазначених принципів дає змогу оптимізувати навчальний процес, а функціонування інтегрованої дидактичної системи може проходити на рівні навчальної теми; на рівні навчального модуля; на рівні навчального предмета; на рівні системної цілісності навчальних циклів [6, с. 9].

Реалізація головного принципу (*content-based approach*) у вищій школі передбачає пріоритет предметної складової частини над мовною. Дотримання цього принципу в навчанні іноземних мов сприяє ефективному відбору лексичного і граматичного іншомовного мінімуму, який може бути достатнім для комунікації у відповідних ситуаціях професійного спілкування, створюючи сприятливі можливості для досягнення практичної мети за відносно стислий термін. На заняттях з іноземної мови викладач має використовувати мову у цільовому контексті (лексика спеціального предмета, зміст професійно-орієнтованих текстів), допомогти студентам оволодіти знаннями конкретної спеціальності (предмета) засобами іноземної мови. Маючи низку переваг, інтегроване навчання мови дає змогу поєднувати тематичний і нетематичний (не об'єднаний

однією тематикою) алгоритм проведення занять. Вибрана тема має бути тематично спрямованою, інформативною, цікавою для студентів, а також давати достатню кількість лексики та іншомовних форм для логічного мислення і говоріння [2, с. 23]. Інтегрований підхід, який природно передбачає і гуманістичний підхід до навчання, дає змогу створити позитивну емоційну атмосферу. Таку сприятливу атмосферу утворює об'єднаний професійною та соціокультурною інформацією, стимулюючий характер заняття, який відповідає темі, що вивчається. Інтегрований підхід розглядають як такий, що дає змогу застосовувати на заняттях різні види мовленнєвої діяльності, спрямован на розвиток і удосконалення іншомовних навичок та мовленнєвих вмінь в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі. Така форма інтегрованого навчання іноземної мови передбачає здійснення поступового переходу від мовленнєвої розминки, до наступного виконання вправ та завдань організації групової професійної дискусії [4, с. 19]. Важливим фактором є також наявність відповідного аутентичного навчального матері-

алу, а тексти та завдання мають бути пов'язані з конкретними цілями та реальними комунікативними ситуаціями [8, с. 11].

Сьогодні часто тематичне планування занять з іноземної мови відбувається без обговорення та наступного узгодження викладачами спеціальних предметів і викладачами іноземної мови. У більшості вищих шкіл немає жодних загальних вимог чи рекомендацій щодо організації інтегрованого навчання студентів професії та іноземної мови. Треба визнати, що окремі немовні вищі навчальні заклади надають своїм викладачам, які володіють методикою навчання іноземних мов, дозвіл викладати окремі спеціальні предмети іноземною мовою.

Складність упровадження елементів інтегрованого навчання у вищій школі пояснюється необхідністю:

- обговорення та узгодження усіма учасниками тематичного змісту різних предметів та ІМ;
- розширення іншомовного змісту різних предметів (підкріплення змісту іншомовним матеріалом у вигляді реклами, інструкцій, таблиць, графіків тощо);

Таблиця 1

Модель інтегрованого навчання предметів та іноземної мови у вищій школі

Продуктивна співпраця усіх учасників інтегрованого навчання: деканат, кафедри, викладачі спеціальності, викладачі ІМ		
Головна мета – застосування елементів загальної іншомовної підтримки для розвитку міжпредметних зв'язків та інтеграції предметів		
Принципи організації інтегрованого навчання: – створити багатократний освітній фокус; – забезпечити сприятливе навчальне середовище; – організувати активне навчання всіх учасників; – сприяти співпраці учасників інтегрованого навчання в багатьох напрямках.		Завдання: – визначити теоретико-методичні засади методики інтегрованого навчання предметів та ІМ і особливості її впровадження у вищій школі; – обґрунтувати впровадження елементів мовної підтримки для інтегрованого навчання спеціальних предметів та ІМ; – узгодити можливості практичного застосування елементів загальної мовної підтримки в інтегрованому навчанні предметів і мови.
Педагогічні умови: – орієнтація на пріоритет предметної складової частини над мовною; – створення міцного іншомовного навчального середовища; – реалізація особистісно-орієнтованого підходу та гуманістично орієнтованих педагогічних технологій у навчальному процесі; – активність студентів у груповій і парній роботі; – реалізація елементів іншомовної підтримки для навчання предметів.		
Система елементів мовної підтримки предметів		
Етап	Організаційні форми	Узгоджена тематика навчальних програм, занять зі спеціальних предметів, позааудиторної діяльності
1	Теоретичні відомості	1. Спеціальний предмет А, тема, ціль, міжпредметний зв'язок (підтримка ІМ). 2. Спеціальний предмет В, тема, ціль, міжпредметний зв'язок (підтримка ІМ). 3. Спеціальний предмет С, тема, ціль, міжпредметний зв'язок (підтримка ІМ).
2	Групові дискусії	1. Обговорення проблем, пов'язаних із темою заняття. 2. Підкріплення змісту предмета іншомовним матеріалом у вигляді реклами, інструкцій, таблиць, графіків тощо. 3. Використання аутентичних джерел інформації.
3	Практичні дії	1. Перегляд, обговорення науково-популярних фільмів іноземною мовою. 2. Зустрічі з досвідченими фахівцями міжнародних компаній (конференції, круглі столи). 3. Зустрічі із носіями іноземної мови (ділові люди, вчителі, волонтери). 4. Організація позакласної діяльності з іноземної мови (презентації, концерти, інтелектуальні ігри тощо). 5. Участь в міжнародних освітніх проектах за професійним напрямом.

– спрощення елементів іншомовної підтримки та наведення відповідності зі змістом спеціальних предметів;

– організації тісної співпраці керівників, викладачів спеціальних дисциплін, викладачів ІМ.

Планування предметів спеціальності та занять з іноземної мови вимагає створення та збереження тісного контакту та взаєморозуміння між викладачами мови та викладачами предметів спеціальності. У таких випадках, як правило, між собою комбінують близькі за змістом предмети, наприклад фізику і математику, біологію і географію, англійську і німецьку мови. Щодо кількості предметів, які відбираються для створення навчальних програм, як правило, намагаються об'єднати близькі природничі й гуманітарні науки (математику, мову, історію); різні природничі науки; теоретичні (фундаментальні) і прикладні науки; природничі науки і гуманітарні; природничі й суспільні науки; іноземні мови і культурне середовище [9, с. 53].

Проте викладачі предметів не завжди активно співпрацюють із викладачами іноземної мови і досить рідко підкріплюють зміст своїх занять із предмета іншомовним матеріалом у вигляді реклами, інструкцій, таблиць, графіків тощо. Це означає те, що студенти мають обмежені можливості для використання набутих іншомовних навичок та вмінь на заняттях із конкретних предметів. Саме тому викладачі предметів повинні розширювати й урізноманітнювати зміст своїх занять елементами іншомовної підтримки, так само як викладачі іноземної мови мають інтегровано допомагати засвоювати інформацію інших предметів через спрощену іноземну мову, використовуючи інноваційні методи та прийоми інтерактивного навчання у вищих навчальних закладах [1, с. 111; 5, с. 141].

На нашу думку, впровадження мовних елементів для інтегрованого навчання предметів і мови може стати найбільш ефективним за умови використання розробленої нами моделі інтегрованого навчання предмета та ІМ у вищій школі (таблиця 1).

Висновки і перспективи. Таким чином, для ефективного оволодіння майбутніми фахівцями систематизованими професійними знаннями у вищій школі потрібно здійснити поступовий перехід від навчання окремих предметів, що доповнюються мовною підтримкою, до реальної міжпредметної інтеграції. Розроблення та координація навчальних та робочих програм, узгодження їх змісту керівниками, викладачами спеціальних предметів та іноземної мови, наступна корекція всього процесу інтегрованого навчання з урахуванням поточних результатів студентів можуть суттєво підвищити ефективність підготовки у вищій школі. Не менш важливим має стати врахування змістовних компонентів моделі інтегрованого навчання, що допоможуть інтеграції навчання спеціальних

предметів і мови в межах окремого педагогічного колективу. Впровадження методики інтегрованого навчання предмета та мови вимагає організації активної співпраці деканату, викладачів предметів та викладачів іноземної мови.

Очевидною є складність усього інтегрованого процесу у межах конкретного колективу вищого навчального закладу, до якого залучаються ректорат, деканати, викладачі різних кафедр, студенти. Набуття нового педагогічного досвіду та удосконалення професійної підготовки у вищих навчальних закладах передбачає також новий підхід до організації позааудиторної діяльності, а також виконання інших трансформаційних завдань професійного характеру, наприклад організацію колективу студентів, створення міцного професійного іншомовного навчального середовища в межах факультету, організацію предметних зустрічей із досвідченими менеджерами та носіями іноземної мови, що також сприяє розвитку професійної мовленнєвої компетенції студентів. Отже, ми вважаємо, що зазначена модель організації інтегрованого навчання предметів спеціальності та іноземної мови (або її окремі складники) може бути використана для подальшого практичного розвитку ідеї інтегрованого навчання предметів спеціальності та мови з метою реального реформування сучасної вищої школи.

Список використаної літератури:

1. Александров В.М., Александрова О.Ф. Впровадження професійно-орієнтованого інтегрованого навчання предмета і мови у вищій школі. *«Педагогічні науки» Херсонського державного університету*. 2018. С. 108–112.
2. Ветохов О. Говорити чи мислити? *Іноземні мови в навчальних закладах*, 2003. № 3. С. 22–30.
3. Лясковська О.А. Кооперативно-інтерактивні технології навчання іноземних мов. *Іноземні мови*. 2005. № 1. С. 21–24.
4. Морська Н.О. Інтегрований підхід до викладання іноземної мови. Проблеми лінгвістики науково-технічного і художнього тексту та питання лінгвометодики. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Львів : Видавництво Національного університету «Львівська політехніка», 2001. №419. С.18–20.
5. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник / НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. К.: ВД «ЕКМО», 2011. 320 с.
6. Сова М.О. Інтеграція художньо-культурологічних знань у системі професійної підготовки вчителя гуманітарних дисциплін : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2005. 43 с.
7. Шевчук К. Інтегрований підхід до навчання : ретроспективний аналіз. *Наукові записки*

- Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія «Педагогіка і психологія». 2007. № 20. С. 50–55.
8. Март Раннунт, Катри Райк. Подготовка студентов педагогических вузов к интегрированному преподаванию предмета и языка : пособие по разработке учебных программ и подготовке будущих учителей к работе в многоязычной школе. Нарва, 2016. 77 с.
9. Яценко Л.М. Вчителям про основні положення Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти. *Іноземні мови*. 2004. № 2. С. 57–59.
-

Aleksandrov V., Aleksandrova O. Foreign languages of professional orientation in the integrated learning model at high school

The article deals with one of the high school acute problems i.e. improving the high school educational process by means of Content and Language Integrated Learning method. Theoretical and methodological foundations, goals and principles of the content and language integrated learning method have been investigated, the possibilities of introduction of foreign language support in the integrated process of teaching specialty subjects as well as foreign language have been considered; the model of content and language integrated learning in high school has been developed.

The main focus is on the theoretical and methodological foundations of organizing the integrated learning process in a high school. The goals, principles, structural components of the CLIL (Content and Language Integrated Learning) methodology and the features of its implementation in high school have been highlighted. In particular, the essence of such concepts as cross-curricular integration, integrated learning, foreign-language learning environment is revealed. The possibility of creating the elements of a foreign language support for the simultaneous learning of the subjects' content and mastering a foreign language is considered which should become a reliable basis for achieving the foreign language professional competence. The development and coordination of curricula and subject programs, the harmonization of the content of the subjects, the subsequent correction of the whole integrated learning process, taking into account the results of independent testing, can significantly improve the effectiveness of the preparation of future entrants. On the basis of the analysis of the psychological and pedagogical literature the possibilities of application of this methodology for integrated teaching of various subjects in high school are substantiated. It is also noted that the concept of research is ensured by the unity of methodological, theoretical and methodological aspects. This complicated task involves integrated collaboration of high school leaders, subject teachers, foreign language teachers and students.

Key words: *cross-curricular integration, content and language integrated learning, foreign language support, foreign language learning professional environment.*

УДК 167+376+37.037
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.79.2.2>

Н. П. Лещій

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ ОЗДОРОВЧОГО ФІТНЕСУ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ

Стаття присвячена проблемі застосування засобів оздоровчого фітнесу в дітей старшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку. Мета роботи полягає в обґрунтуванні фізкультурно-оздоровчої програми з використанням засобів оздоровчого фітнесу в дітей старшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку. Використано методи теоретичного рівня дослідження (аналіз, синтез, індукція, дедукція); методи емпіричного рівня дослідження (факторний аналіз). У дослідженні брали участь 70 дітей старшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку (порушення інтелекту та слуху). Розроблено фізкультурно-оздоровчу програму для дітей старшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку з використанням засобів оздоровчого фітнесу, які були оптимальними за інтенсивністю та тривалістю до індивідуальних особливостей дитини зі складними порушеннями розвитку, а також диференціювалися з урахуванням супутніх захворювань та факторної структури загального рівня фізичного здоров'я дітей, що дало змогу індивідуалізувати фізичне навантаження. Експериментальна апробація розробленої фізкультурно-оздоровчої програми здійснювалася упродовж дев'яти місяців і поділялася на три послідовні періоди: підготовчий, тренувальний та підтримувальний із відсотковим співвідношенням засобів відповідно до періодів, а також виокремленням завдань реалізації програми. Зміст програми передбачав наявність спеціальних комплексів фізичних вправ, які сприяли фізичному розвитку та поліпшенню здоров'я дітей відповідно до порушень їхнього фізичного розвитку. У рамках фізкультурно-оздоровчої роботи в навчально-реабілітаційному центрі розроблено інноваційну фізкультурно-оздоровчу програму для дітей старшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку, яка відрізнялася диференційованим підходом у регламентації фізичного навантаження та підборі засобів відповідно до рівня фізичного здоров'я дитини зі складними порушеннями розвитку та періоду реалізації програми.

Ключові слова: танцювальна аеробіка, степ-аеробіка, фізкультурно-оздоровча програма, навчально-реабілітаційний центр, діти зі складними порушеннями розвитку.

Постановка проблеми. Нині суспільство прагне створити умови для безперешкодного доступу дітей з особливими освітніми потребами до освітніх послуг та успішної соціалізації, однак залишається низка нагальних завдань, одне з яких – розробка технологій фізкультурно-оздоровчої роботи для дітей зі складними порушеннями розвитку. На основі результатів вивчення наукових джерел [1, с. 278; 2, с. 129] визначено, що діти зі складними порушеннями розвитку – це категорія дітей, які мають поєднання двох і більше первинних порушень, що перебувають у взаємодії і справляють негативний кумулятивний ефект на функціонування і життєдіяльність цілісного організму дитини. Різний ступінь недосконалості будь-якої функціональної системи організму (або кількох водночас), що може сполучатися з ураженням мозкових структур, обтяжується наявністю вторинних відхилень, ускладнюючи загальний алгоритм дизонтогенезу, перебіг компенсації і соціальної адаптації [5, с. 38].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз результатів сучасних вітчизняних досліджень свідчить про доцільність стимулювання рухової активності дітей зі складними порушеннями засобами фізкультурно-оздоровчого інструментарію як такого, що, з одного боку, задовольняє потреби в русі, відновленні, зміцненні та підтримці здоров'я, особистісного розвитку, самореалізації фізичних і духовних сил із метою покращення якості життя, а з іншого – розширює коло доступних зв'язків із навколишнім середовищем, сприяючи подальшій соціалізації та інтеграції означеної категорії дітей у суспільство [3, с. 25; 4, с. 5].

Аналіз практики надання допомоги дітям означеної нозології дав змогу виявити низку суперечностей: між збільшенням кількості дітей із складними порушеннями розвитку та відсутністю науково обґрунтованої системи фізкультурно-оздоровчої роботи в умовах НРЦ; між необхідністю залучення батьків дітей із складними порушеннями розвитку до освітнього та реабілітаційного

процесів і відсутністю налагодженої взаємодії НРЦ із ними; між визнанням необхідності консолідованої участі різнопрофільних фахівців для реалізації завдань фізкультурно-оздоровчої роботи та її практичною реалізацією; між наявністю притаманних конкретній дитині особливостей розвитку та відсутністю індивідуальних фізкультурно-оздоровчих програм. Є соціально-педагогічна й науково-прикладна проблема невідповідності запиту на поліпшення психофізичного та функціонального стану дітей із складними порушеннями розвитку для повноцінної інтеграції їх у суспільство та недостатня розробленість такого потужного інструментарію як фізкультурно-оздоровча робота в системі НРЦ, що й зумовило актуальність вибраної теми.

Мета статті полягає в обґрунтуванні фізкультурно-оздоровчої програми з використанням засобів оздоровчого фітнесу в дітей старшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку.

Виклад основного матеріалу. Для досягнення поставленої мети були використані методи теоретичного рівня дослідження методи теоретичного рівня дослідження (аналіз, синтез, індукція, дедукція), а також емпіричного рівня дослідження (факторний аналіз). Факторний аналіз використовувався для визначення головних компонент у структурі фізичного здоров'я з метою подальшого визначення спрямованості фізкультурно-оздоровчих занять у дітей старшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку.

У дослідженні брали участь 70 дітей старшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку (порушення інтелекту та слуху). Експериментальна база дослідження: КЗ «Чернівецький обласний навчально-реабілітаційний центр № 1», КЗ «Київський навчально-реабілітаційний центр I–III ступенів № 6», КЗ «Дніпропетровський навчально-реабілітаційний центр № 10», Калузький навчально-реабілітаційний центр Івано-Франківської обласної ради, КЗ «Теребовлянський навчально-реабілітаційний центр», КЗ «Київська загальноосвітня спеціальна школа-інтернат I–III ступенів № 9», КЗО «Дніпропетровський багатoproфільний навчально-реабілітаційний

ресурсно-методичний центр корекційної роботи та інклюзивного навчання», КЗ «Одеська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 91 I–III ступенів» для глухих дітей, КЗ «Херсонська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I–III ступенів», КЗ «Миколаївська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I–III ступенів № 6».

За результатами проведеного попереднього факторного аналізу було встановлено, що як для дівчат (таблиця 1), так і для юнаків (таблиця 2) найвагомішу роль у забезпеченні рівня соматичного здоров'я відігравали вправи, спрямовані на поліпшення функціонального стану серцево-судинної системи, дещо меншу роль – дихальні та швидкокісно-силові вправи.

Для виявлення найсуттєвіших показників, що зумовлюють рівень фізичного здоров'я дітей зі складними порушеннями розвитку, було здійснено факторний аналіз даних функціональних, антропометричних показників та фізичної підготовленості.

Факторне навантаження показників, що зумовлюють фізичне здоров'я в дівчат старшого шкільного віку, представлено в таблиці 1. Дисперсія виявлених трьох факторів становить 90,64%, серед яких найвагомішу роль відіграє фактор функціонального стану серцево-судинної системи (СС), що зумовлює 37,22% дисперсії даних, на другому місці – респіраторний фактор (Р, 24,24%) та фізичної підготовленості (ФП, 17,18%) у забезпеченні фізичного здоров'я.

Найвищі навантаження в першому факторі мали індекс Руф'є ($r=-0,916$) ЧСС ($r=-0,828$), артеріальний тиск систолічний ($r=-0,643$), артеріальний тиск діастолічний ($r=-0,657$), що мали тісний зв'язок із фізичним здоров'ям дівчат старшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку.

Дещо менший відсоток дисперсії склав респіраторний фактор (24,24%), що включав життєвий індекс ($r=0,812$), індекс Скібінського ($r=0,762$) та пробу Штанге ($r=0,700$).

Третій фактор (17,18% дисперсії) виявив статистично значимі кореляційні зв'язки із силовим індексом ($r=0,853$) та бігом 2000 м ($r=-0,758$).

Таблиця 1

Факторна структура загального рівня фізичного здоров'я дівчат старшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку

Фактори	% дисперсії	Найвагоміші показники узагальненого фактора	Факторне навантаження	
1	СС	37,22	Індекс Руф'є	-0,916
			ЧСС	-0,828
			Артеріальний тиск систолічний	-0,643
			Артеріальний тиск діастолічний	-0,657
2	Р	24,24	Життєвий індекс	0,812
			Індекс Скібінського	0,762
			Проба Штанге	0,700
3	ФП	17,18	Силовий індекс	0,853
			Біг 2000 м	-0,758

Факторне навантаження показників, що зумовлюють фізичне здоров'я в юнаків старшого шкільного віку представлено в таблиці 2.

Найвищі навантаження в першому факторі мали індекс Руф'є ($r = -0,945$) ЧСС ($r = -0,876$), артеріальний тиск систолічний ($r = -0,743$), артеріальний тиск діастолічний ($r = -0,757$), респіраторний фактор (28,26%), що включав життєвий індекс ($r = 0,882$), індекс Скібінського ($r = 0,793$) та пробу Генчі ($r = 0,745$).

Найменший відсоток дисперсії отримав фактор фізичної підготовленості (18,38%), що включав силовий індекс ($r = 0,878$), біг 3000 м ($r = -0,778$) та стрибок у довжину з місця ($r = 0,712$).

Поліпшення функціонального стану серцево-судинної та дихальної системи досягалося за рахунок вправ аеробного спрямування, а саме: танцювальної аеробіки, степ-аеробіки та фітбол-аеробіки.

Для дітей старшого шкільного віку з низьким рівнем фізичного здоров'я в підготовчому періоді тривалість заняття за розробленою програмою становила 40–45 хв, у тренувальному – 50–55 хв, у підтримувальному – 60 хв; інтенсивність фізичного навантаження становила відповідно 40–45%, 45–50% та 50–55% від резерву ЧСС.

Для дітей із нижчим за середній рівнем фізичного здоров'я в підготовчому періоді занять фізкультурно-оздоровчою програмою тривалість становила 45–50 хв, у тренувальному та підтримувальному – 60 хв; інтенсивність фізичного навантаження становила відповідно 45–50%, 50–55% та 55–60% від резерву ЧСС.

Діти із середнім рівнем фізичного здоров'я в підготовчому періоді займалися упродовж 55–60 хв, у тренувальному та підтримувальному – 60 хв; інтенсивність фізичного навантаження у відповідних періодах становила 45–50%, 55–60% та 60–70% від резерву ЧСС.

На підготовчому періоді для дітей із низьким рівнем фізичного здоров'я вправи танцювальної аеробіки та дихальні вправи становили по 30% часу заняття; на силові вправи та стретчинг

було відведено по 20% часу. Для учнів із нижчим за середній рівнем фізичного здоров'я на танцювальну аеробіку було відведено 40% часу, силові вправи – 30%, дихальні вправи – 20% та стретчинг – 10%; із середнім рівнем відповідний розподіл засобів становив 40%, 40%, 10% та 10%.

На тренувальному періоді для дітей із низьким рівнем фізичного здоров'я на вправи фітбол-аеробіки було відведено 50% часу, на силові вправи – 20%, на стретчинг – 20%, на дихальні вправи – 10%; для дітей із нижчим за середній рівнем вправи степ-аеробіки та силові вправи становили по 30% часу, фітбол-аеробіка – 40%; стретчинг – 10% заняття; для дітей із середнім рівнем вправи степ-аеробіки, фітбол-аеробіки та силові вправи становили по 30% часу, стретчинг – 10%.

На підтримувальному періоді для дітей із низьким рівнем фізичного здоров'я на вправи фітбол-аеробіки було відведено 20% часу, степ-аеробіки – 40%, силові вправи – 30%, стретчинг – 10%; із нижчим за середній рівень відповідні вправи розподілилися – 20%, 30%, 40% та 10%. Для дітей із середнім рівнем фізичного здоров'я на цьому етапі фітбол-аеробіка становила 20% часу, степ-аеробіка – 40%, силові вправи – 30% та стретчинг – 10%.

Для учнів старшого шкільного віку тривалість заняття і інтенсивність фізичного навантаження поступово збільшувалася від підготовчого до підтримувального періоду.

Для оцінювання ефективності реалізації фізкультурно-оздоровчих програм впроваджували 3 види контролю: оперативний (до, під час та після занять), поточний (раз на три місяці) та етапний (наприкінці дослідження), що дозволяли здійснювати неперервний зворотний зв'язок для визначення ефективності розроблених засобів та методів.

Для оперативного моніторингу за інтенсивністю фізичного навантаження проводили обчислення частоти серцевих скорочень та частоти дихання за 10 с на променевій артерії пальпаторним

Таблиця 2

Факторна структура загального рівня фізичного здоров'я юнаків старшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку

Фактори	% дисперсії	Найвагоміші показники узагальненого фактора	Факторне навантаження	
1	СС	39,42	Індекс Руф'є	-0,945
			ЧСС	-0,876
			Артеріальний тиск систолічний	-0,743
			Артеріальний тиск діастолічний	-0,757
2	Р	28,26	Життєвий індекс	0,882
			Індекс Скібінського	0,793
			Проба Генчі	0,745
3	ФП	18,38	Силовий індекс	0,878
			Біг 3000 м	-0,778
			Стрибок у довжину з місця	0,712

методом (на початку заняття, в основній частині заняття, наприкінці заключної частини та через 5 хв. після завершення заняття). Окрім цього, спостерігали за зовнішніми проявами втоми в дітей зі складними порушеннями розвитку (колір шкіри, характер дихання, потовиділення тощо).

Таким чином, з урахуванням результатів факторного аналізу було розроблено фізкультурно-оздоровчу програму для дітей старшого шкільного віку, що включала раціональне поєднання вправ різного спрямування; дотримання оптимальної їх інтенсивності та тривалості виконання відповідно до індивідуальних особливостей дитини зі складними порушеннями розвитку, вихідного положення, супутніх захворювань.

Степ-платформу використовували не тільки для виконання аеробних вправ, але й для виконання вправ силового спрямування (віджимання зі ступу з різним вихідним положенням рук; укріплення м'язів черевного пресу – лежачи на спині чи боці; м'язів спини та сідниць – лежачи животом на ступі). Навантаження на заняттях степ-аеробікою варіювалося залежно від вибраної висоти платформи, темпу та складності виконуваних рухів, кількості стрибків, використання обтяжень. На перших заняттях зосереджували увагу учнів на техніці безпеки виконання вправ, а саме: униканні надмірного нахилу вперед чи прогину назад у поперековому відділі хребта, згинанні ніг у колінному суглобі під час підйому на степ; при підйомі

на степ повністю ставити стопу на центральну частину платформи. Блок-схема структури за змісту фізкультурно-оздоровчої програми із застосуванням засобів оздоровчого фітнесу представлена на рисунку 1.

Під час виконання вправ фітбол-аеробіки інтенсивність їх також варіювалася залежно від рівня фізичного стану дитини. На перших заняттях навчали дітей підтриманню балансу на фітболі у вихідному положенні сидячи, лежачи животом та спиною. Такі різноманітні вихідні положення сприяли залученню глибоких м'язів спини для підтримання рівноваги, а також розвитку координаційних здібностей, вестибулярного апарату і формуванню навички правильної постави.

В основній частині заняття виконували вправи для розвитку м'язів черевного преса, зміцнення м'язів спини, косих м'язів тулуба, шиї, формування навичок рівноваги та правильної постави, збільшення рухливості хребта. Розмір фітбола підбирався індивідуально залежно від зросту та маси дитини зі складними порушеннями розвитку. Дітям давали можливість вибрати колір м'яча залежно від власних побажань.

У заключній частині заняття незалежно від рівня фізичного здоров'я та етапу занять виконувалися вправи зі стретчингу, які сприяли збільшенню мобільності в суглобах, еластичності м'язів та зняттю напруження після отриманого навантаження в основній частині заняття.

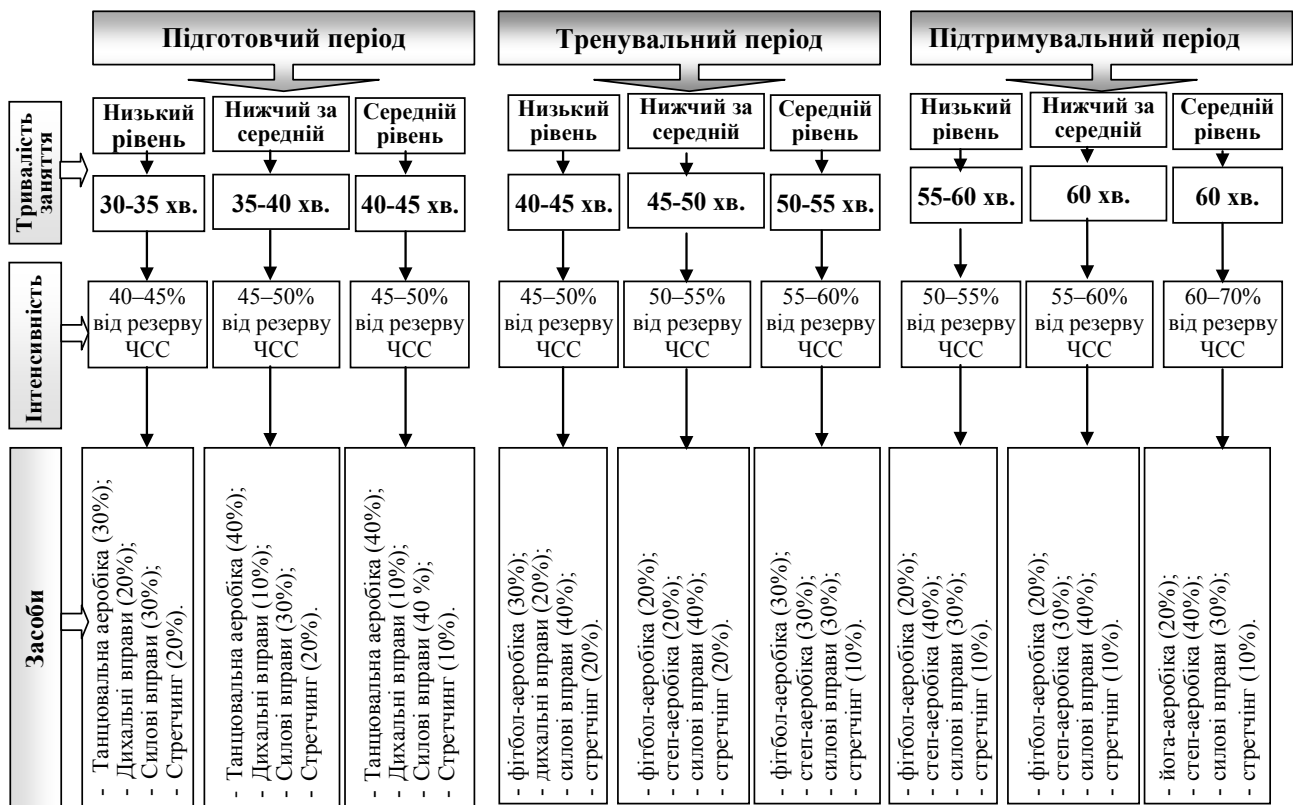


Рис. 1. Зміст фізкультурно-оздоровчої програми для дітей старшого шкільного віку

Висновки і пропозиції. У рамках фізкультурно-оздоровчої роботи в навчально-реабілітаційному центрі розроблено інноваційну фізкультурно-оздоровчу програму з використанням засобів оздоровчого фітнесу для дітей старшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку, яка відрізнялася диференційованим підходом у регламентації фізичного навантаження та підборі засобів відповідно до рівня фізичного здоров'я дитини зі складними порушеннями розвитку та періоду реалізації програми.

Перспективи подальших досліджень передбачають експериментальну апробацію фізкультурно-оздоровчої програми для дітей старшого шкільного віку щодо поліпшення функціонального стану серцево-судинної та дихальної системи.

Список використаної літератури:

1. Басилова Т.А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста со сложными и множественными нарушениями. Специальная дошкольная педагогика: учеб. пособие / под. ред. Е.А. Стребелевой. Москва, 2001. С. 278–299.
2. Бобренко І.В. Корекційно-розвивальна спрямованість змісту програми з фізичної культури для дітей зі складними порушеннями психофізичного розвитку. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі*. 2007. Вип. 9. С. 129–137.
3. Лещій Н. П. Педагогічні умови організації фізкультурно-оздоровчої роботи для дітей зі складними порушеннями розвитку в умовах освітньо-реабілітаційного центру. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 64, т. 2. С. 24–33.
4. Лещій Н.П. Теоретико-методичні основи фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку в умовах освітньо-реабілітаційного центру : монографія. Одеса : ПНПУ, 2020. 304 с.
5. Ляхова І.М. Теоретико-методичні основи корекції рухової сфери дітей зі зниженим слухом засобами фізичного виховання : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2006. 42 с.

Leshchii N. Application of health fitness means in children of senior school age with complex developmental disorders in the conditions of educational and rehabilitation center

The article is devoted to the problem of using fitness equipment for children of senior school age with complex developmental disorders. The purpose of the work is to substantiate the physical culture and health program with the use of fitness for children of senior school age with complex developmental disorders. Research material and its methods: methods of theoretical level of research (analysis, synthesis, induction, deduction); empirical level of research (factor analysis). The study involved 70 high school children with complex developmental disorders (intellectual and hearing impairments). Results. Physical culture and health program for children with complex developmental disorders was developed that included a rational combination of exercises of different directions; adherence to their optimal intensity and duration of performance in accordance with the individual characteristics of the child with complex developmental disorders; the starting position; comorbidities and the factor structure of the overall level of physical health of children. The implementation of the physical culture and health program was carried out for nine months and was divided into three consecutive periods: preparatory, training and maintenance with the separation of tools and methods according to the periods. The content of the program provided for the presence of special sets of physical exercises that contributed to the physical development and improvement of children's health in accordance with the violations of their physical development. Conclusions. In the framework of physical culture and health work in the training and rehabilitation center developed an innovative physical culture and health program for high school children with complex developmental disorders, which differed in a differentiated approach to regulating physical activity and selection of means according to the level of physical health of a child with complex developmental disorders. programs.

Key words: dance aerobics, step aerobics, physical culture and health program, training and rehabilitation center, children with complex developmental disorders.

УДК 378.147:614.253

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.79.2.3>

М. М. Лукащук

кандидат педагогічних наук,
професор кафедри хіміко-фармацевтичних дисциплін
КЗВО «Рівненська медична академія» Рівненської обласної ради

Л. П. Марушко

кандидат хімічних наук, доцент,
декан факультету хімії, екології та фармації
Волинського національного університету імені Лесі Українки

О. М. Янчук

кандидат хімічних наук,
доцент кафедри хімії та технологій
Волинського національного університету імені Лесі Українки

Е. М. Кадикало

кандидат хімічних наук,
доцент кафедри органічної хімії та фармації
Волинського національного університету імені Лесі Українки

РОЗВ'ЯЗУВАННЯ СИТУАЦІЙНО-МЕТОДИЧНИХ ЗАДАЧ ЯК ОДИН ІЗ ПІДХОДІВ ДО ВДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ

У статті розкрито сутність понять «методична підготовка вчителя», «методична компетентність вчителя», «ситуаційно-методичні задачі» та підходи до їх трактування в сучасних наукових дослідженнях. Подано узагальнене визначення понять «методична готовність вчителя хімії» та «ситуаційно-методичні задачі». Методичну готовність вчителя хімії, з позиції нашого дослідження, ми уявляємо як конгломерат хімічної, психолого-педагогічної та методичної компетентності, який націлений на досягнення педагогічної мети і виконання завдань освітнього процесу. Ситуаційно-методичні задачі розуміємо як задачі освітнього процесу, які моделюють ситуації, котрі можуть виникнути в реальній дійсності та потребують їх компетентного розв'язання шляхом використання прийомів, методів, засобів. Вибір прийомів, методів та засобів зумовлений рівнем професійної, психолого-педагогічної та методичної компетентності вчителя.

Визначено та охарактеризовано три рівні складності таких задач, акцентовано на їхніх особливостях, серед яких – орієнтація на освітню діяльність, максимальна наближеність до реальних умов професійної діяльності вчителя, спрямування на розвиток у студентів креативності та інтелектуальних вмінь, трансформація знань та способів рішення із різних освітніх галузей, різнопланове та водночас вибіркоче використання інформації.

Представлено деякі результати анкетування та опитування студентів, майбутніх вчителів хімії, I та III курсів Волинського національного університету імені Лесі Українки з метою виявлення їхнього ставлення до розв'язування ситуаційно-методичних задач. З'ясовано, задачі якого рівня складності викликають найбільший інтерес.

Визначено низку заходів, які сприяють впровадженню ситуаційно-методичних задач у систему підготовки майбутніх вчителів хімії, серед яких – створення збірника ситуаційно-методичних задач різного рівня складності для підготовки вчителя хімії, методичних рекомендацій щодо створення та використання в освітньому процесі ситуаційно-методичних задач.

Встановлено напрями подальших досліджень, які спрямовані на модернізацію змісту методичної підготовки та вдосконалення й адаптацію до дистанційного навчання комплексу інформаційно-методичного забезпечення методики навчання хімії та інших дисциплін, вивчення яких передбачає формування методичної компетентності майбутніх вчителів хімії.

Ключові слова: *методична підготовка, методична діяльність, підготовка вчителя хімії, ситуаційно-методичні задачі, методика навчання хімії, дистанційне навчання, студенти.*

Постановка проблеми. Нинішні проблеми підготовки вчителів не виникли водночас, а породжені тривалим нашаруванням сукупності економічних, геополітичних, соціальних, екологічних проблем, бідністю, війною та тривалою епідемією.

Ці та низка інших проблем спричинили в Україні дефіцит учительських кадрів, на подолання якого потрібно сорок два роки [1]. Поряд із цим зниження інтересу в суспільстві до професії вчителя, її низький суспільний статус суттєво вплива-

ють на підбір контингенту студентів, які пов'язують майбутню трудову діяльність із цим фахом. Незважаючи на проблеми, в школі затребуваним є вчитель-професіонал, який проявляє «високу фахову обізнаність із високим рівнем методичних вмінь, використовує сучасні педагогічні технології та досягнення науково-технічного прогресу» [2]. З огляду на це вважаємо, що ефективність підготовки майбутніх учителів матиме позитивну динаміку за умови вдосконалення їхньої методичної підготовки шляхом систематичного розв'язування ситуаційно-методичних задач у процесі викладання методики навчання хімії та дисциплін методичного спрямування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, які представлені в психолого-педагогічній літературі, вказує на важливість проблеми методичної підготовки вчителів як складника професійної підготовки. Розгляд та шляхи вирішення цих проблем відображені в дослідженнях Ю. Бабанського, С. Гончаренка, І. Зверева, В. Лугового, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, М. Скаткіна та ін.

Вивченню структури, змісту та специфіки методичної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін присвячені дослідження М. Верзиліна, С. Десненко, В. Заболотного, І. Мороза, А. Степанюк та ін.

Проблеми методичної підготовки вчителів хімії знайшли відображення в дослідженнях Н. Буринської, Л. Величко, Л. Романишиної, М. Савчин, Н. Чайченко, О. Ярошенко та ін.

Незважаючи на те, що проблема методичної підготовки вчителів ґрунтовно вивчена, запровадження масового дистанційного навчання створило додаткові проблеми щодо формування методичної компетентності сучасного вчителя хімії. Характер цих проблем посилюється особливостями навчання хімії, серед яких проведення хімічного експерименту, розв'язування задач та ін. З огляду на це проблематика методичної підготовки майбутніх учителів хімії постала в новому вимірі, тому потребує додаткового вивчення та пошуку шляхів удосконалення. Ми вважаємо, що одним із таких шляхів є розв'язування ситуаційно-методичних задач впродовж усього терміну підготовки майбутнього вчителя хімії на заняттях методики викладання хімії та дисциплін методичного спрямування.

Мета статті – розкрити сутність та особливості ситуаційно-методичних задач із методики навчання хімії, визначити їх типи за складністю, обґрунтувати доцільність створення й використання таких задач як ефективної основи сучасної системи професійної підготовки майбутніх учителів хімії.

Для досягнення визначеної мети передбачено рішення таких дослідних завдань: розкрити сутність понять «методична підготовка вчителя», «методична компетентність вчителя», «ситуацій-

но-методичні задачі» та підходи до їх тлумачення науковцями; подати узагальнене тлумачення поняття «методична готовність вчителя хімії»; з'ясувати ставлення студентів до розв'язування ситуаційно-методичних задач.

Виклад основного матеріалу. З метою покращення методичної підготовки майбутніх вчителів хімії в умовах карантинних обмежень на факультеті хімії, екології та фармації Волинського національного університету було проведено низку превентивних заходів. Позитивні результати, що ми отримали від корекції програм навчальних дисциплін «Вступ до фаху», «Методика викладання хімії», «Методична діяльність вчителя хімії в школі», «Техніка та методика шкільного хімічного експерименту», «Сучасні педагогічні технології», «Сучасні методи навчання хімії» [3], лише частково вирішили окремі питання проблеми. Більш повне їх рішення, ми вважаємо, можливе за умови впровадження розв'язування ситуаційно-методичних задач впродовж усього терміну навчання студентів, майбутніх вчителів хімії, адже такого типу задачі інтегрують теоретичний і практичний аспекти підготовки вчителя.

Для кращого розуміння поняття «методична підготовка вчителя хімії» розкриємо його зміст через оцінку сутності таких дефініцій, як «підготовка», «методична підготовка вчителя» та «методична компетентність вчителя».

Щодо терміна «підготовка» обмежимося визначенням, яке подане в Тлумачному словнику, адже воно повністю розкриває його зміст та перебуває в контексті представленого дослідження. У словнику ця дефініція представлена зі значеннями процесу та результату навчання: підготовка розуміється 1) як доведення до ладу, до стану готовності, все необхідне для проведення, здійснення чого-небудь, 2) як «запас знань, навичок, досвід і т. ін., набутий у процесі навчання, практичної діяльності» [4, с. 952].

Поняття «методична підготовка вчителя» є похідним від дефініції «підготовка» і в науково-педагогічній літературі представлено широким розмаїттям, проте здебільшого тлумачиться як цілеспрямований процес формування сукупності методичних знань, умінь та навичок майбутніх фахівців.

Лаконічне визначення цього поняття подає О. Ярошенко, вказуючи на те, що методична підготовка вчителя є синтезом теоретичних знань, практичних дій та елементів творчої діяльності [5, с. 73].

Досліджуючи методичну підготовку вчителів біології, Н. Грицай подає власне розуміння цього поняття, вказуючи, що методична підготовка вчителя – «цілеспрямоване засвоєння системи методичних знань, умінь і навичок майбутніх фахівців у контексті розв'язання методичних задач» [6, с. 249].

Нам імпонує визначення цього поняття в дисертаційному дослідженні І. Упатової, де методичну підготовку представлено як цілісне утворення, що складене з низки компонентів, діяльність яких викликають появу у студентів нових якостей. Цими якостями є «методичні знання, навички, уміння методичної діяльності, методичне мислення, педагогічні цінності» [7, с. 73].

Розуміння поняття «методична підготовка вчителя» дає нам змогу окреслити коло завдань, на розв'язання яких вона націлена:

- засвоєння студентами сучасних педагогічних технологій, методів та прийомів ефективного навчання, розвитку та виховання учнів;
- вивчення й опанування передового педагогічного досвіду вчителів та формування на їх основі власного педагогічного почерку;
- формування готовності до науково-дослідницької та творчо-пошукової діяльності;
- удосконалення самоосвіти та професійних цінностей.

З огляду на це метою методичної підготовки вчителів є формування методичної компетентності. Нині не існує єдиного трактування поняття «методична компетентність учителя», тому обмежимося тими, що подають сучасні педагогічно-дослідники. Зокрема, науковець С. Скворцова наголошує, що «методична компетентність учителя є внутрішнім особистісним утворенням, властивістю особистості, що виявляється в здатності ефективно розв'язувати стандартні та проблемні методичні задачі» [8].

Методичну компетентність як системну цілісність взаємозв'язаних компонентів (методичної грамотності, методичної рефлексії, методичної культури й системи методичних цінностей) представляє І. Упатова в дисертаційному дослідженні, закликаючи до перегляду пріоритетних напрямів методичної підготовки майбутніх вчителів [7, с. 115].

Аналіз опрацьованих джерел дав змогу зрозуміти, що методична підготовка спрямована на формування методичної готовності майбутнього вчителя хімії, яку ми розуміємо як конгломерат хімічної, психолого-педагогічної та методичної компетентності, націлений на досягнення педагогічної мети і виконання завдань освітнього процесу.

Що стосується поняття «ситуаційно-методичні задачі», то нами проаналізовано низку робіт, в яких подано тлумачення цієї дефініції. Відомо, що запровадження таких задач започатковано ще в 1870 році в школі права Гарвардського університету як метод *case-study* (метод конкретних ситуацій).

Термін «ситуаційно-методичні задачі» є похідним від дефініцій «ситуаційна задача» та «методична задача». Отже, ситуаційну задачу розуміємо так, як її подає І. Осадченко, вважаючи її пізнавальною метою, «яку ставить перед собою

майбутній учитель з урахуванням суперечностей, що виникають у результаті аналізу ситуації, – прийняття рішення, розв'язання педагогічної ситуації» [9, с. 26]. Посилаючись на публікації О. Біляковської, дослідниця Н. Грицай вказує, що ситуаційні задачі – це ті, «в яких описано типові випадки, факти, явища, що мали місце в практичній роботі, а також задачі-описи педагогічного досвіду, умов, у яких проходить навчально-виховний процес» [10, с. 193].

Що стосується тлумачень поняття «методичні задачі» то варто зауважити, що термін педагогами-дослідниками вживається досить часто, проте кількість його визначень лишається малою. Зокрема, інтерпретуючи визначення О. Курлигіної, дослідниця Н. Грицай методичну задачу представляє як навчальне завдання, що в умові моделює реальну методичну ситуацію, вирішення якої потребує виконання методичних дій, що породжені спеціальними, методичними та психолого-педагогічними знаннями [10, с. 192].

Як методичну діяльність вчителя, який використовує арсенал наявних методичних підходів, засобів, форм і методів навчання задля оволодіння певним змістом на базі сформованих в учнів наявних знань та вмінь представляє цю дефініцію дослідниця І. Скворцова [11, с. 57].

Оскільки в опрацьованих джерелах ми не зустріли визначення поняття «ситуаційно-методична задача», розуміємо його як задачу освітнього процесу, яка моделює ситуацію, що може виникнути в реальній дійсності, та потребує її компетентного розв'язання шляхом використання прийомів, методів, засобів. Вибір прийомів, методів та засобів зумовлений рівнем професійної, психолого-педагогічної та методичної компетентності вчителя. Особливостями, що вирізняють ситуаційно-методичні задачі, є орієнтація на освітню діяльність, максимальна наближеність до реальних умов професійної діяльності вчителя, спрямування на розвиток у студентів креативності та інтелектуальних умінь, трансформація знань та способів рішення із різних освітніх галузей, різнопланове та водночас вибіркоче використання інформації, що викликає мотиваційну стійкість та інтерес до навчання. Тому основною ціллю розв'язування таких задач є не просто вирішення, що відповідає ситуації, але й пошук та вдосконалення нового методу та навичок фахової діяльності.

Ситуаційно-методичні задачі за складністю ми поділили на три рівні. До першого рівня зараховуємо такі, що перебувають на рівні відтворення інформації, яка подається на лекції, та в основному використовуються для закріплення матеріалу. Особливістю задач другого рівня є частково-пошуковий характер розв'язку, який потребує залучення додаткових джерел інформації з інших галузей. Задачі другого рівня підходять для само-

стійної роботи студентів. Розв'язання задач третього рівня складності потребує авторського та творчого підходу й більших затрат часу на пошук інформації. Такого типу задачі варто пропонувати для позааудиторного навчання.

Для прикладу розглянемо задачі з різними рівнями складності.

1. Пояснивши тему «Кількість речовини. Одиниця кількості речовини» у 8 класі, вчитель запитав в учнів, чи мають ті до нього запитання. Один з учнів сміливо запитав у вчителя, чи можна в магазині купити один моль кухонної солі або цукру. Якою має бути відповідь учителя?

2. Проводячи демонстраційний дослід відновлення купрум (II) оксиду під струменем водню при нагріванні, вчитель не отримав очікуваної зміни забарвлення (відновлення до металевої міді не відбулося). Які дії вчителя є неправильними? Як успішно продемонструвати відновлення купрум (II) оксиду воднем?

3. Учитель, синтезуючи «недоторку» (NI_3), для швидшого підсушування промив її на фільтрі спиртом. До чого можуть призвести такі дії? Яке фізичне та хімічне явище демонструє цей дослід? Запропонуйте безпечну методику проведення цього досліду.

За допомогою такого підходу було розроблено задачі, які використовувалися в процесі проведення занять із дисциплін «Вступ до фаху» та «Методика викладання хімії» на факультеті хімії, екології та фармації Волинського національного університету. Студенти розв'язували такі задачі в процесі дистанційної форми навчання, маючи доступ до різноманітних джерел інформації. Викладач попередньо ознайомив студентів із методичними рекомендаціями, що регламентують порядок оформлення та обговорення розв'язку задач.

Після апробації таких задач в умовах дистанційного навчання нами були проведені анкетування та бесіда із 21 студентом, майбутнім вчителем хімії, I та III курсів із метою виявлення ставлення до такого типу задач. Респонденти мали відповісти на наведені нижче запитання.

1. Для Вашого розуміння ситуаційні задачі були:
а) легкими; б) складними; в) незрозумілими?

2. Задачі якого рівня в найбільшій кількості Ви вибирали для розв'язання:
а) першого рівня; б) другого рівня; в) третього рівня?

3. На Вашу думку, найбільш цікавими є завдання:
а) першого рівня; б) другого рівня; в) третього рівня?

4. Ви хотіли б виконувати ці задачі:

а) вдома; б) на аудиторних заняттях; в) дистанційно?

Аналіз результатів анкетування показав, що більшість респондентів (57,14%) хотіли б розв'язувати такого типу задачі під час аудиторних занять,

6 студентів (28,57%) дають перевагу дистанційній формі та 3 студенти (14,29%) воліли б це робити вдома. Такий результат відповіді має пояснення, адже під час розв'язування задач на занятті студенти прислухаються до думки викладача. Найбільший інтерес викликали задачі другого рівня (66,67%), перший рівень цікавий для 4 студентів (19,05%), найменш цікавими виявилися задачі третього рівня (14,29%). Під час бесіди з'ясувалося, що задачі третього рівня є складними, тому студенти вважають їх менш цікавими. Попри це, задачі першого рівня студенти вибирали для розв'язання найбільше (47,62%), другого рівня – 33,33%, відповідно, третього – 19,05%.

Одержані результати підтвердили важливість розв'язування ситуаційно-методичних задач у процесі підготовки майбутніх вчителів хімії в умовах дистанційної форми навчання, проте це потребує впровадження додаткових заходів, зокрема: створення збірника ситуаційно-методичних задач різного рівня складності для підготовки вчителя хімії, методичних рекомендацій щодо створення та використання в освітньому процесі ситуаційно-методичних задач, постановки експерименту з метою вивчити вплив розв'язання ситуаційно-методичних задач на рівень сформованості методичної компетентності майбутніх вчителів хімії.

Висновки і пропозиції. Результати дослідження показали, що реалізація запропонованого підходу із впровадження розв'язування ситуаційно-методичних задач допомагатиме вирішенню педагогічної проблеми щодо методичної підготовки майбутніх учителів хімії. Широке запровадження таких задач в умовах дистанційної форми навчання потребує модернізації дидактичного комплексу методичного забезпечення дисциплін методичного спрямування. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в модернізації змісту методичної підготовки та вдосконалення й адаптації до дистанційного навчання комплексу інформаційно-методичного забезпечення методики навчання хімії та інших дисциплін, вивчення яких передбачає формування методичної компетентності майбутніх вчителів хімії.

Список використаної літератури:

1. Дефіцит? За якими вчителями-предметниками «полюють» директори шкіл. *Economist.UA*. URL: <https://economistua.com/defitsit-za-yakimi-vchitelyami-predmetnikami-polyuyut-direktori-shkil>.
2. Завалевський Ю.І. Особливості конкурентоспроможності сучасного вчителя. *Народна освіта*. Електронне наукове фахове видання. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3695.
3. Лукашук М. Вдосконалення методичної підготовки майбутніх вчителів хімії до роботи в умовах карантинних обмежень. *Formation of innovative potential of world science: collection*

- of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the I International Scientific and Theoretical Conference. Tel Aviv. 7 Maja 2021. Vol. 2. State of Israel: European Scientific Platform. P. 42–44.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь : «Перун», 2005. 1728 с.
 5. Ярошенко О. Методична підготовка майбутніх учителів: реальний стан і шляхи до вдосконалення. *Вища освіта України*. 2004. № 1. С. 69–73.
 6. Грицай Н.Б. Концепція методичної підготовки майбутніх учителів біології у вищому навчальному закладі. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2014. № 2. С. 248–254. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdpu_2014_2_42.
 7. Упатова І. Теорія і практика методичної підготовки майбутніх вчителів початкової школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2018. 506 с.
 8. Скворцова С. Методична компетентність учителя: зміст поняття. *Персональний сайт Скворцової Світлани Олексіївни*. URL: <https://skvor.info/publications/articles/view.html?id=169>.
 9. Осадченко І.І. Ситуаційні завдання, кейси, збірки педагогічних ситуацій: початкова школа : навч.-метод. посібник. Умань : Жовтий О.О., 2016. 184 с.
 10. Грицай Н. Методична задача як важливий засіб професійної підготовки майбутніх учителів біології. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2012. Вип. 11. С. 190–195. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2012_11_37.
 11. Скворцова І. Уміння розв'язувати методичні задачі як внутрішній резерв методичної компетентності вчителя. *Педагогічна освіта*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uminnya-rozvyazuvati-metodichni-zadachi-yak-vnutrishniy-rezerv-metodichnoyi-kompetentnosti-vchitylya/viewer>.

Lukashchuk M., Marushko L., Yanchuk O., Kadykalo E. Situational and methodological problems solving as one of the approaches to improvement of methodological training of future chemistry teachers

The article reveals the essence of the concepts “methodical teacher training”, “methodical competence of the teacher”, “situational and methodical problems”, and approaches to their interpretation in modern scientific research. It gives a generalized definition of the concepts “methodical readiness of a Chemistry teacher” and “situational and methodical problems”. From the standpoint of our research, we see the methodological readiness of a Chemistry teacher as a conglomeration of chemical, psychological, pedagogical, and methodological competence, which is directed at achieving the pedagogical goal and resolves the tasks of the educational process. Situational and methodological problems are understood as the tasks of an educational process, they simulate situations that may arise in reality and require their competent solving through the use of techniques, methods, and tools. The choice of techniques, methods, and tools is determined by the level of professional, psychological, pedagogical, and methodological competence of a teacher.

We defined three levels of complexity of such tasks and paid attention to their features, these are: focus on educational activities; having maximum proximity to the real conditions of the teachers’ professional activity; focus on the development of students’ creativity and intellectual skills; transformation of knowledge and solutions from different educational fields; diverse and at the same time selective use of information.

Article represents some results of the survey of future Chemistry teachers, first and third year students of Volyn National University named after Lesia Ukrainka. The goal was to identify students’ attitude to situational and methodological problems solving. We discovered the complexity level of the tasks which have the greatest importance.

A number of measures have been identified by us, they contribute to the introduction of situational and methodological problems in the system of training of future Chemistry teachers. These measures include: creation of a set of situational and methodological tasks of different complexity levels for Chemistry teacher training; methodical recommendations on the use of situational and methodical problems in the educational process.

We outlined the directions of further research, which is focused on the modernizing the content of methodological training, improvement and adaptation to distance studying the complex of information and methodological support of chemistry and other disciplines teaching methods, the studying of which involves the formation of methodological competence of future Chemistry teachers.

Key words: *methodical training, methodical activity, Chemistry teacher training, situational and methodical problems, methods of Chemistry teaching, students.*

УДК 316.61

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.79.2.4>**В. М. Лященко**

завідувач

Ресурсного Центру з підтримки інклюзивної освіти
КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»

ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ ПІДВИЩЕННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ З ПИТАНЬ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Статтю присвячено пошуку інноваційних форм методичної роботи з підвищення компетентності педагогічних працівників із питань організації якісного навчально-виховного інклюзивного середовища в закладах освіти.

В Академії створена система роботи щодо підвищення інклюзивної компетентності педагогів закладів освіти. Налагоджена тісна взаємодія й інших структурних підрозділів Академії, що уможливорює інтеграцію наукових та методичних підходів у роботі з педагогами не тільки на курсах підвищення кваліфікації, а й у різних формах методичної роботи.

У системі підвищення кваліфікації та в науково-методичній роботі з педагогами щодо підготовки їх до впровадження інклюзивної освіти, залучення кожного педагога до навчання на курсах підвищення кваліфікації, спецкурсах, участі в різних методичних заходах із розвитку інклюзивної освіти та створення безпечного інклюзивного освітнього простору велика увага приділяється організації мережевої взаємодії структурних підрозділів Харківської академії неперервної освіти.

Так, у КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти» у 2017–2018 році розпочав свою діяльність тимчасовий творчий колектив за темою «Дорожня карта вчителя в умовах інклюзивної освіти». Було впроваджено такі форми роботи: інтерактивне спілкування «Інклюзивна освіта як цінність демократичного суспільства», «Мережева взаємодія в забезпеченні самоактуалізації дітей з особливими освітніми потребами»; круглі столи «Особливості педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами: проблеми, досвід, перспективи», «Кроки до якісної інклюзивної освіти»; спілкування в режимі ЧАТу «Педагогічні технології, форми і методи, ефективні в умовах інклюзивного учнівського середовища», «Дорожня карта – технологія формування компетентності педагога».

З метою підвищення інклюзивної компетентності педагогічних працівників започатковано Відкриту школу «Інклюзивна освіта». У межах її роботи розглянуто сучасні підходи до організації інклюзивного середовища в закладах дошкільної та загальної середньої освіти; педагогічні працівники опановували педагогічні технології, форми й методи навчально-виховної діяльності, які є прийнятними для роботи в інклюзивному освітньому середовищі, ознайомилися з кращими практиками організації інклюзивного середовища, досвідом роботи педагогічних працівників Харківської області.

Крім того, Харківською академією неперервної освіти було реалізовано обласний освітній проєкт «Розвиток інклюзивної освіти в Харківській області».

Ключові слова: компетентність, педагогічні працівники, навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку, заклад освіти, Харківська область.

Постановка проблеми. Однією з умов забезпечення інклюзивного навчання є організація нових підходів до підготовки фахівців для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: освоєння педагогами елементів корекційної педагогіки, спеціальної психології, певних технологій навчання, які забезпечують індивідуальний підхід до дітей з особливими освітніми потребами.

Упровадження чіткості та структурованості в практику підготовки до інклюзивного навчання забезпечить уникнення помилок у роботі педагогів і підвищить їхню компетентність щодо організації роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного закладу освіти.

Обов'язковими для педагогів є знання технологічних підходів, принципів і конкретних методик роботи з такими дітьми.

Здобувачі освіти нового покоління в умовах сьогодення потребують нових підходів до організації інклюзивного навчання, адже педагоги мають бути підготовленими до впровадження інноваційних технологій інклюзивного навчання безпосередньо в освітній процес свого закладу. Йдеться про ознайомлення, вивчення та впровадження педагогами в освітній процес інноваційних форм і методів інклюзивного навчання з метою збереження здоров'я дітей з особливими освітніми потребами та формування в них відповідних навичок.

Харківська область накопичила чималий досвід роботи в цьому напрямі. У Харківській академії неперервної освіти це завдання реалізується через інтеграцію змісту навчання та використання різноманітних інноваційних підходів у навчанні педагогічних працівників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що питання підготовки фахівців до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку у професійній та післядипломній освіті було предметом наукових пошуків Л. Антонюк [1], Ю. Бойчука [2], К. Бовкуш [3], О. Бородіної [4], І. Демченко [5], О. Казачінер [6], З. Ленів [7], О. Мартинчук [8], І. Хафізуллої [9], В. Хитрюк [10], М. Чайковського [11] та інших.

Разом із тим є проблема підготовки фахівців інклюзивно-ресурсних центрів до якісного проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки, педагогічних працівників до ефективності впровадження технологій інклюзивного навчання в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Мета статті полягає у висвітленні нових форм методичної роботи Ресурсного центру з підтримки інклюзивної освіти КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти» з підвищення компетентності педагогічних працівників із питань організації якісного навчально-виховного інклюзивного середовища в закладах освіти Харківської області.

Виклад основного матеріалу. В Академії створена система роботи щодо підвищення інклюзивної компетентності педагогів закладів освіти. Налагоджена тісна взаємодія й інших структурних підрозділів Академії, що уможливорює інтеграцію наукових та методичних підходів у роботі з педагогами не тільки на курсах підвищення кваліфікації, а й у різних формах методичної роботи.

У системі підвищення кваліфікації та в науково-методичній роботі з педагогами щодо підготовки їх до впровадження інклюзивної освіти, залучення кожного педагога до навчання на курсах підвищення кваліфікації, спецкурсах, участі в різних методичних заходах із розвитку інклюзивної освіти та створення безпечного інклюзивного освітнього простору велика увага приділяється організації мережевої взаємодії структурних підрозділів Харківської академії неперервної освіти.

У межах такої взаємодії Ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти тісно співпрацює з різними структурними підрозділами Академії: Центром професійного розвитку педагогічних працівників, Центром моніторингу якості освіти, Центром практичної психології соціальної роботи та здорового способу життя, Центром методичної та аналітичної роботи, Центром інноваційного розвитку освіти, Центром громадянської освіти, Центром організаційно-методичної роботи з керівними кадрами.

Так, у КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти» у 2017–2018 році розпочав свою діяль-

ність **тимчасовий творчий колектив (ТТК)** за темою «Дорожня карта вчителя в умовах інклюзивної освіти» (4 заняття по 4 години, 2 заняття по 2 години (чотири заняття у 2017 році, два – у 2018 році), загалом 20 годин).

Основні завдання: ознайомити учасників із нормативно-правовими актами, науково-методичними джерелами з питань інклюзивної освіти в закладах загальної середньої освіти та з позитивним досвідом організації та здійснення інклюзивної освіти європейських країн; розглянути сучасні підходи до організації інклюзивного навчально-виховного простору в закладі загальної середньої освіти як умови успішної самоактуалізації дітей з особливими освітніми потребами; здійснити моніторингові дослідження щодо готовності педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах закладів загальної середньої освіти; розкрити особливості педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти; визначити педагогічні технології, форми й методи навчально-виховної діяльності, які є прийнятними для роботи в інклюзивному учнівському середовищі.

Передбачено такі форми роботи:

- *інтерактивне спілкування* «Інклюзивна освіта як цінність демократичного суспільства»;
- *круглий стіл* «Особливості педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами: проблеми, досвід, перспективи»;
- *спілкування в режимі ЧАТу* «Педагогічні технології, форми і методи, ефективні в умовах інклюзивного учнівського середовища»;
- *інтерактивне спілкування* «Мережева взаємодія в забезпеченні самоактуалізації дітей з особливими освітніми потребами»;
- *спілкування в режимі ЧАТу* «Дорожня карта – технологія формування компетентності педагога»;
- *круглий стіл* «Кроки до якісної інклюзивної освіти».

З метою підвищення інклюзивної компетентності педагогічних працівників **започатковано Відкриття школи «Інклюзивна освіта»** (2017–2020) для педагогічних працівників закладів дошкільної та загальної середньої освіти (2 заняття на рік по 2 години, загалом 16 годин). **Мета Школи:** підвищення компетентності педагогічних працівників Харківської області з питань навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в закладах дошкільної та загальної середньої освіти, організації якісного інклюзивного освітнього середовища.

Основні завдання: розглянути сучасні підходи до організації інклюзивного середовища в закладах дошкільної та загальної середньої освіти як умови успішної самоактуалізації всіх учасників освітнього процесу, включно дітей з особли-

вими освітніми потребами; розкрити особливості навчання, виховання й психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами (за нозологіями) в умовах закладів дошкільної та загальної середньої освіти; опанувати педагогічні технології, форми й методи навчально-виховної діяльності, які є прийнятними для роботи в інклюзивному освітньому середовищі; ознайомитися з кращими практиками організації інклюзивного середовища, досвідом роботи педагогічних працівників Харківської області.

Заняття проходили за такими темами:

- «Особливості організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах: діти із затримкою психічного розвитку»;
- «Особливості організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах: діти з аутизмом»;
- «Особливості організації інклюзивного навчання дітей із порушеннями зору»;
- «Особливості організації інклюзивного навчання дітей із порушеннями мовлення»;
- «Особливості організації інклюзивного навчання дітей із порушеннями інтелекту»;
- «Особливості організації інклюзивного навчання дітей із порушеннями опорно-рухової системи»;
- «Особливості організації інклюзивного навчання гіперактивних дітей із дефіцитом уваги»;
- «Особливості організації інклюзивного навчання дітей зі складними порушеннями розвитку».

У межах реалізації обласного освітнього проекту «Розвиток інклюзивної освіти в Харківській області» вся освітня діяльність у Харківській академії неперервної освіти у 2018 році була продовжена та спрямована на подальший розвиток професійної компетентності й готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах закладів загальної середньої та спеціальної освіти, зокрема: щодо здійснення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини; встановлення наявності в дитини особливих освітніх потреб; організації інклюзивної форми навчання та психолого-педагогічного супроводу дитини з особливостями психофізичного розвитку в умовах упровадження Концепції «Нова українська школа».

Висновки і пропозиції. Таким чином, сказане вище дає змогу дійти висновку про те, що нині існує нагальна потреба пошуку інноваційних форм методичної роботи з підвищення компетентності педагогічних працівників із питань організації якісного навчально-виховного інклюзивного середовища в закладах освіти.

Так, у КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти» у 2017–2018 році розпочав свою діяльність **тимчасовий творчий колектив (ТТК)** за темою «Дорожня карта вчителя в умовах інклю-

зивної освіти». Було впроваджено такі форми роботи: *інтерактивне спілкування* «Інклюзивна освіта як цінність демократичного суспільства», «Мережева взаємодія в забезпеченні самоактуалізації дітей з особливими освітніми потребами»; *круглі столи* «Особливості педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами: проблеми, досвід, перспективи», «Кроки до якісної інклюзивної освіти»; *спілкування в режимі ЧАТУ* «Педагогічні технології, форми і методи, ефективні в умовах інклюзивного учнівського середовища», «Дорожня карта – технологія формування компетентності педагога».

З метою підвищення інклюзивної компетентності педагогічних працівників започатковано **Відкрити школу «Інклюзивна освіта»**. У межах її роботи розглянуто сучасні підходи до організації інклюзивного середовища в закладах дошкільної та загальної середньої освіти; педагогічні працівники опанували педагогічні технології, форми й методи навчально-виховної діяльності, які є прийнятними для роботи в інклюзивному освітньому середовищі, ознайомилися з кращими практиками організації інклюзивного середовища, досвідом роботи педагогічних працівників Харківської області.

Крім того, Харківською академією неперервної освіти було реалізовано **обласний освітній проєкт «Розвиток інклюзивної освіти в Харківській області»**.

Пропозиціями щодо подальших наукових розвідок ми вважаємо пошук нових та удосконалення вже розроблених інноваційних форм методичної роботи з підвищення компетентності педагогічних працівників із питань організації якісного навчально-виховного інклюзивного середовища в закладах освіти як під час формальної, так і неформальної та інформальної освіти з обов'язковим урахуванням категорії педагогічних працівників.

Список використаної літератури:

1. Антонюк Л. Формування готовності педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. *Нова педагогічна думка*. 2010. № 1. С. 121–123.
2. Бойчук Ю.Д. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : монографія / Ю.Д. Бойчук, О.С. Бородіна, О.М. Микитюк; Харків. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків : Іванченко І.С., 2015. 140 с.
3. Бовкуш К.П. Основні засади формування інклюзивної компетентності педагога. *Молодий вчений*. 2014. № 7 (10). С. 158–160.
4. Бородіна О.С. Формирование инклюзивной компетентности будущего учителя основ здоров'я. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2014. № 1 (13). С. 75–79.

5. Демченко І.І. Алгоритм квазіпрофесійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. № 45. С. 40–49.
6. Казачінер, О.С. Зміст і структура інклюзивної компетентності вчителя іноземної мови. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи* : збірник наук. праць. 2016. № 46. С. 64–74.
7. Ленів З.П. Підготовка кадрів для створення оптимальних умов дітям із порушеннями психофізичного розвитку в інклюзивному середовищі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 3. С. 13–19.
8. Мартинчук О.В. Зміст і структура професійних компетентностей майбутнього вчителя-логопеда. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2016. № 24. С. 77–83.
9. Хафизуллина И.Н. Формирование профессиональной компетентности педагога общеобразовательной школы в работе с детьми с особыми образовательными потребностями. *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика*. 2007. Т. 13. № 1. С. 83–88.
10. Хитрюк В.В. Комплекс педагогических условий формирования инклюзивной готовности будущих педагогов. *Вестник Башкирского университета. Педагогика и психология*. 2014. Т. 19. № 4. С. 1588–1593.
11. Чайковський М. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. *Педагогіка і психологія проф. освіти*. 2012. № 2. С. 15–21.

Lyashchenko V. Innovative forms of Kharkiv region educators' competence improvement on the issues of teaching children with special psychophysical development in educational institutions

The article is devoted to the search for innovative forms of methodological work to increase the teachers' competence in the organization of a quality educational inclusive environment in educational institutions.

The Academy has created a system of work to increase the teachers of educational institutions' inclusive competence. Close cooperation has been established with other structural subdivisions of the Academy, which makes it possible to integrate scientific and methodological approaches in working with teachers not only in advanced training courses, but also in various forms of methodical work. Much attention is paid to the system of advanced training and scientific and methodological work with teachers to prepare them for the implementation of inclusive education, involvement of each teacher in training courses, special courses, participation in various methodological activities for the development of inclusive education and creating a safe inclusive educational space and also to organization of network interaction of structural subdivisions of Kharkiv Academy of Postgraduate Education.

Thus, in 2017–2018, a temporary creative team on the topic «Teacher's Roadmap in the context of inclusive education» began its activities at the Kharkiv Academy of Continuing Education. The following forms of work were introduced: interactive communication "Inclusive education as a value of a democratic society», «Network interaction in ensuring self-actualization of children with special educational needs»; round tables «Features of pedagogical support of children with special educational needs: problems, experience, prospects», «Steps to quality inclusive education»; communication in the mode of CHAT «Pedagogical technologies, forms and methods effective in the conditions of inclusive student environment», «Road map – technology of formation of teacher's competence».

In order to increase the inclusive competence of teachers, the Open School «Inclusive Education» was established. Within the limits of its work modern approaches to the organization of the inclusive environment in establishments of preschool and general secondary education are considered; pedagogical workers have mastered pedagogical technologies, forms and methods of educational activity, which are acceptable for work in an inclusive educational environment; got acquainted with the best practices of the organization of the inclusive environment, experience of work of pedagogical workers of the Kharkiv region.

Besides, Kharkiv academy of postgraduate education realized a regional educational project «Developing inclusive education in Kharkiv region».

Key words: *competence, educators, teaching children with special development, educational institution, Kharkiv region.*

УДК 37.036.5

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.79.2.5>**О. С. Монке**

доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Т. М. Болотенко

магістрант кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЄВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано проблему творчості і розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку. Сформовано педагогічні умови розвитку творчих здібностей у художньо-мовленнєвій діяльності старших дошкільників. Уточнено ключові позиції дослідження. Дитячу творчість розуміють як створення дитиною суб'єктивно значущого для неї продукту і характеризують тим, що дитина емоційно-ціннісно ставиться до твору через художнє слово. Літературну творчість розуміють як здатність дитини самостійно складати розповіді, оповідання і казки. Феномен «творчі здібності» визначають по-різному. Зокрема, як здатність знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, спрямованість на відкриття нового і здатність глибокого усвідомлення свого досвіду, синтез характеристик особистості, які визначаються ступенем відповідності певного виду творчої діяльності вимогам до неї та зумовлюють її результативність. Творчу обдарованість розглядають як індивідуальний творчий мотиваційний і соціальний потенціал, що дає змогу отримати високі результати в одній (або більше) з таких сфер: інтелект, творчість, соціальна компетентність, художні, психологічні та біологічні можливості. Талант розуміють як систему якостей і особливостей, що дає змогу особистості досягти видатних успіхів в оригінальному здійсненні творчої діяльності. Творчі здібності яскраво проявляються в дошкільному дитинстві й розвиваються в процесі спеціально організованого навчання, зокрема в художньо-мовленнєвій діяльності. Особливо міцний зв'язок між такими компонентами художньо-мовленнєвої діяльності, як виконавча діяльність і творчість. Творчість об'єднує художню, ігрову та пізнавальну активність дошкільників. Для виникнення та активізації творчих проявів дітей варто створити специфічні сприятливі умови. У статті проаналізовано основні засоби змістового впливу на розвиток творчих здібностей особистості дитини в художньо-мовленнєвій діяльності. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в експериментальній перевірці педагогічних умов розвитку творчих здібностей дошкільників у художньо-мовленнєвій діяльності.

Ключові слова: дитяча творчість, творчі здібності, художньо-мовленнєва діяльність, діти старшого дошкільного віку, педагогічні умови.

Постановка проблеми. Питання дитячої творчості, розвитку творчих здібностей у різних видах діяльності дошкільників у закладі дошкільної освіти не втрачає своєї актуальності. Природа виникнення та розвитку дитячої творчості була і залишається предметом досліджень філософів, педагогів, психологів та представників інших галузей науки. Почасти джерело творчості розглядають як результат внутрішніх сил. У цьому сенсі становлення творчих здібностей зводиться до некерованого спонтанного процесу. Але більш вираженою й доказовою здається інша позиція: спонукальні джерела дитячої творчості існують у самому житті, і на її розвиток можна активно впливати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми розвитку творчих здібностей особистості присвячені дослідження відомих філософів (В. Андрущенко, Г. Сковорода, В. Пономарьов),

психологів (Г. Айзенк, Д. Богоявленська, Л. Виготський, А. Дзюкіні, С. Каплан, О. Леонт'єв, Н. Лейтес, А. Маслоу, В. Моляко, Ж. Піаже, А. Подд'яков, Б. Теплов, Е. Фромм, В. Шадриков та ін.) і педагогів (Н. Ветлугіна, Н. Гавриш, Н. Карпинська, В. Матюшкин, Є. Фльорина та ін.). Сучасні дослідження вчених також висвітлюють різноманітні питання дитячої творчості і розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку, як-от: психологія творчого конструювання (І. Біла), теоретико-методичні засади формування творчої спрямованої особистості (О. Семенов), розвиток творчого потенціалу дошкільників (Ю. Гулько), формування креативності дошкільників (В. Дихта-Кірфф), психологічні умови розвитку творчої уяви (І. Грузинська), розвиток художньо-творчої активності дошкільників засобами живопису (Т. Житнік), використання різноманітних засобів у розвитку

творчих здібностей дітей дошкільного віку, наприклад, комп'ютерних ігор (О. Андрощук), мистецтва (І. Новоселецька) та ін.

Метою статті є виявлення педагогічних умов, які сприятимуть розвитку творчих здібностей старших дошкільників у художньо-мовленнєвій діяльності.

Виклад основного матеріалу. На думку багатьох дослідників дитячої творчості (Д. Богоявленська, Т. Дуткевич, В. Моляко, Н. Короткова, К. Приходченко та ін.), її варто розуміти у взаємозв'язку з такими важливими рисами особистості, як самостійність, оригінальність, ініціативність, зацікавленість та ін. Усі ці якості проявляються у створенні дитиною суб'єктивно значущого для неї продукту – малюнка, конструкції, гри, оповідання, створення невідомих раніше деталей [3]. Усе це по-новому характеризує створюваний дитиною образ: різні варіанти зображень, ситуацій, рухів, характеристик героїв, інших дій, застосування засвоєних раніше способів зображення або засобів виразності в новій ситуації [7]. Дитяча творчість – це процес творення образів із казки, оповідання, гри – у драматизації, малюванні, пошук шляхів і способів розв'язання завдань [11]. Дитяча творчість зазвичай має колективний характер. У дошкільному віці різні види творчості і творчих здібностей розвиваються в різних видах діяльності [3; 6; 7; 8; 11].

Творчість посідає значне місце в художньо-мовленнєвій діяльності дошкільників. Художньо-мовленнєва діяльність є одним із найулюбленіших способів самовираження дитини. Як зауважує Н. Гавриш, дитяча творчість характеризується тим, що дитина «емоційно ціннісно ставиться до твору через художнє слово, <...> висловлює свої думки, почуття, стан, настрої, фантазії в оригінальних власних творах» [5, с. 60–61].

Творчість відбувається в організованих формах або за ініціативи дітей, поза спеціальними заняттями [5]. Творчість, на думку Н. Гавриш, є те, що об'єднує всі різноманітні прояви художньої, ігрової та пізнавальної активності дошкільників [5, с. 15]. Вона є природною для дітей дошкільного віку, адже уможливорює самовираження і самореалізацію [5, с. 15]. Ініціативна художньо-мовленнєва діяльність базується на досягненнях, знаннях, досвіді дитини, які вона здобула в процесі навчання [5, с. 15]. Для виникнення та активізації творчих проявів дітей слід створити сприятливі умови – занурити їх у світ творчості, оточити необхідними художніми матеріалами, урізноманітнити їхній художній, естетичний, емоційно-чуттєвий досвід. Важливо, щоб дорослі, які оточують дитину, теж виявляли інтерес до художньо-мовленнєвої діяльності, спрямовували її інтереси та дії [5, с. 16].

Особливе місце в художньо-мовленнєвій діяльності займають театральна і літературна творчість. Театральна творчість супроводжується здатністю дитини театралізувати творчу сюжетно-рольову гру, вигадувати казку і засоби для її театральної

реалізації, обирати ролі та виконавців для вистави. Під літературною творчістю розуміється здатність дитини самостійно складати розповіді, оповідання і казки. Така дитина, як зауважує А. Богуш, володіє образним мовленням, охоче бере участь в іграх-драматизаціях, інсценуваннях, літературних вечорах та самостійно організовує театралізовані ігри, вибірково та ціннісно ставиться до літературного твору через художнє слово, формуючи власний художній смак, ідентифікує почуття і вчинки персонажів із власними [1, с. 60].

Здатність до творчості у тому чи іншому виді діяльності і є творчою здібністю. Аналіз наукової літератури свідчить, що дослідники по-різному трактують поняття «творчі здібності». Так, вчені (С. Баган, Е. Зверєва, В. Моляко, Т. Москалець, Т. Равлюк) розглядають *творчі здібності* як синтез характеристик особистості, які визначаються ступенем відповідності певного виду творчої діяльності вимогам до неї та зумовлюють результативність такої діяльності [7].

У психології (В. Моляко, Е. Фромм та ін.) *творчі здібності розглядаються* як «здатність дивуватися і пізнавати, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, спрямованість на відкриття нового і здатність глибокого усвідомлення свого досвіду» [7, с. 4; 8, с. 12].

Специфічне поєднання здібностей найвищого рівня, а також інтересів, потреб, що сприяють виконанню певної діяльності на якісно високому рівні, відмінному від умовного «середнього» рівня, називають обдарованістю [11]. Вчені (Д. Богоявленська, Д. Гілфорд, П. Торренс та ін.) виокремлюють інтелектуальну та творчу обдарованість.

К. Приходченко визначає поняття «*творча обдарованість*» як «індивідуальний творчий мотиваційний і соціальний потенціал, що дає змогу отримати високі результати в одній (або більше) із таких сфер: інтелект, творчість, соціальна компетентність, художні, психологічні та біологічні можливості» [11, с. 22].

Д. Богоявленська досліджує творчу обдарованість як інтелектуально-мотиваційну ініціативність. На її думку, «творчі здібності розвиваються нерівномірно, оскільки існує два піки цього розвитку: найяскравіший сплеск їх прояву відбувається у віці 10 років, другий – в юнацькому віці. Однак евристичний рівень творчої обдарованості починається зі старшого дошкільного віку» [3, с. 39].

К. Приходченко зазначає, що найвищим ступенем розвитку здібностей є *талант* як система «якостей, особливостей, яка дозволяє особистості досягти видатних успіхів в оригінальному здійсненні творчої діяльності» [11, с. 48].

Відомі психологи та педагоги (Н. Ветлугіна, Л. Виготський, В. Давидов, О. Запорожець, В. Кудрявцев, О. Кульчицька, М. Поддьяков та ін.) довели, що творчі здібності яскраво проявляються в дошкільному дитинстві й розвиваються у

процесі спеціально організованого навчання, коли діти оволодівають суспільно виробленими засобами діяльності [5; 9].

Б. Теплов, слідом за С. Рубінштейном, стверджував, що «здібності завжди є результатом розвитку, адже здібність не може виникнути поза відповідною конкретною діяльністю. Здібності не тільки виявляються й існують у певній діяльності, вони в діяльності народжуються і розвиваються, так, наприклад, творчі мовленнєві можуть розвиватися тільки в літературній діяльності» [12, с. 220–222].

А. Богуш вказує на міцний зв'язок між такими компонентами художньо-мовленнєвої діяльності, як виконавча діяльність і творчість, оскільки «перший вимагає творчого прояву, і тільки за таких умов у виконанні будь-якого твору (читання вірша напам'ять, переказі, інсценуванні) дитина виявляє свою індивідуальність, своєрідність власного художнього бачення» [2, с. 115]. Водночас, як зауважує А. Богуш, відтворення класичного зразка художнього мовлення через виконавчу діяльність полегшує усвідомлення дитиною зв'язків між подіями і персонажами, оцінку, порівняння, узагальнення, що веде до встановлення залежності впливу засобів художньої виразності від змісту. Усе це, на думку дослідниці, є обов'язковим етапом засвоєння дитиною способів художньо-мовленнєвих дій, важливим етапом переходу до власної творчості [2, с. 120].

У розвитку творчих здібностей дошкільників важливою є роль дорослого. Завдання вихователя – організувати процес творчого пошуку, йдучи від простого до складного: створювати ситуації, що сприяють творчій активності та спрямованості дошкільника, розвивати його уяву, асоціативне мислення, здатність розуміти закономірності, прагнення постійно вдосконалюватися, розв'язувати дедалі складніші творчі завдання [2].

У дослідженнях розвитку дитячої творчості в художньо-мовленнєвій діяльності визначають основні засоби змістового впливу на розвиток творчих здібностей дошкільників, як-от: «стимулювання проблемного відтворення дітьми змісту літературного твору на основі їхніх власних уявлень; завдання та ігри, спрямовані на пізнання дітьми літературного тексту як особливої форми художнього спілкування, усвідомлення позицій партнерів (однолітків, педагога) по спілкуванню, розуміння думок та переживань персонажів та інших людей; етичні бесіди як своєрідні літературні дискусії, що мають на меті в процесі спільної творчої взаємодії дітей і педагога сприяти їх оволодінню системою засобів художньої літератури, відкривати для них реальність смислу твору, реальність виражених у ньому переживань через створення паралелей із власним емоційним світом, з'ясування нових для дошкільників питань і проблем» [9, с. 232].

Окрім цього, з метою розвитку творчих здібностей старших дошкільників у процесі художньо-мовленнєвої діяльності доцільно використовувати розігрування коротеньких сценок на різноманітну тематику. Ігри-драматизації, складання казок, невеличких оповідань та розповідей є ефективними формами розвитку творчих здібностей дошкільників. Матеріалом роботи педагога в цьому напрямі є використання українського фольклору в поєднанні з традиціями, обрядами, на які багатий наш народ. Усе це дає змогу під впливом набутих вражень висловлювати свої думки і водночас сприяє розвитку творчих здібностей [9, с. 232].

Важливим чинником творчого розвитку дітей дошкільного віку є створення умов, що сприяють формуванню творчих здібностей. Вважаємо, що творчі здібності дітей старшого дошкільного віку в художньо-мовленнєвій діяльності будуть розвиватися ефективно, якщо забезпечити такі педагогічні умови. Опишемо їх.

Невід'ємною умовою у процесі виховання творчої особистості варто вважати роль вихователя, його гуманне ставлення до дітей. Реалізація цієї умови полягає у створенні творчої атмосфери в групі ЗДО, що знаходить своє вираження в доброзичливому й уважному ставленні однолітків та дорослих до творчих проявів дитини. При цьому навчання як «цілеспрямований, науково обґрунтований і методично забезпечений процес, метою якого є формування готовності дитини до відповідної діяльності», розглядається як універсальна умова [9]. З-поміж прийомів навчання, спрямованих на створення емоційного комфорту, важливе місце займає порада вихователя, що поєднує в собі як стимулюючий вплив на дитину, так і певні пропозиції щодо можливостей знаходження раціональних способів виконання того чи іншого творчого завдання. Особливість використання поради полягає в тому, що вона висловлюється в доброзичливій і ненав'язливій формі [11]. Усе це вказує на те, що першою умовою розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку буде *створення гуманного освітньо-виховного середовища, сприятливого психологічного клімату в розвитку творчих здібностей старших дошкільників*.

Виявлення безпосередніх чуттєвих вражень становлять найціннішу якість, що сприяє формуванню в дошкільників активної морально-естетичної позиції. Власне уява, забезпечуючи зародження художнього образу у творчому процесі, має свої особливості в період дошкільного дитинства. Образам уяви дошкільників притаманні особлива яскравість, наочність, рухомість і незмінність [11]. Діти намагаються відтворити привабливі, на їхню думку, образи. Уява старшого дошкільника частіше за все має репродуктивний характер, коли образ створюється на підставі сло-

весного опису тієї чи іншої події, епізоду, персонажа або сприйняття відповідної графічної моделі тощо. Водночас на цьому етапі в дитини закладаються основи творчої уяви, яка дає змогу створювати нові, оригінальні образи [11].

Отже, розвиток творчих здібностей старших дошкільників у художньо-мовленнєвій діяльності передбачає формування в них емоційно-оцінного ставлення до дійсності. Звідси – друга педагогічна умова: *формування в старших дошкільників емоційно-оцінного ставлення до дійсності з метою творчого відтворення своїх вражень у різних видах художньо-мовленнєвої діяльності.*

Відомо, що розвивати творчі здібності можна, лише орієнтуючись на індивідуально-психологічні особливості дошкільників та психологічну готовність вихователя до реалізації методів роботи з дітьми дошкільного віку. Вибір методів творчої роботи залежить від вікових особливостей дітей старшого дошкільного віку, їхнього розвитку, інтересів, характеру. Максимальний позитивний ефект виховання досягається лише тоді, коли «вектори» педагогічного, батьківського, суспільного (усі види середовища, масові засоби комунікації) виховання збігаються за спрямуванням та є творчими за суттю, формами і характером поставлених цілей. Отже, незаперечною буде така педагогічна умова, як *врахування інтересів та індивідуальних особливостей старших дошкільників.*

Щодо об'єктивної природи творчості дитини, то сучасна наука вважає, що первісною формою її прояву є синкретична творчість, тобто така, в якій окремі види мистецтва ще не відокремлені й неспеціалізовані [3; 9]. Цей факт вказує на спільний корінь, з якого виокремилися всі види дитячого мистецтва. На думку дослідників (П. Блонського, Л. Виготського, О. Леонтьєва, Н. Ветлугіної), цим спільним коренем виступає дитяча гра, яка служить підготовчим етапом для подальшої творчої діяльності. Водночас різноманітність форм прояву художньої, пізнавальної, ігрової активності дітей об'єднана словесною творчістю. Словесна творчість яскраво реалізується в художньо-мовленнєвій діяльності. Художньо-мовленнєву діяльність дітей дошкільного віку слід розглядати у взаємозв'язку з іншими видами діяльності, оскільки вона пов'язана зі сприйманням літературних творів, виконанням їх, відтворенням, супроводжується образним, виразним мовленням, словесною творчістю і спрямована на самореалізацію дитини в період її дошкільного дитинства. Отже, тут правомірно говорити про таку педагогічну умову, як *взаємозв'язок різних видів художньо-мовленнєвої діяльності з метою творчого розвитку старших дошкільників.*

Основу творчого процесу становлять утворення з пережитих вражень нової дійсності, яка відповідає потребам самої дитини, іншими словами, «комбінування старого в новому поєднанні» (Л. Виготський) [4, с. 18]. У зв'язку з цим, на думку

Л. Виготського, якщо ми хочемо створити міцні основи для творчої діяльності дитини, необхідно поширювати її досвід [4, с. 18].

На думку Н. Короткової, варто, використовуючи тексти як смисловий фон і стимул для продуктивної пізнавально-дослідницької діяльності, гри, проводити аналогії між подіями, які відбуваються з персонажами, їхніми переживаннями, роздумами і власною діяльністю дітей [6, с. 34]. На нашу думку, принцип використання художніх текстів як смислового фону і підказки може застосовуватися у вигляді словесної творчості дітей: корисним і захопливим є ініціювання дорослим відтворення і продовження словесного експериментування персонажів творів; через художні тексти можна відкрити дітям можливості творчої побудови сюжетів, розвивати сюжетоскладання як елемент словесної та ігрової творчості [10]. Вважаємо, що словесні ігри й досліди персонажів стають джерелом власної творчості дітей – складання віршів, загадок (результати можна оформити у вигляді книжечки з малюнками), ініційованих дорослим ігор-експериментів (пошук рими). Гарним приводом для спільної гри – складання – може слугувати будь-який сюжет великого художнього твору, який зацікавив дітей, викликав у них бажання продовжити пригоди улюблених персонажів [10].

Зважаючи на все вищесказане, визначимо наступною педагогічною умовою *використання художньої літератури як смислового фону для активізації пізнавально-творчої діяльності старших дошкільників.*

Зауважимо, щоб дібрати художні твори для читання дітям і використовувати їх як смислове тло для інших видів діяльності, педагог сам має добре орієнтуватись у текстах, принаймні, попередньо прочитати їх і визначити, які з них можуть сподобатись дітям групи. Адже дуже важливо, щоб читання книг не стало вимушеною дією; книга має розвивати дитину і водночас приносити їй задоволення.

Успішність формування психічних процесів й утворень, що становлять базис готовності до творчої діяльності, залежить від спрямованості дібраних вихователем методів та прийомів керівництва творчою діяльністю дітей. Стимулюючи творчу діяльність дітей, спонукаючи їх до творчого пошуку системою методів, демонструванням раціональних способів утілення задуму, безпосереднім керівництвом і співпрацею із дітьми, вихователь надає цьому процесу ту спрямованість, яка в кінцевому результаті притаманна творчості [5]. Отже, важливою є й така педагогічна умова, як *творча спрямованість у доборі вихователем методів та прийомів керівництва художньо-мовленнєвою діяльністю старших дошкільників.* Означена педагогічна умова пов'язана з усіма іншими педагогічними умовами, але особливо тісно вона пов'язана з попередньою, яка може слугувати одним із засобів її реалізації.

Як переконливо доводять досвідчені педагогі-практики, важливу роль у розвитку творчих здібностей відіграє створення необхідних умов для самостійних дій дошкільників, коли при цьому стимулюється їхній досвід. Однак діти дошкільного віку почасти не уміють самостійно використовувати свої знання на практиці, а також не завжди можуть перебороти труднощі у процесі виконання творчого завдання. Тому дуже важливо, щоб вихователь сприяв встановленню зв'язку між їхніми наявними знаннями, вміннями і навичками та тим завданням, що потрібно виконати. На кожному занятті, під час якого виконуються творчі завдання, варто створювати такі ситуації, в яких дитина могла б свідомо підійти до вибору оптимального варіанту творчого рішення. При цьому дитина спирається на власний життєвий досвід, ставлення до того чи іншого предмета або явища, бажання розділити свої враження з дорослими та однолітками. Зміст творчих завдань різноманітний. Так, наприклад, дітям пропонується «подарувати дарунок» до дня народження ляльковому або казковому персонажеві у вигляді вірша, «казки про нього», доповнити композицію одним із персонажів відомого літературного тексту та ін. Тому останньою педагогічною умовою буде *створення можливостей творчого прояву в самостійному виборі старшими дошкільниками рішень у процесі художньо-мовленнєвої діяльності*.

Висновки і пропозиції. Як бачимо, всі запропоновані педагогічні умови взаємопов'язані і потенційно сприятимуть розвитку творчих здібностей старших дошкільників у художньо-мовленнєвій діяльності. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в перевірці запропонованих педагогічних умов розвитку творчих здібностей дошкільників у художньо-мовленнєвій діяльності.

Monke O., Bolotenko T. Pedagogical conditions of development of creative abilities of children of senior preschool age in artistic and speech activity

The article analyzes the problem of creativity and development of creative abilities of preschool children. The pedagogical conditions for the development of creative abilities in the artistic and speech activity of senior preschoolers are formed. The key positions of the research have been clarified. Children's creativity is understood as the creation by a child of a product subjectively significant for him, and is characterized by the fact that the child emotionally and value-wise relates to the work through the artistic word. Literary creativity is understood as the child's ability to compose stories, stories and fairy tales. The phenomenon of «creativity» is defined differently. In particular, as the ability to find solutions in unusual situations; focus on discovering new and the ability to deeply understand their experience; synthesis of personality traits, which are characterized by the degree of compliance of a certain type of creative activity with the requirements for it, and determine the effectiveness of such activities. Creative talent is seen as an individual creative motivational and social potential that allows you to get high results in one (or more) of the following areas: intelligence, creativity, social competence, artistic, psychological and biological capabilities. Talent is understood as a system of qualities and features that allows individuals to achieve outstanding success in the original implementation of creative activities. Creative abilities are clearly manifested in preschool childhood and develop in the process of specially organized learning, in particular in artistic and speech activities. The connection between such components of artistic and speech activity as performing activity and creativity is especially strong. Creativity combines artistic, playful and cognitive activity of preschoolers. Specific favorable conditions should be created for the emergence and activation of children's creative manifestations. The article analyzes the main means of semantic influence on the development of creative abilities of the child's personality in artistic and speech activities. We see prospects for further research in the experimental verification of pedagogical conditions for the development of creative abilities of preschoolers in artistic and speech activities.

Key words: children's creativity, creative abilities, artistic and speech activity, children of senior preschool age, pedagogical conditions.

Список використаної літератури:

1. Богуш А.М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Одеса, 2004. 112 с.
2. Богуш А.М. Теоретичні засади художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку. *Педагогіка і психологія*. 1988. № 3. С. 112–121.
3. Богоявленська Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов, 1983. 173 с.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. Москва : Просвещение, 1967. 96 с.
5. Гавриш Н.В. Художнє слово і дитяче мовлення : Редакції загальнопедагогічних газет. Київ, 2005. 128 с.
6. Короткова Н. Художественная литература в образовательной работе с детьми старшего дошкольного возраста. *Дошкольное воспитание*. 2001. № 8. С. 33–35.
7. Моляко В.О. Творчий потенціал людини як психологічна проблема. *Психологічна газета*. 2005. № 6. С.4-6.
8. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач .: Киев : Рад. Школа, 1983. 101 с.
9. Монке О.С. Вплив художньо-мовленнєвої діяльності на розвиток творчих здібностей дошкільників. *Науковий вісник*. 2007. № 11. С. 229–233.
10. Монке О.С. Українська література для дітей дошкільного віку. Навчальний посібник. Одеса, 2010. 350 с.
11. Приходченко К.І. Витоки творчості. Розробки уроків та позакласних заходів з розвитку творчих здібностей учнів : посібник. Донецьк : Сталкер, 1998. 416 с.
12. Теплов Б.М. Избранные труды. Москва, 1985. С. 214–248.

УДК 371.314.6:372:53, 796.853.011-077
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.79.2.6>

Ю. Г. Паламарчук

кандидат наук із фізичного виховання та спорту,
завідувач кафедри теорії і методики фізичного виховання
КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»

С. С. Ільченко

кандидат наук із фізичного виховання та спорту,
доцент кафедри спортивних дисциплін факультету фізичного виховання
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

І. В. Райтаровська

старший викладач кафедри спорту і спортивних ігор
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

В. В. Артеменко

старший викладач кафедри фізичного виховання і спорту
Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного

І. В. Овчарова

викладач циклової комісії фізичної культури та виховання
Мелітопольського промислово-економічного фахового коледжу

МЕТОДИКА ВІДБОРУ КАНДИДАТІВ ДО ЗБІРНИХ КОМАНД ЗВО З ОДНОБОРСТВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ СУЧАСНИХ ТЕХНІЧНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ

Нині в більшості закладів вищої освіти (ЗВО) функціонують чисельні секції з одноборств (боротьба самбо, дзюдо, карате, вільна боротьба, греко-римська боротьба, змішані бойові мистецтва ММА тощо). Варто також зауважити, що у вищих військових навчальних закладах, закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання одноборства є базовими предметами, які забезпечують формування ключових професійних компетентностей у майбутніх офіцерів відповідної інституції сектора безпеки й оборони України. З огляду на результати аналізу науково-методичної, довідкової та спеціальної літератури встановлено, що питанням організації системи спортивного відбору до збірних команд закладів вищої освіти з одноборств (інших видів спорту) присвячено малу кількість науково-методичних праць, що потребує подальших наукових розвідок та підкреслює актуальність і практичну складову частину вибраного напрямку дослідження.

Головною метою дослідження є розроблення методики відбору кандидатів до збірних команд закладів вищої освіти з одноборств (на прикладі боротьби самбо) з використанням сучасних технічних засобів навчання. Під час дослідно-аналітичної роботи були використані такі методи теоретичного дослідження: ідеалізації, формалізації, аксіоматичні, історичні і логічні, сходження від конкретного тощо. Крім цього, було використано власний досвід організації системи факультативних занять у ЗВО з одноборств.

У результаті теоретичного дослідження членами науково-дослідної групи розроблено методику відбору кандидатів до збірних команд закладів вищої освіти з одноборств (на прикладі боротьби самбо) з використанням сучасних технічних засобів навчання. Розроблена нами комплексна методика складається з 5 тестових блоків: 1) лікарський контроль; 2) тестування психологічної стійкості; 3) тестування рівня сформованості основних фізичних якостей; 4) перевірка рівня сформованості спеціальної фізичної (функціональної) підготовленості; 5) діагностично-інструментальний блок. Крім цього, ми очікуємо, що запропонована нами методика сприятиме якісному відбору кандидатів до збірних команд закладів вищої освіти з олімпійських та неолімпійських одноборств. Це своєю чергою забезпечить інтенсифікацію термінів досягнення одноборцями (студентами) максимального спортивного результату. Перспективи подальших досліджень у вибраному напрямі наукової розвідки передбачають апробацію методики відбору кандидатів до збірних команд закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання з боротьби самбо з використанням VKS «Katsumoto».

Ключові слова: здобувачі вищої освіти, методика, спортивний відбір, спортивна орієнтація, спортивна селекція, система багаторічної підготовки, технічні засоби.

Постановка проблеми. Чисельні перемоги українських однокорців, таких як Д. Білодід, Ж. Беленюк, А. Волошинов, О. Воропаєв, Г. Зантараєв, В. Ломаченко, В. Руднєв, В. Савінов, О. Усик (та ін.), на змаганнях вищих рангів з олімпійських та неолімпійських видів спорту піднімають імідж держави на міжнародній арені. Це своєю чергою стимулює представників різних груп населення, зокрема студентів закладів вищої освіти до фізичного саморозвитку, що з огляду на популярність зазначених вище атлетів мотивує їх до систематичних занять вибраним видом однокорства.

Нині в більшості закладів вищої освіти (далі – ЗВО) функціонують чисельні секції з однокорств (боротьба самбо, дзюдо, карате, вільна боротьба, греко-римська боротьба, змішані бойові мистецтва ММА тощо). Варто також зауважити, що у вищих військових навчальних закладах, закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання однокорства є базовими предметами, які забезпечують формування ключових професійних компетентностей у майбутніх офіцерів відповідної інституції сектора безпеки і оборони України.

Розвиток взаємовідносин між ЗВО різних форм власності та типу передбачає організацію «міжвузівських змагань» (студентських спартакіад, олімпіад тощо), що стимулює керівництво профільних кафедр (керівництво ЗВО), а також викладачів-тренерів (штатних тренерів) до впровадження в систему багаторічної підготовки студентів, які спеціалізуються в однокорствах (й інших видах спорту) сучасних методик, програм, а також педагогічних технологій, які забезпечують досягнення атлетом максимального спортивного результату на змаганнях різних рангів. Варто також зауважити, що чітка та збалансована робота викладачів-тренерів, які спеціалізуються в однокорствах і працюють у ЗВО, має відповідний позитивний вплив на імідж держави на світовій арені, адже значна частка членів збірних команд з олімпійських і неолімпійських видів однокорств є здобувачами вищої освіти.

З огляду на вищевикладене, нині актуальним є розроблення методик відбору кандидатів до збірних команд ЗВО з однокорств (інших видів спорту) із використанням сучасних технічних засобів навчання, що сприятиме якісному спортивному відбору та досягненню майбутніми членами збірних команд ЗВО максимальних результатів на змаганнях різних рангів (зокрема у складі національних збірних команд).

Дослідження виконано відповідно до планів науково-дослідної роботи: кафедри теорії і методики фізичного виховання Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»; кафедри спортивних дисциплін факультету фізичного виховання Уманського державного педагогічного університету імені Павла

Тичини; Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного; кафедри тактичної та спеціальної фізичної підготовки факультету № 3 Харківського національного університету внутрішніх справ (сумісний ініціативний науковий проект «Спортивний відбір», 2021 р.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-методичної та спеціальної літератури у вибраному напрямі наукової розвідки дав змогу визначити низку вчених, які у своїх працях висвітлювали актуальні питання побудови системи багаторічної підготовки однокорців в умовах ЗВО: Г. Арзютова [1], К. Троянова [2], В. Платонова [3], К. Ананченка, О. Хацаюка, Ф. Загуру, Л. Огнюву [4] та інших фахівців (А. Алексєєва, К. Ананченка, Н. Бойченко, В. Мунтяна, М. Хасанова).

У результаті подальшої дослідно-аналітичної роботи нашу увагу привернули наукові праці В. Волкова, В. Філіна [5], А. Дублібського, А. Яценка, В. Ніколаєнка [6], Е. Маляра, Н. Маляр [7], О. Задорожної, Ю. Бріскіна, М. Пітина, І. Вовк, В. Пестернікова [8] та інших учених і практиків (В. Бобошка, А. Дубінського, Г. Тітової, С. Шинкарева, О. Ярещенко), в яких окреслені основні напрями організації системи спортивного відбору кандидатів до збірних команд ЗВО з олімпійських та неолімпійських видів спорту.

Цікавими за своїм змістом та сутнісними характеристиками є наукові праці А. Лапутіна, В. Гамалія, О. Архипова, В. Кашуби, М. Носко, Т. Хабінець [9], В. Бізіна, Д. Миргород, О. Хацаюка [10], Б. Кіндзера [11], К. Ананченка, О. Хацаюка [12] та інших учених-раціоналізаторів (Ф. Агашина, В. Болобана, Х. Гроса, Д. Донського, В. Лялька), у яких визначаються ефективні педагогічні технології, технічні засоби навчання, а також сучасний науковий інструментарій, що забезпечує отримання термінової інформації про параметри біомеханічних рухів атлетів у різних видах спорту.

З огляду на результати аналізу науково-методичної, довідкової та спеціальної літератури встановлено, що питанням організації системи спортивного відбору до збірних команд ЗВО з однокорств (інших видів спорту) присвячено недостатню кількість науково-методичних праць, що потребує подальших наукових розвідок та підкреслює актуальність і практичну складову частину вибраного напрямку дослідження.

Мета статті. Головною метою дослідження є розроблення методики відбору кандидатів до збірних команд закладів вищої освіти з однокорств (на прикладі боротьби самбо) з використанням сучасних технічних засобів навчання.

Для досягнення мети дослідження заплановано вирішити такі завдання:

– здійснити аналіз науково-методичної та спеціальної літератури в напрямі побудови системи багаторічної підготовки однокорців в умовах ЗВО;

– провести моніторинг Інтернет-джерел довідкової та спеціальної науково-методичної літератури в напрямі організації системи спортивного відбору кандидатів до збірних команд ЗВО з олімпійських та неолімпійських видів спорту;

– визначити ефективні педагогічні технології, технічні засоби навчання, а також сучасний науковий інструментарій, який забезпечує отримання термінової інформації про параметри біомеханічних рухів атлетів у різних видах спорту.

Під час дослідно-аналітичної роботи були використані такі методи теоретичного дослідження: ідеалізації, формалізації, аксіоматичні, історичні і логічні, сходження від конкретного тощо. Крім цього, було використано власний досвід організації системи факультативних занять у ЗВО з одноборств.

Виклад основного матеріалу. Теоретичне дослідження організовано у два етапи (січень – серпень 2021 р.). У процесі дослідно-аналітичної роботи упродовж першого етапу дослідження (січень – квітень 2021 р.) створено науково-дослідну групу у такому складі: Ю. Паламарчук, С. Ільченко, І. Райтаровська, В. Артеменко, І. Овчарова, О. Хацаюка (провідні учені, тренери-дослідники), також здійснено аналіз науково-методичної, довідкової та спеціальної літератури. Крім цього, членами науково-дослідної групи (далі – НДГ) проведено моніторинг Інтернет-ресурсів у вибраному напрямі наукової розвідки.

Нами встановлено, що проблематика підготовки студентського спортивного резерву охоплює широке коло питань організаційного, методичного та наукового напрямів. Крім цього, вона тісно пов'язана з проблематикою управління багаторічної підготовкою атлетів у різних видах спорту, зокрема одноборствах, і передбачає:

– постійну модернізацію завдань, засобів, форм, методів та наукового інструментарію (технічних засобів навчання), необхідних для всебічного забезпечення багаторічної підготовки атлетів;

– динамічне зростання об'єму засобів загальної та спеціальної фізичної підготовки (функціональної підготовки) атлетів;

– використання на різних етапах багаторічної підготовки атлетів дозволених фармакологічних засобів (організація допінг-контролю з урахуванням рекомендацій компетентних контролюючих органів);

– збалансоване та науково обґрунтоване підвищення, а також збільшення інтенсивності навчально-тренувальних завдань;

– суворе дотримання принципу поступового підвищення тренувальних та змагальних навантажень.

Необхідно підкреслити, що система спортивного відбору базується на знаннях та закономірностях комплексу якостей, а також відповідних модельних характеристик, якими

володіють найсильніші атлети певного виду спорту. Проблематика спортивного відбору ускладнюється тим, що тренеру необхідно знати не лише про кінцеву модель переможця (чемпіона), але й про те, як формується спортивний ідеал, якими характеристиками він володіє на відповідному етапі багаторічної підготовки.

Варто також зауважити, що кожен організм індивіда (студента тощо) відповідно до законів спадковості, а також під впливом зовнішнього середовища розвивається індивідуально. Тому спортивний відбір має умовний характер. Досить складно у здобувачі вищої освіти першого року навчання розпізнати майбутнього чемпіона (переможця змагань різних рангів).

З огляду на вищевикладене в зазначених обставинах провідну роль відіграє саме досвідчений тренер, який, керуючись специфічними знаннями про вікові особливості організму індивіда, а також законами спортивного вдосконалення (враховуючи індивідуально-типологічні особливості), формує ключові компетентності в спортсменів, що забезпечує високі та стабільні показники змагальної діяльності.

У динаміці другого етапу дослідження (травень-серпень 2021 р.), відповідно до результатів, отриманих упродовж попереднього етапу, а також результатів низки попередніх досліджень, проведених провідними ученими та практиками [2; 4; 5; 8], членами НДГ встановлено, що в системі спортивного відбору одноборців доцільно використовувати сучасний науковий інструментарій (технічні засоби термінової інформації). Крім цього, доцільним є також комплексне використання (поєднання) традиційних засобів спортивного відбору з відповідним науковим інструментарієм, що потребує розроблення відповідної прикладної (комплексної) методики.

Відповідно до вищезазначеного, членам НДГ пропонується використовувати в системі спортивного відбору кандидатів у збірні команди ЗВО з одноборств:

1) комп'ютерну відеопрограму аналізу біомеханічних дій «Katsumoto» (далі – VKS «Katsumoto») [10];

2) універсальний методичний підхід для оцінки відеоматеріалу, що використовується під час підготовки одноборців [12].

Варто зауважити, що VKS «Katsumoto» [10] (автори розробники системи – В. Бізін, С. Стерведов, О. Хацаюк) може використовуватися в різних галузях: фізичному вихованні різних груп населення, спорті вищих досягнень, педагогіці, фізичній реабілітації, прикладній анімації, медицині, військовій справі тощо. Зазначена вище система біомеханічного аналізу забезпечує проведення порівняльного аналізу та корекції технічних дій, які виконують спортсмени в різних видах

Таблиця 1

№ з/п	Порядковий номер тесту, (зміст тестових завдань)	Рекомендації з практичного тестування (використання наукового інструментарію, універсальних методик)
Блок 1. Лікарський контроль		
1.1	Медичний огляд кандидатів у збірну команду ЗВО з одноборств фахівцями медичної служби (частини).	Проводиться у спеціалізованих закладах охорони здоров'я (залучаються лікарі спеціалісти, які здійснюють допуск осіб до занять у секціях з одноборств та інших видів спорту). Звітний матеріал – допуск до тренувань (довідка встановленої форми).
Блок 2. Психологічна стійкість		
2.1	Діагностика рівня сформованості в кандидатів до збірної команди ЗВО з одноборств психологічної стійкості до навчально-тренувальної та змагальної діяльності.	Тестування рекомендується проводити практичними психологами, або найбільш підготовленими викладачами-тренерами (тренерами з одноборств зі значним практичним досвідом). Під час психодіагностики використовувати такі методики (тести, методики тощо): 1) шкала депресії Бека; 2) методика диференціальної діагностики депресивних станів Цунга; 3) шкала Гамільтона для оцінки депресії (HDRS); 4) тест Спілбергера – Ханіна; 5) шкала Гамільтона для оцінки тривоги (HARS); 6) методика вимірювання рівня тривожності Тейлора; 7) опитувальник САН.
Блок 3. Фізична підготовленість		
3.1	Тестування рівня сформованості в кандидатів у збірну команду ЗВО з одноборств основних фізичних якостей: швидкості (біг на 100 м, або човниковий біг 4x100 м), сили (підтягування на перекладині, або підняття гирі вагою 24 кг), вибухової сили (підтягування на перекладині з ривками), спритності (виконання акробатичних вправ та елементів самострахування), витривалості (біг на 3000 м по пересіченій місцевості).	Контрольні випробування організовуються упродовж 1 дня. Спершу виконуються вправи на швидкість, спритність, силу. Наприкінці тестування проводиться контрольне випробування на витривалість. Слідкувати за технікою виконання контрольних нормативів. Оцінювання здійснювати відповідно до чинної нормативної бази (затвердженої у ЗВО, закладі вищої освіти зі специфічними умовами навчання чи вищому військовому навчальному закладі). Під час контрольних випробувань має бути присутній фахівець медичної служби (частини).
Блок 4. Спеціальна (функціональна) фізична підготовленість		
4.1	Тестування рівня сформованості в кандидатів у збірну команду ЗВО з одноборств техніко-тактичної підготовленості (виконання технічних дій прийомів за одиницю часу тощо). Визначення рівня сформованості параметрів активності та ефективності змагальних дій (обсягу атакуючих та захисних дій, кількості прийомів, різноманіття атакуючих та захисних прийомів, коефіцієнту активності, коефіцієнту надійності, середньої оцінки технічної дії, часу проведення атаки чи захисту, час переходу від захисту до атаки тощо).	Блоки 4, 5 об'єднані. Тестування здійснюється упродовж навчально-тренувального заняття упродовж 90 хв. Перед початком тестування провести підготовчу частину (розминку). Слідкувати за дотриманням заходів попередження травматизму. Під час розминки звертати увагу на тих, хто не встигає (не підготовлених кандидатів). Паралельно здійснювати відеофіксацію виконання кандидатами технічних дій. Наприкінці тестування виконати заминку. Результати контрольного тестування ввести у протокол.
Блок 5. Діагностично-інструментальний		
5.1	Тестування рівня сформованості в кандидатів у збірну команду ЗВО з одноборств: зусилля, яке розвивається при взаємодії з опорою (реакція опору), кутові переміщення в суглобах, прискорення загального центру маси та його біоланок, амплітуда та частота кидків, вибухова сила окремих м'язів, сила та швидкість кидків й інших технічних дій тощо).	Під час контрольного тестування використовувати сучасний науковий інструментарій: VKS «Katsumoto» [10] та універсальний методичний підхід для оцінки відеоматеріалу, що використовується у підготовці одноборців [12]. Отримані результати ввести у протокол контрольних випробувань. Підбити підсумки тестування. Визначити кращих. Довести результати контрольного тестування.
<p><i>Примітка: 1) оцінювання здійснюється методом експертної оцінки за 100-бальною шкалою; 2) кандидат зараховується до збірної команди за умови отримання не менше 78 балів (у сумі за 5 тестових блоків); 3) за кожен блок кандидат у збірну може набрати не більше 20 балів; 4) мінімальний прохідний бал за 2-4 блоки – 16; 5) допуск лікаря до занять у секції одноборств (Блок 1) автоматично оцінюється в 16 балів; 6) у разі негативного висновку лікарського контролю, кандидат до подальшого тестування не допускається; 7) на вибір тренерів (експертів) допускається до зарахування в збірну кандидатів, які набрали від 75 до 77 балів; 8) до складу експертів залучати від 2 до 5 кваліфікованих тренерів (спортсменів високої кваліфікації); 9) тестування здійснювати з дотриманням заходів попередження травматизму в присутності фахівців медичної служби; 10) результати тестування заносити в протокол; перед тестуванням провести інструктаж із заходів попередження травматизму (під розпис кандидатів); 11) тестування здійснювати за згодою кандидатів (їхніх батьків у разі неповноліття); 12) результати тестування доводити до всіх (перед строєм); 13) допускається повторне тестування не раніше ніж через 2 місяця з повторним проходженням лікарського контролю; 14) не допускається розголошення персональних даних (результатів лікарського контролю, діагнозу); 15) до складу «експертів» під час 2 блоку залучати практичних психологів; 16) 4 і 5 блоки контрольного тестування об'єднані, паралельно здійснювати відеозапис технічних дій із подальшою їх обробкою сучасним науковим інструментарієм.</i></p>		

Авторська розробка: Ю. Паламарчук, С. Ільченко, І. Райтаровська, В. Артеменко, І. Овчарова, О. Хацаюк

спорту, зокрема одноборствах. Крім цього, VKS «Katsumoto» [10] може здійснювати обчислення напрямку, швидкості та траєкторії руху досліджуваного об'єкта у тримірному (двумірному) просторі відповідно до результатів розкадрування досліджуваної технічної дії (комбінації технічних дій). Додаткове обладнання, яке забезпечує роботу зазначеного вище наукового інструментарію, закріплене в єдину систему через відповідний аналоговий інтерфейс, що дає змогу зчитувати інформацію одночасно із 64 каналів у режимі реального часу. Основні робочі блоки зазначеної системи (модуль обчислення технічних параметрів рухів; модуль біомеханічних параметрів; модуль еталонних зразків технічних дій (комбінацій); модуль роботи з графічними файлами; модуль відображення та друку інформації) забезпечують стабільну та мобільну її працездатність у різних умовах дослідження (навчально-тренувального процесу одноборців різної спортивної кваліфікації).

Заключний блок другого етапу теоретичного дослідження передбачав розроблення методики відбору кандидатів до збірних команд закладів вищої освіти з одноборств (на прикладі боротьби самбо) з використанням сучасних технічних засобів навчання (див. табл. 1).

Отже, поставлені перед нами завдання виконані, а головна мета дослідження досягнута.

Висновки і пропозиції. У результаті теоретичного дослідження членами науково-дослідної групи розроблено методику відбору кандидатів до збірних команд закладів вищої освіти з одноборств (на прикладі боротьби самбо) з використанням сучасних технічних засобів навчання.

Розроблена нами комплексна методика складається з 5 тестових блоків: 1) лікарський контроль; 2) тестування психологічної стійкості; 3) тестування рівня сформованості основних фізичних якостей; 4) перевірка рівня сформованості спеціальної фізичної (функціональної) підготовленості; 5) діагностично-інструментальний блок. Крім цього, ми очікуємо, що запропонована нами методика сприятиме якісному відбору кандидатів до збірних команд закладів вищої освіти з олімпійських та неолімпійських одноборств. Це своєю чергою забезпечить інтенсифікацію термінів досягнення одноборцями (студентами) максимального спортивного результату.

Членам науково-дослідної групи рекомендується впровадити отримані результати в систему спортивного відбору кандидатів до збірних команд закладів вищої освіти з одноборств із числа здобувачів вищої освіти молодших курсів. Перспективи подальших досліджень у вибраному напрямі наукової розвідки передбачають апробацію методики відбору кандидатів до збірних команд закладів вищої освіти зі специфічними умовами нав-

чання з боротьби самбо з використанням ВКС «Katsumoto».

Список використаної літератури:

1. Арзютов Г.М. Теорія і методика поетапної підготовки спортсменів (на матеріалі дзюдо) : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02, 13.00.04. Київ, 2000. 41 с.
2. Троянов К.В. Методика начальної підготовки по боротьбе самбо в процесі фізичного виховання студентів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Москва, 2002. 193 с.
3. Платонов В.Н. Система підготовки спортсменів в олімпійському спорті. Общая теория и практические приложения : учебн. пособ. Киев : Олімпійська література, 2004. 808 с.
4. Ананченко К.В., Хацаюк О.В., Загуга Ф.І., Огньова Л.Ю. Вдосконалення техніко-тактичної підготовленості дзюдоїстів 17-18 років. *Єдиноборства*. 2020. № 2 (16). С. 4–13.
5. Волков В.М., Філін В.П. Спортивный отбор: учебн. пособ. Москва : «Физкультура и спорт», 1983. 176 с.
6. Дублібський А.В., Яценко А.В., Ніколаєнко В.В. Спортивный відбір у футболі : метод. рекомендації. Київ : Науково-методичний (технічний) комітет Федерації футболу України, 2003. 135 с.
7. Маляр Е.І., Маляр Н.С. Загальна теорія підготовки спортсменів : метод. рекомендації. Тернопіль : ТНЕУ: Економічна думка, 2019. 73 с.
8. Задорожна О.Р., Бріскін Ю.А., Пітин М.П., Вовк І.В., Пестерніков В.В. Особливості системи відбору спортсменів-кандидатів у національну збірну команду України для участі в іграх олімпіад (на прикладі спортивних єдиноборств). *Український журнал медицини, біології та спорту*. 2020. № 5 (Т. 5). С. 357–363.
9. Лапутін А.М., Гамалій В.В., Архипов О.А., Кашуба В.О., Носко М.О., Хабінець Т.О. Біомеханіка спорту : навч. посібн. Київ : Олімпійська література, 2005. 320 с.
10. Бизин В.П., Миргород Д.А., Хацаюк А.В. Технические средства обучения : учебн. пособ. Берлин (Германия) : Lambert Academic Publishing, 1998. С. 36–42.
11. Кіндзер Б.М. Ефективність застосування комп'ютерного програмно-апаратного комплексу «Омега-С» у тренувальному процесі по підготовці висококваліфікованих спортсменів в Кіокушинкай карате до змагань. *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії*. 2015. № 1. С. 356–358.
12. Ананченко К.В., Хацаюк О.В. Новий методичний підхід для оцінки відеоматеріалу, що використовується при підготовці дзюдоїстів. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2016. № 4 (54). С. 11–16.

Palamarchuk Yu., Ilchenko S., Raitarovska I., Artemenko V., Ovcharova I. Methods of selection of candidates for national teams of hei in martial arts using modern technical means of education

Today, the vast majority of higher education institutions have numerous martial arts sections (sambo, judo, karate, freestyle wrestling, Greco-Roman wrestling, mixed martial arts MMA, etc.). It should also be noted that in higher military educational institutions, higher education institutions with specific training conditions – martial arts are the basic subjects that ensure the formation of key professional competencies of future officers of the relevant institution of the security and defense sector of Ukraine. Taking into account the results of the analysis of scientific-methodical, reference and special literature it is established that the organization of the system of sports selection to the national teams of higher education institutions in martial arts (other sports) is insufficient scientific and methodological work, which requires further scientific research component of the chosen direction of research.

The main purpose of the study is to develop a methodology for selecting candidates for the national teams of higher education institutions in martial arts (on the example of sambo wrestling) using modern technical means of education. During the research and analytical work, the following methods of theoretical research were used: idealization, formalization, axiomatic, historical and logical, convergence from the concrete, and so on. In addition, we used our own experience in organizing a system of optional classes in higher education in martial arts.

As a result of the theoretical research, the members of the research group developed a method of selecting candidates for the national teams of higher education institutions in martial arts (on the example of sambo wrestling) using modern technical teaching aids. The complex technique developed by us consists of 5 test blocks: 1) medical control; 2) testing of psychological stability; 3) testing the level of formation of basic physical qualities; 4) checking the level of formation of special physical (functional) preparedness; 5) diagnostic and instrumental unit. In addition, we expect that our proposed methodology will contribute to the quality selection of candidates for the national teams of higher education institutions in Olympic and non-Olympic martial arts. This, in turn, will intensify the timeframe for teammates (students) to achieve maximum sports results. Prospects for further research in the chosen field of scientific research include testing the method of selection of candidates for the national teams of higher education institutions with specific training conditions in sambo with the use of VKS "Katsumoto".

Key words: *students, methods, sports selection, sports orientation, sports selection, system of long-term training, technical means.*

УДК 371.124

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.79.2.7>**В. В. Радул**

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка

БАЗОВІ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Будь-яке суспільство потребує формування такої особистості, яка б на належному рівні могла виконувати завдання цього суспільства, тому в сучасних умовах необхідно виокремити базові якості особистості, що зможуть забезпечити ефективність її життєдіяльності.

Окремі дослідники вважають, що глобальна освіта в сучасних умовах є найбільш ефективним засобом позитивного розвитку процесів глобалізації, оскільки лише освічене суспільство й освічене людство можуть розумно й практично протиставити позитивні процеси розвитку негативним, запобігти анархії та насильству. У нинішньому тисячолітті тільки засобами глобальної освіти можна забезпечити активну участь світової науки й громадськості в процесі розвитку цивілізації.

У механізмі функціонування й розвитку соціуму змінюється статус людини. Замість природного індивіда (фізична сила, витривалість), суспільного індивіда (соціальність, виконавчість) з'являється Особистість як авторська особистість (людський капітал, людські ресурси). Визначається це тим, що постіндустріальне виробництво виступає процесом зростаючої інноваційності на швидкозмінній інформаційній та науковій основі.

Враховуючи те, що система освіти – це те, що забезпечує сучасний стан й майбутнє кожної країни в умовах всесвіту, що змінюється, нині ми спостерігаємо процеси об'єднання різних суспільних систем, прискорення розвитку інтеграційних процесів і разом із цим посилення конкуренції в різних сферах життєдіяльності суспільства. Що має робити особистість і як поводитись у таких умовах, ми робимо спробу показати в цій статті.

Ключові слова: особистість, якості особистості, життєдіяльність, глобалізація, критерій.

Постановка проблеми. Сучасні процеси, які відбуваються в усьому світі, характеризуються нестійкістю, короткочасністю, кон'юнктурністю і, на жаль, подекуди й антиморальністю. У зв'язку з цим є потреба ще раз звернути увагу дослідників на проблеми, що стосуються життєдіяльності кожного індивіда, – категоріальні проблеми, в яких міститься зміст загальних (базових) якостей особистості.

Особистість ми розуміємо як цілісність соціальних властивостей людини, продукт суспільного розвитку й залучення індивіда до системи соціальних відносин за допомогою активної предметної діяльності й спілкування. Індивід стає особистістю в процесі освоєння соціальних функцій і розвитку самосвідомості, тобто усвідомлення своєї самототожності й неповторності як суб'єкта діяльності й індивідуальності, однак саме як член соціуму... Формування особистості здійснюється в процесах соціалізації індивіда й спрямованого виховання: освоєння ним соціальних норм і функцій (соціальних ролей) за допомогою оволодіння різноманітними видами й формами діяльності [19, с. 244].

Особистісні властивості є виявленням соціальних якостей індивіда [19, с. 243].

Згідно з К. Юнгом, «особистість – результат найвищої життєвої стійкості, абсолютного сприйняття індивідуально сутнісного й максимально успішного пристосування до суспільно значущого за умови найвищої свободи вибору» [22, с. 191].

Якість розуміємо як філософську категорію, що «виражає невіддільну від буття об'єкта його істотну визначеність, завдяки якій він є саме цим, а не іншим об'єктом. Якість відбиває стійкі зв'язки складених елементів об'єкта, характеризує його специфіку, що дає змогу відрізнити один об'єкт від інших. Саме завдяки якості кожен об'єкт існує й мислиться як щось відмежоване від інших об'єктів. Водночас якість виражає й те загальне, що характеризує весь клас однорідних об'єктів» [19, с. 440–441].

Якості особистості, узагальнені властивості особистості – спрямованість особистості, досвід, особливості психічних процесів, біопсихічні властивості, характер та здібності [14, с. 53].

Свого часу В.О. Сластенін стверджував: «Які б якості та властивості особистості вчителя ми не розвивали, <...> жодна якість не може існувати поза цілісною особистістю й завжди є її проявом, змінює свій зміст і будову залежно від її структури» [18, с. 87].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема емоційної чи достовірної, наукової інформації в процесі характеристики стану особистості, її дій та вчинків завжди була в полі зору різних дослідників.

Вітчизняні дослідники Г.О. Бал, Л.Ф. Бурлачук, Я.В. Галета, В.Ф. Моргун та інші у своїх дослідженнях систематично концентрують увагу на різнома-

нітних аспектах проблем, пов'язаних із вивченням особливостей, характеристик та відповідних якостей особистості.

Головною особливістю людини, що зумовлює значущі характеристики її природи, є системотвірною єдністю особливої об'єктивно заданої твірної активності – діяльності та суб'єктності, що містить необхідність, потребу, здатність та можливість зміни, розширення, проектування такої діяльності, ставлення до неї як до умови свого буття та свого зростання-розвитку в ньому.

Феномен вияву «само» як якісного стану розвитку особистості активно обговорюється в рамках гуманістичної школи (З. Фрейд, Е. Фромм, А. Маслоу, К. Роджерс). Теорію «само» активно доповнюють також ідеї «смисла життя» В. Франкл, «актуалізаторської діяльності» Е. Шостром.

Характеристиками особистості займалися І.Д. Бех, Л.С. Виготський, Е.В. Ільєнков, К.К. Платонов, В.І. Журавльов та інші.

У нинішніх умовах ця проблема досліджується здебільшого у взаємозв'язку із професійним становленням особистості.

Мета статті – показати, що здатність особистості до побудови стратегії життя перетворює її на індивідуальність у масштабах соціуму, культури, індивідуальність, визнану суспільством.

Особистість трансформується у функціональну систему, в якій вона сама (як суб'єкт) відповідним чином інтегрує, зв'язуючи, зіставляючи, використовує різні рівні своєї психологічної організації. При цьому провідним є один «системотвірний» рівень, якість, інколи їх певна комбінація.

Основним завданням історико-еволюційного підходу у вивченні особистості є завдання виявлення закономірностей розвитку людини, яка змінюється у світі, що змінюється.

Соціально-історичний образ життя як джерело розвитку особистості задає індивіду, який з'явився на світ, певний сценарій, втягуючи його у специфічний розпорядок дій. Жорсткість такого розпорядку дій залежить передусім від того, наскільки варіюється в певному соціально-історичному образі життя свобода вибору певних видів діяльності. Умовно мозаїку культур в процесі людської історії можна розмістити біля двох полюсів – полюсу корисності та полюсу гідності.

Виклад основного матеріалу. Нині глобалізаційним процесам в освіті приділяється особлива увага. «Глобалізація освіти, – зауважує Н.В. Наливайко, – це таке кардинальне, якісно нове явище соціального життя, у якому освіту підпорядковано інтересам великих іноземних транснаціональних корпорацій, що нав'язують свої стандарти навчання, мову спілкування без урахування національних особливостей, що витісняють рідні мови як носії самобутніх культур» [13, с. 151].

Так, М.Р. Гінзбург характеризує важливу особливість подвійної природи людини, конкретизує її одночасну належність до духовного й матеріального: «... з одного боку, людина є нескінченністю, з іншого – як істота біологічна вона смертна, тобто скінченна, і її самореалізація за потреби розгортається в часі, звідки постійна незадоволеність цією реалізацією» [6, с. 43].

Здатність особистості до побудови стратегії життя перетворює її на індивідуальність у масштабах соціуму, культури, індивідуальність, визнану суспільством.

Саме явище індивідуальності є можливістю – «шансом», «ресурсом» у розвитку людського роду в його тенденції до змінюваності. Цей шанс, або можливість індивідуалізації, стає тим ресурсом, який має новонароджений індивід і який актуалізує (або ж ні) його особистість. У цьому й полягає механізм самоактуалізації, визначений А. Маслоу [11]. Близька до цієї ідеї й думка Л.С. Виготського про вищі психологічні функції як «оволодіння» нижчими. Йдеться насамперед не про співвіднесеність вищих та нижчих психічних функцій, а про здатність особистості до організації своєї психіки як індивідуальної системи, що забезпечує її відтворення в життєдіяльності – на життєвому шляху [2].

Самодетермінація – організація особистістю внутрішніх умов.

Індивідуальність особистості проявляється не тільки в її внутрішньому «складі», у способі інтеграції усього «арсеналу» її природних, психічних та особистісних якостей, але в її інтеракції як системи з іншими системами.

Вищим і найбільш суттєвим механізмом самореалізації особистості в житті є стратегія життя, тобто відповідність способу життя своїй індивідуальності. Стратегія життя є інтеграцією, узагальненням у житті того, що є суттєвим для особистості, того, що дійсно суттєво безвідносно до неї. Стратегія – здійснення життя як системи, що має індивідуальний характер, інтеракцію з життям. Вона може бути вищою життєвою здатністю особистості як її суб'єкта, де інтегруються життєві здібності – свідомість, активність (ініціатива й відповідальність) та організація часу. Саме ці вищі глобальні життєві здібності інтегруються в загальну здібність до побудови стратегії [3], у якій поєднуються особистість, індивідуальність, суб'єкт.

Зосібна, В.М. Розін пропонує впровадити нове поняття, яке уможливить виокремлення різних режимів життєдіяльності індивіда й допоможе аналізувати їх. Режим життєдіяльності індивіда задається на перетині зовнішньої ситуації («спонукання», спілкування й самовизначення та внутрішньої, щовже задана психічними структурами (реальності, емоції, енергетичний стан тощо) [17, с. 62].

Механізм функціонування й розвитку соціуму змінює статус особи. Замість властивостей при-

родного індивіда (фізична сила, витривалість), суспільного індивіда (соціальність, виконавчість) маємо ознаки авторської особистості (людський капітал, людські ресурси). Це зумовлено тим, що постіндустріальне виробництво є процесом інноваційності, що має швидкозмінне інформаційне та наукове підґрунтя. Рушієм постіндустріалізму, усіх галузей його життєдіяльності (матеріально-виробничої, соціальної, політичної, духовної, сімейно-побутової) є авторська особистість [12, с. 251–259].

Індивідуальністю в історії культури може бути як певна особистість, так і група, клас, коли доводиться діяти в невизначених ситуаціях. Змінюються лише масштаби проблемно-конфліктних ситуацій, а отже, і наслідки дій у цих ситуаціях, їхня роль в історичному процесі [1, с. 280].

Концептуальне з'єднання між рівнями аналізу особистості в системах «роль-для-усіх» та «роль-для-групи» є можливим на основі розробленої В.О. Ядовим концепції диспозиційної регуляції соціальної поведінки особистості [23]. «Вирішальна» сила цієї концепції дає змогу створити соціально-психологічний портрет особистості як представника певної групи.

Концепцію В.О. Ядова об'єднує ідея про те, що, тільки рухаючись від специфічних властивостей діяльності індивіда, що реалізує його ставлення до світу, можна виділити соціально-конкретні риси особистості й передбачити систему її вчинків [23, с. 281]. Одиницею аналізу соціальної поведінки особистості дослідник вважає диспозицію – спрямованість суб'єкта на оцінку й певний спосіб поведінки, що є психологічним вираженням взаємовідношень потреб та конкретних умов діяльності.

Ієрархічні рівні диспозиції є похідними від двох взаємодіючих рядів – ієрархічного ряду умов діяльності, в яких можуть бути опремечені потреби особистості, та ряду потреб [1, с. 281].

Критерієм для встановлення ієрархії умов діяльності В.О. Ядов визначає тривалість часу, протягом якого ситуацію діяльності можна розглядати як порівняно стійку.

Відповідно до цього критерію виокремлюють рівні предметних ситуацій, групового спілкування, різних сфер соціальної діяльності (праця, дозвілля, сімейне життя) та спільних соціальних умов способу життя. За взаємодії потреб та умов діяльності в особистісній структурі утворюються такі рівні диспозицій: елементарні фіксовані установки, спільні фіксовані установки, спільна спрямованість інтересів особистості та системи ціннісних орієнтацій щодо цілей життєдіяльності та засобів їх досягнення. Диспозиції різних рівнів визначають ієрархію рівнів поведінки особистості. Фіксовані елементарні установки детермінують найпростіші поведінкові акти, соціальні установки – вчинки, спільна спрямованість – поведінку, цін-

нісні орієнтації, життєдіяльність загалом. Те, яка диспозиція визначить поведінку в актуальній ситуації, залежить від мети, поставленої суб'єкту.

Використовуючи категорію спільної діяльності, А.В. Петровський упроваджує в соціальну психологію малих груп ідею розвитку соціальної групи. Ця ідея реалізується за допомогою поняття «рівень розвитку групи», де колектив є групою високого рівня розвитку. У колективі, на думку А.В. Петровського, більш яскраво, порівняно з іншими групами, виявляється та, що досліджується. Науковець вивчав багаторівневу структуру міжособистісних стосунків: перший рівень – спільна діяльність, другий – ставлення кожного члена групи до спільної діяльності, третій – феномени міжособистісних взаємин у групі, опосередковані змістом спільної діяльності, четвертий – поверхові виявлення міжособистісних стосунків на зразок симпатій та антипатій, що виникають переважно в процесі безпосереднього емоційного контакту між учасниками групи [1, с. 289].

На підставі зазначеного виникає новий соціально-психологічний феномен міжособистісних взаємин – феномен колективістського самовизначення [1, с. 291].

Суть цього феномена полягає в тому, що ставлення особистості до впливів із боку групи опосередковане цінностями та ідеалами, виробленими в спільній діяльності колективу. Саме колективістське самовизначення, коли виявляється свідома солідарність із цінностями та завданнями колективу, знімає уявну дихотомію «конформізм чи неконформізм». Альтернатива «егоїзм чи альтруїзм» замінюється феноменом колективістської ідентифікації, який виявляється в опосередкованому цінностями та цілями спільної діяльності ставленні до учасника цієї діяльності (до самого себе як до інших членів колективу) [1, с. 292].

Основним завданням історико-еволюційного підходу у вивченні особистості є виявлення закономірностей розвитку людини, яка змінюється в постійно змінюваному світі.

Соціально-історичний спосіб життя як джерело розвитку особистості задає індивіду, який з'явився на світ, певний сценарій, залучаючи його у специфічний порядок дій. Жорсткість такого порядку дій залежить передусім від того, наскільки варіюється в певному соціально-історичному способі життя свобода вибору певних видів діяльності. Умовно культури в процесі людської історії можна поділити на два полюси – корисності та гідності.

У тих культурах, де перевагу має корисність, знеособлена соціотипічна поведінка має переваги порівняно з індивідуальною поведінкою в житті особистості [1, с. 305]. Культура, орієнтована на корисність, передбачає насамперед рівновагу, самозберігання. У таких культурах зменшується дитинство, а старість не цінується.

Культури, зорієнтовані на гідність як фундаментальну значущість соціально-історичного способу життя, цінують особистість незалежно від того, чи можна щось отримати від такої особистості для реалізації будь-якої справи. У таких культурах діти, люди у віці та інваліди вважаються святими [1, с. 305]. Саме ці культури в історико-еволюційному процесі стають більш підготовленими до прийняття індивідуальних рішень у критичних, кризових ситуаціях.

За усіх відмінностей культур корисності чи гідності в кожній із них існують механізми невизначеності, що передбачають індивідуальну поведінку особистості [1, с. 306].

Під соціогенезою в психології розуміють походження та розвиток вищих психічних функцій особистості, міжособистісних взаємин, зумовлених особливостями соціалізації в різних культурах та формаціях [1, с. 205].

У дослідженнях розвитку особистості однобічний еволюціонізм спричиняє те, що культуру та психологію попередників, інших поколінь уважають простішою, примітивнішою, грубішою, нижчою. До того ж забувається, що вони не нижчі й не простіші, а інші, ніж культура тих, хто їх вивчає. Подоланню однобічного еволюціонізму під час вивчення соціогенези процесів розвитку людини сприяє положення про історичну гетерогенність мислення. Це положення полягає у відстоюванні ідеї про існування різних пізнавальних структур у представників відповідного суспільства, соціогенетичну багатопланову особистість [1, с. 266].

Соціальна зрілість – узагальнена характеристика розвитку особистості. У буденному житті часто ототожнюють поняття «соціальна зрілість» та «зрілий вік». Деякі дослідники вважають, що соціальна зрілість є характеристикою рівня розвитку особистості й досягає її не кожен.

У дослідженні болгарського вченого М. Драганова [7, с. 315] виокремлено такі критерії соціальної зрілості: перетворення особистості на повноцінний суб'єкт суспільної діяльності та досягнення певного мінімуму в розвитку.

Поняття «зрілість» характеризує певний стан виховної системи, а саме досягнення цілісності. Зрілість системи передбачає й відповідний розвиток її елементів, тобто здатність кожного з них повністю реалізувати свої функції. Однак зрілість системи не може бути тільки сукупністю її зрілих елементів. Вона також передбачає й повноту взаємозв'язків її елементів, оскільки цілісність – результат їхньої взаємодії [10, с. 190].

Важливими (але не достатніми) ознаками соціальної зрілості особистості можна вважати відповідність певної особистості основним сутнісним характеристикам історичного типу особистості, а також відповідність її індивідуального способу життя способу життя її суспільства [10, с. 190].

Соціальна зрілість – системна якість, стан, рівень розвитку особистості як єдиного цілого. Соціальну зрілість ми визначаємо за практичними діями особистості, за ступенем узгодженості особистого та суспільного життя, суспільних та особистих інтересів.

Соціальна зрілість не може бути сформованою лише зовнішніми впливами певних інститутів виховання на особистість. Вона досягається внаслідок нерозривної єдності виховання й самовиховання, роботи індивіда над власним вдосконаленням [10, с. 198].

Як бачимо, самосвідомість людини формується та функціонує лише в спілкуванні та взаємодії з іншими людьми й завдяки їм. Тільки через «дзеркало» – через інших – люди здатні створити адекватне уявлення про себе.

За слушним зауваженням Л.С. Виготського, «особистість стає для себе тим, чим вона є в собі, через те, чим вона стає» [5, с. 196].

Будь-який індивід не може жити поза суспільним життям. Особистість є індивідуальним буттям й індивідуальною мірою суспільних відношень. Чим багатшою є сукупність соціальних та природних сил, тим яскравішою є індивідуальність, чим біднішою, тим примітивнішою є й сама людина.

Саме тому Л.С. Виготський стверджував: «Усі вищі психічні функції є інтеріоризованими соціальними взаєминами, основою соціальної структури особистості. Їх склад, генетична структура, спосіб дії, тобто уся їхня природа соціальна» [5, с. 198].

В особистому житті втілюється тільки та діяльність, яка виконується людиною вільно, тобто є його самодіяльністю, внутрішньою потребою. Саме така діяльність і дає змогу людині реалізуватися, розкрити свою індивідуальність, розвинути здібності та таланти.

Особисте життя змінюється в процесі розвитку суспільства й тому є конкретно-історичним явищем. Особисте життя – найбільш консервативна частина життя людини, де особливо міцно втримуються старі традиції, ритуали, звичаї [10, с. 65–70].

Відомо, що протягом життя спостерігається постійне перенесення акцентів з індивідуального на суспільне в людській природі (часто без бажання індивіда). Водночас, як стверджує Р. Вельдер, «якими б не були люди, як би не відрізнялися чи були схожими їхні заняття, спосіб життя, характер, рівень інтелекту, через допущення до маси в них починає формуватися деяка колективна душа, що дозволяє відчувати, думати й діяти по-іншому, ніж властиво кожному з них окремо. Ідеї, що виникають при цьому, думки й почуття можуть реалізуватися тільки індивідами, об'єднаними в масу» [4, с. 192].

Успішна ідентичність у сучасних умовах зумовлена здатністю не тільки розвивати індивідуальність, а й відшукувати для своєї підтримки соці-

окультурний контекст, що розкриває таланти й здібності. Основними психологічними факторами в цьому процесі стають рефлексивність (рефлексивна складність), потреба в самопізнанні, потреба в гармонії, культуральний багаж, творча активність.

Одним із творців концепції постматеріалізму вважається Р. Інглхарт. Його дослідження продемонстрували «культурне зрушення», що відбулося у всіх нинішніх постіндустріальних суспільствах, – перехід від цінностей виживання до цінностей самовираження.

Високий рівень екзистенційної безпеки сприяє більш толерантному й відкритому погляду на світ, тоді як зниження рівня безпеки викликає авторитарний рефлекс, що забезпечує «підтримку сильним лідерам, міцну внутрішньогрупову солідарність...» [9, с. 25].

На основі вищих психічних функцій змінюється спосіб самоконтролю, самоорганізації в поведінці. Так, А.О. Деркач та Е.В. Сайко виокремлюють двобічну зумовленість рівнів самоорганізації реальним рівнем розвиненості, потенціалом суб'єктивності індивіда, актуалізацією творчої активності, потребою в реалізації своїх можливостей та зовнішньою необхідністю, призначенням людини, джерелами ініціації поведінки в суспільстві, проектами розвитку самості [8, с. 177].

У поєднанні зовнішніх вимог із внутрішнім самовираженням, їхніх зіткненнях та розв'язанні таких зіткнень визначаються суб'єктивні умови, виникає ідея «справедливості» існування та допустимості прав, формуються морально-правова та соціально-політична свідомість у контексті гармонізації прав та обов'язків [20, с. 622].

Цікавою є теорія К. Роджерса щодо динамічного впливу концепції самовіднесеності на формування якостей індивідуальності суб'єктів свідомості в гуманістичному, екзистенційному та феноменологічному аспектах [24].

Науковець стверджував, що самопрезентація суб'єкта не обов'язково бере участь у формуванні та трансформації якостей його індивідуальності, оскільки дії, які застосовує суб'єкт, реалізуються відповідно до його ціннісних орієнтирів. К. Роджерс вважав, що специфіка формування якостей індивідуальності суб'єкта зумовлена його прагненням до самоідентифікації, самоактуалізації, самовизначення та самореалізації, а отже, індивідуальність є похідною синтезу всіх аспектів самозахоплення, самооцінки, самоповаги, почуття власної гідності та впевненості у своїх силах, орієнтованого на ідеальний образ Его, що реалізується суб'єктом протягом усього життя. Дослідник відстоював концепцію динамічної природи конструкта, що характеризується кардинальними трансформаціями в процесі відтворення суб'єктами самоздійснення соціокультурного досвіду та людських стосунків.

Свідома поведінка є конструктивною та творчою, тобто такою, що утворюється як наслідок пристосувань до постійно змінюваного поля сприйняття [21, с. 162].

Останнє десятиліття ХХ ст. запропонувало культурологічний підхід до осмислення процесів виховання та освіти, за якого гуманітарний смислоформуваельний аспект та гуманістичні основи стають основними.

Культурологічний підхід до осмислення педагогічного процесу – це питання не нової техніки та новітніх технологій, а насамперед світогляду педагога, методологічного осмислення ним педагогічних реалій, нерозривно пов'язаного із цим професійного розвитку та збереження відповідного потенціалу.

Висновки і пропозиції. Визначити проблематику сучасного буття та сучасної людини в контексті культури означає побачити, відчути проблему й шляхи становлення освіти особистості. У такому разі проблема цілісності педагогічного процесу набуває нових аспектів осмислення.

Межі педагогічної думки нині значно розширилися. Педагогіка залучає в мисленнєвий і діяльнісний процеси знання не тільки споріднених наук, з якими вона має безпосередні зв'язки, а й інших наук, з якими вона пов'язана опосередковано.

Внутрішній стан людини вміщує все ставлення до світу, яке виявляється свідомо чи несвідомо в актуальній чи потенційній формах. Як істота людина спрямована до нескінченності, оскільки й нескінченність прагне реалізуватися в кінцевому. Це передбачає розвиток духовного потенціалу ставлення людини до світу, до людини й до самої себе й має стати передумовою, підґрунтям пізнавально-практичних прагнень людини.

Узагальнюючи сказане, зазначимо: сучасні швидкоплинні суспільні процеси потребують динамічної особистості. Змінюючись у цих процесах, динамічна особистість найбільш яскраво виявляє такі якості: зрілість, самодетермінацію, самостійність, культуру.

Список використаної літератури:

1. Асмолов А.Г. Психология личности : учебник. Москва : Изд-во МГУ, 1990. 367 с.
2. Абульханова К.А. О субъекте психической деятельности. Москва : Наука, 1973.
3. Абульханова К.А. Стратегия жизни. Москва: Мысль, 1991.
4. Вельдер Р.К. К вопросу о феномене подсознательной агрессивности. *Общие науки и современность*. 1993. № 3.
5. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций: Из неопубликованных трудов. Москва, 1960.
6. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения. *Вопросы психологии*. 1994. № 3.

7. Драганов М. Переход к зрелости как этап социализации личности. Идеологический процесс и воспитание личности. Москва, 1980.
8. Деркач А.А. Самореализация – основание акмеологического развития. Москва : Воронеж, 2010.
9. Инглхарт Р. Культурная эволюция. Как изменяются человеческие мотивации и как это изменяет мир. Москва : Мысль, 2018.
10. Коган Л.Н. Человек и его судьба. Москва : Мысль, 1988. 283 с.
11. Маслоу А. Дальние пределы психики. Москва, 2001.
12. Маркин В.Н. Акмеологический принцип развития и самоорганизации человека как парадигма развития социума. *Мир психологии*. 2011. № 2. С. 251–259.
13. Наливайко Н.В. Об ответственности власти перед образованием в глобализационных условиях развития. *Профессиональное образование в современном мире*. 2014. № 1(12). С. 150–156.
14. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: учеб. пособие для учеб. заведений профтехобразования. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Высшая шк., 1984. 174 с.
15. Радул В.В. Самоопределение как структурно-функциональное качество личности. *Universum: психология и образование*. 2019. № 12(66). С. 7–12.
16. Радул В.В. Соціальна зрілість особистості : монографія. Харків : Мачулін, 2017. 442 с.
17. Розин В.М. Режимы функционирования жизнедеятельности индивида) вменение, общение, самоопределение. *Мир психологии*. 2015. № 3. С. 61–69.
18. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. Москва, 1976.
19. Соціолого-педагогічний словник / За заг. ред. В.В. Радула, вид. 2-е. Харків : Мачулін, 2015. 444 с.
20. Философский энциклопедический словарь. Москва, 1989.
21. Шибутани Т. Социальная психология. Москва : Прогресс, 1969. 535 с.
22. Юнг К.Г. О становлении личности. *Конфликты детской души*. Москва, 1995.
23. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности. Методологические проблемы социальной психологии. Москва, 1975.
24. Rogers C. R. Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory. London: Constable and Robinson, 1953.

Radul V. Basic personality traits

The main feature of a person, which determines the significant characteristics of his/her nature, is the system-creating unity of a particular objectively defined creating activity – action and subjectivity, which contains the necessity, need, ability and ability to change, expand, design such activity, treat it as to conditions of its existence and its growth-development in it.

In the personal life only that activity is embodied which is performed freely by person, that is, one's self-activity, and internal need. It is this activity that enables a person to realize oneself, to reveal his/her personality, to develop abilities and talents.

Personal life changes in the course of the development of society and is therefore a specific historical phenomenon.

The subjective experience of the individual becomes possible only as a result of treating oneself as an object involved in the network of objective relations with objects of the surrounding reality and other people. In turn, external objects begin to act for the subject as a world of objects independent of one and one's consciousness, only when the first, elemental act of self-knowledge emerges.

The principle of activity posits the priority of "internal" over "external" in the interpretation of causality of systemic phenomena: the reason for the behavior of the system is "in the inside", and "external" plays the role of conditions that affect only the specific unfolding of the internal cause.

The principle of self-development posits the priority of the "future" over the "past" in the interpretation of the causality of systemic phenomena: the reason for the behavior of the system is in the "future", the "past" plays the role of preconditions that only add specificity in the temporary deployment of the target cause.

The value-semantic structure of the personality necessarily contains a number of characteristics that are relevant to the field of one's social activities. This formation is related to the objective social situation of personality formation, as well as to the characteristic of value orientations, given by the subjective position of the person.

A number of researchers consider identification as a particular social phenomenon, as an existing one, and having a positive motivation, a process in a person's life that is expanding and deepening, constantly improving for oneself and others, as a person's special ability to define oneself and treat oneself in comparison with others and in relations with others, and states that it precedes all forms of determination and self-determination of the individual, expressing the objective need to adapt to society as a real environment of one's existence and at the same time defining it.

Key words: *personality, personality qualities, life, globalization, criterion.*

УДК 811.161.2

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.79.2.8>**Н. Д. Скибун**

ORCID: 0000-0003-2962-4725

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри україністики

Національного медичного університету імені О. О. Богомольця

АНАЛІЗ СТАНУ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЕВОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті проведено аналіз стану професійної підготовки іноземних студентів у закладах вищої освіти України в контексті набуття професійної, мовної, мовленнєвої, цифрової та інформаційної компетентностей. Зазначено, що каталізатором змін вітчизняного освітнього простору, що відбуваються останніми роками, стало відкриття кордонів із країнами Європейського Союзу і надання змоги навчатися, працювати та проживати за кордоном (у країнах ЄС), а також подальше входження країни у світовий глобальний простір (туристичний, освітній, трудовий). Це призвело до інтеграції вітчизняних закладів вищої освіти (далі – ЗВО) в європейський та світовий освітні простори, що створило передумови для збільшення кількості іноземних студентів, які планують отримувати професійну освіту в Україні. Питання удосконалення професійної підготовки іноземних студентів було розглянуто в контексті формування високого рівня компетентностей (комунікативної, мовної, мовленнєвої, цифрової (ІКТ), професійної тощо) для набування високого рівня кваліфікації. На основі аналізу дисертаційних досліджень сучасних дослідників у частині «формування професійно-мовленнєвої підготовки іноземних студентів» було сформовано загальне розуміння щодо необхідності звернути увагу на такі компетентності, як комунікативна, мовна, мовленнєва, цифрова (ІКТ), інформаційна в процесі професійної підготовки. У рамках «формування професійної компетентності» головною ознакою професійної, комунікативної, мовної та мовленнєвої компетентностей слід вважати наявність певного рівня знань, умінь та навичок, за допомогою яких іноземний студент може швидко адаптуватися до нових реалій (мовних, соціокультурних, краєзнавчих та побутових) і продовжити набуття усього спектра компетентностей, знань, умінь та навичок для набуття високої кваліфікації у вибраній сфері професійної діяльності. Разом із цим запропоновано під час професійно-мовленнєвої підготовки враховувати психологічну та стресову стійкість, наявність особистісної мотивації, самоконтролю та самоорганізації іноземного студента, що сприятиме ефективності адаптації для набуття високого рівня професійної кваліфікації майбутнього фахівця для працевлаштування на глобальному ринку праці.

Ключові слова: професійна освіта, професійно-мовленнєва підготовка, рівень кваліфікації, компетентність, освітній простір, професійна компетентність, мовна та мовленнєва компетентності, цифрова (ІКТ) компетентність, іноземні студенти.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується новим дискурсом ставленням до освіти, освіченості, знань та набуття нових умінь, навичок та компетентностей. Вказане трансформується у формування нових класів – класу професіоналів та креативного класу. Крім того, подальша глобалізація, цифровізація та віртуалізація усіх сфер та процесів, коли світ набуває ознак глобальності, універсальності та стандартизації для можливості забезпечення високого рівня комунікацій на міжнародному, міжкультурному та міжрелігійному рівнях. Прикладами такого стану речей є світова економіка, де глобальні транснаціональні корпорації трансформували традиційну економічну карту світу в глобальну світову економіку разом із глобальними фінансовими, трудовими та людськими ресурсами. Це призвело до появи глобального суспільства, глобального ринку праці. У таких умовах виникає запит на професіоналів,

які можуть працювати в будь-якій точці земної кулі разом з іншими професіоналами незалежно від національності, мови, віри, культури, устоїв та звичаїв. Це означає, що в сучасних умовах розширення кордонів відкритого суспільства та фізичного переміщення значних мас людей виникає запит на отримання професійної освіти в закладі вищої освіти будь-якої країни, де використовуються міжнародні стандарти освіти. Таким чином відбувається створення універсального глобального світового освітнього простору, адже отримання професійної освіти перестало залежати від закладу вищої освіти та країни. Наслідком вказаних трансформацій стало формування освітнього тренду, що отримав назву «безперервна освіта», коли людина навчається упродовж усього життя, а наявність базової вищої освіти є лише базисом і не забезпечує достатнього рівня компетентності в сучасних реаліях, коли людина упродовж життя змінює види професійної діяльності. Це означає,

що додаткова освіта може отримуватися також поза межами проживання. Нині, окрім глобальних світових процесів, відбуваються і глобальні комунікативні процеси на регіональному рівні. Прикладом є Європейський Союз, який об'єднує понад двадцять сім країн Європи, а також співпрацює з багатьма іншими регіональними країнами, в тому числі і з Україною. Так, у рамках європейського співтовариства відбувається об'єднання (інтеграція) національних освітніх просторів в єдиний європейський (у рамках Болонського процесу). Нині в цьому процесі бере участь 47 країн. Україна з 90-х рр. минулого століття бере участь у Болонському процесі, але реальне прискорення процесів інтеграції вітчизняного освітнього простору в європейський відбулося з моменту підписання Угоди між ЄС та Україною. Крім того, спільний кордон із країнами ЄС та розвинута сфера вищої освіти сприяють запиту на навчання в Україні іноземних студентів. А тому питання здійснення професійно-мовленнєвої підготовки іноземних студентів у закладах вищої освіти України набуває актуальності разом зі збільшенням кількості іноземних студентів та збільшення вимог до рівня освіти. Серед основних природних компетентностей для професійно-мовленнєвої підготовки досить актуальними стають комунікативна, мовна та мовленнєва компетентності, адже рівень якості надання професійної освіти залежить від рівня та стану знання мови, на якій відбувається навчання, а також можливостей швидкої адаптації до нового середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що здійснення професійно-мовленнєвої підготовки іноземних студентів у закладах вищої освіти України в контексті комунікативної, мовної та мовленнєвої компетентностей є актуальним серед сучасних дослідників та науковців, а саме: А. Варданян, Т. Вигранка, М. Гриньова, С. Ерджиєс, А. Літвінчук, В. Любарець, О. Макаренко, Г. Мороховець, Н. Московчук, К. Орду, С. Стеценко, Л. Субота, Л. Шиянюк тощо.

Незважаючи на досить широкий спектр проведених досліджень, аналіз стану здійснення професійно-мовленнєвої підготовки іноземних студентів у закладах вищої освіти України в контексті комунікативної, мовної та мовленнєвої компетентностей виступає частиною загальної проблеми, котрій присвячується означена стаття.

Метою статті є аналіз стану професійно-мовленнєвої підготовки іноземних студентів у закладах вищої освіти України в контексті комунікативної, мовної та мовленнєвої компетентностей.

Методи дослідження, використані в процесі написання статті, передбачають застосування загальнонаукових та емпіричних прийомів, що ґрунтуються на системному підході. Крім цього, в процесі роботи застосовувались такі загальні методи досліджень, як узагальнення та порів-

няння. У результаті проведеного аналізу визначено основне коло питань, які виникають у рамках дослідження стану професійно-мовленнєвої підготовки іноземних студентів у закладах вищої освіти України в контексті комунікативної, мовної та мовленнєвої компетентностей.

Виклад основного матеріалу. Останніми роками вітчизняний освітній простір зазнає багато змін та трансформацій, що викликані як зовнішніми, так і внутрішніми чинниками, але при цьому вони доповнюють один одного. До зовнішніх треба зарахувати загальносвітові тенденції глобалізації, відкритості, нової форми «кочовності» суспільства та процеси інтеграції України в Європейський простір, коли Україна розглядається як суб'єкт світового глобального освітнього процесу, куди їдуть іноземні студенти для отримання освіти. Щодо внутрішніх – проектування вітчизняними студентами та викладачами високих міжнародних освітніх стандартів на вітчизняний освітній простір та вітчизняні ЗВО. Так, вітчизняні ЗВО під тиском альтернативи навчання за кордоном та зменшення кількості вітчизняних студентів «вимушені» впроваджувати нове в навчальний процес (запроваджувати міжнародні освітні стандарти, навчальні програми та методики, механізми та інструменти, а також досвід зарубіжних ЗВО), щоб вижити в конкурентній боротьбі за студента, адже період «навчання заради навчання» вже минає, а сучасній абітурієнт (майбутній студент) стає вибагливішим не тільки до навчання, а й матеріально-технічного забезпечення ЗВО, соціально-побутового забезпечення, адже багато студентів планують отримати такий рівень професійної освітньої, щоб надалі мати конкурентні переваги на глобальному ринку праці. Нині через пандемію коронавірусу (COVID 19) стрімко зріс запит на професіоналів медичної сфери, які стали затребуваними на глобальному ринку праці, коли окремі країни почали запрошувати іноземних медиків для роботи у своїх медичних закладах. Таким чином, на глобальному ринку праці створився запит на медиків, що призвело до збільшення кількості абітурієнтів у ЗВО медичного профілю. Особливістю медичної сфери є те, що медичний працівник (лікар, провізор), окрім професійних комунікацій між професіоналами (лікар-лікар, лікар-провізор), багато комунікує з пацієнтами та покупцями ліків (провізор-покупець, лікар пацієнт), що потребує не тільки високого рівня професійної компетентності, а й комунікативної, мовної та мовленнєвої компетентностей. Ось чому «мовна освіта висуває головне завдання: сформувати у студентів уміння й навички вільно виражати думки в усіх видах мовленнєвої діяльності (говорінні, аудіюванні, читанні, письмі) та в різних сферах спілкування (особистісній, публічній, освітній); оволодіти культурою мовлення; виробити професійно-мовленнєву компетентність особистості» [1, с. 22]. Особливо гостро вказане постає під час підготовки

(навчання) іноземних студентів медичного профілю у вітчизняних ЗВО, адже фахову освіту та практику вони проходять у вітчизняних медичних закладах, де пацієнти здебільшого не володіють іноземними мовами. При цьому необхідно враховувати, що в сучасних умовах розвитку глобального цифрового мультинаціонального, мультикультурного та мультирелігійного суспільства стають затребуваними соціокультурні та цифрові (ІКТ) компетентності. Так, соціокультурна компетентність дає змогу адаптуватися іноземному студенту (медику) в місцевий соціокультурний та побутовий ландшафт. Що стосується цифрової (ІКТ) компетентності, то з огляду на подальше зростання рівня цифровізації інформації, інформаційних і комунікативних процесів та віртуалізації її значення буде тільки зростати (насамперед на освітньому та професійному рівнях). Як зазначає А. Варданян, «формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів є багатовекторним, складним процесом наукової, пізнавальної, практичної і контрольно-рефлексивної діяльності, який потребує поетапного навчання, відповідних дій педагога і студента, оптимального вибору форм, методів, засобів і видів навчальної діяльності» [1, с. 23]. При цьому Г. Мороховець розглядає «успішне й результативне формування професійної компетентності майбутніх лікарів під час навчання» в контексті «дотримання таких педагогічних умов», як «формування мотивації до отримання знань; використання системи завдань із поступовим ускладненням; застосування форм, методів і засобів, що включають майбутніх лікарів у творчу інформаційно-аналітичну діяльність; доступності різноманітних інформаційних джерел; наявності потреби і готовності майбутніх лікарів до безперервної освіти» [8, с. 188]. Своєю чергою А. Літвінчук «у структурі професійно-комунікативної компетентності майбутніх інженерів-технологів» виокремлює такі компоненти: «професійно-дискурсивний, лінгвістичний, діяльнісний, лінгвосоціокультурний, інформаційно-технологічний і стратегічний» [5, с. 2]. Отже, можна говорити, що розвиток комунікативної, мовної, мовленнєвої, соціокультурної та цифрової (ІКТ) компетентностей загалом є універсальними для застосування не тільки в медичній сфері, а й в інших сферах надання професійної освіти. Крім того, сучасний етап розвитку суспільства визначається бурхливим розвитком техніки, технологій та широкої інтеграції різних сфер. Так, наприклад, нині в медичній сфері до традиційних спеціальностей додається багато нових, які з'явилися завдяки широкому використанню новітніх цифрових технологій, а також появі нових напрямів у медичній сфері, які поєднують фізику, біологію, хімію, механіку, інженерію, програмування, лінгвістику тощо (наприклад, біоінженерія, генна інженерія), що постійно розширює перелік спеціальностей медичного профілю. Крім того, нині медики дедалі частіше

та ширше використовують ІКТ, роботу з базами даних, автоматизацію та комп'ютеризацію робочих місць та процесів. Вказане призводить до постійного ускладнення знань, компетентностей, навичок, якими має володіти майбутній спеціаліст медичного профілю, що підтверджує його рівень кваліфікації. Нині у вітчизняній сфері освіти одночасно функціонують дві дефініції – кваліфікація та компетентність. Так, Г. Мороховець наголошує на тому, що «в сучасній вітчизняній педагогічній літературі, нормативних документах, крім поняття «компетентність», вживається поняття «кваліфікація» як синонім, де «поняття «кваліфікація» приводиться, як ступінь і вид професійної підготовленості працівника, наявність у нього знань, вмінь та навичок, необхідних для виконання певного виду діяльності», коли «ключовими кваліфікаціями виступають загально-професійні знання, вміння та навички, здібності та властивості особистості, що необхідні для виконання роботи у певній групі професій», а до «ключових компетентностей можна зарахувати «міжкультурні та міжгалузеві знання, вміння та здібності, що необхідні для адаптації та професійної діяльності в різних професійних спільнотах», при цьому «виділяють також базові компетентності, що відображають специфіку певної професійної діяльності» [8, с. 185]. Зважаючи на зазначене, автор зазначає, що «компетентність не витісняє категорію кваліфікації і розглядається залежно від змісту освіти та галузевих стандартів, що мають точки перетину між собою» [8, с. 185]. Зі свого боку С. Ерджиес говорить про те, що «компетентнісний підхід вимагає переорієнтації на студентоцентризований характер освітнього процесу й модульних технологій його організації, що сприяє особистому включенню студента в конструювання власної професійної культури, передбачає академічну та професійну прозорість», адже поняття «компетенція» є основною дефініцією «компетентнісного підходу», тому що в рамках вирішення проблеми якості професійної освіти відбувається «формування власне компетентнісного підходу» [4, с. 12]. Л. Субота «компетенцію» розглядає «як сукупність сформованих знань, умінь, навичок, цінностей, здібностей, потенційних можливостей іноземних студентів у виконанні встановлених завдань і досягненні поставленої мети», а «компетентність» – «як цілісну якість особистості, яка володіє відповідною компетенцією, уміє результативно діяти, приймати рішення і нести відповідальність за їх реалізацію, застосовувати набуті знання й навички у навчальній чи фаховій діяльності» [12, с. 419–420]. Так, у Законі України «Про вищу освіту» є визначення обох термінів, а саме: «кваліфікація – офіційний результат оцінювання і визнання, який отримано, коли уповноважена установа встановила, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) відповідно до стандартів вищої освіти, що засвідчується відповідним

документом про вищу освіту», а «компетентність – здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей» [11, ст. 1]. Ось чому у процесі розгляду питання підготовки майбутніх спеціалістів медичного профілю у ЗВО (в рамках професійно-мовленнєвої підготовки іноземних студентів) йдеться про компетентнісний підхід до навчання, коли студент працює над подальшим розвитком своїх компетентностей. Дослідження дисертаційних робіт останніх років показує, що науковим доробком виступає компетентнісний підхід до визначення високого рівня кваліфікації майбутнього професіонала. Так, С. Ерджиєс у рамках дослідження «формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки» розглядає «професійну компетентність» як інтегративне особистісне утвердження, яке сформоване за допомогою теоретичних знань, практичних умінь, філологічних і педагогічних здібностей, що «зумовлює готовність до здійснення якісної педагогічної діяльності та реалізації її провідних функцій» [4]. К. Орду, досліджуючи «формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх сімейних лікарів у професійній підготовці», під «інформаційно-комунікативною компетентністю сімейних лікарів» розуміє інтегровану «якість особистості», яка складається із сукупності «професійних якостей», основу яких становлять «знання, вміння і навички в галузі освоєння нових медичних інформаційних систем, телемедичних технологій, знання основних принципів дистанційного консультування» під час набутого «досвіду їх застосування в професійній діяльності» разом із здатністю «грамотно спілкуватися державною мовою в лікувально-профілактичному процесі» [10]. А. Літвінчук у рамках «формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх інженерів-технологів у процесі гуманітарної підготовки» зазначає, що «професійно-комунікативна компетентність» є інтегральною характеристикою, яка «ґрунтується на динамічному поєднанні його комунікативних і професійних знань, умінь і навичок» у відповідній «системі цінностей» та являє собою здатність «до здійснення ефективної професійної комунікації і міжкультурної взаємодії» [5]. Л. Шиянюк, досліджуючи «текстоцентричний підхід до формування україномовної комунікативної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів», наголошує на тому, що «рівень формування професійно-комунікативної компетентності студентів» залежить від рівня «українськомовної комунікативної компетентності, <...> підґрунтям якої є навчальна діяльність на заняттях з української мови з використанням навчальних текстів професійного та соціокультурного змісту в процесі текстотвірної діяльності», а це своєю чергою «впли-

ває на розвиток комунікативних умінь і навичок студентів» в цілому [13, с. 303]. Т. Вигранка, розглядаючи «дидактичні умови формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти», зазначає, що «мовленнєва компетентність студентів філологічних спеціальностей» є інтегральною якістю здобувача вищої освіти», що «містить взаємопов'язані компетентності (мовну, комунікативну, соціокультурну, інформаційну, мовно-культурологічну, психолінгвістичну), сформованість яких характеризується наявністю мотивації та потреб до формування мовленнєвої компетентності, набутими знаннями, уміннями та навичками, передбачає творчий саморозвиток, самореалізацію та рефлексію» [2, с. 166]. А. Варданян у рамках «формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів» визначає «професійно-мовленнєву компетентність майбутнього лікаря» як «якість особистості, що інтегрує в собі особистісні комунікативні якості, знання про систему мови, володіння мовними поняттями і засобами, культурою спілкування як у соціальному житті, так і в професійній сфері» через «усвідомлення особистістю потреб, ціннісних орієнтацій і мотивів комунікації і розвитку» [1, с. 13]. Н. Московчук, розглядаючи «українськомовну підготовку майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей», зазначає, що «україномовна професійно-комунікативна компетентність майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей» є особистісною якістю «майбутніх іноземних фахівців» та їхньою «здатністю ефективно використовувати в освітньо-професійній діяльності» усю «сукупність набутих мовних знань і мовленнєвих умінь відповідно до норм сучасної української літературної мови, що з набуттям україномовного досвіду спілкування в технічному дискурсі забезпечить успішну професійно-технічну діяльність» [9, с. 14]. Так, Г. Мороховець, досліджуючи «формування професійної компетентності майбутнього лікаря як педагогічна проблема», розглядає «формування професійної компетентності майбутніх лікарів під час навчання» через дотримання педагогічних умов, серед яких виділяє такі: «формування мотивації до отримання знань, використання системи завдань із поступовим ускладненням, застосування форм, методів і засобів, що включають майбутніх лікарів у творчу інформаційно-аналітичну діяльність, доступності різноманітних інформаційних джерел, наявності потреби і готовності майбутніх лікарів до безперервної освіти» [8, с. 188]. Підсумовуючи зазначені вище напрацювання сучасних дослідників, можна зазначити, що головними ознаками професійної, комунікативної, мовної та мовленнєвої компетентностей є наявність певного рівня знань, умінь та навичок, за допомогою яких іноземний студент може швидко адаптуватися до нових реалій (мовних, соціокультурних,

краєзнавчих та побутових) та продовжити набуття усього спектра компетентностей, знань, умінь та навичок для набуття високої кваліфікації у вибраній сфері професійної діяльності. Крім того, М. Гриньова зазначає, що такі підходи, як «системний, проектний, компетентнісний, діяльнісний, міждисциплінарний, індивідуальний, творчий», повною мірою відповідають основним вимогам педагогічного процесу та водночас «сприяють успішному формуванню та досягненню позитивного результату в процесі формування професійно-мовленнєвої компетентності студентів вищих навчальних закладів» [3]. Зі свого боку Л. Субота в рамках «формування комунікативної компетентності іноземних студентів» зазначає, що розв'язанню «конкретних педагогічних завдань сприятиме виконання «таких педагогічних умов», а саме: організована активна «взаємодія між викладачем та іноземними студентами; «впровадження інноваційних освітніх технологій; урахування стійкої позитивної мотивації» іноземного студента; прагнення до постійного оновлення знань, професійних умінь і навичок» [12, с. 419], а саму «комунікативну компетентність» Л. Субота розглядає як «здатність іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей користуватися мовою відповідно до конкретної ситуації або в спеціально змодельованих умовах, наближених до реальних» [12, с. 419]. На наш погляд, дотримання вказаних умов є обов'язковим як іноземним студентам, так і викладачам, методистам, адже представлене вище сприятиме зростанню якості надання освітніх послуг із боку ЗВО разом зі зростанням рівня професійної компетентності іноземних студентів. Також до вказаного необхідно додати психологічну та стресову стійкість, наявність особистісної мотивації, самоконтролю та самоорганізації іноземного студента для швидкої адаптації та продовження навчання у ЗВО з подальшим набуттям високого професійного рівня освіти, яка стане в нагоді на глобальному ринку праці, адже зазначене відбувається в умовах мультикультуралізації, глобалізації, цифровізації та віртуалізації навчального процесу в ЗВО, які дедалі більше виходять в онлайн-простір надання освітніх послуг. Причому все це відбувається в умовах формування сучасної дефініції вищої освіти, яка полягає у відході від отримання однієї базової вищої освіти (на все життя) до безперервної освіти впродовж усього життя. Таким чином, освіта може набуватися впродовж життя в різних ЗВО різних країн, що своєю чергою потребує високого рівня уніфікації, універсалізації та стандартизації навчального процесу, процесів адаптації та самого процесу отримання професійної освіти з використанням сучасних інструментів, методів та механізмів. Так, Г. Мороховець на основі «Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти» провів авторську адаптацію для медичної сфери та представив пропозиції щодо мінімально

потрібного переліку компетентностей майбутнього лікаря, який складається з інтегральних, загальних, спеціальних (фахових, предметних), а саме: «інтегральні компетентності – здатність розв'язувати складні задачі і проблеми в галузі охорони здоров'я у професійній діяльності або в процесі навчання, що передбачає проведення досліджень і/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог; загальні компетентності – здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; здатність вчитися і бути сучасно навченим, знання та розуміння предметної області та розуміння професії, здатність застосовувати знання в практичних ситуаціях, здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово; здатність спілкуватись другою мовою, навички використання інформаційних і комунікаційних технологій, здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел, здатність до адаптації та дії в новій ситуації; здатність працювати автономно та ін.; спеціальні (фахові, предметні) компетентності – збирання медичної інформації про стан пацієнта; оцінювання результатів лабораторних та інструментальних досліджень; встановлення клінічного діагнозу захворювання; діагностування невідкладних станів; виконання медичних та стоматологічних маніпуляцій; ведення медичної документації, опрацювання державної, соціальної та медичної інформації» [8, с. 186]. З одного боку, це потребує високого рівня комунікативної, мовної, мовленнєвої та цифрової (ІКТ) компетентностей від іноземного студента, адже навчання в багатьох країнах відбувається різними мовами, які не завжди є тотожними до мов міжнародного спілкування. Наприклад, англійська мова (мова міжнародних комунікацій) та українська мова (мова навчання в Україні). З іншого боку, «якість підготовки лікаря залежить від професіоналізму викладачів, використання сучасних педагогічних технологій навчання, залучення студентів до науково-дослідної роботи (студентські наукові товариства, наукові гуртки), методичного забезпечення навчальної діяльності, виконання дослідних індивідуальних завдань та проектів» [8, с. 186]. При цьому, за словами автора, високий рівень професіоналізму викладачів є «вміння комплексно впливати на формування усіх компонентів професійної компетентності студентів з допомогою новітніх технологій» [8, с. 186]. На наш погляд, комплексний підхід підняття особистого рівня компетентностей необхідно застосовувати усім акторам навчального процесу, а саме: викладачам, методистам, лаборантам, іноземним студентам. Нині цифрові технології та широке впровадження програм і проектів з інформатизації дедалі глибше та ширше входять в освітній простір. Так, онлайн-освіта та освіта в кіберпросторі вже є сьогоденням. Наприклад, Г. Мороховець пропонує сучасну багатокомпонентну модель інформаційно-освітнього середо-



Рис. 1. Модель інформаційно-освітнього середовища вищого медичного закладу освіти [8]

вища вищого медичного закладу освіти (рис. 1), яка базується на високому рівні цифрових (ІКТ) та комунікативної компетентностей усіх акторів освітнього процесу.

Загалом запропонована Г. Мороховець модель освітнього середовища ЗВО медичного профілю є досить загальною, але при цьому досить добре вписується в сучасні тренди цифровізації та віртуалізації освітнього простору та комунікації усіх акторів освітнього процесу, а тому може бути використана для широкого впровадження в вітчизняний освітній простір. Тим більше цифровізація інформаційних та комунікативних процесів дає змогу спільного використання ЗВО одного профілю електронними бібліотеками, електронними навчальними посібниками та інтерактивними засобами навчання. Крім того, у процесі професійно-мовленнєвої підготовки іноземних студентів можна використовувати онлайн-уроки викладачів різних ЗВО. Також формування електронної бібліотеки створює передумови формування електронного тезаурусу як загальноосвітнього, так і медичного профілів. Отже, формування цифрового освітнього середовища можна здійснювати, використовуючи потенціал багатьох ЗВО відповідного профілю, що дасть змогу сформувати більш якісний навчально-методичний матеріал, тезауруси та онлайн- і відеоуроки.

Висновки і пропозиції. Підсумовуючи аналіз стану професійно-мовленнєвої підготовки іноземних студентів у закладах вищої освіти України, можна зазначити таке. Поштовхом для перемін на ринку надання освітніх послуг стали відкриття кордонів із країнами Європейського Союзу, інтеграція вітчизняних ЗВО в європейський освітній простір, а також інтегрування у глобальний ринок праці. Це створило передумови для реформування вітчизняного освітнього простору в частині професійної підготовки майбутніх спеціалістів – іноземних

студентів у ЗВО України, де питання мовленнєвої підготовки, питання удосконалення професійної підготовки розглядається в контексті формування високого рівня компетентностей. Так, аналіз дисертаційних досліджень сучасних дослідників показав, що для професійної підготовки іноземних студентів насамперед необхідно приділяти увагу таким компетентностям, як комунікативна, мовна, мовленнєва, цифрова (ІКТ), інформаційна. Сучасний дискурс щодо сутності «формування професійної компетентності» серед дослідників дав змогу говорити про те, що головними ознаками професійної, комунікативної, мовної та мовленнєвої компетентностей є наявність певного рівня знань, умінь та навичок, за допомогою яких іноземний студент може швидко адаптуватися до нових реалій (мовних, соціокультурних, краєзнавчих та побутових) та продовжити набуття усього спектра компетентностей, знань, умінь та навичок для набуття високої кваліфікації у вибраній сфері професійної діяльності. Також до вказаного необхідно додати психологічну та стресову стійкість, наявність особистісної мотивації, самоконтролю та самоорганізації іноземного студента для швидкої адаптації та продовження навчання у ЗВО з подальшим набуттям високого професійного рівня освіти, яка стане в нагоді на глобальному ринку праці.

З огляду на процеси подальших трансформацій навчальних процесів у вітчизняних ЗВО (професійної підготовки) під впливом багатьох сучасних факторів аналіз стану професійно-мовленнєвої підготовки іноземних студентів потребує подальших досліджень.

Список використаної літератури:

1. Варданян А.О. Формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів : автореф. дис. ... канд. педагог. наук : 13.00.04. Хмельницький. 2017. 20 с.

2. Вигранка Т.В. Дидактичні умови формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Тернопіль 2019. 213 с.
3. Гриньова М.В. Сучасні підходи до формування професійно-мовленнєвої компетентності студентів вищих навчальних закладів / М.В. Гриньова, А.О. Варданян. *Витоки педагогічної майстерності* : зб. наук. праць Полтавського нац. пед. ун-ту імені В.Г. Короленка. 2017. Вип. 19. С. 78–83.
4. Ерджиєс С.Е. Формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. педагог. наук : 13.00.04. Одеса. 2016. 242 с.
5. Літвінчук А.Т. Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх інженерів-технологів у процесі гуманітарної підготовки : дис. ... канд. педагог. наук : 13.00.04. Рівне. 2018. 283 с.
6. Любарець В.В. Аналіз сутності поняття професійної компетентності *Педагогічний альманах*. 2011. Вип. 9. С. 169–175.
7. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.06.2017 р. № 600 (у редакції Наказу Міністерства освіти і науки України від 21.12.2017 р. № 1648). Київ. 32 с.
8. Мороховець Г., Макаренко О., Стеценко С. Формування професійної компетентності майбутнього лікаря як педагогічна проблема. *Витоки педагогічної майстерності*. 2017. Випуск 20. С. 184–189.
9. Московчук Н.М. Українськомовна підготовка майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей : автореф. дис. ... канд. педагог. наук : 13.00.04. Одеса, 2019. 22 с.
10. Орду К.С. Формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх сімейних лікарів у професійній підготовці : дис. ... д-ра пед. наук : 015. Одеса, 2021. 318 с.
11. Про вищу освіту : Закон України. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2014. № 37-38. Ст. 2004.
12. Субота Л.А. Система формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у процесі навчання української і російської мови : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Херсон, 2019. 496 с.
13. Шиянюк Л.В. Текстоцентричний підхід до формування україномовної комунікативної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів I-II рівнів акредитації : дис. ... канд. педагог. наук : 13.00.02. Херсон. 2018. 365 с.

Skibun N. Analysis of the state of professional speech training of foreign students in higher education institutions of Ukraine

The article analyzes the state of professional training of foreign students in higher education institutions of Ukraine in the context of acquiring professional, language, speech, digital, and information competencies. It is noted that the catalyst for changes in the domestic educational space in recent years has been the opening of borders with European Union countries and the provision of opportunities for study, work and residence abroad (in EU countries), as well as further entry into the global world, labor). This has led to the integration of domestic higher education institutions (hereinafter – HEI) into the European and world educational space, which has created the preconditions for increasing the number of foreign students who plan to receive vocational education in Ukraine. The issue of improving the professional training of foreign students was considered in the context of forming a high level of competencies (communicative, language, speech, digital (ICT), professional, etc.) to acquire a high level of qualification. Based on the analysis of dissertation research of modern researchers in terms of «formation of professional speech training of foreign students» was formed a common understanding of the need to pay attention to such competencies as: communicative, linguistic, speech, digital (ICT), information in training. Within the framework of «formation of professional competence» the main features of professional, communicative, language and speech competences should be considered the presence of a certain level of knowledge, skills and abilities by which a foreign student can quickly adapt to new realities (language, sociocultural, local history and everyday). acquisition of the full range of competencies, knowledge, skills and abilities to acquire high qualifications in the chosen field of professional activity. At the same time, it is suggested to take into account psychological and stress resilience, personal motivation, self-control, and self-organization of a foreign student during vocational training, which will contribute to the effectiveness of adaptation to acquire a high level of professional qualification for the global labor market.

Key words: professional education, professional speech training, qualification level, competence, educational space, professional competence, language and speech competence, digital (ICT) competence, foreign students.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.79.2.9>**О. О. Фунтікова**

ORCID ID: 0000-0003-4183-3263

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри дошкільної освіти

Маріупольського державного університету

ФОРМУВАННЯ SOFT-SKILLS У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАСОБАМИ БАЗОВОГО КОМПОНЕНТА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Виявлено, що існує нагальна потреба вдосконалити шляхи професійної підготовки майбутніх спеціалістів із позиції синергії для успішного засвоєння навчальних цілей; це сприяє переходу випускників дошкільної освіти до виконання професійної ролі в закладах дошкільної освіти.

У статті наголошується на необхідності забезпечення навчально-психологічних, організаційних, контрольних-оцінних аспектів БКДО для професійного зростання майбутніх фахівців; студентам необхідно розвивати soft-skills на основі ідеї синергії. На деяких прикладах конкретизується застосування синергетичного підходу до формування soft-skills у студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта».

Використано такі методи дослідження: аналіз педагогічних джерел для узагальнення історико-педагогічних аспектів масової практики в контексті домінуючих педагогічних теорій; ретроспективний метод, завдяки якому вдалося охарактеризувати історико-педагогічний зміст антропологічних явищ, зокрема таких як «дошкільне виховання», «синергія» тощо; метод системності, що дало змогу закріпити динамічно-історичні події як структурні компоненти відкритої дошкільної освітньої системи.

Стаття присвячена пошуку інтерактивних шляхів залучення студентів до активного навчання. Саме зміст Базового компонента дошкільної освіти дає змогу студентам відпрацювати soft-skills на семінарських заняттях із фахової дисципліни. У статті виділено такі основні групи «soft-skills» студентів, як комунікативні словесні дії (усні та письмові), критичне мислення, командна робота над окремим проектом ВКДО.

Особлива увага приділяється комунікативним словесним діям як сукупності soft-skills студентів – це вміння доносити до інших свою професійну думку, аргументувати за допомогою встановлених педагогічних фактів і статистичних даних, вміння посилалися на першоджерела, брати участь у діалозі, враховуючи педагогічну тему обговорення, правильно і лаконічно ставити запитання іншому, давати чіткі та зрозумілі рекомендації, що сприяє розвитку критичного мислення досліджуваного; критичне мислення як когнітивні soft-skills майбутніх дошкільнят є результатом чутливості до педагогічної проблеми та її контексту; це здатність логічно оперувати різними аспектами педагогічної проблеми на основі суджень, умовиводів, інтерпретацій та оцінки проблеми.

Ключові слова: Базовий компонент дошкільної освіти, дошкільна освіта, майбутні вихователі, синергетичний підхід, soft-skills.

Постановка проблеми. Підготовка майбутніх вихователів в умовах реформування освітньої галузі має відповідати сучасним викликам постмодернізму. Одним зі шляхів подолання суперечностей у дошкільній освіті можна вважати здійснення професійної підготовки майбутніх фахівців на ідеях синергії і процесуальних засадах синергетичного підходу до формування soft-skills студентів, зокрема й засобами Базового компонента дошкільної освіти (БКДО).

Нині розвиток дошкільної освіти слід розглядати як ключове питання освітніх концепцій. Сучасні освітні тенденції, з одного боку, характеризують поглиблення та інтеграцію зусиль європейських країн у галузі вищої школи, а з іншого – поступовий історико-педагогічний рух, спрямований на становлення і розвиток національної освіти як соціального феномена, суттєвим компонентом якого є БКДО. Спираючись на

кращі педагогічні традиції, освітяни втілюють у життя складну систему зв'язків масової суспільної педагогічної практики, осмислюють зв'язки педагогічної теорії і масової практики, які за своєю природою часто були неявними та складними. Теоретичні осмислення методологів зумовлені освітніми запитом суспільства, реакцією на економічні, соціальні та політичні кризові явища в державі. Педагогічна наука й дотепер шукає ефективні шляхи впровадження професійно орієнтованих знань у масову практику з проєкцією на високі та стабільні освітні результати.

Зауважимо, що окреслена проблема не знайшла свого розв'язання в попередніх дослідженнях, а набутий досвід, на жаль, не мав належного поширення в педагогічних університетах, де навчаються майбутні фахівці за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта», що підкреслює актуальність наукової розвідки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Провідні науковці забезпечували втілення державних стандартів у дошкільну освіту в умовах глобалізаційних змін, що впливали на модернізацію змісту дошкільної освіти в контексті становлення України як демократичної держави та входження її в єдиний європейський простір [1]. Оновлений зміст БКДО містить конкретні вимоги до рівня розвиненості, освіченості та вихованості дитини дошкільного віку (6-7 років) і забезпечує єдність і наступність наукових шкіл у розробленні стандартів дошкільної освіти [2].

Нові історико-соціальні реалії сприяли впровадженню нових державних і галузевих стандартів педагогічної освіти та здійсненню підготовки майбутніх фахівців на засадах нової державної національної кадрової політики (з 1992 року) з урахуванням національних ідеологем, концепцій і національних теорій виховання молодого покоління [4].

Мета статті – виявити й схарактеризувати особливості засвоєння БКДО майбутніми фахівцями з дошкільної освіти, враховуючи синергетичний підхід до формування soft-skills у студентів в умовах ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Для досягнення окресленої мети та розв'язання проблеми було застосовано такі методи: аналіз педагогічних джерел для узагальнення історико-педагогічних аспектів масової практики в контексті панівних педагогічних теорій; ретроспективний метод, завдяки якому вдалося схарактеризувати історико-педагогічний зміст антропологічних феноменів, зокрема таких, як «дошкільна освіта», «синергія» тощо; системний метод, що уможливив фіксацію динамічно-історичних подій як структурних компонентів відкритої дошкільної освітньої системи

Методика дослідження мала відповідне оформлення і складалася з підготовчого та основного етапів. Коротко схарактеризуємо їх наповненість.

Підготовчий етап: систематизація методів дослідження з позиції необхідності й достатності щодо отримання результатів та їх історичне узагальнення за визначеною проблемою. Верифікація різних типів джерел з опорою на методологічні, методичні, педагогічні, психологічні основи.

Основний етап: використання в професійній підготовці майбутніх вихователів ідеї синергії, синергетичного підходу до формування в них soft-skills засобами БКДО.

В освітньому просторі оформлюються виховні, освітні й розвивальні концепти дошкільної освіти із застосуванням перспективних підходів до розроблення її теорії і практики:

– системно-структурний підхід – міждисциплінарний аналіз ідеї виховання особистості в контексті дошкільної педагогіки, вікової психології, етики, моралі, філософії, гносеології, онтології, антропології та аксіології;

– нормативно-змістовий підхід – державні вимоги в дошкільній освіті (БКДО), які розширюють, удосконалюють, уточнюють мету, завдання, сутність виховання, навчання і розвитку молодого покоління на засадах державних Стандартів освіти [1; 2];

– історіографічний підхід – вивчення і систематизація педагогічних праць видатних учених, які працювали над розвитком національних ідей у дошкільній освіті.

Переосмислення наукових підходів зробило можливим розроблення історико-педагогічних критеріїв і показників підготовки майбутніх вихователів, а саме: перший критерій – навчально-методичне забезпечення підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти (1991), показники конкурентоспроможного фахівця на ринку освітньої праці (1992–1999); другий критерій – створення, вдосконалення, переоснащення, оновлення навчально-методичного забезпечення, узгодженість і наступність за різними освітньо-кваліфікаційними рівнями вищої освіти та за Національною рамкою кваліфікацій; узгодження навчально-методичного забезпечення з успішною реалізацією компетентнісного підходу в освіті (2000–2021).

Саме узагальнення нормативних, теоретичних, методичних, практико орієнтованих засад дало змогу розробити Базовий компонент дошкільної освіти (1998), оновити його (2012) і затвердити в новій редакції (2021) як закономірне освітньо-правове явище в розвитку державного Стандарту дошкільної освіти України.

Для педагогічної спільноти на законодавчому рівні чітко визначено рівні освіченості, розвиненості та вихованості дитини 6 (7) років, показник компетенцій дитини перед її вступом до школи. Звернено увагу вихователів на систему ціннісних ставлень до світу та самого себе, засвоєння дитиною змісту освітніх ліній (знає, обізнана, розуміє, уміє, усвідомлює, здатна, дотримується, застосовує, виявляє ставлення, оцінює) [1]. Підкреслено важливість організації освітнього процесу за головними лініями розвитку фізичного, психічного та морально-духовного здоров'я, особистісних цінностей як своєрідного внутрішнього стрижня, ціннісної етичної орієнтації, націленої на набуття навичок практичного життя, емоційної сприйнятливості та сприяння розвитку індивідуальності дитини.

Уперше до Закону України «Про освіту» додано нову статтю 22 (у редакції Закону № 2145-VIII від 05.09.2017 р.) про Базовий компонент дошкільної освіти як про державний стандарт, що містить норми і положення щодо рівня розвиненості та вихованості дитини дошкільного віку у відповідних умовах закладів дошкільної освіти незалежно від підпорядкування, типів і форм власності. Саме державна політика у сфері освіти реалізується за допомогою Базового компонента дошкільної

освіти, періодичність оновлення якого – не менше одного разу на 10 років.

У 2021 році Базовий компонент дошкільної освіти (БҚДО) затверджено як державний стандарт, який упроваджується в освітніх складних і невизначених умовах у контексті оновлених державних вимог до інноваційної підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти. А це означає, що освітянам необхідно розробляти такі інноваційні підходи до підготовки майбутніх фахівців, щоб випускники ЗВО могли ефективно впроваджувати зміст нового БҚДО [2].

Ефективність упровадження БҚДО (2021) також залежить від управління відкритою синергетичною моделлю підготовки майбутніх фахівців із дошкільної освіти в умовах ЗВО.

Інноваційним провідним підходом до професійної підготовки майбутніх фахівців є синергетичний, який означає, що різні частини освітнього процесу функціонують спільно й налаштовані на поліпшення освітнього колективного результату. Саме синергетична модель підготовки майбутніх фахівців здатна допомогти забезпечити стійкість під впливом нестійких зовнішніх факторів у нелінійний спосіб їх існування [7].

У синергетичній моделі підготовки майбутніх фахівців ЗВО кожна взаємодія учасника освітнього процесу створює або гасить синергію. В останньому випадку учасники не мислять критично, не відчують потреби в опануванні нового матеріалу, який містить БҚДО, і не діють спільно задля отримання позитивного освітнього результату [5].

Усі синергії починають діяти як потенційні синергії [8], тобто як приховані, що стають активними та наявними тоді, коли викликають когнітивний, афективний або діяльнісний ефект у кожного майбутнього фахівця з дошкільної освіти чи в значної кількості студентів академічної групи ЗВО. Якщо виникає, умовно кажучи, таке синергетичне перехрестя (синергетичний вузол) освітнього процесу за когнітивними, афективними та діяльнісними лініями кількох студентів, це викликає синергетичний ефект на синергетичних перетинах (вузлах) й означає ефективність синергетичного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців. Синергія академічної групи студентів поступово збільшується, що сприяє професійному зростанню і більш вираженій майбутній професійній траєкторії в дошкільній освіті, оскільки кожне перехрестя може генерувати новий синергетичний ефект від уже наявних і відомих [3; 10].

Синергія – це будівельні блоки ідей БҚДО, сумарні soft-skills студентів у контексті їх когнітивного та емоційного зростання в процесі навчання. Ще донедавна синергетичні взаємодії обмежувалися прямими особистими контактами студентів (face to face) в аудиторії, організацією навчальної роботи з підручником або конспектами лекцій

з окремої дисципліни, з паперовими таблицями і рисунками. З появою інтерактивних засобів масової інформації, зокрема таких, як Всесвітня павутина (WWW), виникли новий синергетичний механізм та інші двигуни, раніше не відомі студентам і викладачам ЗВО.

Під час опанування студентами матеріалів БҚДО важливо доповнювати синергетичні механізми та двигуни орієнтуванням у текстографічному, гіпертекстовому, мультимедійному, віртуальному змісті обов'язкових освітніх напрямів («Особистість дитини»; «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі»; «Дитина в природному довкіллі»; «Гра дитини»; «Дитина в соціумі»; «Мовлення дитини»; «Дитина у світі мистецтва»).

Студентам необхідно навчитися самостійно обмінюватися інформацією з іншими про задатки, нахили, здібності, індивідуальні психічні та фізичні можливості дітей дошкільного віку, керувати електронними дошкільними освітніми ресурсами, що відображають умови реалізації Стандарту дошкільної освіти.

Важливість такої підготовки майбутніх фахівців зумовлена широким упровадженням інформатизації освітнього процесу і наявністю інформаційного та комунікаційного технологічного потенціалу в дошкільній освіті.

Щоб синергія стала активною, її необхідно прийняти й оцінити в умовах професійної підготовки майбутніх фахівців. Можна твердити, що студенти «групується» з такими студентами, завдяки яким підтримується або підвищується синергетичний результат взаємодії в професійній підготовці. Активна синергія припиняється тоді, коли інший учасник не підтримує позитивну взаємодію та вчасно не застосовує синергетичні механізми і двигуни.

Синергетичний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців має відповідну конгруентність із soft-skills студентів, за допомогою яких виконуються м'які або «гнучкі» дії, операції, що знищують стереотипи у виконанні професійних завдань і розвивають здатність особистості до змін у невизначених умовах. Саме вчасне набуття soft-skills сприяє самоорганізації і саморозвитку як окремого студента, так і всіх учасників професійної синергетичної моделі підготовки майбутніх фахівців із дошкільної освіти.

До трьох основних груп «soft-skills» належать комунікативні вербальні дії (усні та писемні), критичне мислення, командна робота над окремим проектом БҚДО.

Комунікативні вербальні дії як сукупність soft-skills студентів – це вміння доносити до інших свою професійну думку, аргументувати за допомогою встановлених педагогічних фактів і статистичних даних, уміння робити посилання на першоджерела, брати участь у діалозі, тримаючи в полі зору педагогічний предмет обговорення,

правильно і лаконічно ставити запитання до іншого, давати чіткі й зрозумілі рекомендації, що сприяє розвитку критичного мислення суб'єкта.

Критичне мислення як когнітивні soft-skills майбутніх фахівців дошкільного профілю є результатом чутливості до педагогічної проблеми та її контексту; це вміння логічно оперувати різними сторонами педагогічної проблеми на підставі суджень, умовиводів, інтерпретацій і оцінки проблеми; самоусвідомлення її сутності з рефлексією на засадах БКДО [6].

Командна робота студентів академічної групи відображає окремий змістовий проєкт БКДО. Наприклад, одна команда аналізує та порівнює зміст сфери життєдіяльності «Природа» (змістова лінія: природа планети Земля) за БКДО (2012) зі змістом освітнього напрямку «Дитина в природному довкіллі» (2021); друга команда працює над іншим змістовним проєктом, використовуючи комунікативні, когнітивні та командні soft-skills.

Викладачі як учасники освітнього процесу сприяють синергетичній взаємодії з майбутніми фахівцями, скеровуючи їх на підвищення синергії та створення нових синергетичних вузлів у процесі професійної підготовки.

Нині є нагальна потреба в поліпшених інтерактивних методах і способах професійної підготовки майбутніх фахівців із позиції синергії для успішного опанування академічних цілей, що полегшує випускникам дошкільної освіти перехід до виконання ними професійної ролі. Критично важливо для студентів навчитися працювати в команді як члени команди. Адже деякі команди досягають більшого, навіть якщо їхні власні зусилля були незначними, а інші – ні. Одним із можливих пояснень цього явища є синергія.

У контексті організаційної поведінки студента панує така думка, що згуртована група – це більше, ніж сума її частин (окремих студентів); синергія – це здатність групи перевершити навіть найкращий результат окремого студента. Іншими словами, це конструкція або набір різних складників, що разом ведуть до отримання суттєвих освітніх результатів.

Отже, синергетичний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців щодо впровадження БКДО передбачає оптимальну кількість студентів, які мають сформовані комунікативні, когнітивні, командні soft-skills для виконання групового проєкту з окремого освітнього напрямку БКДО і прагнуть працювати в команді, оптимальну кількість студентів, які можуть на практиці додатково вибудовувати відповідні когнітивні, афективні й діяльнісні комунікації з іншими учасниками навчального процесу для підвищення синергії, наявність студента-лідера, який своїми діями та поведінкою може об'єднувати команду студентів, зміцнюючи довіру один до одного, а також сприяє неформальній взаємодії студентів під час роботи над проєктом БКДО, звернення уваги педагога

на ефективність командної роботи і окремих студентів, наявність педагога, який має «майбутнє в крові», – чітко формулює мету, делегує частину своїх прав студентам, створює атмосферу довіри й поваги до кожного.

Висновки і пропозиції. Теоретичне оформлення загальнокультурної парадигми виховання молоді, наукове обґрунтування морально-ціннісної проєкції, що полягає в поєднанні інтересів особистості, суспільства і держави, є системною спробою подолання кризи в освіті.

Розвиток національно-державної гуманістичної освіти на основі пріоритету загальнолюдських цінностей, що відображається в Державних стандартах (БКДО, 2021), необхідно використовувати як навчальний матеріал для майбутніх фахівців, відпрацьовуючи soft-skills студентів у поєднанні з інноваційними способами підготовки майбутніх фахівців на суб'єкт-суб'єктних засадах.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо в пошуку умов для широкомасштабного створення відкритої синергетичної моделі підготовки майбутніх фахівців для нової трансляції Стандартів дошкільної освіти з такими обов'язковими елементами, як застосування синергетичного підходу, використання синергетичних двигунів і механізмів, свідоме й цілеспрямоване формування комунікативних, когнітивних, командних soft-skills студентів у контексті нової місії дошкільної освіти.

Список використаної літератури:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Богуш А.М. та ін.; наук. керівник А.М. Богуш. Київ : Видавництво Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, 2012. 26 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf.
3. Введение в синергетику: колебания и волны / под ред. Д.И. Трубецкова. Москва : Мысль, 1988. 315 с.
4. Ильинский И.М. Образовательная революция. Москва : Изд-во Моск. гуманит.-социальн. академии, 2002. 592 с.
5. Курдюмов С.П., Малинецкий Г.Г. Синергетика – теория самоорганизации. Идеи, методы, перспективы. Москва : Знание, 1983. 268 с.
6. Пометун О.І. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 89–91.
7. Синергетика: сборник статей / пер. с англ. Б.Б. Кадомцева. Москва : Мысль, 1988. 315 с.
8. Хакен Г. Синергетика. Москва : Мир, 1980. 453 с.
9. Bush T. Theories of Educational Management. London : Harper and Row, 1986. 143 p.
10. Haken H. The Science of Structure: Synergetics. New York : Van Nostrand Reinhold, 1984. 255 p.

Funtikova O. Implementation of soft-skills in future specialists by means of the Basic component of preschool education

It is revealed that there is an urgent need for improved ways of professional training of future specialists from the standpoint of synergy for successful mastering of academic goals; this facilitates the transition of preschool education graduates to fulfill their professional role in preschool education institutions.

The article emphasizes the need to provide educational and psychological, organizational, control and evaluation aspects of BKDO for the professional growth of future professionals; students need to develop soft-skills based on the idea of synergy. The application of a synergetic approach to the formation of soft-skills in students majoring in 012 “Preschool Education” is specified in some examples.

The following research methods were used: analysis of pedagogical sources to generalize the historical and pedagogical aspects of mass practice in the context of the dominant pedagogical theories; a retrospective method, thanks to which it was possible to characterize the historical and pedagogical content of anthropological phenomena, in particular, such as: “preschool education”, “synergy”, etc .; systemic, which made it possible to fix dynamic-historical events as structural components of an open preschool educational system.

The article is devoted to the search for interactive ways to involve students in active learning. It is the content of the Basic component of preschool education that gives students the opportunity to practice soft-skills at seminars in the professional discipline. The article emphasizes such main groups of “soft-skills” of students as: communicative verbal actions (oral and written); critical thinking; team work on a separate BKDO project.

Particular attention is paid to communicative verbal actions as a set of soft-skills students – is the ability to convey to others their professional opinion, to argue with the help of established pedagogical facts and statistics, the ability to refer to primary sources; to take part in the dialogue, keeping in view the pedagogical subject of discussion; correctly and succinctly ask questions to another, give clear and understandable recommendations, which promotes the development of critical thinking of the subject; critical thinking as cognitive soft-skills of future preschool specialists is the result of sensitivity to the pedagogical problem and its context; it is the ability to logically operate on different aspects of the pedagogical problem on the basis of judgments, inferences, interpretations and evaluation of the problem.

Key words: *Basic component of preschool education, preschool education, future educators, synergetic approach, soft-skills.*

УДК 37.013:37.018.43:339.9

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.79.2.10>**Я. В. Цехмістер**

ORCID ID: 0000-0002-7959-3691

доктор педагогічних наук, професор,
директорУкраїнського медичного ліцею
Національного медичного університету імені О. О. Богомольця

РОЗВИТОК МООС-ПЛАТФОРМ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ЯК ФАКТОР ДІДЖИТАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ В УМОВАХ COVID-19

У статті розглянуті правові та методологічні питання діджиталізації освіти в Україні, проведено аналіз впровадження МООС в українську та світову систему освіти, виявлені можливості масових відкритих дистанційних курсів для розвитку власних цифрових навичок населення та підвищення ступеня діджиталізації освіти країни. З'ясовано, що діджиталізація освіти заснована на цифровому поданні інформації, яке дає змогу підвищити ефективність економіки та поліпшити якість життя населення країни через підвищення власних інформаційних навичок, що особливо актуально на сучасному динамічному ринку праці в умовах Covid-19. Показано, що основним засобом при цьому виступають сучасні дистанційні курси, які трансформувалися в масові відкриті курси МООС та пропонуються як один із засобів залучення населення до діджиталізації освіти в рамках реалізації Концепції розвитку цифрових компетентностей. Проведений аналіз останніх досліджень і публікацій із теми дистанційного навчання дав змогу виявити, що переважна кількість праць присвячена методології розробки та впровадження дистанційних курсів у процес навчання середньої та вищої школи, проте бракує інформації про використання курсів дистанційного навчання для підвищення рівня цифрової освіти населення країни. Проведений аналіз світових та українських інноваційних освітніх середовищ, що надають доступ до МООС, дав змогу виявити величезну кількість курсів англійською мовою на платформах, що активно працюють для населення всього світу, та незначну кількість курсів українською мовою на українських платформах, які тільки починають активно працювати. У процесі дослідження структури та динаміки Світового рейтингу цифрової конкурентоспроможності України як основного індикатора впровадження цифрових технологій було виявлено основні сфери, в яких відбувається максимальне відставання України від розвинутих країн світу. Ними є «Технології» та «Майбутня готовність», що продемонструвало необхідність розробки і впровадження нових сучасних дистанційних курсів. Проведений педагогічний експеримент із визначення ефективності впровадження курсів МООС порівняно з традиційними дистанційними курсами Moodle довів якість саме масових відкритих курсів для підвищення інформаційних навичок слухачів. Проте, окрім очевидних переваг впровадження МООС, було виявлено низку проблем та ризиків їх використання, що перешкоджають успішній реалізації діджиталізації освіти.

Ключові слова: діджиталізація, МООС-платформи, масові відкриті дистанційні курси, Covid-19, Світовий рейтинг цифрової конкурентоспроможності.

Постановка проблеми. Сучасний етап світового соціально-економічного розвитку характеризується істотним впливом на нього цифровізації. Розвиток нових інформаційних і комунікаційних технологій породжує системні зміни у всіх сферах людського життя, зокрема в освіті. Одним із ключових проявів віртуалізації суспільства є тенденція діджиталізації освіти. Як сучасний тренд світового суспільного розвитку, що прийшов на зміну інформатизації та комп'ютеризації, він заснований на цифровому поданні інформації, яке в масштабах економічного та соціального життя дає змогу підвищити ефективність економіки та поліпшити якість життя населення країни [1].

Сучасна освіта стикається з вагомими викликами, включаючи швидкий перехід до онлайн-навчання, викладання та оцінювання. Пандемія Covid-19

і в Україні, і в усьому світі привела до активізації інноваційних методів навчання, зокрема до дистанційного навчання, збільшила внесок цифрових технологій в освіту з новим акцентом на тому, які інструменти потрібні для масштабного впровадження онлайн-навчання та як учні та викладачі можуть суттєво взаємодіяти з цими підходами.

У березні 2021 р. Кабінет Міністрів України схвалив Концепцію розвитку цифрових компетентностей [2]. Згідно зі стратегічною ціллю Мінцифри, цифрової грамотності за три роки мають навчитися близько 6 млн українців. Як допоміжні цифрові інструменти для досягнення цієї мети були запропоновані національна онлайн-платформа Дія із 50 освітніми серіалами із цифрової грамотності та перший національний тест на цифрову грамотність «Цифрограм». Також була побудо-

вана мережа із 2000 офлайн-хабів цифрової освіти по всій країні, і ще планується запустити близько 4000 хабів [2].

Одним з ефективних рішень для залучення населення до діджиталізації освіти та посилення власних цифрових компетентностей вважаємо застосування MOOC-платформ дистанційного навчання, які активно розвиваються в усьому світі. MOOC (massive open online course, масовий відкритий онлайн-курс) – це вид дистанційних освітніх програм, що передбачає необмежене число учасників і відкритий доступ через Інтернет. Основні властивості цих курсів задаються першими трьома літерами аббревіатури:

Massive – масовий, велика кількість учасників курсів;

Open – відкритий, доступний для будь-якого учасника без обмежень; допускаються платна видача сертифікатів та працевлаштування випускників;

Online – курс повністю реалізується в дистанційному форматі в мережі Інтернет із використанням як асинхронних (самостійне вивчення матеріалів), так і синхронних (вебінари, онлайн-лекції, чати) методів електронного навчання e-learning [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичні та методичні аспекти розробки та впровадження MOOC запровадили англійські вчені: Л. Бреслоу, Д. Левін, Д. Прітчард, Дж. Стамп, Д. Сітон, Т. Фенвік, Н. Хард. Серед українських науковців активно займалися питаннями масових відкритих онлайн-курсів І. Бацуровська, О. Буйницька, Л. Варченко-Троценко, А. Джаландінова, М. Кухаренко, Н. Морзе, І. Примаченко, Н. Сиротенко, Н. Тихомирова та інші вчені. Зокрема, О. Самойленко здійснювала огляд можливостей MOOC-платформ у розвитку інформальної освіти дорослих [4]. О. Мельникова та Ю. Олійник розкрили особливості функціонування ринку онлайн-освіти [5]. О. Романовський висвітлював потенціал використання технологій дистанційного навчання для формування лідерських якостей у здобувачів вищої освіти [6]. А. Арванут оцінював погляди студентів, які переглянули відеоролики Академії Хана в середовищі MOOC, відповідно до вимірів сприйнятої корисності, простоти використання, стратегій навчання та когнітивної оцінки [7].

Переважно зазначені дослідження присвячені методичним та теоретичним аспектам розробки та впровадження масових відкритих дистанційних курсів у систему вищої освіти. Проте вони можуть бути застосовані і для підвищення цифрової грамотності населення та поширення діджиталізації. Хоча багато дослідників вивчають проблеми дистанційного навчання, досі не вирішеними залишаються питання масового запровадження MOOC-курсів для підняття рівня цифрових навичок населення України.

Мета статті – дослідити степінь розвитку MOOC-платформ дистанційного навчання у світі і в Україні та з'ясувати їхні можливості для підвищення рівня діджиталізації освіти країни.

Поставлена мета реалізована за допомогою таких завдань: 1) охарактеризувати стан діджиталізації освіти та дистанційного навчання в умовах Covid-19; 2) розглянути MOOC-платформи дистанційного навчання як один із засобів залучення населення до діджиталізації освіти в рамках реалізації Концепції розвитку цифрових компетентностей; 3) провести аналіз останніх досліджень і публікацій із теми дистанційного навчання, зокрема з розроблення та впровадження MOOC; 4) проаналізувати світові та українські інноваційні освітні середовища, що надають доступ до MOOC; 5) дослідити структуру та динаміку Світового рейтингу цифрової конкурентоспроможності України як основного індикатора впровадження цифрових технологій; 6) провести порівняльну характеристику топових платформ дистанційного навчання світу та України в розрізі кількості слухачів та розроблених курсів; 7) провести педагогічний експеримент порівняння ефективності звичайних дистанційних курсів на платформі дистанційного навчання Moodle та масових відкритих курсів на інноваційній платформі Prometheus; 8) визначити проблеми та ризики, що перешкоджають успішності реалізації діджиталізації освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасна всевітня дистанційна освіта представлена переважною кількістю курсів англійською мовою, серед них чимало MOOC-курсів. Найпопулярнішими провідниками дистанційної освіти англійською мовою є глобальні інноваційні освітні середовища, що представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Глобальні інноваційні освітні середовища, що надають MOOC

Всесвітні платформи	
Coursera	https://www.coursera.org/
Edx	https://www.edx.org/
Udacity	https://www.udacity.com/
Kadenze	https://www.kadenze.com/
Udemy	https://www.udemy.com/
FutureLearn	https://www.futurelearn.com/
Swayam	https://swayam.gov.in/
Українські платформи	
платформа неформальної освіти Prometheus	https://prometheus.org.ua/
студія онлайн-освіти Educational Era	https://www.ed-era.com/

Про місце України на світовій арені із впровадження цифрових технологій дає уявлення Світовий рейтинг цифрової конкурентоспроможності (World Digital Competitiveness ranking), що складається щорічно швейцарським Міжнародним

інститутом управління та розвитку в Лозанні [8]. З 64 країн, стосовно яких складається рейтинг, Україна у 2021 р. перейшла на 54 місце, піднявшись на 4 позиції з 58 місця за результатами 2020 р.

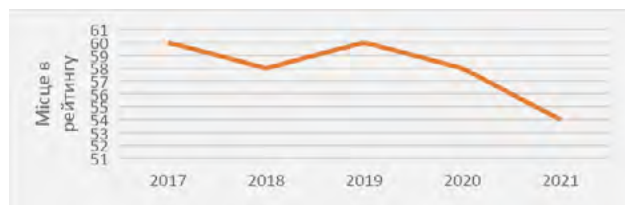


Рис. 1. Динаміка Світового рейтингу цифрової конкурентоспроможності по Україні за 2017–2021 рр. (побудовано автором на основі [9])

Світовий рейтинг цифрової конкурентоспроможності IMD формується на основі 50 критеріїв за сукупним результатом у трьох категоріях:

1) «Знання»: країни шикуються в порядку зменшення якості навчання, освіти, науки. Україна розташувалася на 37 рядку;

2) «Технології»: експерти розподіляють країни відповідно до стану Інтернет- і комунікаційних технологій, фінансового капіталу в IT-галузі, а також регуляторного середовища. Україна знаходиться на 58 місці;

3) «Майбутня готовність»: верхні позиції відводяться країнам із високим рівнем готовності використовувати цифрову трансформацію. У цій категорії Україна займає також лише 58 місце [10].

Згідно з Концепцією розвитку цифрових компетентностей, формування і розвиток цифрових навичок у суспільстві здійснюється за допомогою здобуття населенням цифрової освіти з використанням сучасних інформаційних ресурсів, нових освітніх технологій та цифрових освітніх ресурсів, спрямованих на підвищення рівня цифрових навичок та цифрових компетентностей [2]. Світовий рейтинг цифрової конкурентоспроможності IMD підкреслює, що слабкими місцями України є саме технологічні аспекти дистанційного навчання та низький рівень готовності використовувати ці технології. Тому важливо активно використовувати сучасні технології в освіті, розробляти нові наочні дистанційні курси, а також широко застосовувати їх у процесі навчання на всіх рівнях, включаючи підвищення

кваліфікації та отримання мінімального рівня цифрових навичок не підготовленого населення.

В Україні поступово спостерігається позитивна динаміка в цьому напрямі (рис. 2), проте її темпи є доволі низькими для входження України до категорії технологічно розвинутих країн.

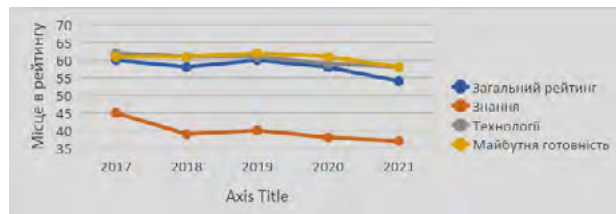


Рис. 2. Динаміка компонентів Світового рейтингу цифрової конкурентоспроможності по Україні за 2017–2021 рр. (побудовано автором на основі [10])

МООС ведуть свою історію з 2012 р., і на кінець 2020 р. їх кількість у світі вже сягала 16,3 тис. Розроблені всі вони викладачами та науковцями 950 університетів. Темпи поширення МООС у світі постійно зростають. Так, лише тільки за один 2020 р. було розроблено і впроваджено 2,8 тис. курсів [11].

Таблиця 2 демонструє світовий рейтинг платформ масового відкритого дистанційного навчання за кількістю користувачів та курсів.

Таблиця 2

Рейтинг МООС платформ за кількістю користувачів та курсів

	Кількість користувачів	Кількість дистанційних курсів
Coursera	76 млн	4600
edX	35 млн	3100
FutureLearn	14 млн	1160
Swayam	16 млн	1130

Рівень розвитку дистанційного навчання в англomовному середовищі є доволі високим, проте він не є рівномірним у різних галузях. Рис. 3 демонструє світовий розподіл МООС за категоріями. Привертає увагу велика кількість розроблених курсів за темами «Бізнес» та «Технології», які разом становлять майже 40% всіх відкритих онлайн-курсів, що дає змогу населенню всього світу на постійній основі піднімати свій рівень технологічної підготовки і бути готовими до відкриття

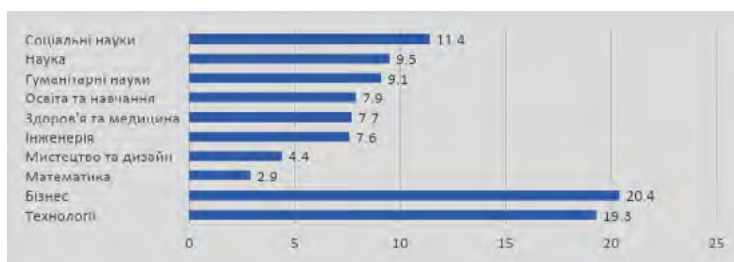


Рис. 3. Світовий розподіл МООС за категоріями

Таблиця 3

Застосування t-тесту Стьюдента перевірки на достовірність різниці отриманих результатів

	Середнє значення Група 1	Середнє значення Група 2	t-value	p	N1	N2	Std.Dev Група 1	Std.Dev Група 2	F-ratio Variances	p - Variances
Вхідний тест	5,3325	5,3308	0,0028	0,9977	16	16	1,008276	1,779420	3,114570	0,072402
Вихідний тест	8,0625	8,9375	-3,040	0,0048	16	16	0,997914	0,773730	3,025316	0,059515

стартапів або участі в роботі бізнесу, що вже існує. Таким чином, велика кількість розроблених MOOC у світі дозволяє реалізовувати можливість навчання протягом всього життя, підняти свій рівень конкурентоспроможності на дедалі більш динамічному ринку праці і, як наслідок, підняти рівень життя населення.

В Україні розвиток MOOC поки відстає від всесвітніх тенденцій, проте навіть на одній платформі Prometheus за 6 років її існування зареєстровано вже 1 800 000 слухачів, більше 200 онлайн-курсів та видано близько мільйона сертифікатів. Не викликає сумнівів, що можливості інформаційних технологій та дистанційних курсів є надзвичайно великими, особливо сучасних курсів MOOC, які, на відміну від своїх попередників, характеризуються високим ступенем наочності з обов'язковими відеоресурсами, ґрунтовним контролем із включенням завдань різного типу: від тестових наприкінці кожного блоку теоретичного матеріалу до завдань із ручною перевіркою. Важливим елементом контролю в курсах MOOC є також завдання із взаємоперевіркою учасників курсів. Саме таким чином кожен учасник курсу має змогу побачити максимальну кількість різних підходів до розв'язання однієї проблеми, а також знайти чимало типових помилок, на які зверне увагу під час подальшого виконання своїх завдань. Велика кількість учасників масових курсів дає змогу максимально зануритися в проблематику, що вивчається, і за мінімальний час отримати максимальний досвід із практичним залученням до галузі, що вивчається. Очевидно, роль MOOC у нашому суспільстві, культурі та економіці є надзвичайною та особливою для майбутнього країни, коли впровадження інноваційних цифрових технологій і розвиток нових педагогічних методів на їхній основі не тільки змінять форми і засоби викладання, але й усе фізичне середовище, в якому воно здійснюється. Воно має стати не місцем передачі знань, а місцем розвитку людського розуму, головним завданням якого виступають творчість та інновації, а не повторення завчених фактів або механічні відповіді на тести. Для з'ясування ступеня ефективності впровадження курсів MOOC було проведено педагогічний експеримент, який полягав у проходженні двома групами (контрольною та експериментальною) двох курсів (звичайного дистан-

ційного курсу на платформі Moodle та MOOC-курсу на платформі Prometheus) з академічної доброчесності. Усіх учасників експерименту (32 особи) було поділено випадковим чином на дві групи. Контрольна група (Група 1) проходила навчання за традиційним дистанційним курсом на внутрішній локальній платформі Moodle. Цей курс містив конспекти лекцій, презентації і тести для контролю знань. Експериментальна група (Група 2) вивчала академічну доброчесність за допомогою масового відкритого курсу, запропонованого на платформі Prometheus: «AI101. Академічна доброчесність: онлайн-курс для викладачів». За контентом обидва курси були ідентичними. Проте другий курс містив матеріали у вигляді відеолекцій, а також чимало кількості ресурсів для сумісної та інтерактивної роботи – форуми для обговорення, практичні завдання з можливістю взаємоперевірки та онлайн-тренажер. До початку навчання було проведено опитування всіх учасників експерименту за допомогою тестування з метою виявлення ступеня обізнаності в галузі, що вивчається. Результати тестування показали, що обидві групи мали приблизно однаковий рівень обізнаності, що було доведено за статистичним критерієм Стьюдента на рівні значущості 0,95. Після проходження навчання було проведено контрольний зріз знань обох груп, і статистичний критерій Стьюдента для двох незалежних вибірок на рівні значущості 0,95 показав істотну різницю на виході з вищими показниками в експериментальній групі (Табл. 3).

Дані вибірки мають стандартні відхилення, що статистично не відрізняються ($p - \text{Variances} \geq 0,05$), і середні значення, що також статистично не відрізняються по двох групах за результатами вхідного тестування ($p \geq 0,05$), проте істотно відрізняються за результатами вихідного тестування, що доводить вищу ефективність курсу MOOC порівняно з традиційним дистанційним курсом. Незважаючи на переважні позитивні прогнози діджиталізації освіти, варто зазначити низку проблем і ризиків, що перешкоджають успішності реалізації цього процесу: діджиталізація може посилити соціальну нерівність у суспільстві, оскільки вона може бути доступна всім неоднаковою мірою, бо цифрова реальність вимагає адекватних їй знань, професійних умінь і навичок для взаємодії з реаліями цифрового середовища і, мабуть, не менш важ-

ливого чинника – наявності матеріальних засобів (доступ до Інтернету, ноутбуки, смартфони).

Також надання онлайн-платформами освітніх ресурсів не дає гарантій того, що людина засвоїть пропонований матеріал і чогось навчиться; є ризик розвитку в учнів так званої екранної залежності, витіснення живого спілкування як комунікації, ризики, пов'язані зі здоров'ям, загрози, створювані кіберзлочинністю та маніпулюванням інформацією, ризики системних збоїв.

Висновки і пропозиції. Таким чином, світова освіта нині, з одного боку, стоїть на порозі величезних перетворень, які будуть зумовлені подальшою інтеграцією нових технологій у навчальний процес, з іншого – знаходиться в стані активного пошуку найбільш ефективної моделі їх впровадження, застосовуючи принцип максимальної інтеграції традицій з інноваціями. З метою підвищення ефективності діджиталізації як тренду розвитку світової економіки та суспільства необхідні виявлення викликів, загроз, проблем і можливих негативних наслідків цифровізації, складання і реалізація програм управління відповідними ризиками. Впровадження нових сучасних дистанційних курсів у форматі MOOC має стати потужним двигуном розвитку діджиталізації, підвищення конкурентоспроможності населення на сучасному динамічному ринку праці і, як наслідок, підвищення рівня життя населення країни.

Нами були виявлені проблеми та ризики діджиталізації в Україні, а також окреслені шляхи їх подолання за допомогою розробки та впровадження масових відкритих курсів в освітній процес українців протягом усього життя. Запропонований підхід може бути використаний для опрацювання різних рівнів установ для подальшого впровадження.

Список використаної літератури:

1. Stephen Powell. MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education. 2013. URL: https://www.researchgate.net/publication/265297666_MOOCs_and_Open_Education_Implications_for_Higher_Education (дата звернення: 22.10. 2021).
2. Міністерства Комітет цифрової трансформації України. Кабмін схвалив Концепцію розвитку цифрових компетентностей до 2025 року. URL: <https://thedigital.gov.ua/news/kabmin-skhvaliv-kontseptsiyu-rozvitku-tsifrovikh-kompetentnostey-do-2025-roku> (дата звернення: 22.10. 2021).
3. Освітній портал osvita.ua. Глосарій. Масові онлайн-курси. 2013. URL: <https://osvita.ua/abroad/glossary/37358/> (дата звернення: 22.10. 2021).
4. Самойленко О. Дистанційне навчання засобами MOOC-платформ. *Professional Pedagogics*. 2020. Т. 1, № 20. С. 104–108. URL: <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2020.20.104-108> (дата звернення: 26.10.2021).
5. Мельникова О., Олійник Ю. Особливості функціонування ринку онлайн-освіти у світі та в Україні. *Економічний дискурс*. 2020. Вип. 3. С. 16–27. doi: <https://doi.org/10.36742/2410-0919-2020-3-2>
6. Romanovskyi O.G., Kvasnyk O.B., Moroz V.M., Pidbutska H.B., Reznik S.M., Cherkashin A.I., & Shapolova B.B. Development factors and directions for improving distance learning in the higher education system of Ukraine. *Information Technologies and Learning Tools*. 2019. Vol. 74(6). P. 20–42.
7. Arnavut A., Bicen H., Nuri C. Students' approaches to massive open online courses: the case of Khan Academy. *Brain-Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2019. No. 10, P. 82–90.
8. IMD. World Digital Competitiveness Ranking. URL: <https://www.imd.org/centers/world-competitiveness-center/rankings/world-digital-competitiveness/> (Last accessed: 17.03.2021).
9. Country Overview. Ukraine. Ukraine rankings. URL: <https://worldcompetitiveness.imd.org/countryprofile/overview/UA> (Last accessed: 17.03.2021).
10. IMD. Digital Competitiveness Ranking. Ukraine. URL: <https://worldcompetitiveness.imd.org/countryprofile/UA/digital> (Last accessed: 17.03.2021).
11. The report by class central. Analysis By The Numbers: MOOCs in 2020. URL: <https://www.classcentral.com/report/mooc-stats-2020/> (Last accessed: 17.03.2021).

Tsekhmister Ya. Development of distance learning MOOC-platforms as a factor of education's digitalization in COVID-19 conditions

The article considers legal and methodological issues of education's digitalization in Ukraine, analyzes the implementation of MOOC in the Ukrainian and world education system, identifies opportunities for mass open distance courses to develop digital skills and increase the degree of education's digitalization. It has been found that the digitalization of education is based on the digital presentation of information, which allows to increase the efficiency of the economy and improve the life quality by improving their own information skills, which is especially relevant in today's dynamic labor market in Covid-19. It is shown that the main means are modern distance learning courses, which have been transformed into mass open MOOC courses and are offered as one of the means of involving the population in the education's digitalization in the implementation of the digital competencies concept. An analysis of recent research and publications on distance learning revealed that most of the work is devoted to the methodology of development and implementation of distance learning courses in secondary and higher education, but insufficient information on the use of distance learning courses to improve digital education. The analysis of global and Ukrainian innovative educational environments

that provide access to MOOC revealed a huge number of English language courses on platforms that are active for the population around the world, and a small number of Ukrainian language courses on Ukrainian platforms that are just beginning to work actively. In the process of studying the structure and dynamics of the World Digital Competitiveness Rating of Ukraine as the main indicator of the digital technologies introduction, the main areas in which Ukraine lags behind the developed countries of the world were identified. These included Technologies and Future Readiness, which demonstrated the need to develop and implement new modern distance learning courses. The conducted pedagogical experiment to determine the effectiveness of the implementation of MOOC courses in comparison with traditional distance courses Moodle proved the quality of mass open courses to improve the information skills of students. However, in addition to the obvious benefits of MOOC implementation, a number of problems and risks of their use have been identified that hinder the success of the education's digitalization.

Key words: *digitalization, MOOC-platforms, mass open distance courses, Covid-19, world rating of digital competitiveness.*

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 378.22:37(045)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.79.2.11>

Р. М. Мойсеєнко

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та освіти
Маріупольського державного університету

М. О. Яшкова

вчитель
КЗ «Маріупольська загальноосвітня школа I–III ступенів № 53
Маріупольської міської ради Донецької області»

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті порушується проблема формування національної ідентичності старшокласників у закладах загальної середньої освіти. На основі аналізу філософської, педагогічної, психологічної літератури та нормативно-правових документів розкрито сутність базових понять дослідження «ідентичність», «українська ідентичність»; здійснено диференціацію понять «національна» та «етнічна» ідентичність; визначено пріоритетні напрями формування української ідентичності в новій українській школі.

Визначено основні методи, засоби та форми формування національної ідентичності старшокласників у закладах загальної середньої освіти, які сприяють вирішенню цього нагального для сучасної педагогічної науки завдання. Наведено класифікацію методів виховання щодо формування національної ідентичності учнів в освітньому процесі (інформаційно-масові, діяльнісно-практичні, інтегративні, індивідуальні, наочні, діалогічні, методи формування свідомості особистості).

Доведено, що застосування цих методів ґрунтується на демократичному стилі взаємодії та сприяє формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості учнівської молоді. Наголошено на визначній ролі активних методів виховання, методу перетворення соціальної дійсності, кейс-технології. Зосереджено увагу на проєктній діяльності як інструменті формування національної ідентичності старшокласників. Вказано на важливість залучення школярів до організації загальнодержавних та традиційних народних свят.

Запропоновано комплекс методів та форм виховання, які можуть поповнити методичний інструментарій класного керівника щодо здійснення позакласної роботи з формування національної ідентичності старшокласників.

Розкрито умови формування національної ідентичності старшокласників у закладах освіти в разі дотримання вчителями та керівництвом закладів освіти низки принципів, які задекларовані в Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді.

Визначено основні компоненти національної ідентичності (когнітивний, афективний, конативний) та визначено їхні критерії.

Наведено результати моніторингу щодо визначення сформованості основних компонентів національної ідентичності в старшокласників комунального закладу «Маріупольський міський навчально-виховний комплекс «Гімназія-школа» № 27».

Ключові слова: ідентичність, національна ідентичність, українська ідентичність, етнічна ідентичність, методи виховання.

Постановка проблеми. В умовах нових суспільно-політичних змін в Україні її громадяни стають безпосередніми учасниками всіх процесів, які мають вирішальне значення для подальшого розвитку держави та визначення свого майбутнього. Головними напрямами роботи, крім забезпечення суверенності й територіальної цілісності країни, інтеграції до європейської спільноти, мають бути формування в школярів почуття ідентичності

зі своєю Батьківщиною, виховання патріотизму та відданості загальнодержавній справі зміцнення могутності країни. Саме тому центральною ланкою з формування національної ідентичності школярів має стати Нова українська школа, тобто загальна середня школа найближчого майбутнього.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ідеї гуманізації національної освіти та національного виховання висвітлено в працях таких видатних

науковців, як В. Андрущенко, І. Бех, В. Кремень, С. Максименко, В. Москалець, І. Пасічник та ін. Наукові підходи до розкриття проблеми національної ідентичності та різних її аспектів представлено в роботах М. Боришевського, Г. Гандзілевської, П. Гнатенко, В. Павленко. Питання етнічної ідентичності розкрито в наукових розвідках І. Данилюка, В. Євтуха, Г. Лозко, А. Налчаджян, Г. Солдатової Т. Стефаненко та ін.

Проблема визначення ідентичності досліджується в різних сферах науки. У соціології зміст цього феномена визначено як усвідомлення особистістю своєї належності до певної нації, що є державою і має свою історію культуру, територію (Е. Смітт), мову, традиції (М. Пірен); до його структури зараховано когнітивний (знання особистості про певну націю, її історію, традиції, звичаї, територію тощо) та афективний (значущість і почуття людини щодо її національної належності) компоненти (М. Барретт). В етнології сутність національної ідентичності пояснюється як уявлення людини про типові якості свого етносу (Ю. Бромлей). У психології поняття «національна ідентифікація» трактується як усвідомлення особистістю своєї належності до етносу й нації та спорідненості з ними (М. Боришевський), ототожнення особистістю самої себе з нацією та прийняття до свого внутрішнього світу її норм, взірців і цінностей (А. Баронін), багатовимірність національної ідентичності (П. Гнатенко, В. Павленко).

Провідною ознакою національної ідентичності є самовизначення людини в національному контексті (нація, мова, культура, релігія). Основу української ідентичності становить «історично сформована еволюційна система ознак і властивостей» соціальних та психологічних, які вирізняють безпосередньо українську людину з-поміж інших аналогічних об'єктів. Етнічна ідентичність означає належність до етнічної спільноти, спільної історичної пам'яті, предків та Батьківщини.

Отже, на основі аналізу філософської, педагогічної, психологічної літератури з'ясовано, що дослідники, вивчаючи проблему формування ідентичності особистості, створили певне методологічне підґрунтя для подальшого вивчення цього феномена.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні ефективних методів формування національної ідентичності в старшокласників в умовах закладу загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасний стан подій в Україні, що призвів до посилення загроз національній безпеці України, довів недостатню сформованість національної ідентичності громадян, характерними ознаками якої (за М. Розумним) стали «криза легітимності політичних інститутів; конфлікт політичних інтересів; посилення розшарування українського суспільства; низький рівень розвитку політичної культури; посилення сепаратизму; недостатній рівень розвитку громадянського суспільства; десуверенізація» [1, с. 126].

Основною умовою цілеспрямованого формування національної ідентичності в школярів є дотримання вчителями та керівництвом закладів освіти у вихованні тотожності з Україною низки принципів, які задекларовані в Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді. Принцип національної спрямованості виявляється в ціннісному ставленні школярів до національних ознак, а саме: любові до рідної землі; шанобливому ставленні до надбань української культури; повазі до представників своєї нації й толерантності у ставленні до представників інших націй, до їхньої культури; національній самоповазі; прагненні учнів зберегти власну національну ідентичність та захистити інтереси своєї нації [2].

Формування національної ідентичності учнівської молоді в закладах загальної середньої освіти відбувається за допомогою різних методів та форм виховної роботи. Поки ця проблема може вирішуватися на основі наявного досвіду застосування таких технологій особистісно орієнтованого навчання та виховання, як технології навчання у співпраці, групові технології, технології колективної взаємодії, технології дослідного (проблемного) навчання, технології творчої діяльності тощо. Розглянемо методи виховання з огляду на формування національної ідентичності старшокласників у закладах загальної середньої освіти.

У педагогічній діяльності вчителя використовується система виховних впливів, за допомогою яких відбувається формування особистості учнів. Як свідчать досвід та практика роботи в закладах освіти, найширше в освітньому процесі використовуються методи формування свідомості особистості школярів, методи організації діяльності, спілкування, відносин і суспільної поведінки, методи стимулювання мотивації діяльності та поведінки, методи контролю, самоконтролю, самооцінки діяльності та поведінки.

Безумовно, в сучасному суспільстві повноцінна діяльність кожної особистості може бути ефективною, якщо вона спирається на свідомість та власні переконання. Дійсно, у важливих життєвих ситуаціях старшокласникам іноді бракує чіткості переконань, громадянської активності, бо зазначене ними ще не стало належно осмисленим, не трансформувалося в основні чинники життя. Група методів формування свідомості особистості (бесіди, лекції, дискусії, приклади з життя тощо) є визначальною в роботі педагога зі школярами, бо засобами слова можна справити вплив на розум і почуття молодого людини.

Досліджуючи особливості військово-патріотичного виховання школярів, В. Івашковський виділяє такі форми та методи формування почуття патріотизму, гідності особистості, готовності до захисту Батьківщини:

1) інформаційно-масові (дискусії, диспути, конференції, «філософський стіл», «відкрита кафедра», інтелектуальні аукціони, ринги, вікторини, вечори, подорожі до джерел рідної культури, історії держави та права, «жива газета», створення книг, блогів, альманахів, інформаційних сторінок у соціальних мережах);

2) діяльнісно-практичні (творчі групи, осередки, екскурсії, свята, театр-експромт, ігри-драматизації, огляди-конкурси, олімпіади);

3) інтегративні (гуртки, фестивалі);

4) індивідуальні (творчі завдання, індивідуальна робота, бесіда з батьками);

5) наочні (музеї, кімнати бойової слави, виставки учнівської творчості (плакати, групові презентації), тематичні виставки, книжкові стенди);

6) діалогічні (бесіди, міжрольове спілкування) [3, с. 28–30].

Перелічені методи доцільно використовувати в роботі педагогів із формування національної ідентичності школярів, оскільки вони за своєю суттю збігаються з виховними завданнями та можуть розглядатися як засоби партнерської діяльності педагога та учня, як технологічні одиниці виховного процесу, як умови та засоби взаємодії педагога та учнів, їхніх батьків, педагога і колективу.

На наш погляд, пріоритетну роль у виховній роботі зі старшокласниками доцільно відводити активним методам, застосування яких ґрунтується на демократичних засадах спілкування, взаємодії учасників та сприяє формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості особистості. До таких методів зараховують соціально-проектну діяльність, ситуаційно-рольові ігри, соціограму, метод відкритої трибуни, соціально-психологічні тренінги, інтелектуальні аукціони, ігри-драматизації, створення проблемних ситуацій та ситуацій успіху, аналіз конфліктів та моделей стилів поведінки суб'єктів.

Необхідною умовою підвищення ефективності процесу виховання старшокласників є залучення їх до підготовки та проведення позакласних виховних заходів, які спрямовані на формування патріотичних якостей, самоосвіту, самовиховання особистості.

Одним з ефективних методів залучення учнів старших класів до спільної інтелектуальної та соціально значущої діяльності є метод проєктів. Як педагогічна технологія він спрямований на здобуття учнями знань у тісному зв'язку з реальною життєвою ситуацією та організацію проблемно-пошукової діяльності, включаючи ресурсне обґрунтування, змістову конкретність та шляхи розв'язання задачі. У результаті створюється продукт особистісного бачення ситуації в культурно-освітніх, державно-політичних, соціально-економічних напрямках розвитку суспільства, визначення потенційних можливостей перетворення світу, суспільства, країни, міста, села.

Наприклад, замість твору з української мови на тему «Хто такий українець?» педагог може запропонувати учням зробити постер (плакат, брошуру) з головними асоціаціями до слова «українець», «патріот», «громадянин».

Зусилля педагогів мають бути спрямовані на реалізацію проєктів щодо виховання учнів у дусі патріотичного обов'язку, готовності до військової служби та захисту суверенітету країни, повазі до чинного законодавства України та її демократичних засад. Велику силу впливу на особистість має державна символіка, яка покликана формувати громадянську гідність, почуття гордості, патріотизму, впевненість молоді у своєму майбутньому та майбутньому своєї держави.

Зазначаючи позитивний бік проєктної діяльності як інструменту формування національної ідентичності учнів, З. Таран зауважує, що вона цікава також тим, що «робота над проєктом» – це робота, яка спрямована в майбутнє, а значить, вона дає змогу педагогу не тільки ознайомити учнів з історією, суспільствознавством, краєзнавством тощо, але і на основі отриманих знань будувати, обговорювати «образ майбутнього» країни, окремого населеного пункту або свого майбутнього, формувати в учнів старшої школи активних учасників громадських, державних, політичних процесів суспільства в муніципальному, регіональному та всеукраїнському вимірах [4, с. 20].

Важливе місце у формуванні національної української ідентичності школярів займає їхня безпосередня участь у масових заходах національно-патріотичного змісту. Найбільш поширені в цьому сенсі масові заходи, в яких учні беруть участь: відзначення загальнодержавних свят – Дня Незалежності, Дня захисників Вітчизни, Дня Вишиванки; підготовка до традиційних народних свят – Дня Покрови Пресвятої Богородиці, Дня Святого Миколая, Свята Різдва Христового, Великодня.

Показниками ефективності масових форм позакласної роботи з формування національної української ідентичності є активність учасників, усвідомленість необхідності проведення таких заходів, піднесений настрій школярів. Серед групових форм виховної роботи надається перевага проведенню бесід, зустрічей, диспутів, «круглих столів», літературно-музичних композиціям, акціям «Милосердя», пошуковій діяльності, заочним подорожам. Збагачення учнів патріотичними почуттями відбувається під час засвоєння ними історичного матеріалу про героїчне минуле нашого народу, його прагнення до зміцнення могутності рідної країни, мужність українського народу [5, с. 3–19].

З метою посилення емоційних переживань школярів та надання патріотичного характеру виховному заходу проводяться зустрічі з учасниками АТО, які нині захищають суверенність та цілісність нашої держави. Під час таких зустрічей від-

бувається оцінювання історичних явищ на основі принципів історичної правдивості, гуманізму, добродієвості, а також із позицій забезпечення взаємозв'язку між поколіннями. З метою виховання почуття гордості за свою країну, досягнення українських талановитих людей (митців, футболістів, літераторів, вчених, музикантів), необхідно звернути увагу на такі питання, які б розкривали внесок нашої держави у світовий розвиток науки, культури, спорту та різних галузей виробництва.

Під час проведення виховних заходів з учнями старших класів Т. Сіленко пропонує використовувати таку форму, як дебати. У формуванні патріотичних та громадянських якостей учнів важливе місце відводиться створенню ситуацій, в яких виникає потреба у відстоюванні учнями своєї думки, завдяки чому починає формуватися власний погляд, змінюватися внутрішня позиція, з'являється здатність до утвердження власних адекватних переконань. Одночасно вони починають замислюватися над сенсом буття, над гарантованими Конституцією правами і свободами, поважати і захищати їх, намагаються зрозуміти своє призначення як особистості й громадянина в суспільстві [6].

М. Дубина та Ю. Руденко справедливо зазначають, що не менш важливими у формуванні національної свідомості учнів є різні види дискусії – як спонтанні, викликані сучасними подіями, повідомленнями засобів масової інформації, так і спеціально організовані, до яких треба ретельно підготуватися: визначити тему, підготувати запитання для обговорення, щоб учні опрацювали відповідні літературні джерела, продумали свої виступи, бо саме така підготовка дискусії дає бажані результати [7, с. 5]. Під час дискусії можливе використання різних прийомів: аргументації (сукупність аргументів на користь будь-якого твердження), демонстрації (логічного розміркування, в процесі якого на підставі роблять висновок про істинність гіпотези), переконання (звернення до свідомості, почуттів, життєвого досвіду з метою формування свідомого ставлення до дійсності).

Не можна не погодитись із думкою О. Петренко та Г. Дежнюк, які наголошують на тому, що в процесі формуванні національної ідентичності учнів суттєвим є створення ситуацій, в яких виникає потреба у відстоюванні ними своєї думки, у результаті чого починає складатися та зміцнюється внутрішня позиція, з'являється здатність до утвердження власних адекватних переконань щодо свого народу, своєї держави та світової спільноти. Під час проведення таких дискусій формуються культура мислення й культура мовлення, відбувається зміна поглядів на суспільні явища, свою життєву, громадянську позицію, переоцінка цінностей [8, с. 28–29].

Безумовно, в роботі з учнями старших класів доречно проводити таку форму виховної роботи, як «круглий стіл». Це підтверджується тим, що рівень їхнього інтелектуального розвитку, критичного мислення, логічне висловлювання думок, здібність до розв'язання проблемних питань, вміння аргументовано правильно доводити правильність власної позиції набувають певної зрілості. Сучасними та перспективними в обговоренні з учнями, на думку Т. Сіленко, можуть бути такі теми: «Мода на патріотизм», «Український патріотизм», «Хто є сучасні герої?», що дадуть змогу учням висловлювати думки, сперечатися, доводити свою правоту та відстоювати власну позицію [6, с. 42].

Використання дискусійних методів у роботі зі старшокласниками має за мету формування їхніх світоглядних позицій, поглядів і переконань та вимагає від учителя врахування рівня обізнаності школярів із тих питань, які розглядаються, щоб впливати не тільки на розум, а й на емоційну сферу, підтверджуючи це наведенням яскравих прикладів з історії країни та життя видатних українців.

Творчий потенціал учнів найбільш реалізовується під час проведення літературних гостинних, провідними завданнями яких є вивчення світової культури, кращих зразків класичної української літератури та сучасних творів, слухання творів музичного та образотворчого мистецтва, засвоєння моральних цінностей, ідеалів, культурних традицій, етичних норм, формування естетичних смаків учнів.

Екскурсії по історичних місцях України сприяють вихованню почуття гордості за національні українські реліквії, пам'ятки культури та розумінню загальнолюдських цінностей, поглибленню та розширенню знань учнів з історії та культури українського народу, його традицій, героїчні подвиги.

Отже, традиційні методи виховної роботи зі старшокласниками доповнюються новими підходами до здійснення такого важливого напрямку роботи педагога, як формування національної ідентичності. Перелічені методи виховної роботи не є новими, але вони й нині відіграють значну роль у підготовці молодого покоління до життя в демократичному суспільстві.

З огляду на зазначене, в комунальному закладі «Маріупольський міський навчально-виховний комплекс «Гімназія-школа» № 27» (Донецька область) було проведено виховний захід «Я – українець, Україна – мій дім». Після закінчення заходу здійснено моніторинг із метою з'ясування стану сформованості трьох компонентів національної ідентичності (когнітивного, афективного та конативного) серед старшокласників, в якому брали участь 50 учнів 10–11-х класів. Відповідно до мети було використано методичку шкальних

опитувальників О. Гора «Методика дослідження рівня сформованості національної ідентичності студентів» [9, с. 94].

Формулюванню критеріїв розвитку національної ідентичності школярів сприяло узагальнення основних теоретичних положень та емпіричних висновків досліджень вчених [10, с. 186].

Критеріями когнітивного компонента національної ідентичності є ступінь вираженості етноніма або самоназви, значущість для особистості усвідомлення її національної ідентичності, повнота та глибина знань про націю, її історію, культуру, усвідомлення єднальної основи нації.

До критеріїв афективного компонента зараховано почуття приналежності до нації, ціннісне ставлення до членства у своїй національній групі, ступінь національної гордості та гідності, які проявляє індивід щодо національної спільноти, національних цінностей та національної моралі, солідарність зі своєю нацією, національну самоповагу, позитивне ставлення до інших етнічних груп.

Конативний (діяльнісний) компонент характеризується такими критеріями: проявом особистості як члена етнічної групи (спілкування та вільне використання рідної мови, занурення в національну культуру, соціальне життя національної спільноти); проявом особистості як громадянина України (використання державної мови в спілкуванні, навчанні, включеність в суспільне життя).

Результати опитування показали, що в старшокласників переважають середній та високий рівні сформованості як національної ідентичності загалом, так і кожного з її компонентів. Більшість респондентів вважають себе українцями, приймають закони України, мають уявлення про відомих українських діячів культури, про основні ознаки національності, а також більшість із них почувають гордість за свою країну. Можна зробити висновок, що НВК № 27 випускає школярів, виховання яких повністю відповідає вимогам Концепції нової української школи – тобто патріотів, інноваторів та особистостей, які готові працювати та жити заради своєї Батьківщини, готові прийняти всі її недоліки та гідності.

Попри отримання позитивного результату дослідження, вважаємо, що в кожному освітньому закладі необхідне запровадження комплексу виховних заходів із метою формування національної ідентичності, процес якого мав би наскрізний характер та став провідним напрямом виховної діяльності зі школярами від початкової до старшої школи.

Висновки і пропозиції. Розвиток українського суспільства не може відбуватися успішно

без формування національної ідентичності учнівської молоді в закладах загальної середньої освіти. Ключ до вирішення цієї проблеми полягає в цілеспрямованій та систематичній виховній роботі педагогів з учнями як у навчальний, так і в позаурочний час. Успішне розв'язання виховних завдань у закладах освіти залежить від змістовного наповнення освітнього процесу і використання ефективних форм та методів організації, пошуку яких педагоги приділяють особливу увагу.

Список використаної літератури:

1. Розумний М. Формування національної ідентичності як пріоритет політики безпеки. *Політичний менеджмент*. 2010. № 3. С. 116–126.
2. Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді: Наказ Міністерства освіти і науки України № 641 від 16 червня 2015 року. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/MUS24863>. (Дата звернення: 25.10.2021).
3. Івашковський В.В. Військово-патріотичне виховання школярів як соціально-психологічна проблема. *Фізичне виховання в рідній школі: науково-методичний журнал*. 2015. № 1. С. 28–30.
4. Таран З. Трансформація ролі педагога в управлінні творчими та практико орієнтованими проєктами. *Відкритий урок*. 2004. № 5/6. С. 18–20.
5. Виховання громадянина: Сутність громадянського виховання / П. Ігнатенко, В. Поплужний, Н. Косарева, Л. Крицька. *Шкільна бібліотека*. 2003. № 8. С. 3–19.
6. Сіленко Т.В. Формування патріотичних та громадянських якостей особистості учня засобами національно-патріотичного виховання: метод. посібник. Вінниця: ММК, 2015. 67 с.
7. Дубина М., Руденко Ю. Патріотичне виховання молоді. *Освіта України*. 2006. № 8. С. 5.
8. Петренко О., Дежнюк Г. Національно-патріотичне виховання учнівської молоді. *Позакласний час*. 2005. № 3-4. С. 28–29.
9. Гора О. Методика дослідження рівня сформованості національної ідентичності студентів. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Серія: Педагогічні науки. 2012. Вип. 103. С. 90–100.
10. Воропаєва Т. Становлення національної і європейської ідентичності громадян України: емпіричне дослідження (1991–2011 рр.). *20 років незалежності України: здобутки, втрати і стратегії майбутнього*: матеріали XI наук.-практ. конф. Київ: НАДУ, 2011. С. 186.

Moiseienko R., Yachkova M. Methods of formation of national identity in general secondary education institutions

The article raises the problem of formation the national identity of high school students in institutions of general secondary education. On the basis of the analysis of philosophical, pedagogical, psychological literature and normative-legal documents the essence of the basic concepts of research is explored: identity, Ukrainian identity; the concepts of "national" and "ethnic" identity are differentiated; the priority directions of the formation of Ukrainian identity in the new Ukrainian school are determined.

The basic methods, means and forms of the national identity formation of high school students in the institutions of general secondary education are determined. The article gives a classification of the methods of education that contribute to the formation of the national identity of high school students in the educational process (informational; active-practical; integrative; individual; visual; dialogical, methods of consciousness formation).

Usage of these methods is based on the democratic style of interaction and contributes to the formation of critical thinking, initiatives and creativity of youth. It emphasizes the prominent role of active methods of education, the method of transformation of social reality, case technology. The focus is on project activities as a tool for forming national identity of high school students. The importance of involving schoolchildren in the organization of national and traditional national holidays is pointed out.

The complex of proposed methods can supplement the methodological toolkit of the class teacher on the implementation of extracurricular educational work in this direction.

The conditions of forming the national identity of high school students in educational institutions with the observance of a number of principles by teachers and management of educational institutions, which are declared in the state Concept of national-patriotic education of children and youth, are revealed.

The basic components of national identity (cognitive, affective, and conative) are determined and their criteria.

The article presents the results of experimental work on determining the state of formation of the main components of national identity in high school students who attend the communal institution Mariupol city educational complex "Gymnasium-school" № 27.

Key words: *identity, national identity, Ukrainian identity, ethnic identity, methods of education of national identity.*

УДК 373.3.011.3

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.79.2.12>**В. І. Павлюк**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов

Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

РЕФЛЕКСІЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Статтю присвячено питанню рефлексивної діяльності на уроках англійської мови в початковій школі. Розглядається рефлексія як ефективний інструмент вчителя у викладанні англійської мови для молодших школярів. Розкривається сутність поняття «рефлексія» крізь призму праць вітчизняних та зарубіжних науковців, підкреслюється значення прийомів рефлексії в навчанні молодших школярів. Акцентовано на етапах навчання на основі рефлексивного досвіду. Досліджено види рефлексії для 1-2 та 3-4 класів початкової школи, підкреслено важливість їх використання на уроках іноземних мов.

Метою статті є розкриття сутності поняття «рефлексія» та теоретичне обґрунтування етапів педагогічної рефлексії для вчителя іноземної мови в початковій школі, визначення ефективності прийомів проведення рефлексії в початкових класах на уроках іноземної мови.

У статті підкреслюється, що рефлексія на уроці – це спільна діяльність учнів і вчителя, яка дає змогу вдосконалювати навчальний процес, орієнтуючись на особистість кожного учня, та сприяє створенню позитивної навчальної атмосфери, зокрема у вивченні іноземної мови. Водночас вивчення іноземної мови в початковій школі є важливим етапом для школярів у подальшій мовленнєвій діяльності в старших класах. Зазначається, що рефлексія для вчителя іноземної мови в початковій школі є віддзеркаленням його діяльності та діяльності його учнів на уроці, відгук яких визначає їхній рівень розуміння мови.

Увага зосереджена на таких рефлексивних прийомах: «Дошка навчальних досягнень» із зазначеними темами для вивчення, що проводиться для визначення умінь молодших школярів та оцінювання роботи над темою; скрапбукінг як рефлексивний прийом для групової роботи для учнів 3-4 класів НУШ, який передбачає індивідуальну роботу кожного учня з виготовленням спільного кінцевого продукту та обговорення етапів роботи над проектом; прийом «Глюшевий ведмедик» для молодших школярів 1-2 класу для визначення емоційного стану дітей на занятті.

У перспективі – вивчення рефлексивної діяльності для розвитку навичок критичного мислення як базових для життєдіяльності у XXI столітті в молодших школярів у процесі вивчення іноземних мов, введення прийомів рефлексії на заняттях з іноземних мов та вдосконалення методики викладання іноземних мов у початковій школі за вимогами НУШ.

Ключові слова: рефлексія, рефлексивна діяльність, іноземна мова, професійне зростання, самооцінка, початкова школа, критичне мислення.

Постановка проблеми. Рефлексивна практика притаманна як дорослим, так і дітям і пов'язана зі здатністю обмірковувати свої дії в процесі безперервного навчання. У сучасному світі рефлексія необхідна для розвитку практичних цінностей у дітей шляхом рефлексивного вивчення практики на уроках у школі. Виховання успішної особистості починається через самореалізацію особистості учня, а вчитель як фасилітатор в отриманні практичного досвіду учня має долучитися до процесу його занурення у світ знань через розуміння своєї ролі і рефлексивну діяльність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Рефлексивна діяльність є важливим етапом проведення сучасного уроку. Рефлексія як прийом роботи вчителя на уроці є предметом дослідження як вітчизняних (О. Рябченко, О. Пометун, К. Мироненко, І. Гуменюк), так і зарубіжних науковців (Г. Андерсон, К. Герр, Д. Авізон, Дж. Кітченз, Д. Стівенс, Л. Вебб, Г. Естебан). Однак, проана-

лізувавши праці вітчизняних науковців, можемо зазначити, що рефлексія на уроках іноземних мов у початковій школі є маловивченою і потребує подальших перспективних розвідок.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є розкриття сутності поняття «рефлексія» та теоретичне обґрунтування етапів педагогічної рефлексії для вчителя іноземної мови в початковій школі, визначення ефективності прийомів проведення рефлексії в початкових класах на уроках іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Рефлексія на уроці – це спільна діяльність учнів і вчителя, яка дає змогу вдосконалювати навчальний процес, орієнтуючись на особистість кожного учня. У педагогічній літературі термін «рефлексія» може розглядатися як синонім до словосполучення «дослідження вчителя», «дослідження практиків», «дослідження спільних дій», «дослідження в класі» тощо. В освітньому контексті тер-

мін «дослідження дій» широко використовується [16, с. 7]. Якщо розглядати рефлексію як «дослідження вчителя», то самого вчителя в процесі рефлексії можна розглядати як суб'єкта, який проводить дослідження безпосередньо та реалізує дослідницьку тему.

Дослідники розглядають рефлексію з позиції підходу до особистого та професійного розвитку, який дає змогу особистостям досліджувати та оцінювати свою роботу, відстежувати її процес та створювати власні теорії практики. Дж. Кітчєнз і Д. Стівенс визначають рефлексію як «форму освітнього дослідження, де професіонал, активно залучений до практики, займається систематичним, навмисним дослідженням деяких аспектів цієї практики з метою її розуміння та вдосконалення [9, с. 12]. У рефлексії як дослідженні в дії, як підході до дослідження, який встановлює зв'язок між дослідженням та викладанням, кожен учасник потенційно інформує іншого про дії в процесі [10]. Рефлексія як дослідження в дії нині прийнята як метод у програмі професійного розвитку вчителя, оскільки цей метод сприяє змінам та осмисленню своєї практичної діяльності в класі. Д. Авізон та інші дослідники вважають, що за допомогою рефлексії вчителі мають змогу бачити, чи добре структурований план проведення їхніх занять, складність свого навчального середовища та організації навчального процесу [6, с. 7].

Г. Естебан вважає, що використання інтерактивного діалогу в рефлексії може посилити ефект дійсної продуктивності навчання. Крім того, такий діалог активізується та підтримується з використанням технологій у класі та поза ним і сприяє вдосконаленню техніки викладання вчителя, підвищенню мотивації для учнів, зменшує соціальну дистанцію між обома сторонами навчального процесу та допомагає зрозуміти потреби обох сторін [8].

У сучасній освіті вчительська практична діяльність тісно пов'язана з рефлексивною практикою. Як зазначає Г. Болтон, рефлексивну практику можна ефективно проводити в дискусійних групах або парах однолітків з обізнаними та вмільми фасилітаторами [7, с. 78]. Отже, якщо раніше рефлексія вважалася індивідуальною діяльністю, то нині перевагу віддають груповій формі рефлексії, в якій учень виступає в ролі фасилітатора для інших. Групова рефлексія зосереджена не на взаємодії один на один у межах групи, а наприклад, на взаємодії одразу кількох учнів зі своєю групою (колективна рефлексія).

Дослідники Л. Прітоя та інші в результаті дослідження рефлексії як ефективного інструменту для вчителів дійшли висновку, що у середньому 70% опитаних щодня користувалися цим інструментом на своїх уроках. Жоден учитель в анкетуванні не повідомив про брак часу як причину не проведення рефлексії [12].

Вітчизняна дослідниця О. Рябченко зазначає, що в педагогічній практиці рефлексія – це інтелектуальна та емоційна діяльність, під час якої вчитель осмислює свій досвід викладання з метою отримання цілісного уявлення про оптимальний вибір шляхів та методів роботи на уроці, якісних результатів учіння. Рефлексія сприяє професійному та особистісному зростанню педагога. Професійне зростання спрямоване на досягнення високої кваліфікації, розвиток професійних вмінь, оптимальний вибір методів та засобів навчання, досягнення високих результатів у професійній діяльності, що веде до підвищення кваліфікації. Особистісне зростання передбачає розвиток таких професійно значущих якостей, як аналітичні вміння, критичне мислення, мотивація, творчість, система цінностей тощо. Особистісне зростання пов'язане із самовдосконаленням і саморозвитком [5].

Вивчення іноземної мови в початковій школі є важливим етапом для школярів в їхній подальшій мовленнєвій діяльності в старших класах. Рефлексія для вчителя іноземної мови в початковій школі є віддзеркаленням його діяльності та діяльності його учнів на уроці. Важливим є відгук кожного учня про рівень його розуміння мови. Деякі дослідники у своїх працях розглядають етапи проведення рефлексії на уроках іноземної мови. Зокрема, О. Пометун розглядає такі етапи навчання на основі рефлексійного досвіду:

1) звернення до досвіду як фіксації того, що відбувалося, без аналізу або інтерпретації;

2) звернення до почуттів, переживань, які супроводжують досвід, і їх образна констатація;

3) повторне звернення до досвіду, його переосмислення з метою сформувані теоретичні принципи, які виступають як гіпотези;

4) подання конкретного досвіду в результаті рефлексії пережитого, набуття нового досвіду [2].

О. Рябченко пропонує наведені нижче зразки педагогічної рефлексії для вчителя іноземної мови в початковій школі.

1. Перед плануванням окремого етапу уроку:

– Яка мета виконання цього завдання?

– Чого я хочу досягнути і які навчальні результати планую отримати? Чи відповідає це меті уроку?

– Які інструкції слід дати перед виконанням завдання, як уникнути використання української мови учнями і вчителем та зробити пояснення максимально простим, зрозумілим і доступним?

– Які конкретно лексичні одиниці, граматичні структури слід активізувати / повторити / закріпити / засвоїти під час виконання завдання?

– Чи відповідає цей тип і рівень складності завдання віковим та психологічним особливостям класу, в якому я проводитиму урок?

– Чи це оптимальний вид завдання для досягнення поставлених цілей?

– Яка форма роботи буде найкращою для виконання цього завдання?

– Які проблеми можуть виникнути в процесі виконання завдання та як їх уникнути?

2. Після проведення уроку в процесі аналізу проблемних ділянок.

– Якими є результати учіння? Чи відповідають вони прогнозованим?

– Чи ефективним був підбір цього виду завдання / змісту / форми / методу роботи? Якщо ні, чому?

– Чи оптимальним був розподіл часу? Якщо ні, чому?

– Чи були зрозумілими інструкції і забезпечено їх виконання учнями? Як інакше це можна було зробити?

– Чи можна було спланувати роботу іншим чином для досягнення поставлених цілей?

– Що варто змінити, а що запозичити наступного разу в процесі планування схожого етапу [5]?

Рефлексію класифікують за її функціями: 1) рефлексія настрою та емоційного стану (доцільно проводити на початку уроку з метою встановлення емоційного контакту з групою та наприкінці діяльності); 2) рефлексія діяльності (дає змогу осмислити способи та прийоми роботи з навчальним матеріалом, пошук найбільш раціональних (проводиться на етапі перевірки домашнього завдання, захисті проектних робіт. Застосування цього виду рефлексії наприкінці уроку дає змогу оцінити активність кожного на різних етапах уроку); 3) рефлексія змісту навчального матеріалу (використовується для виявлення рівня усвідомлення змісту пройденого) [6, с. 7].

Існує безліч прийомів проведення рефлексії в початкових класах, зокрема картки зі смайликами, сонечками, гноміками (сумним, веселим, серйозним): «Сонечко посміхається», «Термометр настрою», «Покажи палець» (для позитивної оцінки емоційного стану); «Драбина успіху» (вимір своєї успішності на уроці самою дитиною), «Поїзд вражень», «Полянка» (оцінювання складності завдання або його вподобання). Метою таких видів рефлексії є визначення емоційної готовності учнів до роботи, організація комунікації між учнями, оперативне включення їх у діяльність, формування навички самооцінки, створення сприятливої атмосфери уроку тощо.

На особливу увагу заслуговує прийом «Дошка навчальних досягнень», який слугує рефлексією для визначення молодшими школярами своїх умінь. Таку рефлексію попередньо готує вчитель із зазначеними темами для вивчення. У такій рефлексивній діяльності учень може самостійно малювати або зазначати відповідний смайлик за свою роботу над темою.

Скрапбукінг як ефективний рефлексивний прийом для групової роботи для учнів 3-4 кла-

сів НУШ передбачає індивідуальну роботу кожного учня з виготовленням спільного кінцевого продукту у своїх групах та обговорення етапів роботи над проектом. У проектній роботі зі скрапбукінгу кожен учень може продемонструвати власні малюнки та обговорити свою роль у групі. У груповій рефлексії важливим є обговорення успіху або невдачі, що веде до розвитку навичок критичного мислення. Для молодших школярів 1-2 класу корисними видами діяльності є рефлексії типу «Плюшевий ведмедик», коли вчитель малює контур плюшевого ведмедика на папері і залишає місце на животу, щоб діти могли написати або намалювати свою емоцію від уроку чи навіть від певного завдання. Учні передають ведмедика один одному, передаючи свій емоційний стан і сприйняття матеріалу уроку. Тематичні пісні як рефлексивний прийом є ефективним інструментом у навчанні молодших школярів. Ритуалом початку і завершення заняття можуть стати тематична пісня, римований вірш чи девіз. Так, рефлексія наприкінці уроку «Give me five», в поєднанні із тематичним девізом типу «We worked hard, we are the best. The lesson is over, let's have some rest!» сприяє емоційному піднесенню молодших школярів та дозволяє їм усвідомити рівень свого особистого внеску у процес навчання.

Отже, завданням вчителя під час рефлексії є спостереження за учнями, чи приносить новий матеріал користь у вивченні, які цілі мають бути реалізовані на цьому етапі вивчення теми, чи розуміє учень, для чого йому необхідно вивчити навчальний матеріал, як він знадобиться у майбутньому, який внесок зробив учень під час уроку, тощо.

Висновки і пропозиції. Рефлексія є ефективним інструментом роботи вчителя початкової школи на уроках англійської мови, оскільки вона спрямована на задоволення потреб обох сторін навчального процесу. Щодо вчителя, рефлексія сприяє розвитку навичок критичного мислення, коли він переосмислює свій досвід викладання, формує цілісне уявлення про прийоми та методи роботи на уроці; водночас рефлексія учня сприяє активізації готовності учня до виконання завдання, емоційному піднесенню, формуванню навички самооцінки, а також розвиває навички критичного мислення, коли учні навчаються аналізувати власний внесок у виконання індивідуального чи групового завдання та узагальнювати свою діяльність на занятті.

Список використаної літератури:

1. Гуменюк І.Б. Удосконалення рефлексивних умінь учителя англійської мови як засіб керування власним професійним розвитком. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4256.
2. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ, 2007. 144 с.

3. Рефлексия содержания учебного материала. URL: <https://studylib.ru/doc/680700/refleksiya-soderzhaniya-uchebnogo-materiala>
4. Рефлексия на уроках у начатковій школі: що, навіщо і як? URL: <https://volosurkhead.ru/korisniporadi/6074-refleksija-na-urokah>
5. Рябченко О. Педагогічна рефлексія як засіб формування професійної компетентності вчителя іноземної мови в початкових класах. *Інноваційні тенденції підготовки фахівців в умовах полікультурного та мультилінгвального глобалізованого світу* : Збірник тез доповідей II міжвузівської науково-практичної конференції. С. 44–48.
6. Avison, D.E., Lau, F., Myers, M.D., & Nielsen, P.A. (1999, January 1). Action Research. Communications of the ACM, 42(1), 94–97. doi: 10.1145/291469.29147
7. Bolton, G. (2010) Reflective Practice: writing & professional development. London: Sage Publications.
8. Garcia Esteban, Soraya & Garcia Laborda, Jesus. (2018). Linking Technology and Reflective Practice in Primary ELT Teacher Education. Onomázein. 41. 71-94. 10.7764/onomazein.41.09.
9. Kitchen, J., & Stevens, D. (2008). Action research in teacher education. Action Research, 6(1), 7–28. doi:10.1177/1476750307083716.
10. Lowry-O'Neil, C. (2009). Forging research-teaching linkages through action research: An example of facilitating the development of competency in critical reflection. National Academy Third Annual Conference.
11. Öcal, Seçil. (2018). Action Research as a Tool for Reflection in Teacher Education. 10.4018/978-1-5225-2963-7.ch010.
12. Prietoa L.P. and Paul Magnusonb and Pierre Dillenbourgc and Merike Saara Reection for Action: Designing Tools to Support Teacher Reection on Everyday Evidence Tallinn University, Narva mnt 29, 10120 Tallinn (Estonia); bLeysin American School, Chemin de La Source 3, 1854 Leysin (Switzerland); c Ecole Polytechnique Federale de Lausanne, 1015 Lausanne (Switzerland).
13. Semerci, Ç. (2008). Developing a reflective thinking tendency scale for teachers and student teachers. Educational Sciences: Theory and Practice, 7(3), 1351–1377
14. Webb, L.A., & Scoular, T. (2011). Reflection on reflection on reflection: Collaboration in action research. Educational Action Research, 19(4), 469–487. doi: 10.1080/09650792.2011.62569202
15. Action Research as a Tool for Reflection in Teacher Education
16. Anderson, G.L., Herr, K., & Nihlen, A. S. (1994). Studying your own school. Corwin Press.
17. Avison, D.E., Lau, F., Myers, M.D., & Nielsen, P.A. (1999, January 1). Action Research. Communications of the ACM, 42(1), 94–97. doi: 10.1145/291469.29147
- Anderson, G.L., Herr, K., & Nihlen, A. S. (1994). Studying your own school. Corwin Press.
- Avison, D.E., Lau, F., Myers, M.D., & Nielsen, P.A. (1999, January 1). Action Research. Communications of the ACM, 42(1), 94–97. doi: 10.1145/291469.29147
- Anderson, G.L., Herr, K., & Nihlen, A.S. (1994). Studying your own school. Corwin Press.

Pavlyuk V. Reflection as an effective tool of primary school teacher's work in English language lessons

The article is devoted to the issue of reflective activity on English lessons in the primary school. Reflection is considered as an effective tool for teachers in teaching English to junior students. The essence of the concept of "reflection" through the prism of the works of domestic and foreign scientists is revealed, the importance of reflection techniques in the education of junior schoolchildren is emphasized. Emphasis is placed on the stages of learning based on reflective experience. The types of reflection for 1–2 and 3–4 grades of primary school are investigated, the importance of their use in foreign language lessons is emphasized.

The purpose of the article is to reveal the essence of the concept of "reflection" and theoretical substantiation of the stages of pedagogical reflection for a foreign language teacher in primary school; determining the effectiveness of methods of reflection in primary school on foreign language lessons.

The article emphasizes that reflection in the classroom is a joint activity of students and teachers, which allows to improve the learning process, focusing on the personality of each student and helps to create a positive learning atmosphere, including learning a foreign language. At the same time, learning a foreign language in the primary school is an important stage for students in their further speech activities in senior classes. It is noted that reflection for a foreign language teacher in primary school reflects his activities and the activities of his students in the classroom, the response of which determines their level of language comprehension.

Attention is focused on such reflective techniques as "Board of academic achievement" with the specified topics for study, which is conducted to determine the skills of primary school students and evaluate the work on the topic; scrapbooking as a reflexive technique for group work for students of 3-4 grades of the New Ukrainian School, which involves individual work of each student with the production of a common final product and discussion of the stages of work on the project; reflection "Teddy Bear" for junior students of 1-2 grades to determine the emotional state of children in the classroom.

In the future, the study of reflective activities for the development of critical thinking skills as basic for life in the XXI century, in junior students in the process of learning foreign languages, the introduction of reflection techniques in foreign languages and improving methods of teaching foreign languages in the primary school.

Key words: reflection, reflective activity, foreign language, professional growth, self-esteem, primary school, critical thinking.

Ю. В. Рібцун

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу логопедії
Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук України

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ ІЗ ЗАЙКАННЯМ

Статтю присвячено окремим аспектам психолого-педагогічного супроводу молодших школярів із зайканням шляхом репрезентування зразків колективних форм роботи зі здобувачами початкової освіти Нової української школи з метою гуманізації відносин учнівської спільноти з дітьми з порушеннями темпо-ритмічної організації мовлення, що зумовлені судомним станом м'язів мовленнєвого апарату. Визначено, що діти з розладами мовлення мають первинні функціональні труднощі; водночас здобувачі початкової освіти із зайканням, найчастіше зі складними формами, постійно відчують як навчальні труднощі, особливо під час читання, так і соціоадаптаційні у вигляді дефіциту соціальної взаємодії та комунікації. Це своєю чергою потребує від педагогів (учителів початкових класів, учителів-логопедів, практичних психологів) створення безбар'єрного освітнього середовища, розроблення індивідуальних програм розвитку, спрямованих на задоволення особливих мовленнєвих потреб. Доведено, що в новітній парадигмі освіти важливе місце посідає удосконалення змісту особистісно орієнтованого навчання, особливо дітей, які мають порушення розвитку; водночас саме колективні форми роботи зі здобувачами початкової освіти сприяють осмисленню та інтерпретації соціального досвіду, вільному входженню в соціальний простір людських відносин. Представлено якісний аналіз одного з авторських оповідань, які можуть бути використані для проведення виховних бесід щодо толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми, зокрема з мовленнєвими, потребами з боку учнів із типовим розвитком, формування в них ключових компетентностей. Проаналізовано ступені логофобічного синдрому в дітей із зайканням. Підкреслено, що саме групові форми роботи допомагають консолідувати учнівський колектив, активізувати суб'єкт-суб'єктну навчальну взаємодію, навчити школярів прогнозувати, поетапно планувати роботу, контролювати процес виконання, адекватно оцінювати результат, радіти спільним успіхам, співпереживати невдачам, допомагати один одному, насамперед дітям з особливими мовленнєвими потребами, виховувати самостійність, ініціативність і водночас згуртованість, моральні якості, підвищити рівень комунікативних умінь, розвинути емоційно-вольову сферу, зокрема навички подолання страхів.

Ключові слова: функціональні труднощі, зайкання, логофобія, здобувачі початкової освіти, Нова українська школа.

Постановка проблеми. Сучасна вітчизняна освіта здійснює продуктивне переосмислення усталених багаторічних теоретичних і практичних дидактичних напрацювань, що дає змогу оцінити минулий досвід і спрогнозувати майбутні потреби шкільництва, зорієнтовані насамперед на запити початкової освіти в умовах Нової української школи [1]. Навчання дітей з особливими освітніми потребами також зазнає якісних змін, підтвердженням чого є Постанова Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами» № 765 від 21.07.2021 р. [2].

Відповідно до цього документа визначаються категорії (типи) особливих освітніх потреб (труднощів) (інтелектуальні, функціональні, фізичні, навчальні, соціоадаптаційні), ступені прояву (поодинокі незначні труднощі, труднощі легкого, помірного, важкого, найтяжчого ступеня прояву) та відповідні рівні підтримки (1-5). Такий підхід дещо нагадує розроблену Luckasson (1992 р.) систему

класифікації рівнів потреб дітей з обмеженнями функціонування, згідно з якою виокремлюють короткочасну (епізодичну), обмежену (нетривалу), широку (регулярне надання) або всебічну (постійну та високоінтенсивну) підтримку.

Наявні в дітей труднощі полягають в обмеженні функціонування різного ступеня прояву і можуть бути: 1) інтелектуальними – стосуватись власне інтелекту (здатності до абстрагування, узагальнення, міркування, умовиводів тощо), його передумов (уваги, пам'яті, мислення, мовлення, вольових процесів, мотивації тощо), рівня знань та уявлень про навколишній світ; 2) функціональними – проявляються у зоровій, слуховій, опорно-руховій, мовленнєвій функціях; 3) фізичними – вражати органи та кінцівки дитячого організму; 4) навчальними – проявляються у довільних видах діяльності (писання, математичні дії тощо); 5) соціоадаптаційними та соціокультурними – зумовлюватись наявністю бар'єрів на шляху пристосування до умов соціального середовища, організації адекватної системи відносин із соці-

альними об'єктами, прояву рольової адаптаційної поведінки, інтеграції в соціальні групи, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища, форм соціальної взаємодії.

Діти з розладами мовлення мають первинні функціональні труднощі. Водночас здобувачі початкової освіти із заїканням, щонайбільше зі складними формами, постійно відчувають як навчальні труднощі, особливо під час читання, так і соціоадаптаційні у вигляді дефіциту соціальної взаємодії та комунікації. Це своєю чергою потребує від педагогів (учителів початкових класів, учителів-логопедів, практичних психологів) створення безбар'єрного освітнього середовища, розроблення індивідуальних програм розвитку, спрямованих на задоволення особливих мовленнєвих потреб.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Заїкання (або, як його ще називають, лого-, лалоневроз, логоктонія, баттаризм, бальбуціо) – це відхилення внутрішньої синхронізації природного мовленнєвого циклу, порушення темпо-ритмічної організації мовлення, що зумовлене судомним станом м'язів мовленнєвого апарату. За наявності в дитини вираженого заїкання завжди присутня тріада порушень: 1) мовленнєві судоми; 2) бажання приховати розлад, нав'язливі думки; 3) відчуття постійної тривоги у зв'язку з актом мовлення. Окрім основних проявів заїкання, зустрічаються супутні прояви, зокрема: емболи у вигляді одноманітних, повторюваних звукосполучень-вставок між словами; вегетативні реакції, тобто спітнілість, почервоніння, прискорення серцебиття, відчуття вологих рук; рухові ритуали з використанням вивертів, одноманітних рухів перед чи під час мовлення; енурез, енкопрез, нічні страхи; логофобії – патологічні особистісні реакції у вигляді страху мовленнєвого спілкування [3].

Дослідники з різних галузей наукових знань присвячують свої дослідження питанням діагностики та подолання заїкання, зокрема: логопедії (постановка мовленнєвого дихання, відновлення темпу, ритму, інтонації, відпрацювання навичок чіткої дикції, уточнення значень слів, удосконалення граматичної складової частини, структурування зв'язного мовлення), психології та психотерапії (подолання психоемоційного напруження, страхів, зниження тривожності, нормалізація самооцінки, підвищення емоційної стійкості, налагодження процесу комунікації), неврології та фармакотерапії (апробування препаратів, що знижують патологічну активність мозку, мінімізують м'язові спазми і водночас дозволяють нервовим імпульсам повноцінно потрапляти в мовленнєві м'язи та голозові зв'язки); фізіотерапії, лікувальної фізичної культури (навчання адаптивних способів релаксації, зняття м'язових блоків) тощо (Л. Белякова, Т. Візель, К. Дубровський, О. Дьякова, В. Жмуров,

А. Казьміна, Р. Левіна, С. Леонова, С. Миронова, Ю. Некрасова, Т. Овчинникова, Л. Парамонова, У. Перрі, І. Поварова, Ю. Рібцун, В. Селіверстов, А. Сміт, Л. Смирнова, Дж. Харрисон, Н. Чевельова, О. Шевцова, Н. Шутова, А. Щолокова, Р. Юрова, R. Bansal, J. Desai, Y. Huo, D. Lythgoe, Z. Wang, S. Williams та ін.). Однак нині практично відсутні науково-методичні напрацювання, спрямовані на вироблення у школярів із типовим розвитком навичок антибулінгової, толерантної, підтримуючої, доброзичливої, конструктивної взаємодії з дітьми з особливими мовленнєвими потребами, зокрема із заїканням.

Мета статті полягає в репрезентуванні колективних форм роботи зі здобувачами початкової освіти Нової української школи з метою гуманізації відносин учнівської спільноти з дітьми з особливими мовленнєвими потребами.

Виклад основного матеріалу. У новітній парадигмі освіти важливе місце посідає вдосконалення змісту особистісно орієнтованого навчання, особливо дітей, які мають порушення розвитку. Водночас саме колективні форми роботи зі здобувачами початкової освіти сприяють осмисленню та інтерпретації соціального досвіду, вільному входженню в соціальний простір людських відносин. У дітей із заїканням соціальна адаптація в умовах класного та шкільного простору, комунікація з ровесниками викликає значні утруднення, що посилюється іноді цькуванням, відстороненням і нерозумінням із боку окремих дітей. Учитель має докласти чимало зусиль, щоб налагодити продуктивну навчальну та комунікативну взаємодію в класному колективі, створити доброзичливу атмосферу, спрямовану на підтримання самоцінності кожного учня, на подолання можливих труднощів, зокрема виправлення мовленнєвих розладів, надання психологічної підтримки дітям із заїканням.

Нами були написані оповідання, які можуть бути використані для проведення виховних бесід щодо толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами з боку учнів із типовим розвитком, формування в них ключових компетентностей. Наведемо уривки з одного з оповідань [4].

У клас прийшов новачок. Він був руденький із веселими веснянками. Діти відразу оточили Данилка, і кожен хотів підійти поближче та познайомитись. Хлопчик опустил голову і мовчав, ні з ким не хотів спілкуватися і з-під лоба поглядає на ровесників. Так було і першого дня, і наступного. Коли вчителька вікликала новачка до дошки, він не зміг промовити ні слова через значне заїкання. На перерві непосида Петрик став сміятися і передражнювати Данилка. У хлопчика в очах забриніли сльози. Вчителька помітила таке нетолерантне ставлення деяких учнів до новачка і вирішила провести бесіду з усім класом... – формування соціальної та гро-

мадянської компетентностей здобувачів початкової освіти починається з перших кроків перебування в школі. Завдання кожного педагога – не проґавити того моменту, коли серед учнівського колективу з'являються навіть поодинокі деструктивні поведінкові прояви, та відразу тактовно, але рішуче, припиняти їх.

Ірина Олексіївна нагадала, що серед однокласників вже є кілька дітей, які недосконало розмовляють – помилково вимовляють і спотворюють окремі звуки, переставляють склади, не завжди доречно вживають слова та вірно узгоджують їх, неправильно будують речення. Проте їх ніхто не дразнить, навпаки, вони часто відчують підтримку та допомогу в навчанні. Вчителька підкреслила, що сподівається, що саме таку підтримку з боку однокласників отримуватиме і Данилко – вдосконалення компетентності спілкування рідною (українською) мовою червоною ниткою проходить через увесь освітній процес. Вдалий старт опанування як усного, так і писемного мовлення припадає саме на початкові класи. Делікатне звертання уваги на помилки школярів допоможе педагогу виробити в них свідоме ставлення до української мови як навчального предмета, дасть змогу поступово оволодівати мовою на рівні говоріння, слухання, читання та письма.

Ірина Олексіївна повідомила, що нове оточення, передражнювання, нерозуміння такої дитини можуть призвести до погіршення її мовлення. Це впливатиме не тільки на емоційний стан, але й на самопочуття, бажання вчитись. Діти із заїканням соромляться своїх мовленнєвих особливостей, бояться глузувань, і тому буває так, що взагалі відмовляються говорити. Діти з особливими мовленнєвими потребами часто сором'язливі, нерішучі, а коли їх не розуміють, то стають дратівливими, замкнутими, невпевненими у власних силах. Учителька разом з учнями склали пам'ятку для тих, хто хоче допомагати однокласникам з особливими мовленнєвими потребами: 1) не дозволяй кривдити, передражнювати, обзивати; 2) проявляй рівне та турботливе ставлення; 3) коректно виправляй помилки в усному мовленні та на письмі; 4) пояснюй, що невдачі та порушення мовлення не пов'язані напряму між собою; 5) почувши уповільнене мовлення, не вимагай пришвидшення темпу; 6) сам (-а) розмовляй досить голосно, неквапливо, спокійно, плавно, правильно; 7) задавай прості, прямі запитання; 8) якщо не зрозумів (-ла) почуте, перепитай; 9) не дозволяй залишатися наодинці зі своїми труднощами; 10) пам'ятай, що постійний розклад, рівномірне ставлення полегшують спілкування; 11) коли заїкання дуже сильне, візьми за руку, щоб заспокоїти, нагадай про правильність дихання; 12) із текстів вибери і разом запишіть слова зі звуками, які

важко вимовити, діліть їх на склади, запам'ятайте послідовність складів, злизо вимовляйте слова перед дзеркалом. Більшість дітей запам'ятала запропоновані правила і використовувала їх у спілкуванні з однокласниками, проте Данилко все одно уникав запрошення до розмови – компетентність в умінні вчитись упродовж життя полягає не лише в накопиченні значної кількості знань, формуванні умінь та оволодінні багатьма практичними навчальними навичками, а й у здатності набувати досвід спілкування з різними людьми, зокрема й з особливими потребами.

Вчителька запропонувала учням у вихідний день піти до лісу...Анатолій Васильович, батько Данилка, з радістю погодився піти в похід. Він взяв із собою гітару. Діти знайшли простору галявину, розчистили місце для багаття і стали збирати хмиз. Скоро запалало вогнище. Дівчата і хлопці пекли картоплю – набуття компетентності в природничих науках найкраще відбувається не за партою, а в процесі спостережень, у практичній діяльності спілкування з природою, із дотриманням правил безпеки життєдіяльності (норми розведення багаття), які допомагають згуртувати шкільний колектив, зблизити ровесників, розкрити їхні внутрішні потенційні можливості, здібності та моральні якості.

Татко Данилка взяв до рук гітару. До нього підсів син, і вони разом заспівали. Всі звернули увагу на те, що Данилко дуже гарно співав і зовсім не заїкався. І дорослі, і діти заслухалися та були вражені співом мовчазного однокласника... До співу чудового дуету поступово приєдналися всі учасники походу... Діти побачили, наскільки він [Данилко] кмітливий, спритний, розумний, товариський... – вдосконалення соціальної компетентності можливе лише за умов уваги та доброзичливого ставлення один до одного, взаємоповаги, розуміння особливостей та унікальності кожного.

Саме після цього заходу всі однокласники потоваришували з Данилком, стали допомагати йому у всьому, а хлопчик із вдячністю приймає допомогу. Завдяки дружній атмосфері та заняттям із логопедом і практичним психологом Данилко став більш урівноваженим, його мовлення значно покращилось – педагогічна майстерність учителя полягає в умінні знайти ефективні методи та прийоми організаційно-виховної роботи, знаходженні індивідуального підходу до кожного з учнів, водночас згуртовуючи їх. Наявність мовленнєвих розладів у дітей не є бар'єром для повноцінного оволодіння змістом Типової навчальної програми, звичайно, з урахуванням наявних потреб, наданням відповідної підтримки та створенням розвивального освітнього середовища, гуманістичного ставлення до учнів із мовленнєвими порушеннями, зокрема заїканням, усіх учасників освітнього процесу.

Заїкання складних форм, власне мовленнєвий розлад, може бути спричинене змінами на генетичному, молекулярному, клітинному рівнях і характеризуватись наявністю підвищеного тону, судомної готовності мовленнєвих зон кори головного мозку, зокрема моторних – центру Брока, а також недостатністю в мозку, особливо в мозолистому тілі, нейрогліальних клітин зірчастої форми – астроцитів, які можуть перетворюватись на нейрони та у своєму сполученні з'єднувати обидві півкулі. Разом із тим у процесі заїкання поряд із мовленнєвими порушеннями як такими наявні специфічні особливості емоційно-особистісної сфери, які мають свої осередки відображення в корі головного мозку. Це і скроневі, і лобні, і потиличні доли, гіпокамп і мигдалини – найдавніші елементи мозку, які відповідають за відчуття страху, гніву, паніки та задоволення. Поряд із цими мозковими структурами лімбічна система на рівні «бий чи біжи» регулює базові емоції, а також функціонування внутрішніх органів (М. Зеєман, А. Лібманн, Б. Саагун, І. Сікорський, В. Гіляровський, Е. Гріффіт, В. Жмуров, Р. Кен, Х. Лагузен, К. Ретюнський, І. Тартаковський, Е. Фрешельс, В. Шкловський та ін.). Усе вищезазначене свідчить про необхідність проведення цілеспрямованої роботи з нормалізації психоемоційного стану дітей із заїканням, особливо з подолання різного виду страхів.

Фіксованість на своєму мовленнєвому розладі в дітей із заїканням може проявлятися по-різному: а) нульовий ступінь – незважаючи на труднощі в мовленні, діти охоче спілкуються з ровесниками та дорослими, сором'язливість практично відсутня; б) помірний ступінь – компенсують наявні неприємні переживання, пов'язані зі станом мовлення, за допомогою вивертів; в) виражений ступінь – наявна постійна нав'язлива фіксація на власному мовленнєвому розладі, концентрація уваги на своїх мовленнєвих невдачах, глибоке і тривале їх переживання, підпорядкування всього життя негативним емоційним уболіванням, самоприпущення, фобії; г) дисгармонійний розвиток особистості – почуття соціальної неповноцінності, постійно знижений фон настрою, ситуаційна логофобія (Л. Гончарук, С. Ляпідевський, О. Орлова, О. Павлова, В. Селіверстов та ін.).

Ю. Фрейдін виділяє кілька етапів у динаміці розвитку логофобічного синдрому в дітей із заїканням: I етап – логофобія проявляється під час безпосереднього контакту з патогенним чи умовно-патогенним фактором; наявні афективні порушення у вигляді короткочасних і стертих гіпотимій; незадоволення собою, власним мовленням; II етап – логофобія виникає в разі очікування контакту з патогенною ситуацією; присутня субдепресивна симптоматика у вигляді стійкої гіпотимії, мовленнєвої неповноцінності; III етап – логофобія

виникає під впливом нав'язливих уявлень про можливе зіткнення з психотравмуючою ситуацією; фіксуються емоційна пригніченість, відчай, психічна виснаженість, напруження, роздратування.

Групові форми роботи допомагають консолідувати учнівський колектив, активізувати суб'єкт-суб'єктну навчальну взаємодію, навчити школярів прогнозувати, поетапно планувати роботу, контролювати процес виконання, адекватно оцінювати результат, радіти спільним успіхам, співпереживати невдачам, допомагати один одному, насамперед дітям із особливими мовленнєвими потребами, виховувати самостійність, ініціативність і водночас згуртованість, моральні якості, підвищити рівень комунікативних умінь, розвинути емоційно-вольову сферу, зокрема навички подолання страхів. Опредмечення страху, робота з полярностями – штучна гіперболізація чи, навпаки, мінімізація, кепкування над страхом, «артдизайн» у вигляді домальовування до джерела страху таких графічних елементів, які змінюють його на добрий, веселий, світлий образ, робота з так званим «живим піском», що складається з дрібного піску, черепашику, ефірних масел, характерною особливістю якого є те, що він разом із виліпленням із нього страхом розчиняється у воді, робота з крупами, гідрогелем, звичайним піском, використання слаймів, іграшок-антистресів, поп-ітів, симплів, поп-трубок для розширення і таким чином звільнення від страху, використання батак і нончаків із метою проганяння страху, мильних бульбашок і бло-пенів – видування страхів, ігри-драматизації, вигадування та висміювання неіснуючих страхів, соляні ванни з лавандою та хвоєю значно допомагають у зменшенні фобічних проявів у дітей [5].

Наведемо зразок колективного мінітренінгу з подолання фобій у молодших школярів. Для проведення тренінгу педагогу знадобляться предметні зображення (поле, трактор, перепілка з перепелятами, болото, жаба, комарі, струмок, вітер, сарана, стежка, дятел, шершень, змія, жук-рогач, совока, білка, шишки, гілки, зозуля, їжак, сова). Педагог промовляє слова заклички: «Вдень ми з друзями гуляли і за всім спостерігали. Хоч далеко йти гуляти, Було трохи страшнувати». Педагог почергово вмикає аудіозаписи звуків природи, а учні впізнають за звуками можливі джерела страхів, називають їх, озвучуючи відповідні звуконаслідування, виконуючи підхожі рухи: «Ой, хто це? Перепілка з трави, з перепелятами! Пурх! Пурх! Пурх!» (Присісти; встаючи, різко розвести руки в сторони) «Ой, що це? Болото! Чав-чав-чав!» (Повільна ходьба з високим підніманням колін) «Ой, хто це? Білка! Цок-цок-цок! Цок-цок-цок!» (Скласти пальці в пучки, піднести їх до рота, дрібно постукуючи одна об одну) «Ой, хто це? Їжачок! Пих-пих-пих! Пих-пих-пих!»

Пих-пих-пих!» (Долоні з розчепіреними пальцями поєднати основами, робити різноспрямовані ритмічні рухи до і від себе) «Ой, хто це? Сова з дупла! Хух-хух-хух! Хух-хух-хух! Хух-хух-хух!» (Ритмічно піднімати та опускати плечі з руками, зігнутими в ліктях і трохи розведеними в сторони). Вправа завершується закличкою: «На болоті, в лісі, в полі Звуків чули ми доволі. Ми уважно прислухались, Розрізняти їх навчались. Впізнавати звуки станемо, Їх бояться перестанемо».

Подолання фобій може перетворитись на цікаву та захопливу подорож-гру із залученням усіх учнів класу. Слухання аудіофайлів зі звуками природи збагачує сенсорний досвід дітей, дозволяє прогнозувати різні варіанти джерела звуків, розвиває фантазію, ініціативність. Свобода прояву кожного школяра підкреслює індивідуальність кожного з них, сприяє прийняттю особливостей однокласників, розвитку варіативного мислення.

Висновки і пропозиції. Толерантне ставлення до здобувачів початкової освіти з особливими мовленнєвими потребами, зокрема із заїканням, підтримує ідею забезпечення прав, свобод та інтересів дітей, репрезентовану в концепції програми «Школа доброзичливого ставлення до дитини» («Child-friendly schools»). Спільна активність і вирішення конфліктів, налагодження взаємодії, довіра, доброзичливість, схвалення, захищеність учнів в освітньому середовищі – це ті показники, що забезпечують якість міжособистісних відносин, створюють підґрунтя педагогіки партнерства.

Нетолерантне ставлення суспільства до осіб із заїканням може значно погіршити емоційний стан, життя таких людей загалом. Саме тому з метою кращого розуміння та привертання уваги громадськості до труднощів людей із зазначеними мов-

леннєвими потребами з ініціативи канадських спеціалістів із дослідження мовлення, при підтримці Міжнародної асоціації осіб із заїканням (ISA), з 1998 р. започаткований Міжнародний день осіб із заїканням, який відзначають 22 жовтня.

Вважаємо, що саме комплексний мультидисциплінарний підхід до подолання заїкання із залученням різнопрофільних фахівців, підтримкою з боку однокласників та батьків допоможе дітям з особливими мовленнєвими потребами стати рівноправними громадянами суспільства.

Список використаної літератури:

1. Концепція «Нова українська школа» : Розпорядження Кабінету Міністрів від 14 грудня 2016 р. № 988-р «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року». URL: <http://www.mon.gov.ua>.
2. Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-%D0%BF#Text>
3. Рібцун Ю.В. До питання диференційної діагностики заїкання. *Педагогіка та психологія: традиції та інновації*. Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень». 2012. С. 40–41.
4. Рібцун Ю.В. Ширшає коло друзів. Рівні права, рівні можливості, кроки до успіху. Київ : Генеза, 2021.
5. Арефьева Т.А., Галкина Н.И. Преодоление страхов у детей. Москва : Изд-во Института психотерапии, 2009.

Ribtsun Yu. Psychological and pedagogical accompaniment of children with stuttering

The article is devoted to some aspects of psychological and pedagogical support of junior schoolchildren with stuttering. Samples of collective forms of work with students of primary education of the New Ukrainian school are offered. The importance of humanizing the relations of the student community with children with disorders of the tempo-rhythmic organization of speech, which is due to the convulsive state of the muscles of the speech apparatus, is emphasized. It is determined that children with speech disorders have primary functional difficulties. It has been noticed that at the same time, primary school students with stuttering, often with complex forms, constantly experience learning difficulties, especially when reading. Students with stuttering also experience socio-adaptive difficulties in the form of a lack of social interaction and communication. The need for teachers (primary school teachers, speech therapists, practical psychologists) to create individual development programs that would be aimed at meeting special speech needs. It is proved that in the newest paradigm of education an important place is occupied by the improvement of the content of education, which is personality-oriented. This is especially true for children with developmental disabilities. It is emphasized that it is the collective forms of work with primary school students that contribute to the understanding and interpretation of social experience, free entry into the social space of human relations. A qualitative analysis of one of the author's stories that can be used for educational conversations about tolerant attitude towards children with special educational needs is presented. Author's stories will be useful for the formation of students' key competencies. The degrees of logophobic syndrome in children with stuttering were analyzed. It is emphasized that group forms of work help to consolidate the student body. Subject-subject educational interaction is intensified in the team, students are trained in forecasting, step-by-step planning of work.

Key words: functional difficulties, stuttering, gloss phobia, students of primary education, New Ukrainian school.

УДК 37.016.94:3.082.4:316.422

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.79.2.14>**О. М. Сирцова**кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри філософії та суспільно-гуманітарних дисциплін
Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ В П'ЯТОМУ КЛАСІ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Стаття присвячена питанню моделювання та характеристики системи психолого-педагогічних умов освітнього процесу в 5 класі, за яких можливими є реалізація Державного стандарту базової середньої освіти та перехід від знаннєвої до компетентнісної моделі навчання в громадянській та історичній освітній галузі.

У статті представлено результати наукового дослідження, які отримані за використання таких методів, як аналіз та синтез інформації, інтуїтивне, функціональне та структурне моделювання, а також логічний метод, застосований на засадах гіпотетичного та аксіоматичного підходів.

Показано, що розробка та прийняття Концепції Нової української школи та Державного стандарту базової середньої освіти є закономірним етапом розвитку української середньої освіти, який вписується в міжнародні та загальноєвропейські підходи щодо реформування освітньої галузі в умовах формування інформаційного суспільства.

Визначено, що реалізація поставленої мети базової середньої освіти України в громадянській та історичній галузі можлива лише за ситуації, коли створена саме система психолого-педагогічних умов освітнього процесу, за якої відбувається перехід від традиційної (за якої учень є об'єктом) до інноваційної (за якої учень є суб'єктом) моделі навчання.

До складників змодельованої системи психолого-педагогічних умов зараховано такі: врахування індивідуальних та вікових особливостей учнів покоління Z; переорієнтація їхньої діяльності з навчання на учіння, а навчально-пізнавальної мотивації із зовнішньо-негативної на внутрішньо-позитивну засобами діяльнісного підходу, інноваційних технологій навчання, технології формувального оцінювання та надання ефективного відгуку на роботу учнів тощо; організація освітнього процесу на засадах глибинного навчання, що має сприяти формуванню наскрізних для всіх компетентностей умінь та педагогіки партнерства, що позбавить учнів страху засудження, дії та наслідків дії тощо; виконання педагогом не лише ролі вчителя, а й коуча, фасилітатора, ментора.

Здійснено загальну характеристику учнів покоління Z та висунуто гіпотезу використання яких освітніх стратегій уможливує формування в них ключових компетентностей та наскрізних умінь.

Зроблено опис сутності та характеристики складників освітнього процесу, організованого на засадах глибинного навчання та діяльнісного підходу, показано його компетентнісний потенціал на прикладі формування наскрізного умінь читання з розумінням на уроках історії.

Продемонстровано можливості застосування елементів коучингового підходу в освіті та технології формувального оцінювання як засобів мотивації учнів до навчально-пізнавальної діяльності та бачення траєкторії власного розвитку.

Ключові слова: *Нова українська школа, Державний стандарт базової середньої освіти, громадянська та історична освітня галузь, особливості покоління Z, глибинне навчання, діяльнісний підхід, ефективний зворотний зв'язок.*

Постановка проблеми. XXI століття має суттєві відмінності від попередніх століть. Зміни торкнулися всіх сфер життя людства на всіх континентах. Не оминули вони й систему освіти. З метою надання допомоги країнам у вивченні довгострокових проблеми, що стоять перед освітою, на міжнародному рівні Організація економічної співпраці та розвитку розпочала дослідницький проєкт «Майбутнє освіти і навичок 2030». Нині в рамках цього проєкту в Навчальному компасі визначено знання, уміння та цінності, які дадуть змогу підготувати сучасних школярів та студентів

до зайняття робочих місць, які ще не створені, до рішення соціальних проблем, які ми собі ще не можемо уявити, та до використання технологій, які ще не винайдені. Звернемо увагу, що знання згруповані за категоріями – дисциплінарні, міждисциплінарні, епістемічні та процедурні; цінності – особистісні, соціальні, суспільні та загальнолюдські; уміння – пізнавальні та метапізнавальні (критичне мислення, креативність, уміння вчитися та уміння саморегуляції); соціальні та емоційні (емпатія, самоефективність, відповідальність та уміння співпрацювати) [11].

В умовах формування інформаційного суспільства та вищезазначених викликів в європейському просторі головне місце посів компетентністний підхід, що став філософією, яка формує інноваційне бачення освіти. Європейська рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя (2006 р., 2018 р.), яка була затверджена Рекомендацією Європейського Парламенту та Європейської Ради, під ключовими компетентностями розуміє комбінацію знань, умінь та цінностей/ставлень. При цьому знання складаються з фактів і цифр, концепцій, ідей та теорій, які підтримують розуміння певної галузі чи предмета; уміння визначаються як здатність здійснювати процеси та використовувати наявні знання для досягнення результату; цінності/ставлення описуються як схильність та образ мислення, щоб діяти/реагувати на ідеї, людей чи ситуації. До переліку ключових компетентностей увійшли грамотність, багатомовна компетентність, математична компетентність та базові компетентності з науки та техніки, цифрова компетентність, особистісна, соціальна компетентності та вміння вчитися, громадянська компетентність, підприємницька компетентність, культурна обізнаність та самовираження [8].

Розуміючи виклики, які стоять перед системою освіти, Україна теж не залишилась осторонь та розпочала її реформування. 27 жовтня 2016 р. колегією Міністерства освіти та науки України ухвалено Концепцію Нової української школи. У цьому документі простою мовою пояснюється сутність змін в освіті, що закладаються Законом України «Про освіту». До переліку ключових компетентностей, які нині є обов'язковими результатами навчання здобувачів освіти, належать такі: вільне володіння державною мовою, здатність спілкуватися рідною (в разі відмінності від державної) та іноземними мовами, математична компетентність, компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій, інноваційність, екологічна компетентність, інформаційно-комунікаційна компетентність, навчання впродовж життя, громадянські та соціальні компетентності [5].

Процес реформування системи освіти розпочато з впровадження Державного стандарту початкової освіти (затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України 21.02.2018 р. № 87). Нині перші пілотні класи перейшли до середньої школи. Розпочато пілотування Державного стандарту базової середньої освіти (затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України 30.09.2020 р. № 898). Таким чином, у системі базової середньої освіти розпочинається процес переходу від знаннєвої (традиційної – знаю що) до компетентнісної (інноваційної – знаю як) моделей навчання.

У науковій літературі приділено достатньо уваги проблемам організації освітнього процесу на засадах компетентнісного, діяльнісного та

синергетичного підходів як основи формування ключових компетентностей здобувачів освіти. Питанням формування ключових та предметних компетентностей здобувачів освіти присвячені праці як зарубіжних авторів, таких як Р. Бадера, Д. Мертенса, Б. Оскарсона, А. Шелтена, так і наших вітчизняних – І. Бежа, Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшиної, Є. Павлютенкова, Л. Парашенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева та ін.

У зарубіжній науковій та методичній літературі останнє десятиліття значну частину робіт присвячено вирішенню питання формування ключових компетентностей здобувачів освіти засобами глибинного навчання. Так, у роботі Трасу Wilson Smith та Susan A. Colby (2005 р.), яка присвячена вивченню практик викладання в закладах освіти США, доходять висновків, що навчання в більшості класів, за якими вони спостерігали, характеризується такими словами, як відтворення та категоризація інформації або відтворення простих процедур/алгоритмів, та має перейти від практик поверхневого навчання до практик глибинного навчання, орієнтованого саме на формування компетентностей, а не надання знань [12]. Характеристичі глибинного навчання як умови формування ключових компетентностей здобувачів освіти присвячені роботи таких дослідників, як Monica R. Martinez, Dennis R. McCrath, Elizabeth Foster тощо [9]. Однією з найбільш ґрунтовних праць щодо сутності глибинного навчання є стаття Noel Entwistle «Сприяння глибинному навчанню засобами викладання та оцінювання» [10]. Описані практики викладання навчальних предметів на засадах глибинного навчання можуть бути використані українськими педагогами в процесі реалізації Державного стандарту базової середньої освіти.

Окремим питанням реалізації концептуальних засад НУШ у вивченні історії в закладах загальної середньої освіти розглядають І. Бондар, В. Дяків, О. Желіба, О. Комарницький, Т. Ладиченко, З. Удич та інших. Водночас комплекс психолого-педагогічних умов як основи реалізації компетентнісного потенціалу Державного стандарту базової середньої освіти в громадянській та історичних галузі в науковій літературі не розглядалися.

Мета статті полягає в моделюванні та характеристиці системи психолого-педагогічних умов освітнього процесу в 5 класі, за яких можливими є реалізація Державного стандарту базової середньої освіти та перехід від знаннєвої до компетентнісної моделі навчання в громадянській та історичній освітній галузі.

У роботі використані методи наукового дослідження: аналіз та синтез інформації, інтуїтивне, функціональне та структурне моделювання, логічний метод (на засадах гіпотетичного та аксіоматичного підходів).

Виклад основного матеріалу. Державний стандарт базової середньої освіти є нормативно-правовим документом, який визначає вимоги до обов'язкових результатів навчання учнів на рівні базової середньої освіти, загальний обсяг їх навчального навантаження, розподілений за освітніми галузями, структуру та зміст базової середньої освіти.

Громадянська та історична освіта здобувачів освіти має на меті розвиток особистості учня через осмислення минулого, сучасного та зв'язків між ними, взаємодії між глобальними, загальноукраїнськими і локальними процесами, формування ідентичності громадянина України, його активної громадянської позиції на засадах демократії, патріотизму, поваги до прав і свобод людини, визнання цінності верховенства права та нетерпимості до корупції [2].

Вимірюваність досягнення мети забезпечується переліком конкретних навчальних результатів, які передбачають, що випускники базової середньої освіти мають мислити історико-хронологічно, геопросторово, критично та системно, усвідомлювати власну гідність, реалізовувати власні права і свободи, поважати права і гідність інших осіб, виявляти толерантність, протидіяти проявам дискримінації, дотримуватися демократичних принципів, конструктивно взаємодіяти з іншими особами, спільноту закладу освіти, місцевою громадою і суспільством, долучатися до розв'язання локальних, загальнонаціональних і глобальних проблем, усвідомлювати необхідність утвердження верховенства права і дотримання правових норм для забезпечення сталого розвитку суспільства.

На перший погляд здається, що поставлена мета є недосяжною. Однак необхідно звернути увагу на той факт, що базова середня освіта має два цикли: адаптаційний (5-6 класи) та базового предметного навчання (7-9 класи), що надає змогу враховувати вікові та індивідуальні особливості розвитку і потреби учнів, а також забезпечити їх просування індивідуальними освітніми траєкторіями. Перед педагогами постають питання: за яких психолого-педагогічних умов є можливою реалізація мети та компетентнісного потенціалу Державного стандарту базової середньої освіти? Що ми маємо врахувати в плануванні та здійсненні освітнього процесу? Як маємо мотивувати учнів? Як перейти від традиційного навчання, орієнтованого на отримання знань, до викладання та учіння, які орієнтовані на формування компетентностей та наскрізних для всіх компетентностей умінь?

Ми вважаємо, що реалізація поставленої мети можлива лише за ситуації, коли створена саме система психолого-педагогічних умов освітнього процесу, за якої відбувається перехід від традиційної (за якої учень є об'єктом) до інноваційної (за якої учень є суб'єктом) моделі навчання.

До такої системи психолого-педагогічних умов ми зараховуємо: врахування індивідуальних та вікових особливостей здобувачів освіти п'ятого року навчання; переорієнтація їхньої мотивації до учіння із зовнішньо-негативної на внутрішньо-позитивну засобами діяльнісного підходу, інноваційних технологій навчання, технології формування оцінювання, надання ефективного відгуку на роботу учнів тощо; організація освітнього процесу на засадах глибинного навчання, що має сприяти формуванню наскрізних для всіх компетентностей умінь, та педагогіки партнерства, що позбавить учнів страху засудження, дії та наслідків дії тощо; виконання педагогом не лише ролі вчителя, а й коуча, фасилітатора, ментора.

Врахування індивідуальних та вікових особливостей здобувачів освіти п'ятого року навчання. Починаючи працювати з п'ятикласниками, педагог має усвідомлювати, що вони за теорією покоління належать до покоління Z, а за кілька років до п'ятого класу прийде покоління A. Педагогам необхідно враховувати, що їхні учні відрізняються від них як способами спілкування та отримання знань, так і швидкістю мислення [7, с. 151]. Дітей покоління Z ще називають дітьми, які «народилися з планшетом в руках». Це покоління, що зростає в період становлення цифрового суспільства, в якому за увагу споживача інформації конкурують її виробники, використовуючи різні засоби: звук, колір, обсяг, швидкість зміни медіаконтенту тощо. Наслідком є складність концентрації уваги на одній дії, оскільки вони звикли до поверхневої уваги до великої кількості предметів одночасно. Для них характерне так зване «кліпове мислення». Ми погоджуємося з визначенням цього поняття, яке надав науковець Т. Семеновських. Кліпове мислення означає сприйняття даних короткими яскравими уривками, без намагання встановити між ними логічні зв'язки (на зразок способу сприйняття даних у музичному відеоролику, в якому відеоряд – це слабо пов'язані між собою образи). За аналогічним принципом формуються кліпове мислення та світогляд, коли людина сприймає світ не цілісно, а як послідовність майже не пов'язаних між собою частин, фактів, подій [7, с. 152–152]. Здобувачі освіти з кліповим мисленням не спроможні довго концентруватися на певних конкретних повідомленнях (їх ще іноді називають восьми секундниками), в них візуальне сприйняття інформації домінує над вербальним, і вони є багатозначними. Також вони індивідуалісти, потребують психологічного та фізичного комфорту (домінує бажання щастя за принципом «життя сьогодні і зараз»), знаходяться ще під більшою опікою власних батьків, ніж попереднє покоління, тому не виявляють лояльності до інших або закладу освіти, сконцентровані на короткострокових цілях, соціально відкриті (цінують чесність). Щоб процес

навчання та учіння представників покоління Z був результативним, відомий американський експерт у сфері освіти дорослих і дітей Дж. Коатс радить забезпечити чітку структурування освітнього процесу, зворотний зв'язок, візуалізувати навчальний матеріал [4]. Особливостями освітнього процесу мають стати створення індивідуальних освітніх траєкторій учнів, застосування практико орієнтованих завдань, навчання за взаємодії (кооперація, колоборація здобувачів освіти), застосування сучасних засобів та технологій (гейміфікація, відео, квести тощо).

З огляду на це освітній процес на уроках суспільствознавчих дисциплін доцільно організувати на *засадах глибинного навчання та діяльничного підходу*. Це дасть змогу активізувати саме внутрішньо-позитивну мотивацію, яка полягає в отриманні задоволення від самої діяльності, розумінні значущості для особистості безпосереднього її результату. Концептуальні риси стратегії глибинного навчання в зіставленні зі стратегією поверхневого навчання визначено англійським дослідником Noel Entwistle. Він зазначає, що існує можливість умовно об'єднати вчителів у три групи. Педагоги першої групи вважають, що навчання полягає в забезпеченні засвоєння учнями всієї інформації, яка міститься в програмі (контент орієнтована), друга – фокусується на діяльності учнів, з акцентом на надання завдань, розроблених для забезпечення активного навчання та допомоги їм ефективно розвивати навички навчання. Остання, яка за обсягом менша, ніж дві попередні, орієнто-

вана на організацію процесу учіння (більша стурбованість про допомогу учням у розвитку компетентностей та моделювання освітнього процесу й системи оцінювання для реалізації цієї мети).

На підставі вищезазначеного дослідження нами зроблено порівняльний аналіз ключових рис стратегій поверхневого та глибинного навчання (табл. 1) [10].

Умовою переходу від репродуктивного до творчого рівня вважаємо сформованість в учнів уміння читання з розумінням. Саме з цього починається і процес розвитку критичного та системного мислення учнів. Необхідно зазначити, що процес читання складається з трьох етапів: перший – сприйняття тексту, розкриття його змісту, своєрідна розшифровка, коли з окремих слів, фраз, речень складається загальний зміст; другий – визначення сенсу, пояснення знайдених фактів за допомогою залучення наявних знань, інтерпретація тексту (упорядкування та класифікація, пояснення і підсумовування, розрізнення, порівняння та зіставлення, угруповання, аналізування й узагальнення); третій – створення власного нового сенсу, тобто привласнення здобутих нових знань як власних у результаті роздумів.

Учні, які зупиняються під час читання тексту на етапі його сприйняття, можуть лише механічно відтворити його зміст та переказати факти (характерно для стратегії поверхневого навчання). У зв'язку з цим психологи виокремлюють кілька рівнів розуміння тексту під час читання: 1) розуміння фактів, того, про що йдеться; 2) розуміння

Таблиця 1

Порівняння ключових рис стратегій поверхневого та глибинного навчання

Стратегія	Поверхнєве навчання	Перехід відбувається в /за	Глибинне навчання
<i>Розуміння вчителем сутності процесу навчання</i>	Учитель, зорієнтований на здобуття учнями знань	–	Учитель, зорієнтований на створення умов для формування компетентностей учнів. Учні зорієнтовані на учіння
<i>Дії вчителя</i>	Надання інформації + передавання структурованих знань	Активних та інтерактивних методів навчання	Фасилітація розуміння учнями матеріалу + заохочення учнів до навчання та досягнення успіху
<i>Концепція навчання</i>	Запам'ятовування інформації як її неспоріднених частин		Поєднання ідей, висунення гіпотези та пошук аргументів
<i>Стратегії роботи з інформацією</i>	Відтворення інформації: від непослідовного переліку частин інформаційного повідомлення до короткого його опису	Надання учнями відповіді, яка не містить аргументів	Трансформація інформації: від надання відповідей, які містять аргументи, до власного погляду
<i>Мета учня (мотивація)</i>	Страх перед невдачею (невиконанням завдання)	Організації навчання на принципі системності Застосування законів тайм-менеджменту Обережного ставлення до оцінки та моніторингу результатів	Інтерес до ідей, самомоніторинг рівня розуміння матеріалу
<i>Намір учня</i>	Виконання завдання з мінімальними зусиллями	–	Пошук сенсу отриманого знання
<i>Рівень розуміння учнем навчального матеріалу</i>	Обмежене сприймання інформації	–	Розуміння сутності явищ, процесів, бачення зв'язків між блоками інформації

структури самого тексту, визначення основної та другорядної інформації, висування гіпотези та знаходження аргументів, які містяться в тексті і підтверджують або заперечують гіпотезу, встановлення зв'язків, відносин, причин, наслідків, прихованих за словами тексту; 3) усвідомлення загального настрою твору, особистісного ставлення автора тексту до подій, які описані, а також усвідомлення власного ставлення до того, що написано і як написано.

Проблемою організації освітнього процесу на засадах глибинного навчання є несформованість в учнів умінь читання з розумінням. Найбільш влучний час початку вирішення означеного – адаптаційний цикл базової середньої освіти (5-6 класи). Упродовж цього періоду необхідно навчити їх читати саме науковий історичний текст, зокрема: визначати ключові слова, змістовні частини тексту, робити висновки, розділяти факти та судження, групувати інформаційні одиниці, встановлювати зв'язки між блоками згрупованої інформації, декодувати та кодувати представлену в тексті інформацію, схематизувати її. Формування в учнів цієї навички відбувається за систематичного виконання ними блоків запитань та завдань до змісту історичного тексту. У межах цих блоків взаємопов'язані завдання та запитання мають подаватися від простого до складного.

Пропонуємо можливі завдання. 1. Прочитайте текст. Підкресліть у ньому ключові (опорні) слова (слова або словосполучення, які мають істотне смислове навантаження, передають головну думку). 2. Визначте, зі скількох змістовних частин складається текст. Випишіть до кожної змістовної частини ключові слова. 3. Знайдіть у тексті слова, які свідчать про те, що... 4. Складіть із набору ключових слів речення, яке буде вказувати на головну думку змістовної частини тексту. (Таким чином, учень навчається робити висновок). 5. Знайдіть у тесті факти, які підтверджують... (Учні мають навчитися відокремлювати факти від суджень, використовуючи наступні критерії: а) подія дійсно відбулася, мала місце; б) вона зафіксована; в) вона незмінна; г) те, що вона відбулась, можна перевірити (підтвердити).

Наступні запитання мають бути сформульовані на рівні аналізу. Наведемо приклад. Підберіть два прикметника, три дієслова, які будуть характеризувати факт, подію, процес, історичну особу тощо; визначте причини, наслідки події; порівняйте процеси, явища за наведеними критеріями.

Для формування навички декодування інформації (бачення її структури) доречним є метод «Десять слів». Зміст цього методу полягає у визначенні десяти слів, які необхідно виписати в послідовності відповідно до подання їх у тексті та прочитавши які можна зрозуміти зміст усього тексту. Наприклад, до казки «Колобок» перелік слів є таким: дід, баба, тісто, покотився, зайчик, вовчик, ведмідь, втік, лисиця, з'їла.

Окремо наголосимо на необхідності розвитку понятійного мислення учнів. За стратегією глибинного навчання вони мають розуміти, а не запам'ятовувати визначення понять (історичних термінів). Це відбувається за певним алгоритмом, як-от: 1) визначте ключові слова, які характеризують значення поняття; 2) з них оберіть ключове слово, яке дає відповідь на питання «Що це?» (знайдіть першорядну ознаку загального характеру); 3) проаналізуйте другорядні ознаки (історичний термін майже завжди прив'язаний до певного часу, території); 4) сформулюйте визначення поняття.

В освітньому процесі естонських шкіл досить часто використовується метод під назвою «Модель Фраєра», який дає змогу підвести учнів до розуміння сутності термінів, явищ, процесів. Він полягає у визначенні їхніх основних та другорядних характеристик, наведенні прикладів та встановленні виключень, із подальшою візуалізацією в табличному вигляді. Найбільш ефективними засобами, які надаватимуть змогу розвивати в учнів критичне та системне мислення та формувати їхнє візуальне мислення, є такі: деревовидні та радіантні діаграми, ментальна карта, діаграма Вена, діаграма Ісякава (відома як фішбоун), хмаринки слів, меми, інфографіка, таблиці, таблиця SWOT-аналізу та ін. Для розвитку абстрактно-логічного мислення учнів на уроках суспільствознавчих дисциплін можна використовувати порівняльно-історичний метод. Його складниками є узагальнення, аналогія, компаративний аналіз, моделювання. Під компаративним аналізом ми розуміємо метод, за допомогою якого в порівнянні виявляється загальне й особливе в історичних явищах, досягається пізнання різних історичних рівнів розвитку одних і тих же або двох різних подій, що співіснують. Учителям відомий табличний метод здійснення порівняння, для якого вони самостійно визначають критерії. Цей метод можна вдосконалити, запропонувавши окрему колонку для формулювання висновку за кожним критерієм (табл. 2).

Таблиця 2

Приклад порівняльної таблиці

Критерій для порівняння	Московське царство	Османська імперія	Висновок
Територія, яку займали			
Час існування			
Форма правління			
...			

Після заповнення таблиці учитель може запропонувати учням виписати лише речення з останнього стовпчика, що фактично має вигляд історичної аналітичної довідки. Такий метод дає змогу підготувати учнів до формування в них уміння синтезувати інформацію.

Одночасно освітній процес має бути організований на засадах діяльнісного підходу, за якого учень стає активним учасником навчання, а не залишається пасивним сприймачем інформації. Так, науковці Фонду LEGO FOUNDATION (Данія) оприлюднили результати власних досліджень та дійшли висновків, що в межах діяльнісного підходу найефективнішими інтегрованими педагогіками в питанні формування в учнів компетентностей та наскрізних умінь, які дадуть їм змогу в майбутньому стати конкурентоспроможними особистостями на ринку праці, є активне навчання, кооперативне навчання, емпіричне навчання, навчання через гру, навчання на основі запитів учнів, проблемне навчання, проєктне навчання та педагогіка Монтессорі. Спільними характерними ознаками цих педагогів є те, що вони одночасно значущі (за використання релевантних, значущих та захоплюючих завдань, проблемно орієнтованих питань, дослідницьких проблем або проєктів), соціальними (коли учні працюють у групах), активними, мотивуючими та радісними [6, с. 9].

Вагомими факторами у вирішенні завдання активізації внутрішньо-позитивної мотивації учнів до навчально-пізнавальної діяльності мають стати як організація освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства, так і надання ефективного зворотного зв'язку на роботу учнів із застосуванням інструментів та прийомів формування оцінювання та елементів коучингового підходу в освіті. Звернемо більш детально увагу на питання організації зворотного зв'язку та надання ефективного відгуку на роботу учнів. У цьому випадку вчитель виступає в ролі коуча та ментора одночасно. Метою педагога-коуча є не надання готових відповідей (на відміну від ментора) учням та передача власних знань і демонстрація власних умінь, а створення такої системи запитань, які спонукають здобувачів освіти до саморозвитку, аналізування власних ресурсів, резервів, цілепокладання та вироблення власної моделі досягнення цілей. При цьому ми виходимо з того, що кожна людина гарна такою, якою вона є, в середині кожної особистості вже всі необхідні для неї ресурси [3, с. 25]. До правил ефективного відгуку на роботу учнів ми зараховуємо такі: своєчасність, запит на дозвіл надання відгуку, баланс між позитивом та негативом («принцип сенгвіча»: вказати на те, що вдалося, потім на те, що зроблено не вірно, повернутися до позитивних моментів представленої роботи), безоцінність щодо особистості педагога, надання фактів

щодо представленої роботи, використання дієслів у минулому часі, надання можливості відповіді/реакції слухачем, формулювання рекомендацій щодо можливостей покращення результату тощо. У відгуку немає місця звинуваченням та фразам, які можуть викликати почуття провини. Доречним є використання «Я»-висловлювань. Відгук має спонукати до досягнення мети, вказувати на нові можливості, мотивувати до створення алгоритмів покращення результату.

Надання відгуку під час обговорення з учнем його роботи потребує застосування коучингового підходу. Тому варто всі складники освітнього процесу базувати на засадах педагогіки партнерства та врахування індивідуальних психологічних та вікових особливостей здобувачів освіти. Не зайвим буде і здійснення викладачем транзактного аналізу (модель Е. Берна) власної поведінки (розуміння власного еґо-стану та налагодження взаємодії на рівні еґо-станів дорослий–дорослий) [1]. Вступаючи в діалог, необхідно застосовувати слова-пом'якшувачі, опанувати мистецтвом повтору (переформулювання основних аспектів із використанням власних слів співрозмовника, налаштування на його інтонації і мову тіла), розвивати навички активного слухання, опанувати секрети формулювання влучних запитань (на кшталт, заміна запитального слова «чому?» на «як?», використання замість слова «ти» слова «ми», фокусування уваги на майбутньому, використання слів, які мають сприяти формуванню системного мислення, – розвиток, пояснення, відкриття, еволюціонування, зростання, навчання тощо).

За умови організації освітнього процесу на засадах діяльнісного підходу під час застосування групових форм роботи має відбуватися фасилітація конструктивного спілкування між учнями задля виконання навчального завдання, в якому вчитель виконує роль фасилітатора. Фасилітатор керує процесом, проводить учасників групи через процес обговорення, прийняття рішення. При цьому він не несе зміст виконання завдання. У такому процесі учні здобувають знання самостійно, усвідомлюють їх практичне значення, що призводить до формування їхньої внутрішньо-позитивної мотивації до учіння.

Висновки і пропозиції. Виклики та проблеми, які постали перед сучасною середньою освітою України, вписуються в загальні тенденції розвитку освіти як на міжнародному, та і європейському просторах. Вони пов'язані з початком формування інформаційного суспільства та стрімкою зміною вимог роботодавців до майбутніх найманих працівників. На зміну знаннєвій моделі навчання прийшла компетентнісна. Початок реформування системи середньої освіти України покладено прийняттям Закону України «Про освіту», Концепції Нової української школи та Державного стандарту базової середньої освіти, в яких закладено на

рівні результатів навчання формування в учнів ключових компетентностей та наскрізних для всіх компетентностей умінь.

Результатом моделювання освітнього процесу в майбутніх п'ятих класах на уроках суспільствознавчого циклу дисциплін став висновок, що навчання має бути організованим за певної системи психолого-педагогічних умов, до яких належать врахування психологічних особливостей учнів покоління Z, застосування основних засад глибинного навчання та діяльнісного освітнього підходу, переорієнтація зовнішньо-негативної мотивації здобувачів освіти до навчання на внутрішньо-позитивну до учіння, що ми пов'язуємо з використанням, зокрема, технології формульовального оцінювання, надання ефективних відгуків на виконану роботу, елементів коучингового та фасилітаційного підходів.

Вирішення завдання реалізації зазначеної системи психолого-педагогічних умов організації освітнього процесу потребує зміни філософії мислення вчителя від розуміння ним своєї основної функції як передачі структурованих знань учням до орієнтації на організацію саме процесу учіння.

Список використаної літератури:

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. URL: <https://cutt.ly/BznR9AW> (дата звернення: 01.11.2021).
2. Держстандарт стандарт базової середньої освіти (затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 р. № 898). URL: <https://cutt.ly/zRNIn6G> (дата звернення: 01.11.2021).
3. Достижение целей: Пошаговая система / Мэрилин Аткинсон, при участии Рае Т. Чойс; Пер. с англ. 2-е изд. Москва : Альпина Паблишер, 2013. 281 с.
4. Коростіль Л.А. Покоління Z: пошук способів педагогічної взаємодії. URL: <https://cutt.ly/gRNlJex> (дата звернення: 01.11.2021).
5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://cutt.ly/JR1SjAt> (дата звернення: 01.11.2021).
6. Паркер Р., Томсен Б.С. Біла книга. Діяльнісний підхід у школі. URL: <https://cutt.ly/MRNlVMZ> (дата звернення: 01.11.2021).
7. Струтинська О.В. Особливості сучасного покоління учнів та студентів в умовах розвитку цифрового суспільства. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2020. № 9. С. 145–160. URL: <https://cutt.ly/xRNOPRB> (дата звернення: 01.11.2021).
8. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) (2018/C 189/01). URL: <https://cutt.ly/IRNO7uu> (дата звернення: 01.11.2021).
9. Monica R. Martinez, Dennis R. McCrath, Elizabeth Foster How deep learning can create a new vision for teaching URL: <https://cutt.ly/XRNPeZx> (дата звернення: 01.11.2021).
10. Noel Entwistle Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts. URL: <https://cutt.ly/dRNPrx8> (дата звернення: 01.11.2021).
11. OECD. Future of education and skills 2030. URL: <https://cutt.ly/ORNPhgl> (дата звернення: 01.11.2021).
12. Tracy Wilson Smith and Susan A. Colby Teaching for deep learning URL: <https://cutt.ly/FRNPYra> (дата звернення: 01.11.2021).

Syrtsova O. Peculiarities of history teaching in the fifth grade in the conditions of implementation of the state standard of basic secondary education: methodological aspect

The article is devoted to the modeling and characteristics of the system of psychological and pedagogical conditions of the educational process in 5th grade, under which it is possible to implement the State Standard of Basic Secondary Education and the transition from knowledge to competence model of teaching in civic and historical education.

The article presents the results of scientific research obtained using such methods as analysis and synthesis of existing information, intuitive, functional and structural modeling, the logical method used on the basis of hypothetical and axiomatic approaches.

The development and adoption of the Concept of the New Ukrainian School and the State Standard of Basic Secondary Education is a natural stage of development of Ukrainian secondary education, which fits into international and European approaches to education reform in the information society has been shown in the article.

It is determined that the realization of the goal of basic secondary education in Ukraine in the civic and historical education is possible only in situations where a system of psychological and pedagogical conditions of the educational process, which is the transition from traditional (for which the student is the object) to innovative (for which the student is the subject) model of learning.

The components of the simulated system of psychological and pedagogical conditions include: taking into account the individual and age characteristics of students of generation Z; reorientation of their activities from teaching to learning, and learning and cognitive motivation from external and negative to internal and positive means of activity approach, innovative learning technologies, technology of formative assessment and providing an effective response to the work of students, etc; organization of the educational process on the basis of in-depth learning, which should promote the formation of cross-cutting skills for all competencies

and pedagogy, which will free students from fear of condemnation, action and consequences of action, etc.; performance by the teacher not only of the role of a teacher, but also of a coach, facilitator, mentor.

A general description of students of generation Z is made and a hypothesis is put forward using which educational strategies it is possible to form key competencies and cross-cutting skills in them.

The description of the essence and characteristics of the components of the educational process, organized on the basis of in-depth learning and activity approach, shows its competence potential on the example of the formation of end-to-end reading skills with understanding on history lessons.

Possibilities of application of elements of the coaching approach in education and technology of formative assessment as means of motivation of pupils to educational and cognitive activity and vision of a trajectory of own development are shown.

Key words: *New Ukrainian school, State Standard of basic secondary education, civic and historical education, features of generation Z, deep learning, activity approach, effective feedback.*

УДК 378.781.2:005.6

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.79.2.15>**В. С. Ульянова**доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя
Харківської гуманітарно-педагогічної академії

ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА

Статтю присвячено пошуку ефективних способів підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, художньої культури до організації театрально-виховної роботи серед школярів молодшої, середньої і старшої школи. У статті охарактеризовано дефініції понять «майбутній вчитель», «музичне мистецтво», «художньо-естетичне виховання», «театральне мистецтво», «формування професійної майстерності».

Аналіз філософської, психологічної, педагогічної, театральної літератури дав змогу охарактеризувати сутність і зміст музичної, театральної діяльності, специфіка якої визначена театралізованого мистецтва школярів у позаурочний час, та функції в духовному вихованні особистості, методичні проблеми підготовки керівників шкільного театру. З'ясовано, що проблеми підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, художньої культури до організації театрально-виховної роботи серед школярів молодшої, середньої і старшої школи також знайшли висвітлення в науковій літературі. Науковці підкреслюють значущість виразного мовлення, розвиненість артистичних умінь, володіння режисерською майстерністю педагога-музиканта для успішного керівництва театральною діяльністю школярів.

Чимала кількість опрацьованих джерел дала змогу дійти висновку, що проблеми організації театральної діяльності учнів розглянуто значно повніше, ніж питання методики підготовки фахівців із керівництва театральною діяльністю учнів. Методичні проблеми підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, художньої культури до організації музично-театральної творчості дітей розглядаються відокремлено від музично-фахових завдань, не визначено шляхи впровадження елементів театральних технологій у систему музичної підготовки, не розглянуто конкретні методи і прийоми розвитку в майбутніх учителів музичного мистецтва інтегрованих умінь із театрального мистецтва. Особливо суттєвими є недоліки, неопрацьованість у питаннях методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до організації театральної діяльності школярів. Упровадження у виховну практику різних видів шкільного театру, що безпосередньо дотичні до інтересів учнів, дають їм матеріал для роздумів про життєві цілі, творчість особистості. Тому серед театрів цього спрямування виокремлюємо інтерактивний театр, який ґрунтується на діалозі акторів-школярів із глядачами-учнями, що відбувається здебільшого після театрального дійства.

Ключові слова: майбутній вчитель музичного мистецтва, художньо-естетичне виховання, театрально мистецтво, формування, засоби театрального мистецтва.

Постановка проблеми. Розвиток українського суспільства на засадах демократії, гуманізму, культурної спадкоємності вимагає підходу до виховання дітей та молоді як до процесу оволодіння ними духовними цінностями. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до використання театрального мистецтва у виховній практиці є одним із напрямів удосконалення методики та теорії навчання музичного мистецтва. Важливе значення слід надавати вивченню теоретичних та практичних основ музичних дисциплін для підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Результативність цього процесу значною мірою залежить від усвідомлення студентами функцій музичної діяльності у виховному, естетичному розвитку. Засвоєння теоретичних дисциплін для використання театральної діяльності на практиці

має підпорядковуватись формуванню у студентів практичних умінь та навичок (у сфері опанування елементами режисури, сценарної роботи, акторської майстерності). Оволодіння практичними формами театральної мистецтва активніше працює в процесі засвоєння музично-фахових дисциплін і передбачає впровадження елементів театралізації в музичне виконавство. Використання театральної мистецтва супроводжується плановою методичною підготовкою студентів музичних факультетів до керівництва театральною діяльністю школярів у виховній практиці, особливостями організації виховної практики, а також із різними формами театральної творчості дітей.

Інтеграційне набуття студентами мистецьких та фахових умінь передбачає певну етапність, що ґрунтується на послідовному переході від творчої

діяльності до усвідомленого їх засвоєння. Одним з оптимальних шляхів вирішення проблем творчого розвитку особистості школярів є широке запровадження виховних методик, заснованих на об'єднанні кількох мистецьких дисциплін. Ефективність використання творчих ресурсів театрального мистецтва у виховній роботі зі школярами безпосередньо залежить від якості керівництва цим творчим процесом. Отже, підготовка фахівців, здатних професійно, творчо, організувати виховну роботу в школі засобами театрального мистецтва набуває особливого значення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Шкільний театр, що акумулює широкий спектр художніх засобів виразності різноманітних мистецтв, містить значні можливості виховного впливу на особистість. Цей тип виховної роботи відіграє особливу роль у сучасній школі. Багато наукових праць, у яких більш детально розглянуті шляхи музичної підготовки студентів музичних факультетів у закладах вищої освіти, представлені методикою викладання музичного мистецтва у школі (Л. Масол, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Щолокова, О. Золоторьова). Аспекти театральної педагогіки використані в становленні педагогічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва в наукових працях В. Абрамяна, Л. Дубини, І. Зязюна, Н. Миропольської, С. Соломахи. У сучасній теорії виховання великого значення набувають проблеми художнього виховання підлітків, які представлені в роботах Б. Юсова, О. Бузової, Л. Масол, О. Шевнюк. Питанням застосування театральних форм і методів роботи у вихованні дітей присвячено методичні розробки Л. Хлебнікової, Г. Троцько, О. Комаровської, О. Хижної, В. Шахрай, В. Ульянової. Аналіз наукових праць дає змогу констатувати наявність зацікавленості вчених питаннями організації театрального мистецтва школярів у позаурочний час. Разом із тим поза увагою науковців залишаються питання методики підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва до використання театрального мистецтва у виховній практиці. Досі не окреслені концептуальні засади, не з'ясовані методичні механізми, не досліджені умови практичної реалізації підготовки фахівців із виховання учнівської молоді засобами театрального мистецтва. Соціально-педагогічна значущість проблеми виховання, сталий інтерес сучасної школи до театралізованих форм музичної діяльності та недостатність наукової розробки проблеми методичного забезпечення підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва до використання театрального мистецтва у виховній практиці з учнівською молоддю дали підстави для визначення теми цієї статті. На етапі гуманістичного та демократичного розвитку українського суспільства і трансформації вітчизняної системи

освіти в європейський освітній простір суспільство висуває якісно нові вимоги до педагогічної діяльності вчителя, зокрема його спрямування до пошуків нових методів, прийомів впливу на формування творчої особистості учня. Особливу актуальність, гостроту має питання збагачення творчого потенціалу педагога.

Метою статті є з'ясування удосконалення професійної майстерності майбутніх вчителів музичного мистецтва, використання театрального мистецтва у виховній практиці, радянській школі, що стимулювало розвиток образного мислення учня (фантазію, уяву) уроками з елементами театрального мистецтва, які проводив В. Шаталов. За допомогою елементів театрального мистецтва педагог створював умови для творчого натхнення до самовиховання. Ці уроки були не лише ефективною формою організації в освітньому процесі в закладі загальної освіти, а й засобом адаптації в соціумі. Саме такий спосіб, як театралізована гра, допомагає учню реалізуватись у творчій діяльності.

У сучасній педагогічній практиці використання театрального мистецтва в професійній майстерності вчителя музичного мистецтва для розвитку його організаційних, музичних, гностичних здібностей знайшло своє відображення в наукових поглядах вченого В. Абрамяна. У його навчальному посібнику «Театральна педагогіка» стали концептуальними засадами уявлення про увагу, психофізичну свободу, фантазію, сценічну дію мовлення. Це найважливіші складники педагогічної та акторської майстерності (за системою К. Станіславського) [3, с. 34]. На думку автора, визначальними чинниками формування педагогічної майстерності вчителя є його здібності до педагогічної діяльності. Основними здібностями, на які звертає увагу В. Абрамян, є такі: 1) гностичні; 2) конструктивні; 3) проєктивні; 4) комунікативні; 5) організаторські. Науковець досліджував за змінами театральної педагогіки як ефективного засобу розвитку здібності до педагогічної взаємодії, спілкування та мовленнєвої діяльності учителів школи. На основі досвіду вітчизняних педагогів і психологів щодо поняття «засоби театрального мистецтва» ми визначаємо своє тлумачення цього поняття. «Засоби театрального мистецтва» у професійній майстерності вчителя музичного мистецтва виступають як розвиток його організаційних, мовленнєвих, музичних, гностичних, артистичних здібностей.

Аналіз наукової літератури з проблеми розвитку професійної майстерності вчителів музичного мистецтва засобами театрального мистецтва показав, що театральне мистецтво розглядалося як допоміжний засіб у розвитку професійної майстерності вчителя музичного мистецтва. Суттю у тлумаченні поняття «театральне мистецтво» було розуміння його як чинника формування наці-

ональної, моральної, свідомості вчителя та розвитку його творчих, організаційних, мовленнєвих, комунікативних, гностичних та інших здібностей. У ХХ ст. вчені, психологи, педагоги спрямовували свою увагу на розробку нових, творчих підходів педагогічної діяльності вчителя для виховних та творчих змін у шкільному житті. Положення філософської науки про роль театру у творчих процесах описували Аристотель, Г. Гегель; психологи, педагоги висловлювалися щодо виховних функцій театрального мистецтва у формуванні особистості (В. Сухомлинський, А. Макаренко, В. Шацька, Г. Троцько). Педагогічні наукові концепції запровадження театральної педагогіки у підготовку вчителів музичного мистецтва формували І. Зязюн, Н. Тарасевич, М. Лещенко, концепції музичного театру, творчих засад музично-акторської та музично-режисерської майстерності – Л. Курбас, В. Мейерхольд, В. Немирович-Данченко, Б. Покровський, К. Станіславський, засади мистецької освіти та художнього виховання – Л. Масол, В. Кухтин, Н. Миропольська, О. Щолокова, теоретико-методичні ідеї дослідників художньо-естетичного виховання та о-театральної діяльності дітей – І. Гадалова, В. Ульянова, О. Мойсеева, Л. Хлебнікова, О. Хижна.

Так, досліджуючи поняття «професійна майстерність педагога», необхідно розглянути в контексті нашої роботи, як визначали науковці радянського періоду сутність понять «творчість», «мистецтво», «театральне мистецтво», «засоби театрального мистецтва», оскільки тоді вчитель був головним провідником у сфері всебічного розвитку учня.

Виклад основного матеріалу. У довідкових джерелах (педагогічних енциклопедіях, словниках російської та української мови) поняття «творчість» визначається як: «вища форма активності і самостійної діяльності людини», «діяльність людини, спрямована на створення духовних і матеріальних цінностей»; «діяльність, пройнята елементами нового, вдосконалення, збагачення, розвитку»; «здатність творити, бути творцем»; «створення нових за задумом культурних, матеріальних цінностей. Художня творчість. Народна творчість»; «продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення». Зокрема, учений В. Андрущенко зазначає: «Творчість – це продуктивна діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні й духовні цінності суспільного значення. Результати творчості характеризуються деякими визначеннями: оригінальність, неповторність, унікальність, досконалість. Людство завжди намагалося проникнути в таїнство творчості, витоки, в її джерела. Спектр останнього розміщується між виявом надприродних духовних сил або таємних підсвідомих психічних здатностей індивіда до творчих здібностей і при-

родних задатків особистості, сформованих у суспільно-культурному середовищі завдяки культурі й мистецтву, освіті, науці й вихованню». У педагогічній науці утверджується розуміння важливості й необхідності використання досвіду творчості вчителем із метою досягнення різноманітних творчих цілей у освітньому процесі.

Для особистості вчителя музичного мистецтва важливим було досвід засвоєння діяльності творчості, про це свідчать слова видатного педагога радянського періоду М. Скаткіна: «Якщо людину постійно привчати засвоювати знання й уміння в готовому вигляді, можна приглушити її природні творчі здібності. Людина, яка не привчена мислити самостійно і засвоює усе в розжованому вигляді, виявляється через певний час нездатною реалізувати задатки, дані їй від природи».

Розгляд численних інтерпретацій поняття «творчість» у педагогічній думці дозволяє нам дати своє визначення цього поняття. Ми розуміємо «творчість» як оригінальний підхід до нових ідей, неповторних, унікальних, оригінальних, які породжують нові якісні матеріальні й духовні цінності суспільного значення. Найефективнішою творчою діяльністю завжди була і є природа мистецтва. У «Педагогічній енциклопедії» за редакцією І. Каїрова поняття «мистецтво» тлумачиться так: 1) «досконале вміння в якійсь справі, галузі, майстерність»; 2) «творче відображення дійсності в художніх образах, творча художня діяльність». Понятійний статус мистецтва безпосередньо пов'язаний із другим значенням терміна, зберігаючи перше як технічну умову будь-якої творчості. Подібне тлумачення поняття ми знаходимо в навчальному посібнику «Сценічна мова. Основні поняття та їх тлумачення» сучасного науковця А. Гладишевої: «Мистецтво – це творче відображення дійсності в художніх образах; творча художня діяльність; галузь творчої художньої діяльності; майстерність, досконале володіння професією в будь-якій галузі» [3, с. 34]. У статті «Дитяче мистецтво» науковець В. Жуковецька підкреслює, що «мистецтво – це природний вияв витворених у душі дитини вражень. Відповідно до хисту дитина всі свої враження, а особливо найсильніші, виявляє словом, співом, танком, рисунком, музикою і різьбою. Геній сам собі творить способи вислову того, що доспіє в його душі, і йде своїми власними, ніким ще не торованими стежками». Відомий вітчизняний педагог і психолог Г. Ващенко у своїй праці «Виховна роль мистецтва» пише: «Мистецтво має різні форми, що по-різному впливають на психіку людини». Мистецтво змінює життєвий, художній світогляд школярів, на думку педагога, має виховний вплив на психіку дитини, підвищує рівень емоційного сприйняття учнів, розвиває в них здатність до оцінки естетичних явищ, активізує творчі здібності,

в інтегративному поєднанні різних видів мистецтв, а також має значний потенціал для формування в учнівській молоді навичок творчої співпраці у шкільному, дитячому колективі.

Варто зауважувати, що в педагогічній науці ідеї використання мистецтва, зокрема театрального, у виховному процесі школи були провідними. Саме в цей період суспільно-історичного значення набуває театральне мистецтво та активно впроваджується у професійну майстерність учителя музичного мистецтва. Вплив театрального мистецтва на молодших школярів, підлітків свідчить, що театр об'єднує всі мистецтва для підвищення почуттів; це не тільки відображення дійсності, але й художня творчість. Сила театрального впливу пояснюється гармонійним синтезом поезії, живопису, музики, сценічного мистецтва, яке створюється режисерами, акторами, художниками, музикантами і, звичайно, глядачами. Театр пантоміма, тіней, костюми, сама гра актора – це все подвоює враження. Сценічний вплив сприймається цілою групою осіб, унаслідок чого розвивається спільне, масове відчуття, що загострює моменти сприйняття. Театральну дію поєднує процес творчості педагогічна органічність, яка спрямовується за законами самої природи. Зокрема, А. Макаренко був потенційним шанувальником театрального мистецтва. Вчитель зазначав, що «особисто надає велике значення театру, оскільки завдяки йому дуже покращується мова вихованців і сильно розширюється горизонт».

Аналізу поняття театрального мистецтва як засобу формування особистості в історії педагогічної думки та школи України в ХХ ст. присвячена дисертація сучасної дослідниці М. Дергач, яка зауважує, що «театральне мистецтво як педагогічний засіб впливає на соціальність людини, розвиває особистісні якості, має неперевершене значення в її підготовці до спілкування і творчої самореалізації в соціумі» [4, с. 112]. Відомі вчені зосереджують увагу на тому, що традиції, підходи, способи використання театрального мистецтва в процесі формування особистості безпосередньо були пов'язані з соціокультурними і державотворчими процесами. Аналізуючи багато праць вітчизняних педагогів і психологів, даємо своє визначення поняття «театральне мистецтво». Ми тлумачимо «театральне мистецтво» як специфічний вид мистецтва, що відображає дійсність у всіх її проявах. На основі вивчення наукових праць із питань художньої творчості з'ясовано, що значна кількість дослідників різних напрямів (філософів, психологів, педагогів) бачить основи театрального мистецтва в грі. Поняття «гра» в нашій роботі отожднюється з поняттям «засіб театрального мистецтва». Філософи Геракліт і Платон розглядали гру як багатозначне явище для людини, Е. Кант і Ф. Шиллер осмислювали гру в контексті естетичного. Відомий філософ радянських часів К. Грос

стверджував: «Навіть не будучи грою, художня творчість, мистецтво має ігрове начало, ігровий аспект» [2, с. 59]. Науковці, психологи зазначають, що дитяча гра як засіб театрального мистецтва сформована в процесі творчої уяви і є базою психології художньої творчості та художнього сприймання. Саме в ній людина вивільняється від скрутності, яку породжує поле сприймання, саме в ній розвиває свою уяву, розвиває тим, що ставить спочатку цю уяву в зовсім довільне, незалежне становище від дійсності і створює завдяки фантазії свій особливий, зокрема дитячий, світ. Розвинувши у грі таку первісну функцію фантазії, як довільне фантазування, людина активно втручається у світ, намагається його перетворити згідно зі своїми ідеалами і законами дійсності [2, с. 48]. Заслуговує на увагу думка щодо театральної гри, а саме використання її на уроці, педагога-новатора В. Шаталова: «Думка, образ, слово можуть приходити до нас у найнесподіваніших комбінаціях. При цьому одні з них можуть превалювати, інші грати допоміжні ролі, але, будучи взаємопов'язаними, відокремитися вони вже не можуть ніколи. Це природна властивість нашої пам'яті, що лежить біля джерел і наукового, і літературного, і будь-якого іншого сприйняття навколишнього світу». Відомий науковець Л. Виготський вважав драматичну або театральну постановку поширеним видом дитячої творчості саме через її близькість до театральної гри: «... по-перше, драма, заснована на дії, здійснюваній самою дитиною, найбільш близько, дієво та безпосередньо пов'язує художню творчість з особистими переживаннями... Іншою причиною близькості драматичної форми для дитини є зв'язок будь-якої драматизації з грою, цим корінням усілякої дитячої творчості, і тому є найбільш синкретичною, тобто містить елементи найрізноманітніших видів творчості». Вчитель-новатор у постійних пошуках, як об'єднувати шкільну аудиторію у відбуванні педагогічного дійства шляхом театрального мистецтва. Він завжди ставить питання, як зробити учнів діяльними, небайдужими до вчителя, уроку. Уроки з елементами театрального мистецтва в радянській школі, які проводив В. Шаталов, стимулювали розвиток образного мислення, уяви, фантазії учнів [1, с. 124]. За допомогою елементів театрального мистецтва педагог створював умови для творчого натхнення до самоосвіти та самовиховання. Такі уроки були і є не тільки ефективною формою організації в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти, а й засобом адаптації в соціумі. У такий спосіб театралізована діяльність допомагає учню реалізуватись у своїй творчості. У сучасній педагогічній практиці використання засобів театрального мистецтва у професійній майстерності вчителя музичного мистецтва сприяє досягненню його організаційних,

мовленнєвих і гностичних здібностей та знайшло своє відображення в наукових поглядах вітчизняного вченого В. Абрамяна. У навчальній книзі «Театральна педагогіка» найважливішими складниками педагогічної майстерності вчителя є увага, психофізична свобода, уява, фантазія, дія, спілкування й мовлення. Концептуальними засадами, на думку автора, для формування майстерності вчителя є його здібності до педагогічної діяльності. Серед основних здібностей В. Абрамян виділяє такі: 1) гностичні; 2) конструктивні; 3) проєктивні; 4) комунікативні; 5) організаторські [1, с. 337]. Він досліджував можливості театральної педагогіки як ефективного засобу розвитку здібності до педагогічної взаємодії, спілкування та мовленнєвої діяльності учителів музичного мистецтва закладу освіти. На думку вітчизняних педагогів і психологів, поняття «засоби театрального мистецтва» у професійній майстерності вчителя музичного мистецтва демонструє розвиток організаційних, мовленнєвих, гностичних, артистичних здібностей.

Висновки і пропозиції. Отже, здійснений аналіз наукової літератури з проблеми розвитку професійної майстерності вчителів музичного мистецтва засобами театрального мистецтва показав, що театральне мистецтво, будуючись на засадах

педагогіки, було допоміжним засобом розвитку професійної майстерності вчителя у ЗЗСО. Суттю тлумачення поняття «театральне мистецтво» було розуміння його як чинника формування національної, моральної, музичної, естетичної свідомості вчителя та розвитку його творчих, організаційних, мовленнєвих, комунікативних, гностичних та інших здібностей. Вчені, педагоги-новатори, психологи свої зусилля й увагу спрямовували на розробку творчих підходів до форм та методів педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва з метою культурних та творчих змін у школах.

Список використаної літератури:

1. Бех І.Д. Вибрані наукові праці. *Виховання особистості*. 2015. Т. 1. 840 с.
2. Богачев В.І. Мистецтво управління. 1983. 97 с.
3. Сікорський П.І. Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання. 1998. 196 с.
4. Ткаченко Т.В. Уміння психотехніки як засіб професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогічні засади сучасної професійної підготовки у вищих навчальних закладах* : зб. наук. праць. 2006. С. 305–311.
5. Stones E. *Psychopedagogy. Psychological Theory and the Practice of Teaching*. 1979. 400 p.

Ulianova V. Professional mastery of the building teacher of musical art by the center of theatrical art

Analysis of philosophical, psychological, pedagogical, theatrical literature described the essence and content of musical, theatrical activities. The specifics of which are defined by the theatrical art of schoolchildren in extracurricular time, and functions in the spiritual education of the individual, the methodical problems of training the heads of the school theater have been clarified. The conceptual core of theatrical activity, as defined in the study, is the reliance on the synthetic nature of the art of musical theater. As a result of studying scientific and pedagogical works it was found out that the problems of preparing future teachers of musical art for the organization of theatrical and educational work among pupils of junior, secondary, high school, also found coverage in the scientific literature. Scientists emphasize the importance of expressive speech, the development of artistic skills, the possession of directorial skills of a teacher for successful management of the theatrical activities of schoolchildren. A very rich number of processed sources made it possible. Methodical problems of preparing future teachers of musical art, artistic culture, to the organization of musical and theatrical creativity of children are considered separate from musical and professional tasks, no ways of introducing elements of theatrical technologies into the system of musical training are determined, specific methods and methods of development from future teachers of musical art of integrated skills in theatrical art are not considered. Especially significant are the shortcomings, lack of elapercy in the issues of methodological preparation of future teachers of musical art to the organization of theatrical activities of schoolchildren. Introduction to the educational practice of various types of school theater, which are directly related to the interests of students, give them material for thinking about life goals. Therefore, among the theaters of this direction we distinguish an interactive theater, which takes place mostly after the theatrical action.

Key words: future teacher of musical art, artistic and aesthetic education, theatrical arts, formation, means of theatrical art.

УДК 378.147 Т

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.79.2.16>

В. М. Швидун

ORCID ID: 0000-0002-5450-9043

кандидат педагогічних наук, доцент,
директор

Навчально-наукового інституту педагогіки

КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»

Л. Т. Швидун

ORCID ID: 0000-0002-7286-8103

старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти

КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Авторами зроблено спробу дослідити феномен моніторингу як інформаційної бази для супроводу реформи Нової української школи, з'ясувати потенціал та певні проблеми сучасної модернізації системи загальної середньої освіти на прикладі конкретного моніторингового дослідження. Увагу акцентовано на тому, що моніторинг має стати інструментом для створення інформаційної бази, розглядатися як комплекс процедур спостереження, оцінювання, перетворень керованого об'єкта і спрямування цих перетворень на досягнення заданих параметрів його розвитку.

На думку авторів, для вирішення серйозних проблем у плані проведення моніторингових досліджень доцільно здійснити перехід від моделей моніторингу, що передбачають лише вивчення результату і порівняння його з результатами інших респондентів дослідження, підвищити рівень культури проведення моніторингових досліджень, академічної доброчесності. І, головне, моніторингові дослідження не мають бути самоціллю, ними мають користуватися ті, кого вони стосуються.

Чільне місце в статті відводиться ролі вчителя в забезпеченні освітнього процесу, адже він є головною дією особою в реалізації освітніх реформ. На основі досліджень зроблено висновок, що модернізація системи загальної середньої освіти потребує оновлення не лише освітнього простору або змісту освіти, а насамперед трансформації ролі самого педагога.

Охарактеризовано чотири рівні готовності вчителя до здійснення моніторингу якості освіти: елементарний, репродуктивний, продуктивний та творчий. Проаналізовано результати опитування освітян, що проводилося працівниками комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради» в рамках обласного моніторингового дослідження щодо ставлення педагогів до впровадження змін у систему загальної середньої освіти.

Констатовано, що в умовах оновлення національної системи освіти розбудови Нової української школи феномен моніторингу якості освіти є як ніколи актуальним та ефективним інструментом для супроводу освітньої реформи.

Розкрито роль та значення моніторингу якості освіти на рівні закладу загальної середньої освіти: наукове обґрунтування найбільш раціональних шляхів підвищення ефективності і результативності роботи шкільного колективу, свідоме формування власних пріоритетів у контексті національних і місцевих завдань, високий ступінь відповідальності та можливості автономії професійної діяльності, всебічний розвиток освітнього закладу.

Ключові слова: моніторинг, Нова українська школа, реформування, заклад загальної середньої освіти, вчитель, національна система моніторингу.

Постановка проблеми. Сучасний стан вітчизняної освіти характеризується реформуванням умов та змісту освітнього процесу, подальшим впровадженням принципів Нової української школи, високим рівнем інноваційної діяльності, появою великої кількості нових освітніх технологій та програм. Це певним чином визначатиме майбутній інтелектуальний потенціал України, її економічний і політичний розвиток, сприятиме формуванню позитивного іміджу та авторитету на міжнародній арені, забезпечить конкурентоздатність та самостійність.

Але для розвитку освітньої галузі (як і будь-якої іншої) необхідно мати об'єктивну та актуальну інформацію щодо її якості, що полягає в досягненні високого ступеня відповідності надання освітніх послуг запитам суспільства. Проблема нині ще більше загострилася у зв'язку із системним оновленням загальної середньої освіти. Зміни – це завжди важкий процес. Виникла необхідність не просто в отриманні інформації, а у створенні широкої об'єктивної інформаційної бази.

Вважаємо, що інструментом для створення такої бази може стати освітній моніторинг, адже

його основне призначення – надання надійної, оперативної та ґрунтовної інформації щодо досягнутого стану освітньої системи, а також виявлення сутності і причин виникнення проблем у цій сфері, ступеня впливу зовнішніх чинників на перебіг процесів та просування освітніх реформ тощо.

Однак доводиться констатувати, що національна система моніторингу лише почала оформлюватися, проходячи складний процес становлення майже з «нульової точки», яку ще 2011 року на підставі комплексного аналізу двадцятирічного досвіду проведення моніторингових із часу здобуття Україною незалежності зафіксували експерти [2, с. 14].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досліджуваній проблемі нині приділяється належна увага. Зокрема, питання моніторингу розглядали Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, К. Крутій, О. Ляшенко, О. Локшина, Т. Лукіна, О. Майоров, Д. Матрос, З. Рябова, С. Подмазін, М. Поташник, О. Севрук, С. Шишов, О. Юніна, Т. Вакуленко та ін. В їхніх роботах розкрито суть освітнього моніторингу, його відмінність від традиційного контролю; висвітлено технології проведення моніторингових процедур, розробки та використання інструментарію для відстеження якості освітніх процесів.

Зазначаючи значний доробок науковців у дослідження моніторингу в системі освіти, вважаємо за доцільне продовжити аналіз позитивних і негативних тенденцій організації та проведення досліджень саме в закладах загальної середньої освіти та запропонувати авторське бачення найбільш раціональних шляхів підвищення ефективності і результативності роботи шкільного колективу.

Мета статті. Головною метою роботи є спроба дослідити феномен моніторингу як інформаційної бази для супроводу реформи Нової української школи, через приклад конкретного моніторингового дослідження з'ясувати потенціал та певні проблеми сучасної модернізації системи загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Зміст поняття «моніторинг якості освіти» розкривається в Законі України «Про освіту» як система послідовних і систематичних заходів, що здійснюються з метою виявлення та відстеження тенденцій у розвитку якості освіти в країні, на окремих територіях, у закладах освіти (інших суб'єктах освітньої діяльності), встановлення відповідності фактичних результатів освітньої діяльності її заявленим цілям, а також оцінювання ступеня, напряму і причин відхилень від цілей [2]. Питання поняттєвого обсягу терміна «моніторинг якості освіти» належить до складних, і, хоча в Законі України «Про освіту» запропоновано законодавче визначення цієї категорії, дослідники слушно наголошують, що поширені в українському науковому середовищі та серед практиків погляди на сутність тих чи інших тлумачень таких понять, як «якість освіти», «моніторинг

якості освіти» та ін., характеризуються розмаїттям, а отже, мають бути предметом окремого дослідження та широких дискусій у фаховому середовищі та громадянському суспільстві [3, с. 13].

Часто цей термін ототожнюється з такими поняттями, як «контроль», «тестування», «перевірка», «анкетування», «статистика», що приводить до викривлення результатів моніторингового дослідження або неправильного їх трактування. Таку ситуацію, на наш погляд, з однієї сторони, можна пояснити небажанням змінюватися та змінювати уявлення про якість освіти, яке ще з радянських часів здебільшого зводилося до визначення рівня знань, умінь і навичок учнів, що виражався відсотком успішності.

З іншої сторони, відсутність цілісної національної системи моніторингу на всіх рівнях освіти також не сприяє вирішенню проблеми. Хоча варто зазначити, що перші кроки в цьому напрямі державою зроблено. Зокрема, в Україні створена нормативно-правова база, що дає змогу здійснювати моніторингові дослідження на всіх рівнях освіти. Також питання використання моніторингових досліджень досить широко висвітлені в науково-педагогічній літературі.

Ми поділяємо думку Г. Єльнікової, яка розглядає моніторинг як комплекс процедур спостереження, оцінювання, перетворень керованого об'єкта і спрямування цих перетворень на досягнення заданих параметрів його розвитку [1, с. 23].

Для вирішення серйозних проблем у плані проведення моніторингових досліджень доцільно здійснити перехід від моделей моніторингу, що передбачають лише вивчення результату і порівняння його з результатами інших респондентів дослідження, підвищити рівень культури проведення моніторингових досліджень, академічної доброчесності. І, головне, моніторингові дослідження не мають бути самоціллю, ними мають користуватися ті, кого вони стосуються.

Головною дієвою особою в реалізації освітніх реформ є вчитель, тому модернізація системи загальної середньої освіти потребує оновлення не лише освітнього простору або змісту освіти, насамперед це трансформація ролі самого педагога.

Науковці виділяють чотири рівні готовності вчителя до здійснення моніторингу якості освіти: елементарний, репродуктивний, продуктивний та творчий. Коротко розкриємо суть кожного рівня.

Елементарний рівень сформованості у вчителів готовності до здійснення моніторингу якості освіти – це рівень, за якого вони байдуже ставляться до моніторингових досліджень, сумніваються в доцільності їх проведення, не знають сутності моніторингу, не розуміють його значення для освітнього процесу, самостійно не беруть участі у проведенні моніторингу, не мають досвіду та навичок його організації.

При репродуктивному рівні готовності до здійснення моніторингових досліджень педагога не надають належну увагу цьому виду діяльності, сприймають їх як такі, що не відіграють суттєвої ролі в освітньому процесі, мотиваційна сфера характеризується зовнішньою мотивацією, спричиненою необхідністю виконувати розпорядження щодо проведення моніторингу; вчителі мають посередні знання з методики його організації, незначний досвід проведення з використанням готового інструментарію.

Продуктивний рівень характеризується позитивним ставленням до моніторингу, він усвідомлюється як необхідна складова частина професійно-педагогічної діяльності; педагоги обізнані з методикою організації та проведення моніторингу, систематично беруть участь у проведенні моніторингових досліджень.

Творчий рівень готовності вчителів до моніторингу характеризується активним ставленням учителів до цієї діяльності; наявна внутрішня потреба у здійсненні моніторингу, мотиваційна сфера передбачає творчість у його організації.

Від рівня готовності вчителів до здійснення моніторингу залежать ефективність виконання цієї процедури, конструктивність подальших рішень на рівні вчителя, учня, класу, навчального закладу [4, с. 136].

Тому проаналізуємо деякі результати опитування освітян, що проводилося працівниками комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради» в рамках обласного моніторингового дослідження щодо ставлення педагогів до впровадження змін у систему загальної середньої освіти.

72% респондентів із числа шкільних учителів зазначили, що вони готові до інновацій у змісті освіти і формах навчання. Освітяни зазначають, що партнерство школи та родини – запорука розвитку особистості. Діалог і багатостороння комунікація між учнями, вчителем та батьками змінить односторонню авторитарну комунікацію «вчитель-учень». Гуманізація, демократизація освітнього процесу, підвищення статусу вчителя в суспільстві впливають на плідну співпрацю всіх учасників освітнього процесу на засадах довіри й поваги.

За результатами опитування найбільше схвалення отримали такі ідеї: «впровадження компетентнісного підходу» (73%), «впровадження педагогіки партнерства між здобувачем освіти, вчителем і батьками» (52%), «наскрізний процес виховання, який формує цінності», орієнтація на потреби дитини в освітньому процесі, «дитиноцентризм» (39%).

Опитані педагоги зазначають, що найважливішими характеристиками сучасного керівника закладу загальної середньої освіти є:

– вміння управляти школою як соціальною системою через залучення широкого загалу педагогічної громадськості, батьків, громадських організацій (70%);

– створення в колективі атмосфери співробітництва (68,5%);

– спрямування діяльності на ефективну реалізацію цілісної концепції розвитку закладу освіти (60,1%);

– володіння технологією маркетингу в освіті (37,6%);

– здатність до оперативного реагування на вимоги часу, що окреслюються в процесі суспільної трансформації (36%).

На думку вчителів, суттєвими чинниками щодо їх стимулювання до реалізації змін в освіті можуть бути:

– суттєве покращення матеріально-технічного оснащення закладів освіти (78%);

– суттєве підвищення заробітної плати (70%);

– зміна соціального статусу вчителя (63%);

– комплекс заходів щодо підвищення соціальної захищеності (51%).

Для ефективної реалізації змін в освіті педагога потребують методичної допомоги насамперед із питань «Психологія групової динаміки» (50%), «Залучення до побудови індивідуальної траєкторії учня батьків» (44%), «Оцінювання ризиків та прийняття рішень» (35%).

Позитивними змінами вчителі, незалежно від місця розташування освітнього закладу, назвали запровадження інтегрованих курсів, можливість вибору програм та підручників, створення освітніх осередків, свободу творчості, свободу вибору методів та прийомів навчання, можливість експериментувати, партнерство між батьками, вчителями та здобувачами знань.

Серед проблем педагога називають байдужість частини батьків, низький рівень їхньої культури; багатьох педагогів хвилюють питання відміни традиційного для них оцінювання, скасування домашнього завдання, велика наповнюваність учнів у класі, бюрократизм, недофінансування і матеріальне недозабезпечення закладів освіти; неоднозначно ставляться вчителі і до проведення занять в ігровій формі, вважають, що освітній процес учні сприйматимуть несерйозно через часте використання ігрових методик.

Отже, наведений приклад моніторингового дослідження показує, що освітяни загалом позитивно ставляться до впровадження змін у системі загальної середньої освіти, схвалюють принципи, ідеї, засади Нової української школи та називають головні проблеми, чинники, що заважають оновленню освіти і над вирішенням яких маємо працювати спільно.

Висновки і пропозиції. Таким чином, здійснивши аналіз моніторингу якості освіти в контек-

сті Нової української школи, ми дійшли певних висновків. Отримана інформація про стан освітньої системи загалом або її окремих складників дозволяє виявити проблеми, що виникли в процесі запровадження освітніх інновацій, з'ясувати тенденції розвитку освіти та спрогнозувати зміни, необхідні для перспективного функціонування освітньої системи. Результатом моніторингу якості освіти на рівні закладу загальної середньої освіти має бути наукове обґрунтування найбільш раціональних шляхів підвищення ефективності і результативності роботи шкільного колективу, свідоме формування власних пріоритетів у контексті національних і місцевих завдань, високий ступінь відповідальності та можливості автономії професійної діяльності, всебічний розвиток освітнього закладу.

Констатуємо, що в умовах оновлення національної системи освіти, розбудови Нової української школи феномен моніторингу якості освіти стає як ніколи актуальним саме як ефективний інструмент для супроводу освітньої реформи. Однак це питання залишається відкритим та потребує подальших досліджень.

Список використаної літератури:

1. Єльнікова Г. Моніторинг діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Управління школою*. 2002. № 8. С. 21–25.
2. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 01.06.2021).
3. Звіт про результати першого циклу загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» 2018 р. Частина I. Методологія та технологія / Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2018. 97 с. [349 с. із додатками]. URL: <https://testportal.gov.ua/zvity-dani-2/>
4. Цуруль О.А., Іваха Т.С. Готовність до моніторингу якості освіти як особистісна характеристика сучасного вчителя. *Моніторинг якості освіти: теорія та практика* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ : КМПУ імені Б. Грінченка, 2009. 196 с.

Shvydun V., Shvydun L. Monitoring the quality of education in the context of the New Ukrainian School

The authors try to investigate the phenomenon of monitoring as an information base for supporting the reform of the New Ukrainian School, to find out the potential and certain problems of modernization of the general secondary education system on the example of a specific monitoring study. Emphasis is placed on the fact that monitoring should become a tool for creating an information base, considered as a set of procedures for monitoring, evaluation, transformations of the managed object and directing these transformations to achieve the specified parameters of its development.

According to the authors, to solve serious problems in terms of monitoring research, it is advisable to: make the transition from monitoring models that provide only the study of the result and compare it with the results of other respondents; to increase the level of culture of monitoring research, academic integrity. And most importantly, monitoring studies should not be an end in themselves, they should be used by those to whom they concern.

A prominent place in the article is given to the role of the teacher in ensuring the educational process, because he is the main actor in the implementation of educational reforms. Based on research, it is concluded that the modernization of the general secondary education system requires renewal not only of the educational space or content of education, but first of all – the transformation of the role of the teacher.

Four levels of teacher readiness to monitor the quality of education are described: elementary, reproductive, productive and creative. The results of a survey of educators conducted by employees of the Dnipropetrovsk Regional Council's Dnipropetrovsk Regional Council's higher education institution as part of a regional monitoring study on teachers' attitudes to changes in the general secondary education system were analyzed.

It is stated that in the conditions of renewal of the national education system, development of the New Ukrainian school the phenomenon of monitoring the quality of education is more relevant than ever as a tool for accompanying educational reform.

The role and importance of monitoring the quality of education at the level of general secondary education are revealed: scientific substantiation of the most rational ways to increase the efficiency and effectiveness of school staff, conscious formation of own priorities in the context of national and local tasks, high responsibility and professional autonomy.

Key words: *monitoring, New Ukrainian school, reforming, general secondary education institution, teacher, national monitoring system.*

ВИЩА ШКОЛА

УДК 159.9637.015.3:378

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.79.2.17>

С. Б. Літвінчук

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри методики професійного навчання
Миколаївського національного аграрного університету

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено дослідженню деяких аспектів інноваційного навчання здобувачів вищої освіти у вищих навчальних закладах, що сприяють активізації навчально-виховної діяльності, розвитку творчого мислення студентів. Виявлені протиріччя, що існують між вимогами суспільства до майбутніх фахівців та практикою професійної підготовки студентів, між нетотожністю навчальної та професійної діяльності, можна подолати шляхом застосування продуктивних форм, методів та засобів навчання. Це забезпечить трансформацію навчально-пізнавальної діяльності у професійну, сприятиме впровадженню інноваційних форм і методів навчання та забезпечить формування компетентних майбутніх спеціалістів. Сучасний аналіз навчального процесу та численні дослідження дали змогу виділити основні психолого-педагогічні умови для формування професійної компетентності кадрів технічного профілю.

Проаналізовані деякі інноваційні форми та методи навчання, які раціонально застосовувати в процесі вивчення навчальних дисциплін у закладах вищої освіти. Доведено, що для розв'язання актуальних педагогічних проблем широко застосовуються інноваційні методики навчання, які сприяють розвитку творчих сил, здібностей та нахилів студентів, адже інноваційне навчання – це навчання, побудоване на активній взаємодії викладача та здобувачів вищої освіти. У процесі дослідження звернено увагу на алгоритм дистанційного заняття, що є надзвичайно актуальним у сучасних умовах. Виявлені інноваційні підходи до проведення лабораторно-практичних занять у вищих закладах освіти. У результаті дослідження переконливо доведено, що лабораторні роботи творчого характеру можуть бути пошуковими та дослідницькими, якщо викладач формулює лише мету роботи, а підібрати обладнання та скласти алгоритм виконання роботи студент має самостійно. Таким чином доведено, що творча активність формується на основі інноваційного навчання у вищій школі, а різний її рівень і ступінь прояву в діяльності залежать від індивідуальних здібностей і організації навчання дисциплін.

Ключові слова: заклад вищої освіти, інноваційне навчання, методи навчання, дистанційні заняття, творча активність, здобувачі вищої освіти, навчальні дисципліни.

Постановка проблеми. Сучасні інноваційні технології у творчому поєднанні з традиційним навчанням суттєво оптимізують ефективність навчально-виховного процесу. Традиційні форми проведення навчальних занять не забезпечують розв'язання нових педагогічних завдань у вищій школі. Тому доцільно використовувати інноваційні форми та методи навчання студентів, які в поєднанні з традиційними значно послаблюють протиріччя між змістом професійної підготовки майбутніх фахівців і сучасними вимогами виробництва. Вдамося до аналізу тих форм та методів навчання, які раціонально застосовувати в процесі вивчення технічних дисциплін.

У вітчизняній і зарубіжній психолого-педагогічній літературі простежується розуміння значущості розвитку і формування творчої, духовно багаті особистості в її професійному станов-

ленні. Різні аспекти цієї проблеми вивчали видатні вчені Г. Гегель, І. Герbart, А. Дістервег, Д. Дьюї, К. Кершенштейнер, Я. Коменський, Й. Песталоцці.

Не обійшли увагою зазначену проблему відомі вітчизняні освітяни-гуманісти минулого П. Могіла, Ф. Прокопович, Г. Сковорода, К. Ушинський, Г. Ващенко, А. Макаренко, В. Сухомлинський.

Проблема аналізу інноваційного навчання майбутніх фахівців висвітлена в працях С. Батишева, А. Дьоміна, В. Зайчука, Г. Левченка, П. Лузана, В. Мадзігона, В. Манька, П. Олійника, П. Решетніка, Д. Тхоржевського, В. Шадрікова.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Протиріччя, що існують між вимогами суспільства до майбутніх фахівців та практикою професійної підготовки студентів, між нетотожністю навчальної та професійної діяльності, можна подолати шляхом застосування продуктивних форм, методів

та засобів навчання. Це забезпечить трансформацію навчально-пізнавальної діяльності в професійну, сприятиме впровадженню інноваційних форм і методів навчання та забезпечить формування компетентних майбутніх спеціалістів.

Удосконаленню навчально-виховного процесу шляхом запровадження інноваційних підходів до навчання приділяли багато уваги А. Алексюк, А. Андрущук, В. Безпалько, І. Зязюн, В. Козакова, В. Семиченко, В. Чигринов.

У результаті досліджень науковців А. Алексюка, М. Бурди, С. Батишева, Є. Дубенчук, О. Коваленко, Е. Лузік, В. Мадзігона отримані суттєві дані про важливість впровадження інноваційних методик у практику навчально-виховного процесу.

Мета статті. Метою нашого дослідження є аналіз деяких аспектів інноваційного навчання студентів у закладах вищої освіти в умовах сучасних викликів.

Виклад основного матеріалу. Вдамося до аналізу тих форм та методів навчання, які раціонально застосовувати в процесі вивчення навчальних дисциплін у закладах вищої освіти.

У вищих навчальних закладах використання сучасних інноваційних методик навчання спрямоване на розвиток особистості, можливість самореалізації студента, свідоме опанування нових знань. Вважаємо, що обов'язок кожного педагога – сприяти всебічному розвитку особистості здобувача вищої освіти, конкурентоспроможного майбутнього фахівця в нових суспільних умовах [5, с. 58].

Упродовж викладання навчальних дисциплін нами було виділено основні психолого-педагогічні умови для формування професійної компетентності кадрів технічного профілю:

- 1) упровадження ігрових та інтерактивних технологій навчання;
- 2) взаємозв'язок навчального матеріалу фахових дисциплін зі змістом виробничої діяльності підприємств;
- 3) інтегральне поєднання теоретичної й практичної підготовки;
- 4) комп'ютеризація та інформатизація навчального процесу;
- 5) застосування різних дієвих методів дистанційного навчання в разі потреби.

Якщо порівняти ефективність методів навчання в контексті формування пізнавального інтересу, то досить ефективними є такі інноваційні методи: бесіда, дискусія, демонстрація, «гра-змагання», рольові ігри, групова робота, проблемно-ігрові ситуації, проблемні лекції, робота в групах, «мозковий штурм» тощо. Для розв'язання актуальних педагогічних проблем широко застосовуються інноваційні технології навчання, які сприяють розвитку творчих сил, здібностей та нахилів особистості, адже інноваційне навчання – це навчання, побудоване на активній взаємодії викладача та здобувачів вищої освіти.

Під час вивчення навчальних дисциплін у закладах вищої освіти використовуються такі інноваційні методи, як робота в парах, робота в трійках, «Карусель», «Акваріум», «Мікрофон», «Велике коло», «Незакінчені речення», «Мозковий штурм», «Мозаїка», «Пароль» тощо.

Ігри дають змогу зняти психологічний стрес, сприяють кращому засвоєнню матеріалу, розвивають швидкість мислення, творче мислення [4, с. 321].

Чимало уваги у вищих навчальних закладах приділяють взаємозв'язку навчального матеріалу фахових дисциплін зі змістом виробничої діяльності підприємства. Це можна реалізувати шляхом впровадження дуального навчання. Вагомим фактором є проходження здобувачами вищої освіти різнопланової практики на виробничих підприємствах, що також забезпечує інтегральне поєднання теоретичної й практичної підготовки [5, с. 186].

Застосування комп'ютерних технологій у навчанні є необхідною умовою досягнення цілей інформатизації освіти. Пріоритетом для розвитку системи освіти нині є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, які забезпечують доступ до мережі високоякісних баз даних, розширюють можливості здобувачів вищої освіти щодо сприйняття складної інформації.

Важливу роль в якісному навчанні відіграє застосування різних дієвих методів дистанційного навчання в разі потреби, адже вимушене дистанційне навчання стало викликом для всіх учасників освітньо-виховного процесу: викладачів, здобувачів вищої освіти та батьків. Пандемія внесла несподівані корективи і змусила всіх терміново опанувати цифрові технології й нові педагогічні підходи та методики [1, с. 24; 2, с. 121].

Упродовж організації дистанційних занять можна дотримуватися певного алгоритму дій.

1. Встановлення зв'язку та постановка задачі.

Для викладання технічних дисциплін онлайн необхідні платформи, де студенти реєструються, отримують інструкції та можуть поставити питання в разі потреби. Можна використовувати такі додатки, як Viber, Telegram, WhatsApp, інші месенджери.

2. Проведення асинхронного заняття.

Асинхронне заняття допустиме, якщо матеріал здобувачі вищої освіти здатні опрацювати самостійно. Для такого заняття зручно використовувати GoogleКлас, в якому студенти реєструються, отримують завдання і виконують його до зазначеного часу. Основний акцент робиться на підготовці викладачем певного виду та обсягу навчального матеріалу, який буде чітким та доступним для студентів із різним рівнем навчальних досягнень, розробці чітких та влучних завдань [7, с. 18].

Наявність доступу до Інтернету значно розширює діапазон інструментарію. Наприклад, можна використовувати контент, розміщений на каналі

Youtube, різноманітні ігрові додатки (наприклад, LearningApps), віртуальну інтерактивну дошку Padlet, онлайн-презентацію Canva; для попереднього запису пояснення викладача можна застосувати додаток Bandicam; із метою проведення рефлексії можна використовувати додаток Mentimeter, який дає змогу провести швидке опитування студентів, сприяє формуванню їхнього самооцінювання.

3. Проведення синхронного заняття.

Синхронне заняття відбувається в чітко визначений час і передбачає присутність всіх студентів на онлайн-платформі. Таке заняття має на меті використання відеозв'язку, коли викладач може інтерактивно працювати з усією групою і з кожним окремо. Найчастіше використовуються такі платформи, як GoogleMeet, Zoom, Skipe. Вибір програми може відрізнятись для різних груп залежно від можливостей студентів, обізнаності у використанні цих програм. Іноді перед застосуванням цих додатків можна провести опитування студентів щодо їхніх вподобань.

Лабораторно-практичні роботи є невід'ємним складником навчально-виховного процесу під час вивчення технічних дисциплін. Охарактеризуємо їх як окремий вид навчальних завдань, результати розв'язування яких пов'язані зі змістом виробничих процесів.

У процесі виконання лабораторно-практичних робіт продуктивна діяльність можлива за умови засвоєння студентом методичних вказівок на рівні, достатньому для самостійної реалізації алгоритму діяльності без звертання до тексту інструкції.

Діяльнісна задача має бути не лише зрозумілою, а й усвідомленою студентом, тобто співвіднесеною з його мотиваційною сферою [6, с. 148].

У процесі виконання таких робіт викладач формулює запитання так, щоб прямої відповіді на них не було в навчальній літературі чи конспекті. Але контрольні запитання не можуть виходити за межі навчальної програми і мають відповідати змісту лабораторної роботи. Складаючи перелік завдань, викладач передбачає деякі особливості практичного виконання роботи та оформлення письмового звіту – все, що може викликати в студентів певні труднощі. Формулюючи запитання, викладач має передбачити ті труднощі, які можуть виникнути в студентів під час виконання лабораторних робіт.

Як свідчить практика викладання, позитивні результати дає поєднання індивідуальної й групової форм навчальної діяльності студентів для виконання лабораторних робіт із технічних дисциплін.

Групи студентів для виконання лабораторних робіт та інструктивний матеріал підбирають так, щоб кожному, окрім методичних вказівок і завдань, були видані ще й індивідуальні завдання. Вони розробляються з урахуванням здібностей, рівня знань та умінь студентів.

У процесі виконання лабораторних робіт етапи групової та індивідуальної роботи студентів взаємопов'язані. На етапі колективної роботи всі студенти групи складають план виконання лабораторної роботи. Цьому виду діяльності передують обговорення можливих результатів інди-

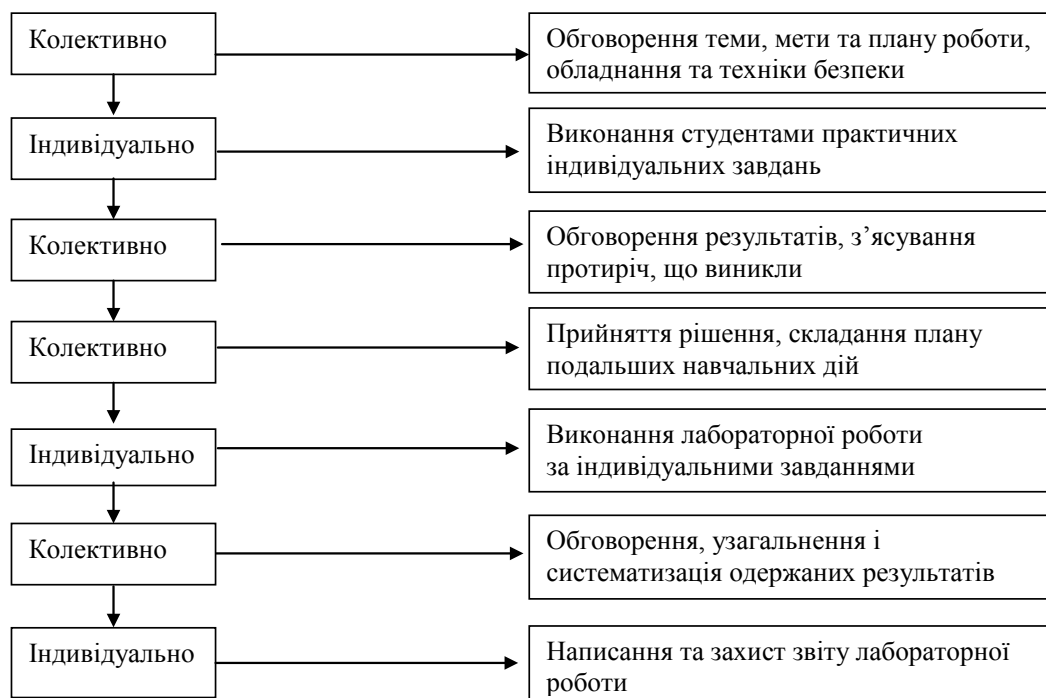


Рис. 1. Етапи виконання лабораторної роботи

відуальних завдань з урахуванням мети роботи. Обговорення індивідуальних завдань буде результативним тоді, коли вони добре продумані кожним студентом групи [4, с. 149].

Обговорення результатів виконання індивідуальних завдань та складання плану лабораторно-практичної роботи переконують студентів у доцільності та ефективності колективної праці, мають сприятливий виховний вплив. Згідно зі складеним колективно планом кожен студент індивідуально виконує необхідні завдання, які зазначені в плані.

Наступним етапом навчальної діяльності є колективне обговорення одержаних результатів виконання робіт.

На завершальному етапі кожен студент виконує звіт до лабораторної роботи.

У процесі нашого дослідження виявлено, що робота здобувачів вищої освіти у складі малих навчальних груп підвищує інтенсивність інтелектуальної й практичної діяльності. Відповідальність за результати своєї діяльності є у всіх студентів групи, а стиль групової роботи зацікавлює і тих студентів, хто за традиційних умов виконання лабораторних робіт були пасивними. Сильних студентів робота в групі спонукає до діяльності для колективу. Під час виконання лабораторної роботи студенти, які мають схильність до теоретичного мислення, спілкуються зі студентами, які краще володіють вміннями та навичками практичного розв'язання завдань.

Наведемо схему послідовності етапів виконання лабораторної роботи (рис. 1).

Поєднання індивідуальної і групової форм діяльності під час виконання лабораторних робіт сприяє формуванню в студентів технічного і творчого мислення, основ дослідницького методу пізнання.

З метою активізації пізнавальної діяльності студентів, забезпечення продуктивності навчання технічних дисциплін у вищих навчальних закладах проводяться заняття-змагання, що сприяють закріпленню знань, вмінь та навичок із дисциплін. На таких заняттях формуються навички колективної діяльності в поєднанні з індивідуальною. Вони проводяться в такій послідовності: за деякий час до проведення заняття формують команди і журі, які складають задачі, готують навчальний матеріал, досліді для проведення експериментів, знаходять цікаву інформацію до тематики розділу [3, с. 125].

На початку заняття один із членів журі пропонує розповісти про наукові твердження, розв'язати задачу чи пояснити дослід. На питання відповідає один із членів команди, його відповідь може бути доповнена членом іншої команди. Потім проводиться конкурс капітанів. Конкурс команд включає самостійне розв'язування розрахункових задач,

після чого члени журі збирають аркуші з результатами і виставляють бали. Одночасно студенти слухають розповідь члена журі про застосування наукових понять у сконструйованих машинах і механізмах, науці, техніці та в практиці аграрного виробництва. Такі заняття доцільно проводити з метою узагальнення вивченого матеріалу окремого розділу.

З метою активізації навчальної пізнавальної діяльності студентів проводяться змагання під час практичних і лабораторних занять із заохоченням переможців. Найбільш ефективні обчислювальні роботи з розрахунку механічних передач. У процесі проведення лабораторних робіт предметом змагання може бути швидкість виконання замірів, обчислень, креслень схем, оформлення таблиць, звітів тощо. Заохочувальними заходами для студентів на практичних і лабораторних заняттях є представлення викладачем завдань, розв'язаних студентами, а в процесі виставлення підсумкової оцінки – присвоєння звання «Кращого експериментатора групи».

Запропоновані інноваційні форми проведення занять стимулюють творчість викладача та здобувачів вищої освіти, створюють сприятливі умови для співробітництва, розвитку продуктивності в процесі навчання технічних дисциплін у закладах вищої освіти.

Педагогічний досвід доводить, що для ефективного навчання технічних дисциплін необхідно розвивати творчу активність студентів, яка виражає перетворювальний характер діяльності, пов'язаний із втіленням нового, зміною стереотипу і умов дій. Творча активність формується, а різний її рівень і ступінь прояву в діяльності залежать від індивідуальних здібностей і організації навчання дисциплінам.

Творча активність проявляється в процесі формування мотивації до навчальної діяльності, в умінні застосовувати прийоми творчого мислення до розв'язання завдань. Особливого значення при цьому набуває використання активного діалогу, аналізу проблемних виробничих ситуацій, наукових досліджень, технічних завдань тощо. Однак творча активність неможлива без пізнавальної активності студентів на занятті, яка полягає не лише в їхній навчальній діяльності (розв'язуванні задач, виконанні лабораторних робіт тощо), а й у самостійності мислення, розвитку творчої думки, спостереженні за роботою машин та механізмів тощо.

У процесі виконання лабораторних робіт можна стимулювати творче мислення студентів. Репродуктивний метод забезпечує виконання роботи за заданим алгоритмом, використовуючи інструкцію. Цей метод має свої переваги: виховує впорядкованість та послідовність дій, розвиває виконавські здібності студентів. Проте для роз-

виту творчого мислення такі інструкції – велика перешкода, оскільки стримують пізнавальну самостійність студентів. Лабораторні роботи творчого характеру можуть бути пошуковими та дослідницькими, якщо викладач формулює лише мету роботи, а підібрати обладнання та скласти алгоритм виконання роботи студент має самостійно.

Висновки і пропозиції. Можна зробити висновок, що реалізація в освітньому процесі вищих закладів освіти сучасних інноваційних методик навчання сприяє розвитку творчого мислення здобувачів вищої освіти настільки суттєво, що відкриває викладачеві широке педагогічне поле для проєктування і відтворення на практиці науково обґрунтованих педагогічних дій, спрямованих на формування майбутніх фахівців, здатних вирішувати завдання сучасного виробництва.

Можна зазначити, що в умовах стрімкого розвитку суспільства необхідно посилювати роль і значення технічних професій, підвищуючи якість їхньої підготовки за допомогою впровадження різних інноваційних методик, що відповідають вимогам сучасності.

Виявлені нами інноваційні підходи до процесу професійної підготовки майбутніх фахівців мають велике значення для системи вищої освіти. Подальші дослідження дадуть змогу досягти розуміння власних уявлень викладачів у процесі навчання та виховання молоді, підвести до більш глибокої концептуалізації процес професійної підготовки здобувачів вищої освіти, створити основу для фахового зростання викладачів, а також запровадити в освітньому процесі наукові методи дослідження та планування подальшого розвитку системи освіти в Україні.

Список використаної літератури:

1. Буровицька Ю.М. Інформаційно-комунікаційні технології у вищих навчальних закладах: алгоритм впровадження. *Вісник Чернівецького національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки.* 2016. № 133. С. 23–26.
2. Ісак О. Застосування нових інформаційних технологій в системі вищої освіти: переваги та недоліки. *Технологічна освіта : досвід, перспективи, проблеми.* 2010. № 6. С. 118–130.
3. Кадемія М.Ю. Інформаційне освітнє середовище сучасного навчального закладу : навчально-методичний посібник / М.Ю. Кадемія, М.М. Козяр, Т.В. Ткаченко, Л.С. Шевченко. Львів : Вид-во «СПОЛОМ», 2009. 186 с.
4. Літвінчук С.Б. Інноваційна педагогічна діяльність у закладах вищої освіти: модульно-компетентністний підхід. *Соціально-економічний розвиток регіонів в умовах трансформації : монографія.* Ополе, Республіка Польща, 2021 р. С. 315–323.
5. Лузан П.Г. Формування активності студентів у навчанні / П.Г. Лузан, А.І. Дьомін, В.І. Рябець. Київ : Вища школа, 2006. 196 с.
6. Покась Л.А., Постернак Н.О. Використання педагогічних технологій у навчанні природничих дисциплін. *Матеріали Міжнародної науково-методичної конференції 14 листопада 2018 року /* Укл. О.П. Галай, Т.А. Ляшенко, О.О. Яременко-Гасюк, С.М. Іваненко, Л.В. Петько. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. С. 145–150.
7. Litvinchuk S. Information Technology In The Management Of Student's Activities While Studying. *International Journal of Computer Science and Network : theory and practice.* Vol. 21. No 2, February, 2021, p. 14–20.

Litvinchuk S. Some aspects of innovative learning in higher education institutions

The article is devoted to the study of some aspects of innovative learning of higher education seekers in higher educational institutions, which contribute to the intensification of educational activities, the development of creative thinking of students. The contradictions that exist between the requirements of society to future professionals and the existing practice of professional training of students, between the dissimilarity of educational and professional activities can be overcome by using productive forms, methods and tools of teaching. This will ensure the transformation of educational and cognitive activities into professional ones and will promote the introduction of innovative forms and methods of teaching and will ensure the formation of competent future specialists. Modern analysis of the educational process and numerous studies have made it possible to identify the main psychological and pedagogical conditions for the formation of professional competence of technical personnel.

This will ensure the transformation of educational and cognitive activities into professional ones and will promote the introduction of innovative forms and methods of teaching and will ensure the formation of competent future specialists. Modern analysis of the educational process and numerous studies have made it possible to identify the main psychological and pedagogical conditions for the formation of professional competence of technical personnel. In the course of the research attention was paid to the algorithm of distance learning, which is extremely relevant in modern conditions. Innovative approaches to conducting laboratory and practical classes in higher education institutions have been identified. As a result of research it is convincingly proved that laboratory works of creative character can be searched and research if the teacher formulates only the purpose of work, and the student should pick up the equipment and make algorithm of performance of work independently. Thus, it is proved that creative activity is formed on the basis of innovative learning in higher education, and its different level and degree of manifestation in the activity depend on individual abilities and organization of learning disciplines.

Key words: *institution of higher education, innovative teaching, teaching methods, distance learning, creative activity, applicants for higher education, academic disciplines.*

УДК 005.591.6:316.46.058]:[37.091.12.011.3-051:378](045)
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.79.2.18>

С. І. Нестуля

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки та суспільних наук
ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»

ІННОВАЦІЙНО-ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ ФОРМАТ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто поняття інноваційно-організаційного формату розвитку лідерської компетентності викладачів у вищій школі як цілеспрямованої систематичної колективної та групової діяльності науково-педагогічних кадрів, спрямованої на підвищення їхнього науково-теоретичного, загальнокультурного рівня, психолого-педагогічної підготовки, професійної майстерності та здатності проявити свій лідерський потенціал в освітньому середовищі закладу вищої освіти. Зазначено, що ефективний викладач-лідер повинен мати схильність до служіння насамперед студентам, колективу університету, педагогіці. Він має допомагати людям у досягненні ними найкращих особистих і професійних результатів. Охарактеризовані умови, які має забезпечити викладач-лідер для успішного служіння студентам. Визначено, що інноваційно-організаційний формат розвитку лідерської компетентності викладачів у вищій школі є цілеспрямованою систематичною колективною та груповою діяльністю. На основі теоретичного аналізу продемонстровано, що основними структурними компонентами інноваційно-організаційного формату розвитку лідерської компетентності викладачів у вищій школі є тренінги з лідерства, лідерські фокус-групи, авторські науково-педагогічні майстерні, онлайн-фестивалі педагогічних ідей та лідерства, вебкоучинг із розвитку лідерської компетентності, Інститути (клуби) з лідерства у структурі закладу вищої освіти. Акцентовано на тому, що інноваційно-організаційний формат пропонується як орієнтовний, поєднується з іншими формами колективної та групової роботи. Зазначено його динамічність та можливість доповнення, урізноманітнення будь-якими методиками роботи з науково-педагогічними кадрами, які сприятимуть розвитку їхньої лідерської компетентності. Інноваційно-організаційний формат розвитку лідерської компетентності виступає підґрунтям передового лідерсько-педагогічного досвіду ЗВО й окреслює показники якості новизни в процесі розвитку лідерської компетентності викладачів вищої школи.

Ключові слова: викладач, вища школа, інновації, лідерство, лідерська компетентність, розвиток.

Постановка проблеми. Виклики сучасності, пов'язані з трансформацією освітнього простору та реформаційними процесами в системі вищої освіти в Україні, спрямовують пошуки освітнянської спільноти на розвиток особистості викладача-лідера, авторитет якого забезпечується не лише його професійно-педагогічними знаннями, але й особистісними якостями, лідерською поведінкою, компетентністю, здатністю до інноваційної діяльності, ставленням до колег та студентів, педагогічною майстерністю, культурою ділового спілкування та ін. Отже, сучасні університети мають стати і провайдерами інноваційних змін в організації освітнього процесу, і платформами професійного розвитку науково-педагогічних кадрів й самовдосконалення, і, безперечно, середовищем для розвитку лідерської компетентності кожного викладача, який позиціонує себе ефективним та успішним у своїй діяльності.

Реалії сьогодення переконують, що ефективний викладач-лідер повинен мати схильність до служіння насамперед своїм студентам, колективу університету, педагогіці. Він має допомагати людям у досягненні ними найкращих особистих і професійних результатів. При цьому викла-

дач-лідер має залишатися об'єктивним, не боятися давати правдиві оцінки. Головне – робити це зі щирою зацікавленістю в успіху свого студента. Для успішного служіння студентам він має забезпечити виконання таких умов: упевненість у тому, що в нього спільне з ними бачення ситуації; донесення до кожного студента ключових цілей, стратегічних рішень та очікувань, які стосуються обов'язків та особистої ролі кожного в досягненні визначених цілей; надання ресурсів, необхідних для забезпечення успіху студента в навчанні; створення дружнього та комфортного робочого середовища, яке б сприяло формуванню сильного почуття особистої причетності до спільної справи й новаторського підходу до неї, а також бездоганному виконанню поставлених завдань і командній роботі. Вочевидь, це актуалізує пошуки шляхів розвитку лідерської компетентності викладачів у вищій школі.

Мета статті – схарактеризувати інноваційно-організаційний формат розвитку лідерської компетентності викладачів у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. Сучасні аспекти розвитку лідерської компетентності викладачів у вищій школі у вітчизняній педагогіці розглядали

Ю. Бреус [2], С. Калашнікова [3], Н. Кононец [4], М. Лютий [6], Н. Лебідь [5], О. Нестуля [8] та інші науковці, які переконливо доводять, що підвищенню професіоналізму викладача в системі вищої освіти сприяють саме різні форми інноваційної роботи, під час якої стимулюються бажання самовдосконалення, самореалізації та розвитку лідерських якостей, розкриття, актуалізація й реалізація лідерського потенціалу педагога вищої школи. З огляду на те, що освітній процес у закладах вищої освіти (ЗВО) має свою специфіку (поліфункціональність професійно-педагогічної діяльності викладача, орієнтація топ-менеджменту ЗВО на забезпечення конкурентоспроможності університету на вітчизняному та європейському ринках освітніх послуг і праці, інноваційність освітньої, наукової та практичної діяльності, участь у програмах міжнародного співробітництва і мобільності, лідерська управлінська парадигма тощо), і професійно-педагогічна діяльність викладачів цих закладів має свої особливості: 1) здатність до лідерства в освітньо-науковому середовищі ЗВО; 2) здатність навчати лідерства своїх студентів.

Ми переконані, щоб відповідати сучасним вимогам, викладач-лідер має постійно не лише удосконалювати свій фаховий рівень, але й розвивати *лідерську компетентність* – здатність реалізовувати дидактичні цілі, завдання, функції та технології лідерського управління в освітньому процесі, здатність розширювати межі професійно-педагогічного досвіду та досвіду лідерства [9, с. 194–198].

Задля цього у ЗВО мають бути організовані такі форми і методи роботи з науково-педагогічними кадрами, які дадуть змогу розширити й збагатити поняття професіоналізму викладача-лідера новими складниками прояву його лідерської компетентності. Вибір конкретної з них залежить від педагогічної майстерності й культури викладачів,

морально-психологічного клімату в колективі, матеріально-технічних ресурсів ЗВО, інноваційної відкритості та активності науково-педагогічних кадрів та топ-менеджменту університету. Так, університет, аби бути успішним, має створювати умови для розвитку лідерської компетентності викладачів у контексті *інноваційного підходу*, котрий передбачає створення інноваційно-організаційного формату розвитку цього феномена [2; 4, с. 76–80].

Інноваційно-організаційний формат розвитку лідерської компетентності викладачів у вищій школі визначаємо як цілеспрямовану систематичну колективну та групову діяльність науково-педагогічних кадрів, спрямовану на підвищення їхнього науково-теоретичного, загальнокультурного рівня, психолого-педагогічної підготовки, професійної майстерності та здатності проявити свій лідерський потенціал в освітньому середовищі ЗВО.

Основна діяльність викладачів, що становить інноваційно-організаційний формат розвитку їхньої лідерської компетентності, має здійснюватися в колективних та групових формах, які дадуть змогу проявити свій лідерський потенціал [3, с. 44; 6, с. 85–97].

Інноваційними груповими формами розвитку лідерської компетентності викладачів у вищій школі вважаємо тренінги з лідерства, лідерські фокус-групи, авторські науково-педагогічні майстерні, онлайн-фестивалі педагогічних ідей та лідерства, вебкоучинг із розвитку лідерської компетентності, Інститути (клуби) з лідерства у структурі ЗВО (рис. 1).

Підкреслимо, що визначені вище форми роботи з науково-педагогічними кадрами ЗВО в контексті розвитку їхньої лідерської компетентності становлять структурні компоненти інноваційно-організаційного формату розвитку досліджуваного феномена.

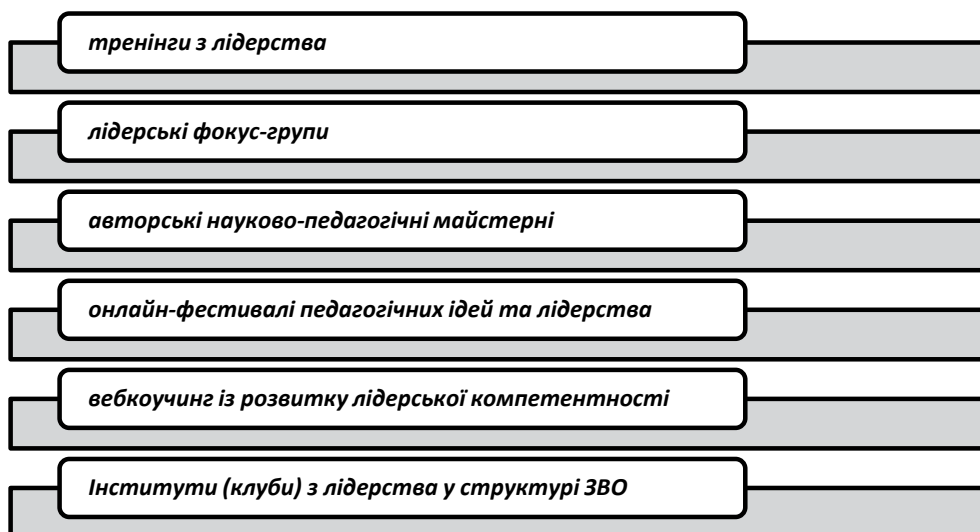


Рис. 1. Інноваційно-організаційний формат розвитку лідерської компетентності викладачів у вищій школі

Тренінги з лідерства для викладачів ЗВО проводяться з метою удосконалення навичок лідерської поведінки – моделювання певних управлінських, професійно-педагогічних, психологічних, нестандартних рішень у тій чи іншій педагогічній ситуації, їх аналізу, пошуку й вироблення оптимальних рішень. Такі тренінги сприятимуть не лише позитивним зрушенням у рівні розвитку лідерської компетентності педагога, але й виробленню рішень щодо формування цієї компетентності в студентів, суттєвому впливу на розвиток та успіхи ЗВО. Безперечно, перевагами проведення тренінгів із лідерства є конкретна мета заходу, зона комфорту, цікаві інноваційні справи та інтерактивні завдання, які тренер може вибрати на власний розсуд або відпрацювати ті, які пропонують учасники [8].

Лідерські фокус-групи також можна використовувати як один із дієвих форматів взаємодії з науково-педагогічними кадрами, які прагнуть розвивати свою лідерську компетентність. Діяльність цих груп, яка визначається чотирма напрямками (організаційний, креативний, інформаційний, діагностичний), зорієнтована на реалізацію конкретної, чітко окресленої проблеми, що передбачає застосування лідерських здібностей викладача. Кількість членів такої групи та термін її роботи визначається індивідуально залежно від означеної проблеми та мети дослідження (група може працювати 25-45 хвилин чи навіть більше). Основні переваги такого формату роботи над розвитком лідерської компетентності викладачів – це розуміння ним важливості лідерства в науково-педагогічній діяльності, необхідності її удосконалення, творче й ефективне вирішення нагальних

проблем із використанням лідерської поведінки та знань сучасних концепцій лідерства за короткий проміжок часу, обмін інформацією та ефективний інтерактив, мотивація викладачів до саморозвитку, самореалізації, лідерства і інноваційної професійно-педагогічної діяльності [1, с. 44–51; 5].

Авторські науково-педагогічні майстерні як інноваційно-організаційний формат розвитку лідерської компетентності викладачів у вищій школі передбачають створення на кафедрах чи інших структурних підрозділах ЗВО спільноти науково-педагогічних кадрів, які разом працюють над науково-педагогічною проблемою для набуття кожним учасником нового знання і нового досвіду за допомогою творчості. Імплементация нових наукових ідей і розробок авторів, які працюють у майстерні, дає підстави для визнання науково-освітньої спільнотою результатів, а публікації в наукових виданнях – для визнання їх лідерами за вибраним напрямом досліджень. Такі майстерні тримають лідерську позицію в роботі над науково-педагогічною проблемою, яка цікавить усіх учасників майстерні. Як правило, майстернею керує один із науково-педагогічних працівників, а до роботи в ній залучаються не лише колеги, але й студенти, що дає змогу усім проявити свій лідерський потенціал [9, с. 194–198].

Онлайн-фестивалі педагогічних ідей та лідерства – це своєрідний віртуальний майданчик для обговорення найважливіших педагогічних здобутків і аналізу практичних рішень у сфері освіти, які потребують від викладачів лідерської поведінки та компетентності. Організація таких фестивалів, як показала практика дистанційного освітнього процесу, дає змогу викладачам від-

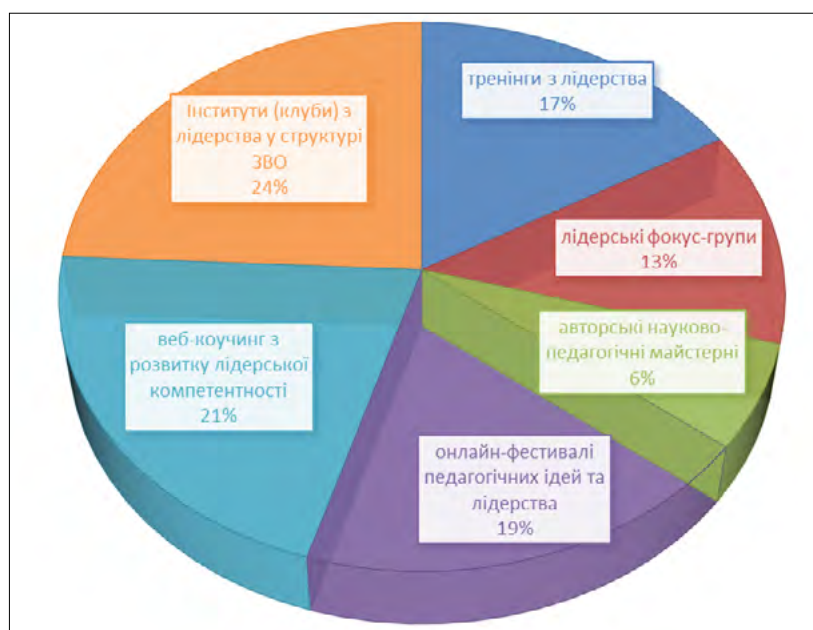


Рис. 2. Анкетування щодо ефективності форм розвитку лідерської компетентності викладачів

крити для себе нові ідеї, зарядитися натхненням від тренерів та колег, перейняти кращі розробки і поділитися власними інноваціями та відкриттями за допомогою сучасних цифрових технологій. Автори ідей і знахідок завдяки сервісам для онлайн-комунікації надають бажаним консультації, реалізується формат «питання-відповіді» як у чаті, так і у відеозв'язку. Заявки на івенти, методичні ідеї, інноваційні педагогічні знахідки, які висвітлюють лідерську позицію авторів у науково-педагогічній діяльності, учасники онлайн-фестивалю подають завчасно (реєстраційна форма, електронна пошта, спілкування в месенджерах тощо), лише після цього складається програма фестивалю й визначається формат віртуальної комунікації [10, с. 116–131].

Вебкоучинг із розвитку лідерської компетентності реалізує цілі й завдання індивідуального та колективного наставництва тренера з лідерства з викладачем/викладачами за допомогою цифрових технологій. Основне її призначення полягає в допомозі на добровільних засадах та за індивідуальним графіком спілкування. Цінність її роботи – у двосторонній ефективності. Тренер із лідерства, консультуючи викладачів щодо планування, методик і технологій організації освітнього процесу, обговорюючи педагогічні проблеми, котрі вимагають лідерської компетентності педагогів, розвиває і власну педагогічну майстерність та лідерську компетентність, переконується у правильності лідерсько-педагогічних позицій. А науково-педагогічні кадри мають змогу безпосередньо вивчати лідерський стиль тренера з лідерства на відстані.

Інститути (клуби) з лідерства у структурі ЗВО займають особливу позицію, адже забезпечують наукове та практичне підґрунтя для розвитку лідерської компетентності усіх учасників освітнього процесу в середовищі університету. За сприяння працівників таких підрозділів ЗВО має унікальну змогу застосувати на високому професійному рівні усі вищезгадані формати роботи з викладачами та студентством. За своєю суттю вони забезпечують координаційну функцію в системі розвитку лідерської компетентності викладачів у вищій школі [7, с. 154–167].

Варто зазначити, що такі структурні підрозділи набувають інноваційності тоді, коли розглядається інноваційний лідерсько-педагогічний досвід. Інноваційний лідерсько-педагогічний досвід потрактовуємо як педагогічні відкриття та винаходи викладачів-лідерів, які працюють і формують лідерський потенціал своїх студентів, знахідки топ-менеджменту ЗВО у процесі розвитку лідерської компетентності науково-педагогічних кадрів, досвід втілення в життя оригінальних ідей, методів, прийомів навчання, виховання, реалізації лідерської управлінської парадигми тощо. Досвід

викладачів-лідерів вимагає від топ-менеджменту ЗВО ретельної уваги, ґрунтовного вивчення й обґрунтування, бо цей досвід зазвичай має прогностичні функції, оскільки випереджає практику.

Під час проведення анкетування серед викладачів ПУЕТ (188 осіб) респондентам пропонувалося оцінити ефективність кожної з форм роботи в контексті розвитку їхньої лідерської компетентності, яку вони використовували задля розвитку власної лідерської компетентності і яку вважали найефективнішою. Було отримано такі результати: Інститути (клуби) з лідерства у структурі ЗВО вибрали 24% опитаних респондентів; вебкоучинг із розвитку лідерської компетентності – 21% викладачів, онлайн-фестивалі педагогічних ідей та лідерства – 19%, тренінги з лідерства – 17%, лідерські фокус-групи – 13%, авторські науково-педагогічні майстерні – 6% респондентів.

Як бачимо, серед форм роботи з науково-педагогічними кадрами ПУЕТ, які сприяли розвитку їхньої лідерської компетентності, виявлено трійку лідерів: діяльність працівників Інституту (клуби) з лідерства у структурі ЗВО (Навчально-наукового інституту лідерства ПУЕТ), вебкоучинг із розвитку лідерської компетентності, який проводили також працівники інституту, та онлайн-фестивалі педагогічних ідей та лідерства (працівники Навчально-наукового інституту лідерства ПУЕТ та кафедри педагогіки і суспільних наук). Водночас варто зазначити, що інші формати колективної й групової роботи з викладачами також доцільно використовувати, адже їхні прихильники становлять теж досить значний відсоток.

На нашу думку, розвиток лідерської компетентності викладачів ЗВО завдяки поєднанню усіх вище схарактеризованих форматів забезпечить подальший успішний процес підвищення кваліфікації в контексті реалізації лідерської управлінської парадигми в університеті, бо допомагає усвідомити власні цілі, ресурси, сильні та слабкі сторони особистості задля подальшого професійного та особистісного зростання.

Висновки і пропозиції. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що запропонований інноваційно-організаційний формат є орієнтовним, динамічним і може бути доповнений будь-якими формами та методиками роботи з науково-педагогічними кадрами, які сприятимуть розвитку їхньої лідерської компетентності.

Нині він виступає підґрунтям передового лідерсько-педагогічного досвіду ЗВО й окреслює показники якості новизни в процесі розвитку лідерської компетентності викладачів вищої школи: відкриття нових форм, методик, способів організації лідерсько-педагогічної діяльності, вихід за межі відомого в науці й масовій практиці у вищій школі; творча реалізація в досвіді нових концепцій лідерства, ідей щодо розвитку лідерської компетентно-

сті викладачів вищої школи; творче впровадження нових форм, методів, способів лідерсько-педагогічної діяльності з урахуванням інноваційно-освітнього середовища конкретного ЗВО; використання методичних рекомендацій, розроблених ученими, методистами, кращими тренерами з лідерства, викладачами-лідерами; оптимальна організація лідерсько-педагогічної діяльності, яка служить зразком для освітянської практики; можливість творчого наслідування лідерсько-педагогічного досвіду кожним викладачем, який прагне бути лідером у своїй справі.

Подальші наукові розвідки та дослідження будуть присвячені розширенню структурних компонентів інноваційно-організаційного формату розвитку лідерської компетентності викладачів у вищій школі, а також вивченню особливостей проведення онлайн-тренінгів та інших онлайн-івентів для розвитку лідерської компетентності науково-педагогічних кадрів в освітньому середовищі університетів.

Список використаної літератури:

1. Алфімов Д.В. Зміст феномену «лідерські якості особистості». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2010. Вип. 11 (64). С. 44–51.
2. Бреус Ю. Психологічний аналіз феномену «Лідерська позиція» викладача закладу вищої освіти. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*. 2016. URL: <http://elite-journal.org/rozdil-2-rozvitok-liderstva-dlya-osviti/>
3. Калашнікова С.А. Розвиток лідерського потенціалу сучасного університету: основи та інструменти : навчальний посібник. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2016. 44 с.
4. Кононець Н.В. Педагогічні інновації вищої школи: ресурсно-орієнтоване навчання. *Педагогічні науки*. 2012. Вип. 54. С. 76–80.
5. Лебідь Н. Розвиток лідерських компетенцій викладачів в системі підвищення кваліфікації (на досвіді Київського університету імені Бориса Грінченка). *International Scientific Journal of Universities and Leadership*. 2016. URL: <https://ul-journal.org/index.php/journal/article/view/35>.
6. Лютий М. Уявлення учасників освітнього процесу закладу вищої освіти про показники лідерської компетентності майбутнього викладача. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2019. № 3. С. 85–97.
7. Нестуля С.І. Практика реалізації лідерського підходу до підготовки фахівців нового покоління у ПУЕТ. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : збірник наук. праць Харківського нац. пед. ун-ту імені Г.С. Сковороди*. 2017. № 49. С. 154–167.
8. Нестуля О.О., Нестуля С.І., Кононець Н.В. Основи лідерства : електронний посібник для самостійної роботи студентів. Полтава : ПУЕТ, 2018. 241 с.
9. Нестуля С.І., Кононець Н.В. (2019). Упровадження системи кайдзен в освітньому середовищі університету як необхідна умова формування лідерської компетентності студентів. *Лідери XXI століття. Формування особистості харизматичного лідера на основі гуманітарних технологій* : Матеріали III міжнародної науково-практичної конференції, 26–27 вересня 2019 р. / За заг. ред. Романовського О.Г. Харків : НТУ «ХПІ». С. 194–198.
10. Kononets N., Nestulya S. The implementation experience of students mobile training in the fundamentals of leadership as a resource-oriented form. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Том 78. № 4. С. 116–131.

Nestulya S. Innovative organizational format of leadership competence development of teachers in higher education

The article considers the concept of innovative and organizational format of development of leadership competence of teachers in higher education is defined as purposeful systematic collective and group activities of scientific and pedagogical staff aimed at improving their scientific-theoretical, general cultural level, psychological and pedagogical training, professional skills and ability to show their leadership potential in the educational environment of higher education institutions.

It is determined that an effective teacher-leader should have a tendency to serve, first of all, to students, university staff, pedagogics. It should help people achieve the best personal and professional results. There are described the conditions that the teacher-leader must provide for successful service to students. It is determined that the innovative and organizational format of higher school teachers leadership competence development is purposeful systematic collective and group activities

Based on theoretical analysis, it is demonstrated that the main structural components of the innovative and organizational format for the development of leadership competence of teachers in higher education are leadership trainings, leadership focus groups, author's scientific and pedagogical workshops, online festivals of pedagogical ideas and leadership, web development coaching. leadership competence, Institutes (clubs) of leadership in the structure of higher education. The emphasis is placed on the fact that the proposed innovation and organizational format is offered as a guide, combined with other forms for collective and group work. There are noted its dynamism and possibility of supplementing and diversifying with any methods of working with scientific and pedagogical staff to contribute to their leadership competence development. The innovative and organizational format of leadership competence development is the basis of the advanced leadership and HEI pedagogical experience outlines the novelty indicators in the process of higher school teachers leadership competence development.

Key words: *teacher, higher school, innovations, leadership, leadership competence, development.*

УДК 378.018.8:373.5.011.3-051:51
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.79.2.19>

О. В. Рябошапка

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

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Статтю присвячено проблемі підготовки майбутнього вчителя початкової освіти до навчання математики дітей молодшого шкільного віку.

Проблема підготовки педагогів до навчання математики зумовлена реформуванням змісту освіти, що представлено в законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концепції «Нова українська школа».

Навчання дітей математики в початковій школі неможливе без участі вчителя, підготовка якого покладена на заклад вищої освіти й охоплює три основні блоки: психолого-педагогічні дисципліни, фахові методички початкової освіти та закріплення отриманих теоретичних знань і практичних умінь під час педагогічної практики в закладах початкової освіти з подальшим аналізом такої діяльності.

Проте в загальній підготовці вчителів початкової школи дослідники визначають низку недоліків: відсутність поступовості в переході від психолого-педагогічних дисциплін до методик початкової освіти; невиділення головного матеріалу від другорядного; насичення студентів теоретичним матеріалом; неузгодженість навчальних планів та навчальних програм закладів вищої освіти; відсутність інтеграції роботи теоретиків та практиків. Ці проблеми можна подолати лише шляхом спільного управління (на демократичних засадах) педагогом та студентом освітнім процесом у закладі вищої освіти.

Особлива увага до навчання математики викликана зниженням інтересу до математики як навчальної дисципліни, оскільки останнім часом популярності набули професії гуманітарного спрямування, тоді як математика визнана найважчим навчальним предметом у початковій школі.

Специфіка початкового курсу математики змушує молодших школярів висувати припущення, шукати альтернативні шляхи вирішення завдань, розвиває критичне та креативне мислення, а отже, сприяє розвитку операцій мислення в молодших школярів. Для успішного навчання математики молодших школярів майбутній вчитель має не лише володіти теоретичними знаннями та практичними навичками з методик навчання освітньої галузі «Математика», але й уміти планувати свою педагогічну діяльність, реалізовувати її та аналізувати. Цьому сприяє моделювання уроків математики під час навчання в закладі вищої освіти та проведення уроків на виробничій педагогічній практиці в початковій школі, а також самостійна робота студентів, яка спрямовує на пошукову діяльність та розвиток критичного мислення.

Ключові слова: *початкова школа, заклад вищої освіти, математика, підготовка вчителя, математична підготовка.*

Постановка проблеми. Реформування змісту освіти, реалізація Концепції «Нова українська школа», введення в дію нового Державного стандарту початкової освіти вимагають підготовки якісно нового фахівця з початкової освіти. Відповідно, змінюються вимоги до сучасного педагогічного працівника, який має бути творчою особистістю, відповідати запитам суспільства, бути здатним навчатися протягом життя та самовдосконалюватися.

Специфіка підготовки вчителя початкової школи виявляється під час вивчення блоку психолого-педагогічних дисциплін, методик початкової освіти та педагогічної практики в початковій школі.

Найважчим предметом у початковій школі на сучасному етапі дослідники вважають математику. Тому вивченню та викладанню цього предмета віддається нині посиленна увага.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цікавими в межах теми публікації є дослідження, які розкривають особливості надання теоретичних знань та формування практичних умінь, їх змісту, форм та методів у педагогічній діяльності майбутнього вчителя початкової школи (О. Абдулліна, Т. Амельченко, Л. Ізотова, Н. Лаврова, М. Львов, А. Пишкало, Л. Подимова, Р. Скульський, Г. Урастаєва та ін.).

Важливість вивчення блоку психолого-педагогічних дисциплін та їх роль у підготовці майбутнього фахівця досліджували О. Виговська, Н. Возкресенська, Н. Максименко, Л. Хомич та ін.

Мета статті – окреслення проблеми підготовки в умовах педагогічного закладу вищої освіти вчителя початкової школи до навчання математики молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом проблема підготовки вчителів початкової школи набула двох спрямувань: введення в навчальні плани закладів вищої освіти спецкурсів для посиленої підготовки студентів та організації самостійної і творчої діяльності майбутніх вчителів початкової школи.

Програми підготовки педагогів містять складники психолого-педагогічної та практичної підготовки, а в багатьох випадках предметної спеціальності, включно з методикою викладання, використанням інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій [3].

Введення спецкурсів психолого-педагогічного спрямування з метою закріплення отриманих теоретичних знань на практиці в підготовці майбутніх фахівців схвалював і Р. Скульський, який зазначав, що такі спецкурси мають узагальнювати отримані студентами теоретичні знання [6].

Актуальною в розрізі досліджуваної теми виявляється позиція Л. Подимової, яка дійшла висновку, що складниками структури підготовки майбутнього педагогічного працівника закладу початкової освіти є теоретична підготовка з практичним застосуванням отриманих знань, реалізація їх на практиці та аналіз результативності проведеної педагогічної діяльності.

Проте, досліджуючи основні засади підготовки майбутніх педагогів, Г. Урастаєва виділяє низку недоліків:

- відсутність гнучкого переходу від педагогіки до галузевих методик;
- щільне заповнення дидактичним матеріалом процесу підготовки студентів, що знижує ефективність засвоєння конкретного матеріалу;
- розбіжності в навчальних планах та програмах закладів вищої освіти;
- хаотичність та неузгодженість у діяльності теоретиків та практиків;
- відсутність міжпредметних зв'язків у дисциплінах, які зорієнтовані на підготовку майбутніх педагогів [7].

Зазначаючи недоліки, Г. Урастаєва водночас пропонує шляхи їх подолання: спільне управління викладачем та студентом освітнім процесом у закладі вищої освіти та дотримання критеріїв у процесі добору освітнього матеріалу тощо.

Дослідниці Т. Амелюченко та Л. Ізотова наголошують на необхідності взаємопроникнення дидактичного і предметно-методичного матеріалу в підготовці майбутніх вчителів початкової школи.

Компетентність викладача, що є обов'язковою умовою підготовки фахівців з початкової освіти, виділяє О. Абдулліна, яка твердить, що викладач зобов'язаний володіти тими вміннями, які формує в студентів (добирати і педагогічно аналізувати необхідний для уроку матеріал; ставити пізнавальні завдання перед учнями; вибирати і засто-

совувати необхідні методи, організаційні форми та засоби навчання; вибирати певну структуру уроку залежно від його цілей, змісту навчального матеріалу, вікових особливостей учнів, рівня їхнього розвитку, особливостей класу; ставити і розв'язувати виховні завдання на уроці, сполучати різні форми роботи учнів та оцінювати їхні відповіді, обґрунтовувати оцінки) [1].

Досліджуючи систему психолого-педагогічної підготовки вчителя початкової школи, Л. Хомич зазначає: «Творчий потенціал особистості відображає здатність людини до перетворень у будь-якій із соціальних форм життєдіяльності, зокрема і в педагогічній, де творчі здібності визначають уміння самостійно, неординарно розв'язувати завдання педагогічного процесу. Цьому насамперед має сприяти зміст психолого-педагогічної підготовки, спрямований на формування у студентів здатності до саморозвитку, самореалізації, самоорганізації» [8].

Вивчаючи предмети психолого-педагогічного циклу, майбутні фахівці отримують загальну підготовку, проте особливостями викладання молодшим школярам оволодівають на заняттях із фахових методик початкової освіти. Тому здійснення міжпредметних зв'язків, дотримання принципів наступності та послідовності у вивченні психолого-педагогічних дисциплін та методик початкової освіти набувають актуальності.

Підтвердження знаходимо в Н. Листопад: «В умовах упровадження компетентнісного підходу технологія побудови уроку має бути максимально зорієнтована на освітній результат» [4].

Реформування змісту освіти потребує високоінтелектуальних фахівців, здатних творчо розв'язувати професійні завдання, мислити нетривіально, критично міркувати. Актуальності набуває математика, оскільки вона дає змогу сформулювати та розвинути всі вищеозначені якості. Проте протягом останнього часу статистичні дані свідчать про те, що математика втратила свої позиції серед інших навчальних дисциплін, більше уваги приділяли дисциплінам гуманітарного циклу.

На важливості вивчення математики наголошували і видатні суспільні діячі усіх часів. Р. Бекон зазначав: «Людина, що не знає математики, не здатна до інших наук». М. Ломоносов стверджував: «Математику вже за те любити варто, що вона розум до ладу приводить». Про необхідність вивчення математики з ранніх років говорив О. Марушкевич: «Хто з дитячих років займається математикою, той розвиває увагу, тренує свій мозок, свою волю, виховує наполегливість і завзятість у досягненні мети» [5].

Математика як навчальна дисципліна в початковій школі потребує навичок алгоритмізації. Такі дії необхідні дітям для розв'язування задач, числових виразів, знаходження невідомих компонентів під час арифметичних дій тощо.

Систематичне вивчення математики дає змогу учням активно застосовувати мисленнєві операції: аналіз, синтез, індукція, дедукція, абстрагування, узагальнення тощо. Окрім того, специфіка математики змушує висувати припущення, шукати альтернативні шляхи вирішення завдань, розвиває критичне та креативне мислення.

Необхідність формування математичної компетентності в дітей молодшого шкільного віку відображена і на державному рівні, а саме: в Законі України «Про освіту» (2017), Концепції «Нова українська школа» (2016), Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) (2020), Державному стандарті початкової освіти (2018) та ін.

Проте все це виявляється неможливим без пріоритетної ролі вчителя, компетентність якого залежить від підготовки в закладі вищої освіти. Важливим аспектом підготовки майбутнього вчителя є не лише «наповнення» його знаннями, але й формування прагнення навчатися та самовдосконалюватися протягом життя.

Роль математики та методики навчання освітньої галузі «Математика» в підготовці майбутнього вчителя початкової школи визначає Л. Ізотова: «На заняттях із математики здійснюються математична та інтелектуально-логічна підготовка студентів, використання проблемних ситуацій, варіативність розв'язування завдань. Крім того, в процесі навчання математики розвиваються здібності виконання загальних розумових дій (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікація), встановлення та використання аналогій, специфічні розумові дії (підведення під поняття, виведення наслідків), прийоми розумової діяльності (алгоритмічні та евристичні), розвивати уявлення, уяву, інтуїцію <...> Але слід зазначити, що, розвиваючи мислення студентів, маємо справу не тільки з розвитком його певних різновидностей (логічне, функціональне мислення), але й з тими якостями, що притаманні науковому (а отже, й творчому) мисленню (гнучкість, ширина, глибина, оригінальність тощо)» [2].

З огляду на те, що галузь освіти постійно розвивається, відповідно, виникає потреба готувати таких вчителів, які б постійно прагнули оволодівати новими знаннями, технологіями, слідували за інноваціями в освіті. Лише педагог, який здатний самостійно та творчо мислити, здатен до опанування сучасних новацій. Доцільним вважаємо те, що під час навчання студентів у закладі вищої освіти майже 2/3 навчального матеріалу надається здобувачам для самостійного вивчення. Це сприяє пошуку навчального матеріалу, формує прагнення до критичного осмислення прочитаного та здійснення відповідних висновків. Окрім того, здобуваючи матеріал засобами Інтернет-ресурсів, студент розвиває навички медіаграмотності та

визначає ступінь ймовірності та науковості отриманої інформації. Наступним етапом у самостійному вивченні матеріалу стає його колективне обговорення в колі колег, де шляхом проведення дискусії виокремлюється істина.

Важливим аспектом реалізації отриманих знань є застосування їх на практиці, адже «моделювання уроку дасть змогу вчителю ефективно використовувати можливості кожної форми навчання, добирати їх поєднання, які забезпечать високу результативність обчислювальної діяльності всіх учнів за умови раціонально витраченого часу» [4].

Під час моделювання уроку математики перед вчителем стоїть завдання максимально врахувати загальні напрями в організації початкового курсу математики [4]:

- 1) нумерація цілих невід'ємних чисел;
- 2) арифметичні дії над цілими невід'ємними числами;
- 3) розв'язування простих та складних задач;
- 4) частини та дробі;
- 5) пропедевтика геометричного матеріалу;
- 6) пропедевтика алгебраїчного матеріалу;
- 7) величини.

Курс математики в початковій школі побудований на нумерації та арифметичних діях із цілими невід'ємними числами. Тому, вивчаючи методику навчання освітньої галузі «Математика», студенти успішно засвоюють її, коли в них виробляються навички абстрагування. Але, навчаючи дітей математики, учитель має не лише сам володіти означеними мисленнєвими операціями, але й розвивати такі операції в дітей, оскільки саме в початковій школі в дітей закладається математична абстракція. Якщо говорити про конкретні математичні дані, відбувається інша мисленнєва операція – конкретизація. Під час здійснення роботи з нумераційною таблицею активізується класифікація. Виконуються мисленнєві операції і під час розв'язування задач, проте саме під час такої роботи є змога формувати як у дітей, так і у студентів творчі можливості.

Математична підготовка справляє позитивний вплив на інтелектуальний розвиток майбутніх вчителів початкової школи.

Проблеми в навчанні молодших школярів описує Л. Ізотова: «Незважаючи на те, що в проблемі навчання молодших школярів розв'язуванню задач є значні досягнення, очікуваний ефект практичного втілення доробок учених, методистів у практику школи поки що незначний. Учителі математики середньої ланки освіти постійно зазначають невміння дітей розв'язувати арифметичні задачі. Це пов'язано з великою кількістю задач, їхніх видів, а також із тим, що не всі учні можуть вільно пов'язувати попередній матеріал із вивченням нового, способи розв'язування одних

задач переносити в нові, подібні ситуації. Тому необхідна методична система навчання молодших школярів розв'язуванню доцільно підібраних задач. А вчити цього насамперед треба майбутніх учителів, і провідна роль у цьому належить дисциплінам математичного циклу» [2].

Методика навчання освітньої галузі «Математика» спрямована на підготовку вчителів початкової школи до навчання математики молодших школярів. На думку Л. Ізотової, «одним із важливих завдань курсу є оволодіння майбутніми вчителями вміннями формувати необхідні навички використання прийомів розумової діяльності та розвивати їх у своїх учнів. На відміну від математики, методика її навчання чимало уваги приділяє розв'язуванню задач. Але слід спрямувати роботу на практичних заняттях на формування загальних розумових дій і прийомів розумової діяльності саме в процесі розв'язування текстових арифметичних задач. Головне завдання навчання математики – вчити міркувати. І жоден вузівський предмет не може бути конкурентом математики в розвитку мислення» [2].

Реформування змісту освіти, яке, зокрема, зосереджене в Новій українській школі, передбачає перехід від звичайного формування знань, умінь та навичок до формування професійних компетентностей у підготовці педагогів та ключових компетентностей у навчанні школярів, а тому потребує компетентнісного та діяльнісного підходів в освітньому процесі, що уможливило розвиток творчих здібностей учня та майбутнього фахівця початкової освіти і має бути побудований з урахуванням «педагогіки партнерства».

Вчителі початкової школи на уроках математики мають змогу реалізовувати діяльнісний підхід у такий спосіб [2]:

1) створення у процесі навчання педагогічних ситуацій, що стимулюють «відкриття» студентів (проблемне викладання, використання евристичних методів навчання, акцент на самостійності в одержанні знань);

2) у процесі розв'язування задач передбачається пошук розв'язування, роз'яснення різних прийомів і методів цього пошуку (перетворення тексту на модель, усвідомлення заданих зв'язків, конкретизація умови задачі, розв'язування задач різними способами тощо);

3) ознайомлення студентів із методами, організаційними формами та засобами роботи з молодшими школярами під час вивчення конкретних

тем курсу, виявлення можливостей навчального матеріалу для розвитку творчості учнів (введення в навчальні плани спецкурсів із розвитку творчих можливостей учнів, внесення змін у програми курсів математичних дисциплін, доповнення тем дипломних та курсових робіт питаннями розвитку інтелектуально-логічної та евристичної діяльності молодших школярів) [2].

Висновки і пропозиції. Реалізація означених аспектів у підготовці майбутніх фахівців із початкової освіти найбільше покладається на заклад вищої освіти, де навчається студент, а також на професійну компетентність професорсько-викладацького складу, що мають змогу забезпечити оволодіння студентами теоретичними знаннями, практичними навичками та сформувати в них професійні компетентності, які стануть передумовою ефективного навчання математики молодших школярів майбутніми вчителями початкової школи.

Список використаної літератури:

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. 2-е изд. Москва : Просвещение, 1990. 141 с.
2. Ізотова Л.В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до розвитку творчих можливостей молодших школярів у процесі навчання математики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Херсон, 2004. 278 с.
3. Концепція розвитку педагогічної освіти / Міністерство освіти і науки України, 2018. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 20.10.2021).
4. Організаційні форми навчання у початковій школі : посібник / О.Я. Савченко, Н.М. Бібік, В.О. Мартиненко та ін.; за наук. ред. Бібік Н.М. Київ : Видавничий дім «Сам», 2017. 304 с.
5. Світ математики URL: http://matematukan.blogspot.com/p/blog-page_5.html (дата звернення: 20.10.2021).
6. Скульський Р.П. Підготовка майбутніх вчителів до педагогічної творчості. Київ : Вища школа, 1992. 134 с.
7. Урастаева Г.Д. Дидактические основы методической подготовки учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 Москва, 1986. 17 с.
8. Хомич Л.О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1998. С. 45–70.

Ryaboshapka O. The problem of preparation of future teachers for teaching mathematics of junior schoolchildren

The article is devoted to the problem of preparing the future primary school teacher to teach mathematics to children of primary school age.

The problem of preparing teachers for teaching mathematics is due to the reform of the content of education, which is presented in the Laws of Ukraine "On Education", "On Higher Education", the Concept "New Ukrainian School".

Teaching mathematics to children in primary school is impossible without the participation of a teacher whose training is entrusted to a higher education institution and covers three main blocks: psychological and pedagogical disciplines, professional methods of primary education and consolidation of theoretical knowledge and practical skills during pedagogical practice in primary education further analysis of such activities.

However, in the general training of primary school teachers, researchers identify a number of shortcomings: the lack of gradual transition from psychological and pedagogical disciplines to methods of primary education; no separation of the main material from the secondary; saturation of students with theoretical material; inconsistency of curricula and study programs of higher education institutions; lack of integration of the work of theorists and practitioners. These problems can be overcome only through joint management (on a democratic basis) by the teacher and the student of the educational process in the institution of higher education.

Particular attention to the teaching of mathematics is due to the declining interest in mathematics as a discipline, as recently gained popularity in the humanities, while mathematics is recognized as the most difficult subject in primary school.

The specifics of the initial course of mathematics forces younger students to make assumptions, look for alternative ways to solve problems, develops critical and creative thinking, and, consequently, promotes the development of thinking operations in younger students. For successful teaching of mathematics to primary school students, the future teacher must not only have theoretical knowledge and practical skills in teaching methods in the field of education "Mathematics", but also be able to plan their teaching activities, implement it and analyze. This is facilitated by modeling mathematics lessons while studying in a higher education institution and conducting lessons in industrial pedagogical practice in primary school, as well as independent work of students, which directs the search activities and the development of critical thinking.

Key words: *primary school, institution of higher education, mathematics, teacher training, mathematical training.*

УДК 371: 37

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.79.2.20>**О. О. Самсонова**кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Запорізького національного університету**Г. В. Чорна**викладач кафедри дошкільної та початкової освіти
Запорізького національного університету

МОДЕЛЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ СИТУАЦІЙ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ В МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті розкрито та проаналізовано сутність поняття «модель» та «моделювання ситуацій» у педагогічній науці, розглянуто різні підходи до визначення суті моделювання, види моделей, їхні функції та напрями, класифікацію педагогічних ситуацій та їхні етапи. Також у статті приділяється увага розкриттю мети використання педагогічних ситуацій та їх значення, виділяються поняття виховної задачі та соціально-педагогічної задачі. Власне, через них і проявляється педагогічний процес. Стаття описує функції, які виконують моделі, і дає коротку змістовну характеристику функцій. Автори звертають увагу на використання педагогічних ситуацій для розвитку професіоналізму майбутніх педагогів. Крім того, що педагогічні ситуації мають ілюструвати ті чи інші теоретичні положення, які обговорюються на занятті, вони мають відповідати і іншим вимогам: бути одночасно ефективним способом виховного впливу на студентів, тобто реалізувати не тільки «чисто» освітню функцію, але й обов'язково забезпечувати вплив на емоційну та вольову сфери особистості майбутнього педагога; містити певний методичний потенціал, тобто передбачати ознайомлення з моделлю педагогічно доцільної поведінки в цій ситуації; бути досконалими не тільки за своїм змістом, але й за формою. Автори наголошують: щоб сформувати уміння майбутнього педагога правильно орієнтуватись у нестандартних педагогічних ситуаціях і знаходити оптимальні варіанти їх розв'язання, необхідне формування в самостійній діяльності та в роботі з викладачем. Це своєю чергою вимагає такої організації практичних занять із педагогічних дисциплін, на яких би майбутній педагог потрапляв у ситуації, наближені до реальної практики. Автори звертають увагу на те, що, ставлячи майбутнього вихователя перед необхідністю вибору оптимального варіанта розв'язання, проблемні ситуації водночас зумовлюють ще один вибір – набуття творчого досвіду в розв'язанні подібних ситуацій, без якого навіть найактивніший пошук не зможе завершитись успішним результатом. Моделювання педагогічних ситуацій є однією із складових частин формування фахової готовності майбутніх педагогів, а її формування полягає у створенні умов, отриманні знань та навичок для розвитку професійного мислення, засвоєння вмінь і навичок фахової діяльності.

Ключові слова: модель, моделювання, педагогічна ситуація.

Постановка проблеми. В умовах інноваційного розвитку України актуальною є проблема оновлення вищої освіти. Від правильної організації діяльності цієї системи, життєвої позиції і професіоналізму її працівників залежить загальний рівень розвитку молодого покоління.

Вища освіта зможе бути ефективною тоді, коли вона буде навчати відповідно до потреб суспільства і конкретного громадянина. Її сутність визначена Законом України «Про вищу освіту»: «Вища освіта – сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти».

Педагог нині покликаний не тільки передавати пізнавальний досвід наших предків, а й бути

носієм загальнолюдських цінностей, бути здатним сприяти формуванню особистості нового типу і готовим творчо працювати в будь-якій освітній установі. Реалізація суспільних вимог до особистості педагога здійснюється шляхом постійного поповнення ним запасу знань, розвитку професіоналізму, самовиховання і самовдосконалення.

Зміна наукових підходів до сучасної освіти вимагає структурних, змістових і функціональних змін у всіх її ланках, зокрема в системі вищої освіти педагогів. Проте саме моделювання змісту процесу навчання в ній ще не стало пріоритетним напрямом фундаментальних наукових розробок. Усе це переконує в тому, що існує нагальна потреба забезпечити розв'язання проблем формування її змісту в контексті основної освітньої парадигми.

Організація навчального процесу майбутніх педагогів спрямовується на оволодіння новими пріоритетними напрямами, функціями, орієнти-

рами, технологіями тощо щодо забезпечення якості, доступності й ефективності освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Протягом останніх десятиліть проблема моделювання педагогічних ситуацій досліджувалась у працях І.А. Зязюна, Л.В. Кондрашової, Н.В. Кузьміної, Л.Ф. Спіріна, В.А. Семиченко, О.С. Березюк, В.В. Каплінського, Л.О. Савенкової та ін.

Мета статті – здійснити аналіз наукових підходів учених до сутності понять «модель» та «моделювання педагогічних ситуацій» в освітній діяльності педагога, висвітлити використання моделювання педагогічних ситуацій як засобу розвитку професіоналізму майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж уточнити поняття «моделювання», з'ясуємо, що вкладають науковці у термін «модель». Кількість різних трактувань поняття моделі налічує вже кілька десятків і продовжує збільшуватися.

Найбільш вдале й доступне для розуміння визначення сутності означеного поняття пропонують філософи: «модель – у загальному розумінні аналог (графік, схема, знакова система, структура) певного об'єкта (оригіналу), фрагмента реальності, артефактів, витворів культури, концептуально-теоретичних утворень тощо» [8, с. 391].

У педагогічному словнику поняття *модель* (від лат. *modulus* – міра, мірило, зразок) є умовним образом (зображення, схема, опис тощо) якогось об'єкта (або системи об'єктів), який зберігає зовнішню схожість і пропорції частин, за умов певної схематизації й умовності засобів зображення [4, с. 213].

Моделюючими об'єктами в педагогіці виступають особистість, діяльність, спілкування, поведінка.

Модель виконує свою роль лише тоді, коли ступінь її відповідності об'єкту чітко визначений. Досліджуючи модель, яка є аналогічною об'єкту реальності, що вивчається, ми отримуємо нові знання про цей об'єкт.

Деякі вчені під теоретичною моделлю розуміють комплекс знань, умінь та навичок, а також якостей особистості, які необхідні для виконання певної діяльності [2]. На нашу думку, модель можна розглянути як уявну систему, що відтворює принципи внутрішньої організації та функціонування, а також певні властивості, ознаки чи характеристики об'єкта дослідження, безпосереднє вивчення якого неможливе, ускладнене або недоцільне.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що кожен із науковців в основу класифікацій моделей бере ті чи інші їхні властивості. Наприклад, А.Я. Марек виділяє такі види моделей: функціональні, мисленнєві, знакові, концептуальні, логічні, кібернетичні [5, с. 113–114]. Нам імпонують елементи такої класифікації моделей: образні, концептуальні, математичні, алгоритмічні, евристичні, біологічні.

Важливим питанням є проблема функції, яку виконують моделі. Тому залежно від характеру отриманих знань можна виділити такі функції: на емпіричному рівні – реконструюючу (відтворення якісної специфіки об'єкта) та описову, на теоретичному рівні – інтерпретаційну (пояснення, узагальнення). Функція узагальнення великої кількості інформації виступає на заключних етапах дослідження, коли життєздатність моделі вже доведена експериментами. На цьому рівні виділяють прогнозувальну, критеріальну та евристичну функції. На практичному рівні моделювання виконує пізнавально-ілюстративну, навчальну та розважально-ігрову функції.

Розглянемо поняття *моделювання*. Під моделюванням розуміють дослідження об'єктів пізнання за їхніми моделями, побудову і вивчення моделей реально існуючих об'єктів. Необхідність у методі моделювання виникає тоді, коли дослідження безпосередньо самого реального об'єкта неможливе або виникають труднощі у зв'язку з недоступністю об'єкта, певних етичних обмежень або великих витрат (часових, трудових, фінансових та ін.).

Оскільки метод моделювання тісно пов'язаний зі створенням певних моделей, а процес дослідження за допомогою цього методу базується на здатності людини до абстрагування, то процес моделювання можна вважати різновидом абстрактно-логічного пізнання.

Для розкриття поняття моделювання в педагогіці та психології використовуються різноманітні категорії: «відтворення», «відображення», «аналогія», «відповідність», «схожість» та ін.

Поняття «*моделювання*», на думку В.Ф. Паламарчук, – це метод дослідження (чи навчання), який передбачає створення штучних чи природних систем (моделей), котрі імітують суттєві властивості оригіналу [6, с. 46].

В.О. Штофф розглядає використання методу моделювання в тих випадках, коли йдеться про необхідність управління складною системою та про прогнозування результатів її функціонування. Він вважає, що модель має допомагати встановлювати, яким чином деякі сторони явища впливають на інші сторони або на явище загалом. Якщо побудована досить правильна модель, то ці питання можна з'ясувати під час проведення дослідів на моделі. Хоча, як зазначає вчений, основні характеристики об'єкта, що досліджується, залишаються незмінними [8, с. 112].

У психолого-педагогічній літературі існують різні підходи до трактування терміна «*педагогічна ситуація*». Н.В. Гузієв розглядає педагогічну ситуацію як фрагмент педагогічної діяльності, що містить суперечності між досягнутим та бажаним рівнями вихованості учнів і колективу, які враховує вчитель у виборі способів впливу для стимулювання розвитку особистості [3, с. 59].

Л.Ф. Спирін зазначає, що педагогічна ситуація допомагає виявити сутність явищ навчання та виховання і шляхів досягнення педагогічних цілей, тому педагогічну ситуацію можна вважати комплексом умов педагогічної діяльності, що виникають у процесі навчально-виховної роботи [7, с. 82]. О.С. Березюк розуміє педагогічну ситуацію як сукупність певних умов, обставин, станів, які склалися нині під час взаємодії педагога і вихованців [2].

Також учені виділяють поняття виховної задачі та соціально-педагогічної задачі. Перше поняття виступає метою, яку ставить перед собою педагог для підвищення вихідного рівня вихованця на якісно новий рівень розвитку вихованості, тим самим стимулюючи саморозвиток вихованця, а метою другого є професійна діяльність педагога, що передбачає збагачення особистісного потенціалу кожного слухача.

Найбільш характерною загальною рисою будь-якої педагогічної ситуації визнається наявність протиріччя, проблемності, неузгодженості цілей і можливостей їх досягнення. Ступінь та міра проблемності залежить як від об'єктивної складності ситуації, так і від самого педагога, його суб'єктивного бачення проблеми відповідно до набутого досвіду, компетентності, особистих якостей.

У сучасній педагогічній літературі накопичений цікавий досвід розробки класифікацій педагогічних ситуацій, які базуються на різних підходах.

Ситуації можна класифікувати за окремими ознаками:

– *за управлінням навчальною діяльністю* (Ю.М. Кулюткін, Г.С. Сухобська):

– *аналітичні*, призначені для вироблення вміння аналізувати й оцінювати педагогічну ситуацію, вирізняти в ній проблему, чинники, від яких залежить виникнення ситуації; окреслювати можливі шляхи та способи розв'язання ситуації, які слід використовувати в аналогічних умовах;

– *проективні* (або конструктивні), призначені для вироблення умінь самостійно будувати способи розв'язання вже поставленої задачі, розробляти певний проєкт організації предметного змісту і форми діяльності слухачів на рівні планування, вибору, прогнозування. Проективні ситуації вміщують процес попереднього аналізу ситуації, однак її моделювання не обмежується лише аналітичними процесами, а обов'язково передбачає самостійне конструювання педагогами деяких проєктів майбутнього педагогічного впливу;

– *ігрові*: сюди зараховують моделювання процесів реальної взаємодії, спілкування, комунікації педагога та студентів. Головна мета – розвитку умінь будувати свої стосунки з дитиною чи групою дітей, домагатися реалізації запланованого, що виявляється в реальному ефекті педагогічного впливу;

– *за місцем виникнення і перебігу* – дидактичні, виховні, навчально-виховні;

– *за метою діяльності педагога* – стратегічні, тактичні, оперативні (В.О. Сластьонін);

– *за критерієм функціональності* – навчальні, критерійні, дидактичні, виховні тощо (Г.О. Балл);

– *за провідними впливовими чинниками* – ситуації, що виникли внаслідок впливу, народних традицій, релігії, мистецтва тощо;

– *за способом розв'язання* – орієнтаційні, аналітичні, проєктувальні, організаторські, оцінні (В.А. Ковальчук) [1; 2; 9].

Алгоритм моделювання педагогічних ситуацій для педагога складається з таких кроків (В.М. Симонов):

1) визначення цілей своїх дій і дій учнів, тобто визначення того, чим має закінчитися педагогічна ситуація, до яких наслідків і новоутворення призвести;

2) вибір змісту педагогічної ситуації і способів дії в ній;

3) здійснення змодельованої взаємодії і коригування процесу виконання дій;

4) аналіз ходу педагогічної ситуації та досягнутих у ній результатів.

На нашу думку, моделювання педагогічних ситуацій – це створення таких ситуацій-моделей, де реальні об'єкти замінюються символами, а взаємостосунки між учасниками діяльності складаються не природно, вони організовані спеціально під керівництвом викладача, тобто умовно. Метою моделювання педагогічних ситуацій є розвиток професіоналізму в майбутніх педагогів.

У процесі моделювання педагогічних ситуацій ми виділяємо три етапи:

– *аналітичний*, що починається з аналізу й оцінювання поставленого завдання і закінчується формуванням самої ситуації, яку необхідно змодельовувати;

– *проективний*, який пов'язаний із плануванням форм, методів і засобів моделювання педагогічних ситуацій та методичною розробкою заняття, фрагмента виховного заходу;

– *виконавчий*, що являє собою реалізацію замислу та практичне відтворення розробленого проєкту.

На аналітичному та проективному етапах важливу роль відіграє педагогічна допомога викладача, призначення якої полягає в тому, щоб розробити систему вправ та завдань і запропонувати студентам ефективні прийоми моделювання педагогічних ситуацій, до яких можуть належати аналіз методичної літератури, ділова або рольова гра, творчі вправи, конструювання заняття (чи фрагмента) тощо.

Крім того, що педагогічні ситуації мають ілюструвати ті чи інші теоретичні положення, які обговорюються на занятті, вони мають відповідати й іншим вимогам:

– бути одночасно ефективним способом виховного впливу на студентів, тобто реалізувати

не тільки «чисто» освітню функцію, але й обов'язково забезпечувати вплив на емоційну та вольову сфери особистості майбутнього вихователя;

– містити певний методичний потенціал, тобто передбачати ознайомлення з моделлю педагогічно доцільної поведінки в цій ситуації;

– бути доскональними не тільки за своїм змістом, але й за формою.

Пошук таких ситуацій здійснювався головним чином самими студентами в період проходження ними педагогічної практики. Під час настановчої конференції вони отримували завдання описати 2-3 нестандартні ситуації, які ставили їх у складне становище.

Саме такі ситуації, неповторні, які не піддавалися розв'язанню за певним рецептом, ми включали до програми занять. Передбачаючи нестандартні та нетипові розв'язки, вони найбільшою мірою відображали сучасну динаміку та мобільність професійної діяльності педагога. Інакше кажучи, будучи нетиповими за своїм змістом, вони відображали типову картину педагогічної дійсності, виключаючи можливість прямого переносу способу розв'язання з однієї ситуації в іншу і будучи, таким чином, сферою дії творчих умінь та важливою умовою їх формування.

Керуючись вищезазначеними критеріями відбору педагогічних ситуацій для занять із дисциплін педагогічного циклу, ми відібрали різноманітні за змістом та формою ситуації, що значно посилюють інтерес до вивчення педагогіки, методик дошкільної освіти та основ педагогічної майстерності і забезпечують формування творчих педагогічних умінь майбутнього вихователя.

Як бачимо, розвиток професіоналізму майбутніх вихователів буде залежати від умінь педагогів моделювати педагогічні ситуації. Є широка практика використання методу моделювання педагогічних ситуацій у навчально-виховному процесі вищої освіти.

Отже, моделювання педагогічних ситуацій у системі вищої освіти дає змогу розширити перед

студентами соціальний сенс педагогічної професії, основні її кваліфікаційні характеристики, забезпечити тісний зв'язок педагогічної теорії з практикою, побачити типові труднощі, з якими педагог може стикатися у своїй повсякденній практиці, й визначити шляхи їх подолання, а це своєю чергою зможе забезпечити розвиток у них професіоналізму.

Висновки і пропозиції. Таким чином, моделювання педагогічних ситуацій є однією із складових частин формування фахової готовності майбутніх педагогів, а її формування полягає у створенні умов, отриманні знань та навичок для розвитку професійного мислення, засвоєння вмій і навичок фахової діяльності.

Список використаної літератури:

1. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. Москва : Педагогика, 1990. 184 с.
2. Березюк О.С. Моделювання педагогічних ситуацій як засіб підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями : монографія. Житомир : ЖДПУ, 2003. 174 с.
3. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методичні та теоретичні аспекти : монографія. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. 243 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
5. Марек А.Я. Математическое моделирование профессиональной деятельности учителя : монографія. Львов : Евросвіт, 2003. 428 с.
6. Паламарчук В.Ф. Технологія інтелектуальної діяльності учнів. Суми : ВВП «Мрія-1» АТД, 1999. С. 46.
7. Спирин Л.Ф. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач. Ярославль : Ярославский педагогический институт, 1974. 130 с.
8. Штофф В.А. Моделирование и философия. Москва, 1976. 168 с.

Samsonova O., Chorna H. Simulation of pedagogical situations as a means of professionalism development in future teachers

The article reveals and analyzes the essence of the concept of «model» and “situation modeling” in pedagogical science, considers different approaches to determining the essence of modeling, types of models, their functions and directions, classification of pedagogical situations and their stages. The article also pays attention to the disclosure of the purpose of the use of pedagogical situations and their significance, highlights the concepts of educational task and socio-pedagogical task. Actually, through them the pedagogical process is shown.

The article describes the functions performed by the models, gives a brief summary of the functions. The article also pays attention to the disclosure of the purpose of the use of pedagogical situations and their significance, highlights the concepts of educational task and socio-pedagogical task. Actually, through them the pedagogical process is shown. The article describes the functions performed by the models, gives a brief summary of the functions.

The authors draw attention to the possibility of using pedagogical situations to develop the professionalism of future teachers. The authors emphasize that in order to form the ability of the future teacher to properly navigate in non-standard pedagogical situations and find the best options for their solution, it is necessary to be

able to form in independent activities and in work with the teacher. This, in turn, requires such an organization of practical classes in pedagogical disciplines, in which the future teacher would find himself in a situation close to real practice. The authors draw attention to the fact that putting the future educator in front of the need to choose the optimal solution, problem situations at the same time put him in front of the need for another choice: gaining creative experience in solving such situations, without which even the most active search cannot succeed. Modeling of pedagogical situations is one of the components of formation of professional readiness of future teachers, and its formation consists in creation of conditions, acquisition of knowledge and skills for development of professional thinking, mastering of abilities and skills of professional activity.

Key words: *model, design, pedagogical situation.*

УДК 378.046.4

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.79.2.21>**Н. В. Стаценко**

ORCID ID: 0000-0001-8761-7967

аспірантка кафедри педагогіки

Південноукраїнського національного педагогічного університету

імені К. Д. Ушинського

СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІЗ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

У статті висвітлено проблему підготовки фахівців-менеджерів освіти у вітчизняних та зарубіжних освітніх установах. Аналіз наукових досліджень, пов'язаних із цією проблематикою, показав, що менеджмент як наукова проблема загалом та освітній зокрема різнопланово аналізувався вітчизняними науковцями, проте зарубіжні моделі підготовки фахівців такого профілю майже не описані. Це зумовлює актуальність цієї наукової роботи.

Задля досягнення поставленої мети архітектура дослідження була побудована таким чином: моніторинг наявної в публічному доступі інформації про підготовку освітніх менеджерів; аналіз; порівняння та зіставлення одержаних даних. Ми проаналізували діяльність навчальних закладів України (Державний заклад вищої освіти «Університет менеджменту освіти»; Державний заклад «Південноукраїнський національний університет імені К. Д. Ушинського»; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка), країн Європи (Університет у Портсмуті (Англія), Університет Вітовта Великого (Литва), Міжнародна магістерська програма INEMA (Німеччина)) та США (Університет Конкордія, Чикаго; Приватний університет в Дейтоні, Огайо; Державний університет Пенсільванії) – загалом дев'ять (по три для кожного регіону).

Наявна інформація дала змогу стверджувати, що загалом система підготовки фахівців із менеджменту освіти в різних країнах має спільну кінцеву мету – менеджер-професіонал, компетентний, авторитетний серед колег, гнучкий у прийнятті рішень, відкритий до інновацій. На це спрямовує пропонований контент освітніх програм, що містить навчальні дисципліни, пов'язані безпосередньо з теорією та практикою керівництва, правом, психологією і т.п. Проте в системі підготовки освітніх менеджерів за кордоном, порівняно з Україною, прослідковуються певні відмінності: можливість онлайн-навчання, практична підготовка тривалістю в календарний рік, підготовка до ефективної взаємодії керівника закладу освіти зі стейкхолдерами освітнього процесу.

На нашу думку, саме відмінні риси в підготовці фахівців за кордоном варто взяти на озброєння вітчизняним освітянам. Це б допомогло розширити коло зацікавлених у здобутті освіти потенційних абітурієнтів та сприяло наданню якісної теоретичної та емпіричної підготовки кадрів.

Ключові слова: освітній менеджмент, фахівець із менеджменту освіти, управління в освіті, освітня галузь, професійна підготовка.

Постановка проблеми. Проблема професійної підготовки працівників освітньої сфери – вихователів, учителів, викладачів – полівекторно описана та проаналізована в психолого-педагогічній літературі, тоді як поняття «управлінець» донедавна стереотипно розглядалось лише як чергова промова у професійній сфері. Проникнення та асиміляція англійської дефініції «management» («менеджмент») та спільно-кореневого «manager» («менеджер») спонукали вітчизняних науковців-освітян до переосмислення значення керівника та системи його підготовки до професійної діяльності. Виникла необхідність у створенні спочатку відповідного галузевого стандарту, а згодом – стандарту вищої освіти за спеціальністю 073 «Менеджмент» з відкриттям відповідних спеціальностей у закладах вищої освіти. У сучасному лексиконі маємо відповідний термін «освітній менеджер».

Сучасний ринок надання освітніх послуг та соціально-економічна ситуація в державі ставлять перед менеджером освіти жорсткі вимоги, адже саме від його уміння прогнозувати та раціонально вибудувувати стратегію розвитку закладу освіти залежать його конкурентоспроможність та престиж. Керівник – працівник, який має не лише володіти певними психологічними характеристиками (флексибільність, толерантність до невизначеності, стресостійкість, саморефлексія, креативність, комунікабельність, критичність мислення і т.п.) та чималим арсеналом знань із різних галузей (педагогіки, психології, економіки, менеджменту, маркетингу, документознавства, правознавства тощо), але насамперед бути підготованим до керівної посади.

Як уже зазначалось вище, в Україні вже склалась та функціонує система підготовки в закладах вищої освіти освітніх менеджерів. Проте дореч-

ним є аналіз досвіду підготовки фахівців у зарубіжних країнах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Полівекторно проблема фаховості та управлінської компетентності освітніх менеджерів у теоретичній та емпіричній площинах проаналізована вітчизняними науковцями (Б.В. Бабенко [1], Т.І. Бурлаєнко [2], О.І. Мармаза [3], В.К. Мельник [4], О.С. Товканець [5; 6]), котрі акцентують на її полідіяльній та поліфункціональній природі. Проте питання підготовки керівників закладами освіти у США та країнах Європи, а також зіставлення цих освітніх систем із вітчизняною досліджено мало, що і зумовлює актуальність цього наукового дослідження.

Мета статті – проаналізувати системи підготовки фахівців із менеджменту освіти в Україні та за кордоном. Для досягнення поставленої в науковій роботі мети алгоритм дослідження ми диференціювали на такі етапи: I етап – моніторинг наявних у публічному доступі вітчизняних освітньо-професійних програм підготовки за спеціальністю «Управління навчальним закладом» за другим (магістерським) рівнем вищої освіти та доступної інформації про підготовку фахівців цієї спеціальності в закордонних закладах вищої освіти; II етап – ознайомлення та аналіз інформації; III етап – порівняльна характеристика систем підготовки фахівців із менеджменту освіти в Україні та за кордоном (на прикладі навчальних закладів Європи та США).

Виклад основного матеріалу. Публічний доступ до освітньо-професійних програм дав нам змогу ознайомитися із загальними аспектами підготовки менеджерів освіти у вітчизняних навчальних закладах (Державний заклад вищої освіти «Університет менеджменту освіти»; Державний заклад «Південноукраїнський національний університет імені К.Д. Ушинського»; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка).

Перш за все варто зазначити, що підготовка менеджерів освіти в Україні здійснюється в межах освітніх програм підготовки магістрів із подальшою можливістю здобуття третього (освітньо-наукового) рівня. Ключовою вимогою для вступу є наявність в абітурієнта ступеня бакалавра (магістра), освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста. Передбачений термін навчання становить 1 рік і 4 місяці. За цей період студент очної/заочної форми навчання прослуховує курс дисциплін в обсязі 90 кредитів. Навчальний план підготовки фахівців містить нормативні та вибіркові навчальні дисципліни. Спільними для згаданих вищезазначених ЗВО є обов'язкові компоненти ОПП – «Психологія управління», «Аудит і оцінювання управлінської діяльності», «Менеджмент освіти», «Управління інформаційними зв'язками»,

«Техніка управлінської діяльності». Окрім цього, для вивчення передбачені «Державна освітня політика», «Правові аспекти управління закладом освіти», «Кадровий менеджмент» і т.п.

Метою магістерської програми в Державному закладі вищої освіти «Університет менеджменту освіти» є «підготовка магістрів з управління закладами освіти, які стануть менеджерами освіти нового покоління, зможуть професійно забезпечувати функціонування та розвиток закладів освіти, їх підрозділів, підсистем для задоволення освітніх потреб держави, суспільства, освітніх установ і закладів, осіб, що навчаються». В ОПП зазначено, що підготовка за магістерською програмою дасть змогу випускнику працевлаштуватися на посади за видами робіт від директора (ректора, начальника) закладу вищої освіти (технікуму, коледжу, інституту, академії, університету і т. ін.), декана, завідувача дитячого садка до начальника колонії для неповнолітніх [7].

В освітньо-професійній програмі, розробленій у Державному закладі «Південноукраїнський національний університет імені К.Д. Ушинського», орієнтація в підготовці менеджерів освіти визначається як така, що «забезпечує комплексну підготовку до управління закладами освіти <...> реалізується динамічним, інтегративним, інтерактивним навчанням та підготовкою». Задекларовано також право учасників освітнього процесу на участь у програмах академічної мобільності в межах України (на основі договору про академічну співпрацю з Хмельницькою гуманітарно-педагогічною академією) та за кордоном (у рамках програми ЄС Еразмус + на основі двосторонніх договорів із навчальними закладами Болгарії, Молдови та Казахстану) [8].

Особливістю магістерської програми підготовки керівників навчальних закладів у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка є орієнтація на студента, його потреби як майбутнього компетентного фахівця, адже «здобувачі ОП беруть активну участь у діяльності структурних підрозділів, які затверджені рішеннями вченої ради: Бюро кар'єри; Центрі педагогічного консалтингу; Дослідницькому офісі менеджера освіти. Здобувачі освіти залучені до організації та проведення різноманітних заходів, є спікерами на дискусійних платформах, що забезпечує формування hard skills та soft skills» [9].

З метою аналізу закордонного досвіду підготовки фахівців у сфері менеджменту освіти нами була проаналізована пропонована у відкритому доступі інформація про магістерські програми навчальних закладів Європи та Сполучених Штатів Америки. Варто зазначити, що система підготовки в них більш гнучка, ніж вітчизняна, що дає змогу здобувачам, які часто працюють, легко інте-

груватись у навчальний процес. Терміни здобуття ступеня магістра чітко не регламентовані і залежать від форми організації навчання – від 12 до 24 місяців. У межах програм професійної підготовки обсяг навчальних дисциплін становить від 30–36 кредитів ЕКТС в ЗВО США до 180 кредитів в європейських навчальних закладах. Студенти прослуховують навчальні курси, що стосуються управління людськими ресурсами, лідерства, наукових досліджень, економіки освіти, правового аспекту освітнього процесу.

Варто також зазначити, що назви спеціальності не обмежується поняттями «management» або «administration», часто зустрічаються програми підготовки «Educational Leadership» «Educational Leadership And Management». Такий підхід дає розуміння – навчальна програма націлена на підготовку не просто адміністратора, керівника, управителя, а насамперед професіонала-лідера, компетентного та авторитетного. Як показує практика, така стратегія цілком виправдана, адже запорукою успішного розвитку будь-якої організації є сприятливий мікроклімат всередині її колективу, а наріжним каменем є саме авторитет лідера.

Окремі аспекти підготовки фахівців із менеджменту освіти за кордоном розглянемо детальніше.

Університет в Портсмуті (University of Portsmouth, UK) пропонує магістерську програму «Лідерство в галузі освіти». Освітні цілі курсу: підтримувати студентів у вдосконаленні власних професійних знань та практичних навичок; забезпечити принцип послідовності у навчанні; надати стимулюючий досвід навчання; надати студентам навички та знання для проведення досліджень у професійній практиці. Варто зауважити, що університет протягом п'яти років після завершення навчання надає випускникам підтримку у працевлаштуванні та професійному кар'єрному зростанні [10].

Фахова підготовка освітніх менеджерів для різних типів організацій, які займаються навчальною та викладацькою діяльністю, здійснюється в Університеті Вітовта Великого у Литві (Vytautas Magnus University). Успішне завершення навчальної програми «Менеджмент освіти» дає змогу випускникам працювати в державних навчальних закладах та приватних організаціях, що надають освітні послуги, інститутах управління освітою, неурядових організаціях, що працюють у сфері освіти, продовжити навчання в докторантурі. Обсяг навчального плану – 120 кредитів; передбачено як нормативні, так і вибіркові дисципліни [11].

Міжнародною магістерською програмою, що базується на сучасному студенто орієнтованому підході, є INEMA «International Education Management» («Міжнародний освітній менеджмент») – це спільна програма Департаменту міжнародного освітнього лідерства та менеджменту Людвігсбурзького університету освіти (Німеччина)

та Університету Гельван (Єгипет). Її метою є розвиток та надання управлінських навичок та компетенцій для вирішення крос-культурних викликів в освіті. Програма враховує інноваційні аспекти менеджменту та науки, будучи значущою як у національному, так і в міжнародному освітньому просторі [12].

Одним із навчальних закладів Сполучених Штатів, що готує освітніх менеджерів, є Університет Конкордія в Чикаго (Concordia University Chicago). Мета магістерської програми «Educational Administration» – підготувати потенційних лідерів до адміністративних посад, які вимагають знань та навичок керівництва, вміння ефективно адмініструвати в освітніх умовах та різних освітніх середовищах. Теоретичний елемент навчання через викладання таких навчальних дисциплін, як «Школа, батьки, соціальне партнерство», «Шкільне право», «Етика шкільного керівництва», дає студентам базові знання для ефективної, що не виходить за межі етики та норм закону, взаємодії школи з батьками, місцевою громадою та соціальними інститутами [13].

Онлайн-підготовку для здобуття ступеню магістра з освітнього менеджменту пропонує Приватний університет у Дейтоні, штат Огайо (University of Dayton, Ohio). Він надає студентам такі можливості для навчання: заняття з професорами та однокурсниками в онлайн-форматі; інтерактивні курсові роботи; польовий досвід роботи в місцевій громаді з можливістю поєднати одержані теоретичні знання з практичним досвідом. Передбачено два стажування: мета першого – дати студентам змогу відчути адміністративні обов'язки (акцент робиться на відпрацюванні навичок, засвоєних у програмі), мета другого – дати учасникам змогу пов'язати свої курсові роботи, дослідження, моделювання та незалежне навчання з актуальними проблемами, що виникають під час адміністрування навчального закладу [14].

Заслуговує на увагу магістерська програма за спеціальністю «Educational Leadership» Державного університету Пенсільванії (PennState World Campus). Підготовка фахівців здійснюється за трьома напрямками: вчитель-керівник, керівник школи, керівник школи (без атестації директора). Програма орієнтована насамперед на учителів та директорів навчальних закладів. Емпіричний компонент підготовки для студентів за напрямом керівник школи передбачає стажування тривалістю 1 календарний рік під наглядом затвердженого директора-наставника безпосередньо в закладі освіти [15].

Американська система підготовки менеджерів у сфері освіти, порівняно з європейською, в обсягах кредитів навчальних дисциплін компактніша та, окрім знань, необхідних для ефективного розподілу та керівництва людськими та мате-

Порівняльна характеристика вітчизняної та зарубіжної систем підготовки фахівців-менеджерів освіти

Система підготовки менеджерів світу в Україні	Система підготовки менеджерів світу у США та країнах Європи
<ul style="list-style-type: none"> – обсяг навчальної програми – 90 кредитів; – тривалість навчання – 1 рік 4 місяці; – форми організації навчання – денна, заочна; – передумови для вступу – наявність ступеня «бакалавр»; – передбачені для вивчення навчальні дисципліни – нормативні та вибіркові. Включають такі, що стосуються процесу управління кадровими ресурсами, економічної та правової компетентностей; – програма підготовки чітко регламентується нормативно-правовими документами МОН України. 	<ul style="list-style-type: none"> обсяг навчальної програми чітко не регламентований – від 30 до 180 кредитів; тривалість навчання – від 12 до 24 місяців; форми організації навчання – денна, онлайн-навчання; передумови для вступу – наявність ступеня «бакалавр»; передбачені для вивчення навчальні дисципліни – нормативні та вибіркові. Включають такі, що стосуються процесу управління кадровими ресурсами, економічної та правової компетентностей; навчальний заклад має право автономії щодо розробки програми підготовки фахівців.

ріальними ресурсами, акцентує на важливості взаємодії адміністрації навчального закладу із суб'єктами навчального процесу.

Стисла порівняльна характеристика вітчизняної та зарубіжної систем підготовки фахівців у сфері освітнього менеджменту подана в таблиці 1.

Зведені в таблиці дані демонструють як дотичні моменти, так і кардинальні відмінності. Зокрема, можемо прослідкувати тенденцію зростання обсягів кредитів у навчальних планах підготовки фахівців: від 30-36 у США до 180 в європейських країнах. Це своєю чергою відображається на кількості навчальних дисциплін та тривалості програми підготовки фахівців. Ширші можливості для надання якісних освітніх послуг запропоновані за кордоном завдяки діджиталізації освітнього процесу: оскільки здобувачами-магістрами за спеціальністю «Менеджмент освіти» у здебільшого є працюючі вчителі чи керівники структурних підрозділів, що прагнуть поглибити свої управлінські знання та уміння, онлайн-навчання виступає зручним форматом для інтеграції в освітній процес. Дотичними моментами є контент навчального плану у трьох описаних регіонах, передумови для вступу.

Висновки і пропозиції. Отже, наявна у відкритому доступі інформація про підготовку освітніх менеджерів в Україні, європейських країнах та США дозволяє підсумувати, що регіональні особливості в навчальному процесі очевидні. Хоча вітчизняна освітня практика тяжіє до європейської, їй бракує автономії в плануванні програми професійної підготовки. Зарубіжні системи підготовки фахівців за рахунок гнучкого графіку та різних форм організації навчання дають студентам більше можливостей для поєднання навчання та інших видів діяльності. Водночас між згаданими вище моделями є і дотичні моменти: контент навчального плану (передбачає вивчення дисциплін, пов'язаних із менеджментом в освітній сфері, правовим регулюванням питань у сфері освіти тощо) та кінцева мета магістерської програми –

підготувати менеджера-професіонала, компетентного працівника та авторитетного лідера, здатного швидко знаходити конструктивний вихід із критичної ситуації, мислити гнучко та перспективно.

Вважаємо, що для ефективної організації підготовки фахівця-менеджера освіти вітчизняним освітянам варто взяти на озброєння саме відмінні моменти, адаптувавши їх до українських реалій.

Список використаної літератури:

1. Бабенко Б.В. Професійні компетенції керівника школи як орієнтир для підготовки магістрів з адміністрування шкіл у США. *Педагогічні науки*. Черкаси : Черкаський університет, 2009. С. 14–17.
2. Бурлаєнко Т.І. Зміст і структура економічної компетентності майбутніх менеджерів освіти як необхідна вимога часу. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_7/2.pdf (дата звернення : 17.10.2021).
3. Мармаза О.І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника. Харків : Основа, 2007. 448 с.
4. Мельник В.К. Теоретичні засади формування фахової компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу в системі післядипломної педагогічної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2007. № 1. С. 85–88.
5. Товканець О.С. Проблема підготовки фахівців з менеджменту освіти у сучасній психолого-педагогічній літературі. *Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгород : Ужгородський університет, 2016. С. 293–297.
6. Товканець О.С. Особливості підготовки фахівців з менеджменту освіти в Україні. doi: 10.24144/2524-0609.2021.48.405-409 (дата звернення: 17.10.2021).
7. Офіційний сайт Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти». URL: <http://umo.edu.ua/osvitni-proghrami> (дата звернення : 17.10.2021).
8. Офіційний сайт Державного закладу «Південноукраїнський державний педагогічний

- університет імені К.Д. Ушинського». URL: <https://pdpu.edu.ua/spisok-kafedr/kafedra-osvitnoho-menedzhmentu-ta-publichnoho-upravlinnia> (дата звернення : 17.10.2021).
9. Офіційний сайт Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. URL: http://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/osvitni_prohramy/magistr/fpp/073_menedzhment.php (дата звернення : 17.10.2021).
 10. University of Portsmouth. URL: <https://www.port.ac.uk/study/courses/msc-pgdip-pgcert-educational-leadership-and-management> (дата звернення : 17.10.2021).
 11. Vytautas Magnus University. URL: <https://www.vdu.lt/en/study/program/overview/277/> (дата звернення: 17.10.2021).
 12. International Education Management (INEMA). URL: <https://www.ph-ludwigsburg.de/fakultaet-1/institut-fuer-bildungsmanagement/international-educational-leadership-and-management/masters-program-international-education-management/about-the-program> (дата звернення: 17.10.2021).
 13. Concordia University Chicago. URL: <https://www.cuchicago.edu/academics/colleges/college-of-education/division-of-educational-leadership/educational-administration-ma/> (дата звернення: 17.10.2021).
 14. University of Dayton. URL: https://educationonline.udayton.edu/form-mse/?_ga=2.230947871.1293061773.1634286465-572952648.1634286465 (дата звернення: 17.10.2021).
 15. PannState World Campus. URL: <https://www.worldcampus.psu.edu/degrees-and-certificates/educational-leadership-masters/overview> (дата звернення: 17.10.2021).

Statsenko N. System of training of specialists on education management in Ukraine and foreign countries

The article highlights the problem of preparation specialists-managers of education in domestic and foreign educational institutions. The analysis of scientific research related to this issue showed that management as a scientific problem in general and educational in particular has been variously analyzed by domestic scientists, but foreign models of training specialists in this field are almost not described. This determines the relevance of this scientific work.

To achieve this goal, the research architecture was built as follows: monitoring of publicly available information on the training of educational managers; analysis; comparison and juxtaposition of the obtained data. We analyzed the activities of educational institutions in Ukraine (State Institution of Higher Education «University of Educational Management»; State Institution «Southern Ukrainian National Pedagogical University K. D. Ushinsky»; Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University), European countries (University of Portsmouth, UK; Vytautas Magnus University, Lithuania; INEMA, Germany) and the United States (Concordia University Chicago; University of Dayton, Ohio; PannState World Campus) – a total of nine (three for each region). Different countries have a common ultimate goal – a professional manager, competent, authoritative among colleagues, flexible in decision-making, open to innovation. This is directed by the proposed content of educational programs, which contains disciplines directly related to the theory and practice of leadership, law, psychology, etc. However, in the system of training educational managers abroad, compared to Ukraine, there are some differences: the possibility of online learning, practical training lasting a calendar year, preparation for effective interaction of the head of the educational institution with stakeholders of the educational process. Distinctive features in the training of specialists abroad should be adopted by domestic educators. This would help expand the circle of potential entrants interested in education and contribute to the provision of quality theoretical and empirical training.

Key words: education management, education management specialist, management in education, education industry ,professional training.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.79.2.22>**Т. Б. Стратан-Артишкова**доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри мистецької освіти
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка

АВТОРСЬКА СПРОМОЖНІСТЬ У ФОРМУВАННІ ХУДОЖНЬОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА МИСТЕЦТВА

У статті визначаються зміст і сутність поняття «авторська спроможність майбутнього викладача мистецтва», розкривається його взаємозв'язок із суб'єктністю і творчістю. Встановлено, що широкий діапазон суб'єктності яскраво виявляється у власному творенні, авторській спроможності, процесах художньо-образного мислення, глибині думки, емоційному переживанні, що характеризують і виявляють художньо-світоглядну концепцію майбутнього викладача мистецтва.

Доведено, що художній твір має стати відкритою образною моделлю входження в навколишній світ, і завдяки не лише його пізнанню, а й індивідуальному «переживанню» і «проживанню», внаслідок чого посилюється духовно-енергійний потенціал і активізується духовно-рефлексивна творчість особистості. Зазначено, що, набуваючи досвіду художнього сприйняття-інтерпретації, майбутній викладач виявляє здатність виражати власні думки і почуття, втілює їх у відповідну художньо-образну змістовність і форму, надає їм оригінальності, індивідуальності, демонструє в них власну світоглядну концепцію, стиль художнього мислення, здатність до саморозкриття у власно створених індивідуально-неповторних художніх образах.

Здійснений аналіз наукових праць із проблеми дослідження, власний практично-методичний досвід дав змогу визначити авторську спроможність як інтегровану професійно особистісну якість, що констатує якісне перетворення майбутнім фахівцем свого внутрішнього світу і приводить до принципово нового його стану, спонукає до творчого самовираження і самореалізації, внаслідок чого студент виступає як творець нових художніх цінностей, як композитор, виконавець, артист, режисер, художник, балетмейстер, майбутній учитель, викладач, спроможний реалізуватися в різних сферах соціально-культурного середовища.

Ключові слова: авторська спроможність, суб'єктність, творчість, майбутній викладач мистецтва.

Постановка проблеми. На сучасному етапі глобалізації, прискореного темпоритму науково-технічного прогресу, активізації крос-культурних процесів основним і важливим завданням освіти, зокрема мистецької, є підготовка фахівців-особистостей, які характеризуються творчою індивідуальністю, креативністю, здатністю до авторства, до самовираження у творчості. Надаючи «життя» своїм індивідуальним цінностям, досягаючи світової мети та реалізуючи її у власному творенні, майбутній фахівець утверджує себе як неповторну особистість, здатну досягти широких творчих узагальнень, розкрити внутрішню гармонію, небайдужість до навколишнього світу, усвідомлення його цінностей і своєї причетності до створення цих цінностей. Такі креативні студенти надалі успішно працюють у форматі самостійних творчих пошуків, самоактуалізуються і самореалізуються в професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Пізнання-розуміння, сприйняття, інтерпретація і творення художніх образів – основна проблема розвитку мистецької освіти. Про це зазначається в наукових працях сучасних пред-

ставників мистецької освіти. Так, Л. Масол наголошує, що загальна освіта й мистецька зокрема мають передбачати розвиток «авторської здатності» майбутнього фахівця, його спроможності виступити ініціатором художньо-творчого задуму, втілювати його у власній творчій діяльності, «бути перформативним – оригінальним і виразним у його презентації назовні» [6, с. 108].

Взаємозв'язок авторства і художнього світогляду розкривається в працях Й. Кевішаса, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької та ін. Використовуючи власний індивідуально-інтелектуальний, індивідуально-емоційний досвід, суб'єкт художньо-діалогової взаємодії проникає в образний світ твору, осягає його світоглядний контекст, створюючи власну версію розуміння текстуального значення, сприймає, усвідомлює, осмислює й оцінює навколишнє життя, сенс і своє призначення в ньому, замислюється над питаннями пізнання світу [6; 9].

У процесі художнього сприйняття-інтерпретації здійснюється органічний взаємозв'язок вищих духовних цінностей та сутнісних сил особистості, котрі актуалізуються і становлять авторську

спроможність майбутнього викладача мистецтва. Здатність інтерпретатора до ідеальної «переробки» конкретно-звукових музичних уявлень у художній образ, який, як зазначає М. Каган, є плодом духовної діяльності людини, «переживанням, поняттям, ідеєю, ідеалом»; відкритий для співтворчості того, хто сприймає художню інформацію, має її пережити, інтерпретувати, «прикласти» до свого досвіду та духовного світу і в такий спосіб продовжити творчий процес, розпочатий митцем [4, с. 19].

Мета статті. Головна мета статті – розкрити сутність і зміст авторської спроможності майбутнього викладача мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що мистецький твір є цілісною інформаційною системою. Його можна порівняти з живим організмом – від народження (задум та художня ідея автора) до самостійного об'єктивного існування (інтерпретація, осмислення, критичне судження, оцінка).

Мова мистецтва «говорить нами», виявляє в собі наш світогляд і світосприйняття, здатність до емоційних переживань і співчуттєвої ідентифікації, розвиненість художньо-образного мислення, бажання і здатність втілити оригінальний художній задум у відповідну форму, зміст, образ.

У складному процесі сприйняття-інтерпретації-творення, що ґрунтується на задумі, проектуванні художнього образу, і до його творчої презентації відбуваються самовираження, розкриття можливостей і творчих здібностей, художніх обдаровань, індивідуально-особистісних якостей, сутнісних сил, що приводить до перетворення особистості на суб'єкта власного життя і професії. Так виявляється діалектика розвитку й становлення особистості майбутнього фахівця, оскільки, віддаючи себе, свої творчі здібності, сутнісні сили діяльності, особистість водночас здобуває їх, але вже в новій якості. Ця інтегративна якість – авторська спроможність, сутність якої полягає насамперед в усвідомленому сприйнятті мистецьких творів, глибокому проникненні й осягненні їх змісту, художньому тлумаченні й інтерпретації художніх образів, натхненному виконанні, здатності творити і презентувати власну творчість.

У статті «Від теорії діяльнісного опосередкування до теорії діяльної присутності» В. Петровський, аналізуючи конструкт «спроможність», виокремив у її змісті такі складники: здібності і спонування. Автор визначає, що найбільше поняттю «спроможність» відповідає поняття «потенційність». Поняття «спроможність» автор характеризує такими якостями: здатність відчувати щастя; почуття успішності й благоденства; радість буття; задоволеність собою і прагнення до нових успіхів; насолода тим, до чого прагнеш, і однаковою чином прагнення до того, чим насолоджуєшся; благополуччя і прихильність; посиленість шляху і зусиль його пройти. Узагальнюючи,

В. Петровський визначає поняття «спроможність» як єдність «можу» і «хочу», як осередок можливостей, що спонукають активність, стан діяльного благополуччя [8, с. 127]. Тобто спроможність – це не тільки наявність можливостей або досягнення рівня розвитку здібностей, а й реалізація цих можливостей і здібностей у професійній діяльності, здатність володіти культурою міжособистісного і художньо-педагогічного спілкування, тобто багатогранно виявляти власну суб'єктність.

Суб'єктність викладача передбачає його системну цілісність усіх його складних і суперечливих якостей, насамперед психічних станів й властивостей його свідомого і несвідомого [2].

Суб'єктність викладача передбачає його творчість, тобто творчість і суб'єктність – споріднені і взаємозумовлені категорії. Зв'язок між суб'єктністю і творчістю встановлюється С. Рубінштейном, який, розкриваючи принципи творчої самодіяльності, наголосив, що суб'єкт у своїх діяннях, в актах творчої самодіяльності не тільки виявляється і проявляється, а й створюється та визначається [9]. З огляду на це інтерес, прагнення, бажання студентів до самовираження і самореалізації в самотворчості, виявлення своїх можливостей у творчо-виконавській діяльності є характерними ознаками його суб'єктності, оскільки модель художнього образу і творчого проекту не просто створюється студентом (учнем), а є вираженням його сутності, індивідуальності, неповторності, феноменальності.

Суть творчої діяльності полягає в тому, щоб здійснити «співбуттєвість» та «діалогічність» (М. Бахтін, М. Каган), тобто такий рух творчої інформації, метою якого є виробництво власне творчого як самоцінного, проектування художнього діалогу, трансформування його в художньому задумі, матеріалізація за допомогою специфічних прийомів і засобів у первинний шар знакового тексту художнього твору, оживлення в новому знаково-символічному варіанті авторського тексту, вивільненні суб'єктивної сутності авторського тексту через суб'єктність автора і спрямування цієї суб'єктивності на аудиторію.

Ідея суб'єктності органічно доповнюється ідеєю вчинковості, можливості якої розкривалися і пояснювалися в евристичних концептах М. Бахтіна у праці «Філософія вчинку» як «мислення, що вчиняє», «вчинок-пізнання», «життя як вчинок», розроблялись українськими вченими, зокрема В. Роменцем, як «логічний осередок психічного», «вища форма душевно-духовної активності», «акція духовного розвитку індивіда», «творення моральних цінностей», обґрунтовувалися В. Татенком, який визначає такі важливі положення: поняття суб'єктності підкреслює «авторське право» людини, її спроможність починати причинний ряд із самої себе; нести персональну

відповідальність за вдіяне та скоєне; поняття «вчинковість» позначає індивідуально-неповторний, ціннісно-смысловий, культурно-особистісний вектор суб'єктної активності; учинкове довизначення суб'єкта життєдіяльності надає йому необхідної і достатньої сутнісної конкретизації, оскільки наповнює індивідуальне природним для людини соціокультурним змістом і сенсом [3, с. 883], підкреслюючи, таким чином, діяльнісно-особистісний аспект спроможності та її зв'язок з авторством.

Суб'єктність виявляється у здатності особистості аналізувати свою діяльність, відчувати її результати, логічно осмислювати, коректувати власні дії, спирається на власний досвід і накопичувати новий, що є суттєвим для функціонування майбутнього вчителя музичного мистецтва як суб'єкта, індивідуальності, особистості.

Поняття «суб'єктний» у творчо-виконавській діяльності відображає авторський характер активності і педагога, і студента, розкривається в таких поняттях, як автономний, ініціативний, оригінальний, творчий. Для педагога – це відчуття своїх потенційних можливостей, віра в них, прагнення реформувати процес творчо-виконавської підготовки майбутнього викладача та бажання й спроможність реалізувати такі перетворення через впровадження технології творчо-виконавської діяльності в цей складний процес. Для студента – це віра у свої творчі можливості, розуміння доцільності здійснення цієї діяльності, прагнення само-виразитись у власній творчості.

У психології поняття «індивідуальність» визначає унікальність кожної людини з її неповторними рисами, що характеризують здібності, темперамент. Характер, особливості психічних функцій (емоцій, мислення, пам'яті, уяви, інтуїції), неповторність людини, її індивідуальність зумовлюються ще й тим, як вони поєднуються, координуються між собою, в чому полягає своєрідність їх будови [3, с. 332]. Індивідуальність утворюють не лише неповторні поєднання особистісних якостей людини, а й міра розвитку кожної з них, її кількісні характеристики.

Одним із найважливіших індикаторів людської індивідуальності Б. Ананьєв визначає активність творчої діяльності особистості, в якій втілюються й реалізуються усі «великі можливості історичної природи людини» [1, с. 329]. Майбутній викладач сам конструє себе, бере на себе певні зобов'язання, свідомо й активно надає своїй діяльності відповідних форм, стає власним проектом, в якому суб'єктні права та обов'язки проектуються як соціальними (зовнішніми) умовами, так і внутрішніми, спрямованими на усвідомлення особистого «Я», прагнення стати лідером у навчанні і творчості, вивільнити й розкрити свої творчі можливості в художньо-творчому просторі.

Створення власного, особистісного, нового спричиняє зміну рівня активності середовища, приводить до розширення освітнього простору, зміни відносин із ним усіх його суб'єктів – учасників процесу освіти [5]. Авторська інтерпретація має відповідати художньо-естетичним, соціально-культурним вимогам сучасності. Індивідуалізація художньої інтерпретації, власне ставлення автора до світу, його світоглядна концепція відображаються у виражальних і формоутворювальних засобах, розкривають особистісно-творчий потенціал, індивідуальність і характерність авторського стилю.

У результаті дослідження в навчальний процес впроваджено авторський курс «Основи композиторської майстерності», метою якого є досягнення якісно нового рівня професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва – формування його авторської спроможності.

Під час вивчення курсу майбутнім учителям музичного мистецтва надається змога вдосконалити когнітивно-знаннєву, творчо-діяльнісну сфери, засвоїти універсальні методи художньо-інтерпретаційної та художньо-проектувальної діяльності, розробляти власні художньо-творчі теми-проекти, встановлювати інтеграційні зв'язки (внутрішньосистемні, міжхудожні, міжсистемні), творчо переосмислювати й адекватно застосовувати їх у самостійній діяльності, об'єктивно оцінювати результати своєї діяльності.

Висновки і пропозиції. Авторська спроможність пов'язана з відмовою від штампів, стереотипів у навчанні, необхідністю й потребою вивільнити внутрішні творчі можливості й резерви. Водночас розвиток цієї професійно особистісної якості є контрольованим і спеціально організованим процесом, передбачає досягнення змін керованого об'єкта (студентів), вияв авторської спроможності на основі цілеспрямованих раціонально-вольових дій, особистісно-творчої позиції і викладача, і самого студента.

Авторська спроможність постає як стиль, спосіб мислення про «образ світу», зумовлюється здатністю майбутнього викладача усвідомлювати духовну сутність мистецтва, орієнтуватися й виявляти спроможність до пошуку й творчого осмислення життєвого матеріалу, виявляти особистісну позицію в розумінні й відтворенні психологічної моделі художнього образу, осмислювати й інтерпретувати накопичений художньо-виконавський досвід у його кореляції із соціокультурною реальністю.

Список використаної літератури:

1. Ананьєв Б.Г. Человек как предмет познания. Ленинград : ЛГУ, 1968. 39 с.
2. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. Москва : Ин-т психологии РАН, 1994. 109 с.

3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.І. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Каган М. С. Философская теория ценностей. Санкт-Петербург : Петрополис, 1997. 205 с.
5. Кремень В.Г. Освітній процес у вимірах синегретичного аналізу. Педагогіка вищої школи: методологія, теорія. Технології. Київ-Кіровоград, 2014. С. 7–15.
6. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта : теорія і практика. Київ : Промінь, 2006. 432 с.
7. Олексюк О.М. Музична педагогіка : навч. посібник. Київ, 2006. 188 с.
8. Петровский В. От теории деятельностного опосредования к теории деятельного присутствия. *Развитие личности*. 2014. № 2. С. 125–145.
9. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики. *Вопросы психологии*. 1986. № 4. С. 101–108.
10. Рудницька О.П. Світоглядна функція мистецтв. *Мистецтво та освіта*. 2001. № 3. С. 10–13.

Stratan-Artyshkova T. Author's ability in the formation of the artistic worldview of a future teacher of art

This article defines the meaning and essence of the notion of "Author's ability of a future teacher of art", reveals its interrelation with subjectivity and creativity. The broad range of subjectivity is revealed clearly in the own creation, in the author's capacity, in the processes of artistic and imaginative thinking, depth of thought, emotional experience, which characterize and reveal the artistic and visual conceptualization of the future art teacher.

It has been shown that artistic work can become an open figurative model of entry into the natural world, and not only through its recognition, The individual "experiencing" and "living", which strengthens the spiritual and energy potential and activates the spiritual and reflexive creativity of the individual. It is intended that while acquiring experience in artistic perception-interpretation, the future educator acquires the ability to express his or her own thoughts and feelings, encapsulate them in appropriate artistic expressiveness and form, The aim is to give them originality, individuality, to demonstrate their own visionary concept, style of artistic thinking, ability to self-disclosure in independently created and unrepeatable artistic images.

The analysis of scientific works on the problem of research, own practical and methodical experience gave the possibility to define the author's capacity as integrated professionally personal quality, which states the skilled transformation of the future practitioner's inner world, leading to a fundamentally new state, The student is encouraged to creative self-expression and self-actualization, as a result of which the student acts as a creator of new artistic values, as a composer, performer, artist, director, choreographer, future teacher, lecturer, who can be realized in different spheres of the socio-cultural environment.

Key words: authorial ability, subjectivity, creativity, future art teacher.

УДК 378.126

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.79.2.23>

А. В. Суцєнко

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри освіти та управління навчальним закладом
Класичного приватного університету

В. М. Кравченко

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри освіти та управління навчальним закладом
Класичного приватного університету

Ю. А. Кузьменко

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри освіти та управління навчальним закладом
Класичного приватного університету

К. О. Андрєєва

аспірантка кафедри освіти та управління навчальним закладом
Класичного приватного університету

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ МЕНТОРСТВА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті проведено дослідження педагогічної проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти на засадах менторства. Встановлено, що одним зі шляхів вирішення цієї проблеми є розроблення компетентнісної моделі викладача-ментора. Імплементация законів України «Про освіту» та «Про вищу освіту» вимагає пильної уваги до здобутків світової вищої освіти, нового бачення ролі викладача закладу вищої освіти як ментора, коуча, фасилітатора, його орієнтації на особистісно орієнтоване навчання студентів, суб'єкт-суб'єктний характер навчальної взаємодії, що, безумовно, має бути враховано у професійній підготовці майбутніх педагогів закладів вищої освіти як в освітньо-професійній програмі та навчальному плані, так і в змісті, формах, методах і засобах цієї підготовки, розробленні й упровадженні компетентнісної моделі ментора. Побудова моделі викладача-ментора ґрунтувалася на описі сукупності якостей педагога закладу вищої освіти, які забезпечують успішне виконання комплексу функціональних педагогічних ролей, а також самонавчання та саморозвиток працівника. Компетентнісна модель викладача-ментора містить загальнокультурні, інформаційно-аналітичні та комунікативні групи компетентностей, сформованість яких забезпечує реалізацію всіх видів менторства: традиційного менторства, ementoring (менторських програм), peermentoring, teammentoring, групового менторства. Встановлено, що функції ментора, залежно від виду менторства, може виконувати викладач, аспірант, магістрант, студент-бакалавр. Викладач-ментор, у якого сформовані якості особистості згідно з моделлю, здатний успішно виконувати комплекс рольових функцій, зумовлених як глобалізаційними процесами, так і необхідністю реалізації компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів до підготовки фахівців, а саме функції суб'єкта процесу передачі знань і формування професійних компетентностей, інтерпретатора інформації, комунікатора, модератора, ініціатора навчальних і творчих дій, генератора ідей, координатора, наставника.

Ключові слова: особистісно орієнтоване навчання, компетентність, ментор, модель, майбутній педагог закладу вищої освіти, освітньо-професійна програма «Педагогіка вищої школи».

Постановка проблеми. Орієнтація на суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладача та студентів у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти України вимагає перегляду ролі викладача, формування майбутніх викладачів вищої школи з новим поглядом на процес навчання, на можливості реалізації нових форм, методів і засобів професійної підготовки фахівців освітньої галузі. За цих умов модернізація про-

фесійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти в межах освітньо-професійної програми «Педагогіка вищої школи» повинна орієнтуватися на зміну та розширення функцій викладача, реалізацію його діяльності як наставника, тренера, фасилітатора, розроблення та впровадження компетентнісної моделі ментора. Імплементация законів України «Про освіту» (2017 р., зі змінами) [1] та «Про вищу освіту» (2014 р., зі змінами) [2] вимагає

пильної уваги до здобутків світової вищої освіти, нового бачення ролі викладача закладу вищої освіти як ментора, коуча, фасилітатора, його орієнтації на особистісно орієнтоване навчання студентів, суб'єкт-суб'єктний характер навчальної взаємодії, що, безумовно, має бути враховано у професійній підготовці майбутніх педагогів закладів вищої освіти як в освітньо-професійній програмі та навчальному плані, так і в змісті, формах, методах і засобах цієї підготовки. Особливого значення в умовах інтеграції компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців з особистісно орієнтованим навчанням набуває проблема розроблення компетентнісної моделі викладача-ментора, здатного до поєднання функцій організатора пізнавальної діяльності студентів та консультування, коучингу, тренінгу, спрямованих на послідовне формування їхньої професійної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У контексті нашого дослідження особливе значення мають особистісно орієнтований і компетентнісний підходи до підготовки фахівців. Особистісно орієнтований підхід в освіті розробляли К. Абульханова-Славська, І. Агапов, В. Болотов, С. Бондар, А. Брушлинський, О. Савченко, І. Якиманська та інші вчені. Основи компетентнісного підходу були закладені завдяки дослідженням А. Андрєєва, І. Бежа, Н. Бібік, І. Зимньої, О. Овчарук, О. Пометун, В. Серікова, А. Хуторського, С. Шишова, І. Яшукта інших авторів.

На понятійному рівні терміни «ментор», «коуч», «едвайзер», «фасилітатор», «тьютор» аналізували Н. Алюшина [3], Я. Демус [4], С. Капанжи [5], А. Киричок [6], А. Міщук [7], К. Осадча [8], І. Сидорук [9], О. Соколова [10] та інші науковці. У працях цих дослідників розкрито види й моделі менторства, його характерні риси, роль і функції ментора.

У роботі О. Соколової розглянуто зміст і частоту вживання понять «ментор», «коуч», «едвайзер», «фасилітатор», «тьютор» в англійській літературі. У контексті нашого дослідження вагоме значення має проведений авторкою стислий аналіз моделей менторства, однією з яких є загальна компетентнісна модель менторства. У цій моделі функція ментора полягає у встановленні зв'язку навчання з практичним застосуванням отриманих знань [10]. Інтерпретацію моделей менторства, наведених у дослідженні О. Соколової, запропонувала А. Міщук стосовно взаємодії вчителя-початківця та вчителя-наставника. Розглядаючи стажування вчителя-початківця як менторство, вона вказує на гостру потребу у впровадженні коучингу та менторства у вищу освіту. Дослідниця зазначила: «Навчальний заклад середньої освіти має тримати не формальний, а реальний контакт із педагогічним вищим навчальним закладом, здійснювати селекцію на етапі становлення майбут-

ніх учителів, формувати запит для факультетів та поновлювати викладацький склад» [7].

Своєю чергою Я. Демус дослідила професійну соціально-психологічну компетентність ментора в галузі фізичної культури, надала опис оздоровчої, освітньої, виховної, комунікативної та організаційної функцій, які він має виконувати [4]. Н. Алюшина розробила компетентнісну модель наставника інноваційного типу в системі державної служби, що містить три блоки компетенцій: а) професійні компетенції, які є основними для всіх державних службовців; б) загальнокультурні компетенції, що є основою для формування професійної мобільності фахівця (комунікативні, управлінські, корпоративні, дослідницькі, іншомовні та громадянські компетенції); в) спеціальні компетенції, необхідні для ефективного здійснення наставницької діяльності, співробітництва у професійному середовищі, міжособистісної взаємодії всередині колективу, а також у відносинах «наставник – спеціаліст» (психолого-педагогічні, методичні та коуч-компетенції) [3]. А. Киричок та Т. Киричок наводять основні теоретичні відомості про менторський підхід у вищій освіті, його використання в підготовці фахівців зі зв'язків із громадськістю. Учені наголошують на тому, що використання саме компетентнісної моделі в менторстві дасть змогу вдосконалити систему підготовки фахівців [11, с. 35].

Проведені науковцями дослідження сприяли понятійній диференціації понять «тьютор», «коуч», «едвайзер», «ментор», «фасилітатор», а також встановленню змісту менторства в освіті як дидактичних, особистісних, тривалих взаємин досвідченого наставника та студента. Проте роботи вищезазначених авторів лише дотично стосувалися проблеми менторства у професійній підготовці майбутніх педагогів закладів вищої освіти, тому розроблення компетентнісної моделі ментора закладу вищої освіти є актуальним.

Мета статті. Відповідно, ключовою метою роботи є розроблення компетентнісної моделі викладача-ментора на основі компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів до професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Європейський вектор розвитку вітчизняної освіти передбачає наявність викладачів нової формації, які здатні успішно виконувати комплекс рольових функцій, зумовлених як глобалізаційними процесами, так і необхідністю реалізації компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів до підготовки фахівців, а саме функцій суб'єкта процесу передачі знань і формування професійних компетентностей, інтерпретатора інформації, комунікатора, модератора, фасилітатора, тьютора, ініціатора навчальних і творчих дій, генератора ідей, координатора, наставника [12, с. 160]. Підготовка май-

бутніх педагогів закладів вищої освіти до виконання зазначених рольових функцій у нашому дослідженні ґрунтувалася на розробленні компетентнісної моделі педагога-ментора.

У педагогічній науці під моделлю фахівця розуміють описовий аналог, який відображає основні характеристики об'єкта, що вивчається, яким є узагальнений образ фахівця цього профілю. Розрізняють два підходи до побудови моделі фахівця: у межах першого підходу розглядається модель діяльності фахівця з повним описом елементів цієї діяльності, а другий підхід передбачає виділення особистісних якостей фахівця [13].

Оскільки компетентнісна модель ментора містить певним чином згрупований і структурований перелік компетентностей, ми зосередилися на побудові моделі викладача-ментора на основі другого підходу, що передбачає опис сукупності якостей педагога закладу вищої освіти, які забезпечують успішне виконання комплексу функціональних педагогічних ролей, а також самонавчання та саморозвиток працівника. Такий вибір підходу зумовлений змістом поняття «компетентність», наведеного в Законі України «Про освіту»: «Компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [1]. Тобто компетентність ми розглядаємо як особистісне утворення, сукупність певних якостей особистості. Таке розуміння побудови компетентнісної моделі викладача-ментора вимагає виділення компетентностей і програмних результатів навчання, формування яких сприятиме реалізації виділених рольових функцій педагога вищої школи.

У таблиці 1 подано можливі види менторства та способи й результати їх реалізації. Зазначимо, що побудова цієї таблиці ґрунтувалася на матеріалі низки досліджень, зокрема [3; 10; 11].

Для реалізації всіх зазначених у таблиці 1 видів менторства необхідно сформуванню комплекс ком-

петентностей, який ми будували з використанням державного стандарту підготовки магістрів спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» [14] та освітньо-професійної програми «Педагогіка вищої школи» Класичного приватного університету (м. Запоріжжя) [15], на підставі ролей, які реалізує ментор-викладач. Ми класифікували компетентності за трьома групами: загальнокультурні компетентності, інформаційно-аналітичні компетентності, комунікативні компетентності.

До групи **загальнокультурних компетентностей** належать:

- здатність до абстрактного мислення, аналізу й синтезу;
- здатність учитися та оволодівати сучасними знаннями;
- здатність діяти соціально відповідально та свідомо;
- здатність виявляти, ставити та розв'язувати проблеми;
- критичне осмислення проблем у сфері освіти, педагогіки та на межі галузей знань.

Групу **інформаційно-аналітичних компетентностей** становлять:

- здатність до пошуку, оброблення й аналізу інформації з різних джерел;
- здатність працювати в міжнародному контексті;
- здатність до використання сучасних інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій в освітній та дослідницькій діяльності;
- здатність проектувати та досліджувати освітні системи;
- здатність інтегрувати знання у сфері освіти / педагогіки та розв'язувати складні завдання в мультидисциплінарних і міждисциплінарних контекстах;
- здатність застосовувати та розробляти нові підходи до вирішення завдань дослідницького та/або інноваційного характеру у сфері освіти й педагогіки;
- здатність розробляти та реалізовувати нові освітні інструменти і проекти, інтегрувати їх в освітнє середовище закладу освіти.

Таблиця 1

Види менторства, способи та результати їх реалізації

Види менторства	Вид педагогічної взаємодії	Ментор	Результат
Традиційне менторство	Викладач – студент	Викладач	Формування компетентностей, особистісне зростання
Ementoring (менторські програми)	Комунікація онлайн або за допомогою листування	Викладач	Особистісне зростання
Peermentoring	Наставництво однолітків	Аспірант, студент магістратури, студент старших курсів або одноліток	Особистісне зростання
Teamentoring	Викладач – студенти (не більше чотирьох)	Викладач	Формування компетентностей, індивідуальне зростання кожного члена групи
Групове менторство	Викладач – група студентів (більше чотирьох)	Викладач	Формування компетентностей



Рис. 1. Компетентнісна модель викладача-ментора

До групи **комунікативних компетентностей** належать:

- здатність урахувати різноманітність, індивідуальні особливості студентів у плануванні та реалізації освітнього процесу в закладі освіти;
- здатність до міжособистісної взаємодії;
- здатність управляти стратегічним розвитком команди в педагогічній, науково-педагогічній і науковій діяльності;
- здатність здійснювати експертизу та надавати консультації з питань освітньої політики й інновацій в освіті;
- здатність до адаптації та дії в новій ситуації;
- здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях.

Унаслідок узагальнення різноманітних підходів до менторства можна охарактеризувати зміст діяльності викладача-ментора, який полягає у формуванні комплексу компетентностей кожного магістранта, навчанні та вихованні його особистості, формуванні елементів авторської системи діяльності майбутнього педагога закладу вищої освіти на прикладі власної системи діяльності викладача, створенні практичної основи для успішної професійної адаптації магістранта, неухильному особистісному зростанні та реалізації творчого потенціалу.

На рисунку 1 представлена розроблена нами компетентнісна модель викладача-ментора, що містить виділені групи компетентностей та програмні результати навчання. Водночас ця модель демонструє напрями підготовки майбутніх педаго-

гів закладів вищої освіти для виконання ролі викладача-ментора. Ці напрями визначаються групами компетентностей, які необхідно сформувати, та відповідними дисциплінами, у межах вивчення яких формуватимуться ці компетентності, згідно з матрицею відповідностей освітньо-професійної програми «Педагогіка вищої школи» Класичного приватного університету (м. Запоріжжя).

Звісно, програмні результати навчання, представлені на рис. 1, повинні відповідати певним компетентностям, поданим у кожній із виділених груп компетентностей.

Висновки і пропозиції. Імплементация законів України «Про освіту» та «Про вищу освіту» вимагає пильної уваги до здобутків світової вищої освіти, нового бачення ролі викладача закладу вищої освіти як ментора, коуча, фасилітатора, його орієнтації на особистісно орієнтоване навчання студентів, суб'єкт-суб'єктний характер навчальної взаємодії, що, безумовно, має бути враховано у професійній підготовці майбутніх педагогів закладів вищої освіти як в освітньо-професійній програмі та навчальному плані, так і в змісті, формах, методах і засобах цієї підготовки, розробленні та впровадженні компетентнісної моделі ментора. Побудова моделі викладача-ментора ґрунтується на описі сукупності якостей педагога закладу вищої освіти, які забезпечують успішне виконання комплексу функціональних педагогічних ролей, а також самонавчання й саморозвиток працівника. Компетентнісна

модель викладача-ментора містить загальнокультурні, інформаційно-аналітичні та комунікативні групи компетентностей, сформованість яких забезпечує реалізацію всіх видів менторства. Викладач-ментор, у якого сформовані якості особистості згідно з наведеною моделлю, здатний успішно виконувати комплекс рольових функцій, зумовлених як глобалізаційними процесами, так і необхідністю реалізації компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів до підготовки фахівців, а саме функції суб'єкта процесу передачі знань і формування професійних компетентностей, інтерпретатора інформації, комунікатора, модератора, ініціатора навчальних і творчих дій, генератора ідей, координатора, наставника.

Перспективи дослідження проблеми компетентнісної моделі менторства ми вбачаємо в розробленні моделі та педагогічних умов професійної підготовки майбутніх педагогів вищої школи на засадах менторства з урахуванням його видів та з огляду на функції можливих учасників цього процесу.

Список використаної літератури:

1. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII (у редакції від 21 листопада 2021 р.) / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
2. Про вищу освіту : Закон України від 1 липня 2014 р. № 1556-VII / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
3. Алюшина Н. Компетентнісна модель наставника інноваційного типу в системі державної служби. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*. 2014. Вип. 3. С. 89–98.
4. Демус Я. Соціально-психологічна компетентність ментора у галузі фізичної культури. *Імідж сучасного педагога*. 2021. № 2(197). С. 37–41.
5. Капанжи С. Ефективне використання робочого часу викладача при впровадженні змішаного/дистанційного навчання в закладах фахової передвищої освіти : методична розробка. Кам'янське, 2021. 37 с.
6. Киричок А. Менторський підхід у підготовці PR-фахівців. *Держава та регіони. Серія «Соціальні комунікації»*. 2016. Вип. 3(27). С. 165–170.
7. Міщук А. Потрібне менторство. *Освітня політика: портал громадських експертів*. URL: <http://education-ua.org/ru/articles/1064-potribne-mentorstvo>.
8. Осадча К. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» ; Класичний приватний університет. Запоріжжя, 2020. 40 с.
9. Сидорук І. Роль менторства у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогічні науки»*. 2019. Вип. 2(18). С. 283–289.
10. Соколова Е. Анализ терминологического ряда «коуч», «ментор», «тьютор», «фасилитатор», «эдвайзер» в контексте непрерывного образования. *Непрерывное образование: XXI век*. 2013. Вып. 4. С. 1–11.
11. Педагогічна компетентність викладача. Впровадження інноваційних методів навчання у практичну діяльність викладача закладу вищої освіти : навчальний посібник для докторів філософії спеціальності 186 «Видавництво та поліграфія» та 061 «Журналістика» / уклад. : А. Киричок, Т. Киричок. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2021. 57 с.
12. Котєнєва І., Карлова Н. Професійні ролі викладача вищої школи у підготовці майбутніх фахівців. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2021. Вип. 1(339). Ч. І. С. 157–166.
13. Пряжников Н., Пряжникова Е. Психология труда : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2009. 480 с. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/PPT-2009/PPT-478.htm#p1>.
14. Державний стандарт вищої освіти за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» другого (магістерського) рівня вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti>.
15. Освітньо-професійна програма «Педагогіка вищої школи». URL: http://virtuni.education.zp.ua/edu_cpu/course/category.php?id=94.

Sushchenko A., Kravchenko V., Kuzmenko Yu., Andriieva K. Pedagogical problem of professional training for future teachers of institutions of higher education on the basis of mentoring

The article researches the pedagogical problem of professional training of future teachers of higher education on the basis of mentoring. It has been established that one of the ways to solve this problem is to develop a competency model of a teacher as a mentor. Implementation of the Laws of Ukraine "On Education" and "On Higher Education" requires close attention to the achievements of world higher education, a new vision of the role of a teacher of higher education as a mentor, coach, facilitator, his focus on personality-oriented learning, subject-subject nature of educational interaction, which, of course, should be reflected in the training of future teachers of higher education in the educational and professional program and curriculum, as well as in the content, forms, methods and means of this training, development and implementation of the

mentor's competency model. The construction of the model of teacher as a mentor is based on the description of the set of qualities of a teacher of higher education, which ensures the successful implementation of a set of functional pedagogical roles, as well as self-learning and self-development of the employee. The competency model of the teacher as a mentor contains general cultural, informational, analytical and communicative groups of competencies, the formation of which ensures the implementation of all types of mentoring: traditional mentoring, peer mentoring, e-mentoring (mentoring programs), team mentoring, group mentoring. It is shown that the functions of a mentor can be performed, depending on the type of mentoring, teacher, graduate student, graduate student, and bachelor student. Due to both globalization processes and the need to implement competency and personality-oriented approaches to training, the teacher, who has formed personality qualities of a mentor according to the model, is able to successfully perform a set of role functions, such as the subject of knowledge transfer and professional competencies, interpreter information, communicator, moderator, initiator of educational and creative activities, generator of ideas, coordinator.

Key words: *personality-oriented education, competence, mentor, model, future teacher of higher education institution, educational-professional program "Higher School Pedagogy".*

УДК 37.014:378.1:378.

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.79.2.24>

Т. І. Сущенко

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри освіти та управління навчальним закладом
Класичного приватного університету

О. Л. Самодумська

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри освіти та управління навчальним закладом
Класичного приватного університету

В. І. Баталкіна

аспірант кафедри освіти та управління навчальним закладом
Класичного приватного університету

Г. П. Дудчак

вчитель української мови
Криворізького навчально-виховного комплексу № 129
«Гімназія-ліцей академічного спрямування»

ЕВОЛЮЦІЯ ОСОБИСТІСНОГО ФАКТОРА У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ: ПРОБЛЕМИ І ПОШУКИ

Статтю присвячено науковому обґрунтуванню нових проблем еволюції особистісного фактору професійної підготовки педагогічних кадрів в умовах ринкового соціуму.

Доведено, що еволюція особистісного фактору можлива тільки за гуманістичної мегапарадигми в освітньому просторі, наявності якісно нового типу професіоналізму, принципово інших підходів до його змісту й засобів фахової підготовки. Йдеться про моральне розширення людського Я, про здатність бачити й поважати невичерпність і унікальність кожної людської особистості, що є обов'язковою передумовою справжньої еволюції особистісного фактору, гуманності й професіоналізму педагогічних кадрів. Тому гуманізація вищої професійної освіти має виступати провідним імперативом освітніх реформ, науково-технічного й соціального прогресу.

Наголошується на тому, що поглиблений інтерес до еволюції особистісного фактору впливає на вдосконалення технології професійної підготовки педагогічних кадрів, на її подальшу трансформацію.

Визначено пріоритетні напрями щодо внесення корінних змін у перебудову внутрішнього світу та власної поведінки викладачів і студентів з метою розширення людського Я, що впливає на процесуальну сторону гуманізації усіх сфер життєдіяльності та є основою змісту майбутнього професійного й духовного життя, боротьби з тими, хто чинить зло, з «мультиковим сприйманням дійсності», «доларизацією свідомості», пристосуваннями, із пригніченням добротворчої ініціативи тощо. Цьому сприяє формування нового образу професійних знань, гуманної природної потужності і професіоналізму майбутніх педагогічних кадрів.

Науково обґрунтовано розгляд еволюції особистісного фактору як ціннісного впорядкованого цілого, як механізму оволодіння особистістю законами духовного становлення й саморозвитку, як інструменту мислення і умовиводів, як причини появи нових реалій і усвідомлень, вресіт-ресіт, як двигуна загального всебічного розвитку особистості, генеральної лінії її життя.

Ключові слова: еволюція, професійна підготовка, особистісний фактор, добротворчість.

Постановка проблеми. У широкому розумінні еволюція розглядається сьогодні як синонім розвитку, який відбувається у живій і неживій природі або в суспільстві. Вивчення еволюції будь-якої сфери ґрунтується, як правило, на аналізі досягнень не тільки минулого. Тому аналіз сутності самого поняття «особистісний фактор» неможливий без аналізу сукупності факторів, які в нашому випадку стосуються переваги гуманістичної парадигми, у якій головною цінністю є людина. Утім,

для правильного розуміння особливостей такої парадигми важливо враховувати найновіші досягнення вітчизняної та зарубіжної наукової думки у галузі педагогіки, соціології, соціобіології та психології, теорії генно-культурної коеволюції, яку слід розуміти, на думку відомого психолога І. Русинки, як «спільний взаємодіючий перебіг органічної та культурної еволюції» [5, с. 7].

Такий підхід до еволюції особистісного фактора пояснюється тим, що за сучасних умов в Україні

відбувається глибинний злам особистісно-типологічної структури суспільства, змінюються статуси соціальних груп, напрямки і перспективи їхнього розвитку. Мобільність, динамізм нинішнього життя різко збільшують кількість і якісний спектр міжлюдських контактів, що пов'язано з необхідністю збереження соціальної привабливості різноманітних типів людей, які є представниками різних соціальних прошарків, різних націй, культур, політичних та духовних орієнтацій.

Небачений розвиток інформаційних засобів значно наближує їх одне до одного, а часом веде й до прямих зіткнень між ними. Усе частіше в житті люди потрапляють в ситуації, що вимагають від них справжніх гуманних позицій, розуміння й співчуття, вміння допомогти іншій людині. Але щоб знайти власний шлях у житті, щоб вигідно представити себе для професійної кар'єри, гуманна метапарадигма часто не набуває всеохоплюючого характеру. Процес цей доволі важкий, нерідко вимагає від особистості чималого ресурсу і не тільки доброї волі, здатності поступитися власними цілями й інтересами. Останнє передбачає певну внутрішню пластичність суб'єктів спілкування, здатність, сприймаючи проблеми інших, водночас залишатися на боці особистих цілей. Йдеться про нову досить актуальну наукову проблему еволюції особистісного фактора в умовах ринкового соціуму.

В аспекті сказаного актуальним є з'ясування, яким чином еволюція особистісного фактора може впливати на професійну педагогіку, на підготовку педагогічних кадрів і навіть на тлумачення самих термінів «особистість», «особистість викладача», «професіоналізм найвищої категорії освітян – викладача вищої школи» та які можуть бути наслідки такого впливу. Поглиблений інтерес викликає також вплив еволюції особистісного фактору на вдосконалення професійної підготовки педагогічних кадрів, на її подальшу трансформацію.

Аналіз досліджень. У працях В. Андрущенко, Г. Балла, І. Беха, М. Боришевського, С. Гончаренка, Н. Волкової, І. Зязюна, К. Корсака, В. Кременя, В. Лугового, М. Михальченка, О. Романовського, О. Савченко, В. Семиченко, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна та інших вказується на необхідність упровадження у вищих навчальних закладах реформ, завдяки яким можливою є модернізація професійної підготовки викладачів вищої освіти. Зрештою, йдеться про моральне розширення людського Я, про здатність бачити й поважати невичерпність і унікальність кожної людської особистості, що є обов'язковою передумовою справжньої еволюції особистісного фактора, гуманності й професіоналізму педагогічних кадрів. Тому гуманізація вищої професійної освіти має виступати провідним імперативом освітніх реформ, науково-технічного й соціального прогресу.

Мета статті – визначити й обґрунтувати проблеми та першочергові напрямки еволюції гуманної метапарадигми в професійній підготовці кадрів.

Виклад основного матеріалу. У філософському плані «ситуація, що виникла, повністю корелює з антропологічною проблемою, сутність якої полягає у виникненні нового типу людини, для якої найхарактернішою ознакою є цілераціональна поведінка, тобто та, що раціонально регулюється вже не внутрішніми цінностями, а зовнішньою метою. Виникнення цього типу, за М. Вербером, пов'язане з промисловою революцією і ствердженнями капіталістичних, ринкових відносин. Цілераціональна дія з аспекту поведінки особистості перетворюється на її основу, що привело до виникнення іншої людини – діяча, ділка. Це тип людини ринково-технологічної епохи, яка замінює особистість. За В. Кременем, це людина є носієм раціональності як послідовного прагнення до свідомо і раніше поставленої мети. Вона – «розумний егоїст», для якого почуття, спілкування, переживання втрачають самостійну цінність. А в міру того, як людина стає ділком, культура як регулятор соціальних відносин змінюється технологією, соціотехнікою, політтехнологіями» [3, с. 364].

Академік В. Кремень, зміст його філософії людиноцентризму доводить, що освіта покликана підняти людину зі сфери ринкового господарства до «духовної норми», ринковою повинна бути економіка, а не суспільство. Головну визначеність освітньої діяльності президент НАПН вбачає в наповненні навчального процесу гуманістичним змістом. Тільки тоді, на думку В. Кременя, освіта виконає своє покликання, коли смыслом її розвитку, центром усіх інновацій і стратегій стає людина.

І. Бех, аналізуючи процесуальну своєрідність феномену самореалізації особистості, прийшов до висновку, що життя людини у сучасному технологічному суспільстві, яке ґрунтується на утилітарному ціннісному світогляді, схильне позбавляти вищого смислу її існування, орієнтації на справжню духовність. Культивує в людині інструментальну позицію, воно прирікає її на всеосяжну матеріальну заклопотаність, яка не звеличує людину у власних очах і в очах всього суспільства [1, с. 30].

Ця проблема дійсно вимагає глибокого теоретичного осмислення. Утім, у сучасному соціумі України відсутнє її достойне пошанування. Як наслідок, ігноруються іманентні (природні) особливості та індивідуально-суб'єктивний світ людини, її духовна парадигма.

Пишаємося й захоплюємося тим, що знання, інформація та технологічні інновації в умовах глобалізації стають провідною продуктивною силою. Але швидко й непомітно зростають негативні тенденції: соціальна нерівність, моральна глухота й байдужість до проявів соці-

альної несправедливості й дискомфортного спілкування в дорослих і дитячих колективах, що в умовах боротьби за економічне зростання через непомірне споживацтво суспільства супроводжується руйнацією української економіки, культури, зростанням злиднів, нестримним фізичним і духовним вимиранням нації [1, с. 8].

Із викладеного вище цілком актуальним і зрозумілим стає те, що перед освітою постає завдання – переглянути зміст та ідеї таких життєво важливих понять, як «гуманність», «професіоналізм» і «добротворчість». Вважаємо, що найдорожча й найважливіша ера розвитку освітньої галузі настане тоді, коли кожен випускник педагогічного ЗВО України ще в студентські роки самостійно прийме необхідність змінювати на краще не тільки освітню галузь, а й самого себе на користь людям. Тому гуманізація педагогічного процесу в ЗВО полягає в перебудові внутрішнього світу та власної поведінки його суб'єктів у напрямку розширення людського Я, що впливає на процесуальну сторону гуманізації всіх сфер життєдіяльності та є основою змісту майбутнього професійного й духовного життя, боротьби з тими, хто чинить зло, з «мультиковим сприйманням дійсності», «доларизацією свідомості», пристосуваннями, з пригніченням добротної ініціативи тощо. Цьому сприяє формування нового образу професійних знань, підтримка викладачами активних позааудиторних добротної справ, оволодіння студентами під час навчання системою дійсно гуманних цінностей, цілісний вплив на їх свідомість, на постійне й поступове її перетворення, розширення сфери практичної добротної, безпосередньо спрямованої на благо людини, збагачення гуманної природної потужності і професіоналізму майбутніх педагогічних кадрів. Тому традиційну професійну педагогіку теж необхідно осучаснювати, доповнювати, наповнювати педагогікою добротої, діяльнісною професійною педагогікою, домагатися введення у ЗВО університетських практичних спецкурсів із людинознавства, культурології, відповідних програм та їх методичного забезпечення, узаконивши відкриття кафедр педагогіки вищої школи, педагогіки педагогічної майстерності викладача в усіх ЗВО, щоб студенти будь-якого ЗВО могли поспішати не на лекції як на навчальне заняття, а йшли до викладача-вченого, який культивує одну з найважливіших формул будь-якого професіоналізму – добротної.

У поняття «добротної» ми вкладаємо такий смисл: це спрямування почуттів педагогічних кадрів на вдосконалення культури, озброєння системою гуманних професійних і життєвих виявів, засобами, зокрема, творчих дій, вміннями здійснювати винаходи у зміні й олюдненні сучасного студентського довкілля, оточуючого близьких і незнайомих людей, безпомилкове визначення

критеріїв добра і зла, краси та гармонії, виявів такого доброзичливого ставлення до людини, яких ще ніде і ніколи не існувало. Тобто предмет гуманізації – розгортання гуманної творчості у професійній діяльності, пізнанні і вдосконаленні себе в них. Істотний зміст наших досліджень – здійснення пошуку оптимального шляху гуманізації педагогічного процесу ЗНО через розвиток чутливості й добротної, пробудження під час професійної підготовки певних добротної здібностей, що існували потенційно у формі можливостей.

Підкреслимо ще один важливий аспект. Сучасна педагогічна психологія має у своєму розпорядженні широкий спектр поглядів на гуманізацію педагогічного процесу.

Одне з найголовніших завдань гуманізації освіти відомий український психолог М. Боришевський пов'язує із забезпеченням високого рівня активності та самоактивності людини, що сприяє розвитку її потенційних можливостей – як успадкованих, так і тих, що набуваються нею у процесі індивідуальної діяльності, у творчому оволодінні суспільними цінностями, в їх самозбагаченні та саморозвитку власних можливостей. Проведені М. Боришевським дослідження виявили тісну залежність між рівнем самоактивності учнів в оволодінні суспільними цінностями та відношенням змісту останніх до актуальних соціально-психологічних потреб учнів, від включення таких цінностей в реальний життєвий контекст та від того, якою мірою студенти виступають як «співтворці», «співавтори» суспільних цінностей.

Згідно з наведеними підходами до розуміння гуманізації педагогічного процесу ЗВО вчений розробив важливі, на наш погляд, значущі положення і принципи її реалізації. Представимо їх у скороченому вигляді:

1) найцінніше у вихованні – його індивідуальність, неповторність (що зумовлено об'єктивно й суб'єктивно), бо тільки через розмаїття, через індивідуальність пролягає шлях до об'єднання – не стадного, а справді людського, цивілізованого;

2) неприпустимість насильства над свідомістю підростаючої особистості, маніпулювання її поведінкою, згубний вплив на свідомість дитини, на становлення її особистості в цілому єдиної, єдиноспрямованої, монополізованої ідеології; така тоталітарна ідеологія позбавляє вихованця можливості самому виробляти в собі здатність до вибору, а значить, ставати суб'єктом, особистістю в повному, глибокому розумінні цього поняття;

3) у процесі виховання неприпустиме насильство над людиною; необхідне передусім визнання педагогом її можливостей і прав бути суб'єктом педагогічного процесу, активним, рівноправним, хоч і різнозобов'язаним порівняно з викладачем учасником, бути суб'єктом власної активності, носієм волі;

4) у процесі професійної підготовки викладач реалізує розвивальну педагогічну стратегію: постійна, втілена в конкретних справах турбота про зростання особистості студента, про розвиток його самосвідомості, про наближення й реалізацію одного з найсуттєвіших відкриттів на шляху становлення себе як спеціаліста – відкриття власного «Я», з усіма його сильними і слабкими сторонами, з усвідомленням своїх можливостей стати володарем власної долі;

5) основною характеристикою ставлення викладача до студента має бути гуманність, яка включає такі моменти, як: загальна позитивна внутрішня мотивація, установка на сприймання студента, прагнення зрозуміти його потреби, інтереси, постійне сприяння розвитку в нього як того, що становить основу загальнолюдської сутності, так і того, завдяки чому він стає професіоналом. При цьому слід пам'ятати, що повага до студента аж ніяк не обмежується одним лише шанобливим ставленням до нього, що виявляється переважно в зовнішніх формах поведінки викладача. Недопустимість роздратованості, вибуховості, спокійний тон вимог, доброзичливі інтонації в спілкуванні, висока мовна культура у взаєминах хоч і конче потрібні, проте не всевизначальні характеристики його гуманного ставлення;

6) важлива, абсолютно необхідна умова, без якої неможлива гуманізація, – це чесність, щирість, рівноправність, недопустимість фальші з боку викладача, який не має права вимагати від студентів того, чим не володіє сам. Тільки інтелегентна, вільна людина, якою передусім має бути викладач, здатна шанувати волю інших [2, с. 8].

Тому однією з важливих передумов гуманізації педагогічного процесу ЗВО є демократизація управління вишами, гуманізація стосунків у системах «викладач-студент».

Значно збагатив наявне уявлення психологів і педагогів про гуманність Е. Фром, який довів, що в гуманістичній етиці людина «сама і творець норм, і їх виконавець, вона їх створює, вона їх регулює і вона їх дотримується», – підкреслюється важливий концептуальний підхід до гуманізації педагогічного процесу [6, с. 116].

Гуманістична етика засновується на принципі, згідно з яким тільки сама людина може визначити критерій цнотливості та гріха, «благо» – це те, що добре для людини, а «зло» – те, що людині шкодить; єдиний критерій етичної оцінки – благополуччя людини.

Для розуміння суті гуманізму й гуманності важливою є думка Е. Фромма про те, що «визнання благом того, що добре для людини, не передбачає, що егоїзм або відокремленість добре для людини. Це не означає, що людська ціль може бути досягнута у відриві від оточуючого світу. Одна з характеристик особливостей людської природи – в тому, що людина знаходить

себе і своє щастя у спорідненості та солідарності з людьми» [6, с. 116]. Цим самим Е. Фромм попереджає, що гуманізація виховання не допускає й відірваності моральних цінностей від цінностей загальнолюдських.

Із цією метою В. Кремень акцентує увагу на тому, що «в межах освітнього простору, в контексті філософії людиноцентризму необхідно обґрунтувати нове адекватне знання про людину. Це має бути таким знанням, в якому всебічно обґрунтовується необхідність безумовної переваги духовно-моральної сторони, на основі якої і формується особистість. Без такого знання не буде культурно-інтелектуального зростання, здатного в перспективі привести до перетворення людства. І все це неможливо поза філософією освіти, контекстом людиноцентризму, які становлять домінуючу освітнього простору для формування і творення сучасної особистості» [4].

У зв'язку із цим дослідники професійної педагогіки наукової школи Класичного приватного університету (м. Запоріжжя) пропонують внести концептуальні зміни в професійну підготовку усіх випускників ЗВО, підсиливши гуманістичну складову частину їхнього професіоналізму.

Ідеться не про заміну окремих елементів життєдіяльності, а про гуманізацію як цілісну систему, побудову її на принципово нових засадах, при цьому основним питанням повинно бути переосмислення мети професійної підготовки як основного системоутворювального її компонента.

Відомо, що питання гуманізації педагогічного процесу у ЗВО часто розглядається спрощено і зводиться лише до одного – гуманізації стосунків викладачів і студентів. Завдання дійсно важливе. Але ж воно враховує тільки один аспект проблеми, а гуманізації підлягають усі компоненти, складові частини цілісного педагогічного процесу.

Висновки. На основі вищевикладеного можна вважати, що вказані концептуальні положення впливають і на зміст, і на технологію, і на управління педагогічним процесом ЗВО України. Отже, їм підпорядковані всі найважливіші його компоненти. Але таким великим впливом на педагогічний процес принцип гуманізації освіти зобов'язаний своїй внутрішній характеристиці й змісту, а саме еволюції особистісного фактору.

Сучасна педагогіка і психологія, на жаль, ці питання досліджують обмежено, не виходячи за межі лише діагностично-педагогічного консультування чи застосування педагогічно орієнтованих тренінгів.

З огляду на притаманну педагогічній діяльності багатосуб'єктність методологічне значення ціннісної визначеності особистості полягає в подоланні суперечності між нагальністю впровадження результатів аксіологічних досліджень та відсутністю обґрунтованої нової гілки прикладної педагогіки, побудованої на аксіологічній основі.

Відстоюючи свої права бути несхожою на інших, людина, навіть майже не підозріваючи цього, оголошує свої власні цінності, бореться за них усталеними стереотипами, не погоджуючись із цінностями інших людей. Відповідно до цього формуються, змінюються або закріплюються різні способи ставлень до світу і до певних життєвих ситуацій.

Отже, насправді еволюцію особистісного фактору слід розглядати як ціннісне впорядковане ціле, як механізм оволодіння особистістю законами духовного становлення й саморозвитку, інструментом мислення, умовиводів, звичок, причиною появи нових реалій і усвідомлень, врешті-решт, двигуном загального всебічного розвитку особистості, генеральною лінією її життя.

Список використаної літератури:

1. Бех І.Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2009. 248 с.
2. Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості. Суми : «Еллада», 2012. 608 с.
3. Кремень В.Г. Трансформації особистості в освітньому просторі сучасної цивілізації. *Професійно-технічна освіта*. 2009. № 1. С. 5.
4. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ : Т-во «Знання» України, 2010. 520 с.
5. Русинка І.І. Психологія : навч. посіб. Іван РУСИНКА. 2-ге вид., переробл. і доповн. Київ : Знання, 2011. 407 с.
6. Фромм Э. Человек для себя. Исследование психологических проблем. Минск : Папурри, 1992. 498 с.

Sushchenko T., Samodumska O., Batakina V., Dudchak H. Evolution of the personal factor in vocational education: problems and searches

The article substantiates the issues of personal factor evolution in professional pedagogical training in the conditions of a market society.

It is proved that the evolution of personal factor is possible only with a humanistic megaparadigm in the educational space, qualitatively new type of professionalism, fundamentally different approaches to the content and means of professional training. The point at issue is moral expansion of the human "Ego", the ability to see and respect inexhaustibility and uniqueness of each human personality, which is a prerequisite for the true evolution of the personal factor, teachers' humanity and professionalism. Therefore, humanization of higher professional education should be the leading imperative of educational reforms, scientific, technological and social progress.

It is emphasized that deep interest in the evolution of the personal factor positively influences and improves the technology of professional pedagogical training and its further transformation.

Priority areas for radical changes are defined to restructure the inner world, teachers' and students' behaviour, and to expand the human "Ego". The changes affect the procedural side of humanization of all spheres of life and create the basis for future professional and spiritual life, the fight against those who do evil, with "cartoon perception of reality", "dollarization of consciousness", adapters, with the suppression of charitable initiative, etc. This is facilitated by the formation of a new image of professional knowledge, humane natural power and future teachers' professionalism.

The evolution of the personal factor as a value-ordered integrity, as a mechanism for mastering the laws of spiritual formation and self-development, as a tool of thinking and reasoning, as a cause of new realities and realizations, and, ultimately, as an engine for the overall development of the individual and life guideline is scientifically substantiated in the article.

Key words: *evolution, professional training, personal factor, charity.*

УДК 378.016:376-056.26

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.79.2.25>**П. В. Хоменко**

доктор педагогічних наук, професор,
декан факультету фізичного виховання
Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

А. В. Фастівець

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін та фізичної терапії, ерготерапії
Полтавського інституту бізнесу
ЗВО «Міжнародний науково-технічний університет імені академіка Юрія Бугая»

ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ТА ЕРГОТЕРАПІЇ В КОНТЕКСТІ ЗАВДАНЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Досліджено сутність природничо-наукової підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії як основи формування природничо-наукової компетентності. Розроблено структуру, зміст, типологічні характеристики, критерії, показники й рівні сформованості природничо-наукової компетентності. Типологічними характеристиками природничо-наукової компетентності майбутнього фахівця з фізичної терапії та ерготерапії є неалгоритмічність, поліфункціональність, багатомірність і мобільність. Нами виокремлено чотири групи умов формування природничо-наукової компетентності майбутніх фахівців із фізичної терапії й ерготерапії: організаційно-управлінські, навчально-методичні, процесуальні і психолого-педагогічні. Встановлено, що природничо-наукова компетентність виконує прогностичну, світоглядну, мотиваційно-ціннісну, інформаційно-прикладну, конструктивну, професійно-адаптаційну, творчо-продуктивну і здоров'язберігальну функції.

Здійснений теоретичний аналіз досліджень із проблеми формування природничо-наукової компетентності майбутніх фізичних терапевтів і ерготерапевтів, врахування вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики та результатів опитування незалежних експертів дали нам змогу виокремити такі критерії сформованості природничо-наукової компетентності: особистісно-мотиваційний, когнітивний, інтеграційно-змістовий, операційно-діяльнісний, інформаційно-комунікативний, здоров'язберігальний та професійно-рефлексивний. Сформованість пропонуємо оцінювати за такими рівнями, як елементарний, базовий, достатній і творчий. Виокремлено етапи процесу формування природничо-наукової компетентності: мотиваційно-аналітичний, організаційно-діяльнісний і реалізаційний.

Ключові слова: майбутній фахівець із фізичної терапії та ерготерапії, природничо-наукова підготовка, природничо-наукова компетентність, компоненти природничо-наукової компетентності, умови формування природничо-наукової компетентності, критерії сформованості природничо-наукової компетентності.

Постановка проблеми. Важливість природничо-наукового складника професійної підготовки фахівців окреслюють основні нормативно-правові документи в галузі освіти, в яких наголошено на оптимізації поєднання гуманітарного та природничого компонентів підготовки, необхідності формування світоглядної, економічної й екологічної культури, важливості поєднання основ класичних фундаментальних дисциплін і сучасного розуміння закономірностей будови світу [4]. Нині гостро постала проблема трансформації наявної моделі освіти в таку систему, яка ґрунтувалася б на глибоких міждисциплінарних (інтегрованих) знаннях, що відображали б комплексний підхід до розвитку суспільства, економіки й довкілля. Тому, коли йдеться про вдосконалення природничо-

наукової освіти, головним компонентом такої освіти має бути формування цілісної наукової картини світу як найвищого рівня узагальнення та систематизації всієї сукупності знань (насамперед природничо-наукових), накопичених людством на конкретному етапі історичного розвитку [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підготовки фахівців із фізичної терапії (реабілітації) та ерготерапії в сучасних закладах вищої освіти знайшла своє відображення в дослідженнях Н. Белікової, А. Герцик, В. Кукси, Л. Сущенко, В. Завацького, М. Романишина; особливості природничо-наукової підготовки вивчали А. Антонєць, Г. Білецька, В. Білик, Т. Гладюк, М. Головка, Л. Дольнікова, С. Касярум, Г. Луценко, В. Макаренко, П. Хоменко.

Мета статті – обґрунтувати педагогічну сутність та структуру природничо-наукової компетентності майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії в контексті завдань вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасні тенденції оновлення системи професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії й ерготерапії в закладах вищої освіти передбачають сформованість динамічного комплексу ґрунтовних знань і вмінь із природничо-наукових дисциплін, оскільки якісна природничо-наукова підготовка є основою для оволодіння спеціальністю. При цьому фахові компетентності майбутніх фахівців із фізичної терапії й ерготерапії можна сформулювати лише за наявності якісної природничо-наукової підготовки.

Погоджуємося з думкою Л. Моторної про те, що природничо-наукова підготовка є основою для засвоєння спеціальних дисциплін, оволодіння професією, застосування природничо-наукових знань у майбутній професійній діяльності [9].

Природничо-наукова підготовка є цілеспрямованим процесом і результатом формування цілісної системи фундаментальних природничо-наукових знань, умінь, навичок та досвіду пізнавальної й практичної діяльності, ціннісних орієнтацій, мотивації, особистісно-професійних якостей, усвідомлення себе суб'єктом фахової діяльності і суб'єктного ставлення до себе [8].

У контексті компетентнісного підходу нам імпує визначення, запропоноване В. Білик: природничо-наукова підготовка – це організація навчального процесу в закладах вищої освіти, за якої формується система професійно спрямованих природничо-наукових компетентностей, які є основою для засвоєння професійно орієнтованих дисциплін, оволодіння професією і вміння застосовувати їх у майбутній професійній діяльності [2]. Саме це визначення прийнято нами як робоче для вивчення природничо-наукової підготовки й розробки сутності і структури природничо-наукової компетентності майбутнього фахівця з фізіотерапії та ерготерапії.

Погоджуємося з думкою дослідників Г. Білецької і В. Макаренка, які стверджують, що для сучасного стану природничо-наукової підготовки здобувачів вищої освіти характерними є: зменшення кількості навчального часу, відведеного на вивчення природничих дисциплін; відсутність міжпредметних зв'язків між ними й низька системність природничих знань; слабка орієнтованість викладання цих дисциплін на розуміння ролі природничих знань у професійній діяльності та вирішенні сучасних проблем; теоретичний характер викладу матеріалу дисципліни, що пов'язано із застарілим лабораторним обладнанням; переважання застосування традиційних методів навчання і недостатній рівень використання інформаційно-комунікаційних технологій; низький рівень мотивації до вивчення ПНД [1; 8].

Природничо-наукові компетенції в дослідженні С. Касярум потрактовано як базові знання природничо-наукових дисциплін в обсязі, необхідному для ефективного засвоєння загальнопрофесійних дисциплін. Автор також зазначає, що природничо-наукові компетенції – це здатність застосовувати базові знання з природничо-наукових дисциплін для вирішення професійних задач та оволодіння професійно орієнтованими дисциплінами [5].

Відповідно до завдань нашого дослідження важливо навести наукову позицію Г. Білецької, яка розглядає природничо-наукові компетенції в єдності когнітивного, мотиваційного, діяльнісного й особистісного аспектів. Когнітивний аспект, на думку вченої, є сукупністю фундаментальних знань із природничих наук в обсязі, необхідному для засвоєння професійних дисциплін і використання у вибраній професії; мотиваційний аспект – розуміння значущості природничо-наукових знань у професійній діяльності й особистісному розвитку; діяльнісний аспект – здатність використовувати знання з природничих наук для виконання професійних завдань; особистісний аспект – готовність і прагнення науково обґрунтовувати власні професійні дії й підвищувати свій професійний рівень [1].

Г. Білик у своїх дослідженнях визначає природничо-наукові компетенції як єдність результатів теоретичної та практичної природничо-наукової підготовки, які необхідні для успішного засвоєння професійно орієнтованих дисциплін і здійснення професійної діяльності [2].

Як зазначає Г. Луценко, природничо-наукова компетентність – це основа продуктивних стосунків фахівця, засіб досягнення мети й завдань його професійної діяльності, спосіб самовдосконалення, самореалізації та подолання особистісних професійно орієнтованих кризових ситуацій. На думку вченого, однією з причин невирішеності питання формування цієї компетентності є відсутність загальноприйнятого розуміння природничо-наукової компетентності як комплексного явища, що вимагає організації низки спеціальних заходів для його формування і має значний потенціал у вирішенні проблеми вдосконалення професійної компетентності фахівця [7].

Результатом наукових пошуків Т. Гладюк стало визначення природничо-наукової компетентності як інтегральної особистісної якості, що виявляється в здатності фахівця здійснювати професійну діяльність, яка ґрунтується на його знаннях, уміннях, навичках, цінностях та досвіді, набутих у процесі вивчення природничих дисциплін, особистісному ставленні до самої професійної діяльності і її предмета [3].

До основних компонентів моделі природничо-наукової компетентності в контексті навчально-виховного процесу Л. Непорожня зараховує такі: 1) системотвірні компоненти основної при-

родничо-наукової компетентності, які становлять ядро змісту освіти; 2) компоненти грамотності особистості; 3) надпредметні, мета- та предметні компетентності; 4) термінологічний апарат природничих наук, основні ідеї, принципи, закони й закономірності перебігу природних явищ і процесів, а також здатність фахівця використовувати набуті знання в процесі пізнання світу; 5) ціннісні орієнтації, що забезпечують збереження природи та гармонійну взаємодію з нею, що є невід'ємним складником загальнопредметних і спеціально-предметних компетентностей фахівця [10].

У міжнародній програмі PISA виокремлено чотири взаємопов'язані складники природничо-наукової компетентності: 1) здатність розпізнавати життєві ситуації, що апелюють до науки і технології; 2) наявність сформованих компетенцій, що передбачають уміння ставити наукові запитання, використовувати наукові знання та робити висновки, спираючись на наведені факти; 3) знання й розуміння матеріального світу (технології – включно), основою яких є наукові знання, тобто володіння знаннями про довкілля та його закони, сформованість системи знань про природничі науки; 4) інтерес до власне природни-

чо-наукового знання, приналежність природничо-наукової допитливості до системи цінностей особистості, мотивація до відповідального використання природних ресурсів та дбайливого ставлення до довкілля (Program for International Student Assessment [11].

Отже, серед дослідників немає однозначного трактування природничо-наукової компетентності, внаслідок чого виникає необхідність дослідження теоретичних аспектів феномена природничо-наукової компетентності майбутніх фахівців із фізичної терапії й ерготерапії. На основі здійсненого аналізу комплексу літературних джерел і досвіду професійної підготовки фахівців нами сформульовано власне визначення природничо-наукової компетентності майбутніх фахівців із фізичної терапії й ерготерапії.

Природничо-наукова компетентність -організаційно-управлінські: освітньо-професійна програма, навчальний план підготовки, матеріально-технічне забезпечення практичних і лабораторних занять, бази практик, визначення критеріїв та рівнів природничо-наукової компетентності;

– **навчально-методичні:** відбір змісту навчальних занять із природничих дисциплін, інтеграція

Природничо-наукова компетентність			
як цілісна, інтегративна якість особистості майбутнього фахівця з фізичної терапії та ерготерапії, що формується в процесі природничо-наукової підготовки і характеризується глибиною медико-біологічних знань, предметних навичок, досвіду дослідницької діяльності в галузі реабілітації, природничо-науковим світоглядом та готовністю здійснювати професійну діяльність, яка ґрунтується на фундаментальних ідеях і принципах природничих наук			
Умови формування природничо-наукової компетентності:			
організаційно-управлінські	навчально-методичні	процесуальні	психолого-педагогічні
Типологічні характеристики компетентності			
неалгоритмічність	поліфункціональність	багатомірність	мобільність
Функціональні складники природничо-наукової компетентності			
мотиваційно-ціннісний	когнітивний	рефлексивно-особистісний	діяльнісний
Структурні складники природничо-наукової компетентності			
– інформаційний – проєктувальний – аналітичний – комунікативний		– креативний (творчий) – соціальний – рефлексивний	
Критерії сформованості:			
– особистісно-мотиваційний – когнітивний – інтеграційно-змістовий – операційно-діяльнісний		– інформаційно-комунікативний – здоров'язберігальний – професійно-рефлексивний	
Рівні сформованості:			
елементарний	базовий	достатній	творчий

Рис. 1. Зміст і структура природничо-наукової компетентності майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії

навчального матеріалу природничо-наукових дисциплін і міжциклова інтеграція, розробка навчально-методичного забезпечення дисциплін;

– *процесуальні*: форми, методи та засоби навчання здобувачів вищої освіти, оцінка рівня сформованості їхньої компетентності;

– *психолого-педагогічні*: здійснення діагностики особистісного й професійного становлення майбутніх фахівців, впровадження системи стимулювання мотивації, визначення критеріїв компетентності.

Здійснений теоретичний аналіз досліджень із проблеми формування природничо-наукової компетентності майбутніх фізичних терапевтів і ерготерапевтів, врахування вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики та результатів опитування незалежних експертів дали нам змогу виокремити такі критерії сформованості природничо-наукової компетентності: особистісно-мотиваційний, когнітивний, інтеграційно-змістовий, операційно-діяльнісний, інформаційно-комунікативний, здоров'язберігальний та професійно-рефлексивний. Сформованість критеріїв і рівнів природничо-наукової компетентності майбутніх фахівців із фізичної терапії й ерготерапії пропонуємо оцінювати за такими рівнями, як елементарний, базовий, достатній і творчий.

На основі аналізу комплексу літературних джерел і досвіду підготовки фахівців реабілітаційної галузі у вітчизняних та зарубіжних ЗВО нами встановлено, що природничо-наукова компетентність виконує прогностичну, світоглядну, мотиваційно-ціннісну, інформаційно-прикладну, конструктивну, професійно-адаптаційну, творчо-продуктивну і здоров'язберігальну функції.

Процес формування природничо-наукової компетентності майбутнього фахівця з фізичної терапії й ерготерапії в системі вищої освіти проходив поетапно. Відповідно, нами виокремлено такі три його етапи: мотиваційно-аналітичний, організаційно-діяльнісний і реалізаційний. На кожному з цих етапів діяльність викладачів та здобувачів вищої освіти визначалася метою й змістом діяльності, умовами успішності та очікуваним результатом.

Зміст і структура природничо-наукової компетентності майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії узагальнено зображені на рисунку 1.

Якість підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії й ерготерапії з позиції компетентнісного підходу в сучасних дослідженнях визначено як рівень сформованості професійних навичок та психологічної готовності до здійснення майбутньої професійної діяльності. Поняття компетентності розглядається науковцями різнопланово. З-поміж основних трактувань варто виокремити такі: 1) інтегрована (загальна) здатність особистості успішно (кваліфіковано) здійснювати діяльність; 2) готовність до діяльності; 3) інтегральна влас-

тивість особистості; 4) поєднання знань, умінь і навичок, норм, емоційно-ціннісного ставлення та рефлексії; 5) результативно-діялісна характеристика освіти.

Висновки і пропозиції. У результаті дослідження вивчено сутність природничо-наукової підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії як основи формування природничо-наукової компетентності. Розроблено структуру, зміст, типологічні характеристики, критерії, показники й рівні сформованості природничо-наукової компетентності. Встановлено, що сучасні тенденції оновлення системи професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії в закладах вищої освіти передбачають сформованість динамічного комплексу ґрунтовних знань і вмінь із природничо-наукових дисциплін, оскільки якісна природничо-наукова підготовка є базою для оволодіння спеціальністю. Відповідно до зазначеного вище, професійна компетентність майбутнього фахівця з фізіотерапії й ерготерапії дає йому змогу ефективно виконувати низку професійних завдань, а природничо-наукова компетентність є складником професійної. Саме тому формування природничо-наукової компетентності майбутнього реабілітолога передбачає зміщення акценту від навчальної діяльності до науково-дослідної та професійно-практичної для ефективного виконання завдань збереження і відновлення здоров'я. Це підкреслює необхідність здійснення аналізу нормативно-правового забезпечення формування природничо-наукової компетентності майбутніх фізіотерапевтів та ерготерапевтів і розробки наукових підходів до природничо-наукової підготовки таких фахівців.

Список використаної літератури:

1. Білецька Г.А. Природничо-наукова компетентність у структурі професійної компетентності фахівця-еколога / Білецька Г.А., Басіста В.В. *Методика навчання природничих дисциплін у вищій та середній школі (XX Каришинські читання)* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 29–30 травня 2013 р. Полтава, 2013. С. 33–35.
2. Білик В.Г. Понятійно-термінологічний аспект природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у вищих навчальних закладах. *Наукові записки [Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова]. Серія : Педагогічні науки*. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. Вип. СХХV (135). С. 13–21.
3. Гладюк Т. Реалізація дослідницького підходу в природничо-науковій підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Традиції та інновації у підготовці вчителя початкової школи* : тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, 10–11 жовтня 2013 р. Умань, 2013. С. 16–18.

4. Державна національна програма «Освіта» / Україна ХХІ століття / Київ : Райдуга, 1994. 61 с.
5. Касярум С.О. Базові знання з природничо-наукових дисциплін як основа для професійної підготовки майбутніх фахівців інженерного профілю у вищій технічній школі. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія : Педагогічні науки*. 2011. Вип. 165. С. 141–144.
6. Кириленко К.М. Проблема формування єдиної наукової картини світу (історико-культурологічний аспект). *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2012. Ч. 4. С. 168–176.
7. Луценко Г.В. Методичні аспекти формування природничо-наукової компетентності у студентів фізико-математичних та інженерних спеціальностей. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2011. Вип. 98. С. 92–95.
8. Макаренко В.І. Формування фахових компетентностей майбутніх лікарів у процесі природничо-наукової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кропивницький, 2017. 20 с.
9. Моторна Л.В. Професійна спрямованість навчання природничо-наукових дисциплін у підготовці молодших спеціалістів технічного профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2012. 29 с.
10. Непорожня Л.В. Розвиток природничо-наукової компетентності засобами підручника з фізики. *Проблеми сучасного підручника*. 2016. Вип. 17. С. 279–280.
11. Program for International Student Assessment (PISA) 2006 and Scientific Literacy : A Perspective For Science Education Leaders. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ864610.pdf>.

Khomenko P., Fastivets A. Building of natural-science competence of physical therapy and ergotherapy specialists to be in the context of higher education tasks

The subject matter of natural-science training of physical therapy and ergotherapy specialists to be as a basis of natural-science competence building is investigated. The current trends of updating of a system of professional training of physical therapy and ergotherapy specialists to be at higher educational institutions require the formedness of dynamic complex of foundational skills natural-science skills, inasmuch as the quality natural-science training is a basis of learning of profession. At the same time the professional competences of physical therapy and ergotherapy specialists to be can be built only if quality natural-science training is available.

The structure, content, typological characteristics, criteria, indicators and levels of natural-science competence formedness are established. Natural-science competence is defined as an integrated personal quality of physical therapy and ergotherapy specialist to be which is built in process of natural-science training and characterized by the depth of biomedical knowledge, subject skills, experience of research activity in the field of rehabilitation, natural-science worldview and readiness to carry out professional activities based on fundamental natural science ideas and principles. The typological characteristics of natural-science competence of physical therapy and ergotherapy specialists to be include nonalgorithmicity, multifunctionality, multidimensionality and mobility. Four groups of natural-science competence of physical therapy and ergotherapy specialists to be building conditions are singled out: institutional and management, learning and teaching, processual, psychological and educational. On the basis of the analysis of literary sources complex and experience of rehabilitation specialists training at national and foreign higher educational institutions it is established that natural-science competence have prognostic, worldview, motivational and axiological, informative and applicative, practical, vocational and adaptive, creative and productive, and health protective functions.

The theoretical analysis of research works on the problem of building of natural-science competence of physical therapy and ergotherapy specialists to be, considering of course descriptions requirements and independent experts' poll results allowed us to single out the following criteria of natural-science competence formedness: personal and motivational, cognitive, integrative and comprehensive, operative and pragmatic, informative and communicative, health protective, professional and reflective. The formedness of criteria and levels of natural-science competence of physical therapy and ergotherapy specialists to be is suggested to be assessed on four levels: elementary, basic, sufficient and creative.

The natural-science competence of physical therapy and ergotherapy specialists to be in the system of higher education was built stage-by-stage. Consequently, we singled out the following three stages of this process: motivational and reflective, organizational and activity, and realizational. At each of these stages teachers' and students' activity was determined by the aim and content of this activity, the conditions of successfulness and expected results.

Key words: *physical therapy and ergotherapy specialist to be, natural-science training, natural-science competence, components of natural-science competence, conditions of natural-science competence building, criteria of natural-science competence formedness.*

I. В. Шищенко

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри математики
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

I. І. Харченко

доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри державно-правових дисциплін та українознавства
Сумського національного аграрного університету

ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Статтю присвячено розкриттю принципів формування інформаційно-цифрової культури майбутніх фахівців. Масштабне використання інформації та наукових знань, упровадження цифрових технологій у різні сфери життя потребують оволодіння інформаційними навичками й ціннісного підходу до їх використання. Тому актуалізується проблема розширення цифрового споживання, формування інформаційно-цифрової культури, яка необхідна для життя в цифровому суспільстві, на основі певних принципів. Особливу увагу необхідно приділяти питанням розвитку цифрової культури в контексті вищої освіти, адже випускники ЗВО мають стати конкурентоспроможними спеціалістами цифрової економіки. Говорячи про інформаційно-цифрову культуру особистості, виділяємо такі компоненти: знання й уміння (когнітивний компонент, база цифрової грамотності); готовність і використання знань і вмінь (дієво-практичний компонент, база цифрової компетентності); установки й оцінки (емоційно-ціннісний компонент, база інформаційної культури). При цьому під цифровою грамотністю пропонується розуміти базовий набір знань і вмінь, необхідних для роботи з інформацією в цифровому середовищі. Цифрові компетентності включають критичну оцінку інформації, готовність використовувати засоби комунікацій, уміння створювати цифрові ресурси й дотримуватися інформаційної безпеки. Інформаційна культура доповнює цифрові компетентності світоглядним аспектом та орієнтована на цінності взаємодії в цифровому середовищі, нові етичні засади. Інформаційно-цифрова культура фахівця розглядається як складна системна якість особистості, що характеризується інформаційним світоглядом, орієнтованим на цінності інформаційної взаємодії в цифровому середовищі, сукупністю знань, умінь і практичного досвіду інформаційної діяльності, а також включає готовність до ефективної інформаційної діяльності в цифровому середовищі.

У статті нами виокремлено такі принципи формування інформаційно-цифрової культури майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки у ЗВО: принципи загального доступу до інформації; поетапного формування та безперервності; моделювання і структурування навчання; принципи перспективного й цілісного підходу в розвитку освітнього процесу.

Ключові слова: інформаційно-цифрова культура, вища освіта, цифрові технології, професійна підготовка, майбутні фахівці, принципи.

Постановка проблеми. Цифрова трансформація сучасної економіки вимагає змін у підготовці майбутніх фахівців у напрямі формування їхньої цифрової культури в процесі професійної підготовки в системі вищої освіти студентів бакалаврату. Масштабне використання інформації та наукових знань, упровадження цифрових технологій у різні сфери життя потребують оволодіння інформаційними навичками й ціннісного підходу до їх використання. Тому необхідно навчати майбутніх фахівців у ЗВО не просто навичок роботи в цифровому середовищі, а й формувати цифрові компетентності, інформаційно-цифрову культуру. Сьогодні цифрові технології починають використовуватися як засоби комунікації та як засоби навчання, при цьому темпи цифровізації часто випереджають

навички користувачів щодо їх освоєння. Тому актуалізується проблема розширення цифрового споживання, формування інформаційно-цифрової культури, яка необхідна для життя в цифровому суспільстві, на основі певних принципів. Особливу увагу необхідно приділяти питанням розвитку цифрової культури в контексті вищої освіти, адже випускники ЗВО мають стати конкурентоспроможними спеціалістами цифрової економіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З метою інтеграції у світові процеси «цифровізації» у 2016 році Кабінет Міністрів України презентував проект «Цифровий порядок денний України 2020» («Digital Agenda for Ukraine 2020»), а 17 січня 2018 року на засіданні Уряду було схвалено Концепцію та План дій розвитку цифрової

економіки в Україні до 2020 року. Упровадження вищезазначеного в системі підготовки фахівців є предметом особливої уваги держави, що відображено в основних документах, які визначають пріоритети освітньої політики України: законах України «Про освіту» (2017 рік), «Про вищу освіту» (2014 рік), «Про національну програму інформатизації», Національному проєкті «Відкритий світ», Національній стратегії розвитку освіти до 2021 року й інших державних національних програмах і документах.

Термінологічний апарат забезпечення однозначності основних понять дослідження нині не уніфікований. Закордонна модель цифрової підготовки громадян базується на поняттях «комп'ютерна грамотність» (computer literacy) та «цифрова грамотність» (digital fluency), останнє означає вільне володіння цифровими даними. До цифрової грамотності за кордоном відносять володіння комп'ютерною грамотністю і широким спектром технологій, а також «цифрові компетенції, цифрове споживання та цифрову безпеку, які необхідні, щоб жити в цифровому світі» [2].

Модель інформаційної підготовки в закладах освіти тривалий час базувалася на понятті «інформаційна культура», яке у зв'язку зі зміщенням економіки та освіти в цифрове середовище нині може стати основою поняття «інформаційно-цифрова культура». Тому, говорячи про інформаційно-цифрову культуру особистості, виділяємо такі компоненти:

- знання та вміння (когнітивний компонент, база цифрової грамотності);
- готовність і використання знань і вмінь (дієво-практичний компонент, база цифрової компетентності);
- установки й оцінки (емоційно-ціннісний компонент, база інформаційної культури).

При цьому під цифровою грамотністю пропонується розуміти базовий набір знань і вмінь, необхідних для роботи з інформацією в цифровому середовищі: читання з екранів цифрових пристроїв, пошук та обробка інформації, спілкування з використанням різних пристроїв. Це знання й навички цифрового споживання, необхідні для будь-якого фахівця. Цифрові компетентності включають критичну оцінку інформації, готовність використовувати засоби комунікацій, вміння створювати цифрові ресурси й дотримуватися інформаційної безпеки. Вони відбивають здатність і готовність до ефективного вирішення навчальних і професійних завдань із застосуванням цифрових пристроїв і технологій. Інформаційна культура доповнює цифрові компетентності світоглядним аспектом та орієнтована на цінності взаємодії в цифровому середовищі, нові етичні засади [4; 6; 7].

Зазначимо, що в умовах цифрової економіки визначальним для розвитку держави стає рівень інформаційно-цифрової культури суспільства загалом та особиста інформаційно-цифрова культура фахівця як складна системна якість особистості, що характеризується інформаційним світоглядом, орієнтованим на цінності інформаційної взаємодії в цифровому середовищі, сукупністю знань, умінь і практичного досвіду інформаційної діяльності [2], а також включає готовність до ефективної інформаційної діяльності в цифровому середовищі. Уважаємо, що це поняття інформаційно-цифрової культури задає рівень, необхідний будь-якого випускника ЗВО.

Мета статті – розкрити принципи формування інформаційно-цифрової культури майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. Виділимо принципи розвитку інформаційно-цифрової культури студентів бакалаврату [3; 5; 6].

У самому визначенні інформаційно-цифрової культури закладено принципи системного та ціннісного підходу, необхідні її розвитку. Інформаційно-цифрова культура – системна цілісна якість особистості, включає комплекс знань, умінь, навичок щодо роботи із цифровою інформацією та базується на сучасному інформаційному світогляді й цифрових компетентностях студента з позицій їхньої цінності для майбутньої практичної діяльності.

Принципи системного та діяльнісного підходу відповідають базовим принципам суспільства знань, що проголошені ЮНЕСКО, зокрема принцип загального доступу до інформації: кожному необхідно усвідомлювати свої потреби в інформації, уміти їх висловлювати, знати про різноманітність інформаційних ресурсів і вміти ними користуватися.

Необхідність застосування наступного принципу – поетапне формування інформаційно-цифрової культури кожного викладача ЗВО – передбачає виділення трьох етапів формування: ідентифікацію, індивідуалізацію, персоналізацію в освітньому середовищі. На першому етапі проявляється інтерес, мотивація до професійної інформаційної діяльності в цифровому середовищі, освоюється інструментарій на вирішення професійних завдань. На другому етапі здійснюється індивідуальний підхід до освітньої діяльності в цифровому середовищі, з'являється критичне ставлення до власної цифрової та загальної культури. На третьому етапі формується прогноз, самоаналіз, корекція інформаційної діяльності, її практико-орієнтована спрямованість. Уважаємо, що принцип поетапного формування інформаційно-цифрової культури необхідно використовувати під час навчання студентської молоді.

Відповідно до принципу безперервності, для формування інформаційно-цифрової культури студента необхідно спиратися на цифрову грамотність і цифрові компетентності, отримані ним раніше. Цей принцип забезпечує втілення ключової ідеї сучасного суспільства – освіту протягом усього життя. Існує два підходи до розвитку інформаційно-цифрової культури студента: виділення в окремий блок відповідних дисциплін і включення модулів до інших дисциплін. Доцільно в освітніх програмах ЗВО запроваджувати блок дисциплін «Інформаційно-цифрова культура», обов'язкових до вивчення для всіх студентів, починаючи з першого курсу, включаючи тих, хто не здобуває профільну освіту в галузі інформаційних технологій. Інформаційно-цифрова культура у ЗВО формується як ключова компетентність, підтримується блоком дисциплін, що включає історію, філософію, інформаційні технології, психологію тощо. Особливу роль ці дисципліни відіграють у діяльності майбутнього вчителя, адже педагоги готують майбутнє покоління для життя в цифровому столітті, де володіння цифровими технологіями стає базовою компетентністю. Загальний принцип формування цифрових компетентностей у ЗСО та ЗВО полягає в тому, що конкретні вміння й навички набуваються в процесі осмисленого виконання навчальних завдань у ході вивчення різноманітних предметів.

Принцип моделювання і структурування навчання спирається на необхідність досягнення запланованих освітніх результатів у навчанні з кожної спеціальності. У стандартах вищої освіти результати передбачають володіння загальнокультурними та фаховими компетентностями, у які імпліцитно включено цифрові компетентності. При підготовці майбутніх педагогів компетентності в галузі ІКТ входять до загальнокультурних компетентностей (здатність використовувати знання на формування наукового світогляду, здатність до комунікації в усній і письмовій формах, здатність до самоорганізації та самоосвіти), а також до фахових компетентностей (готовність усвідомлювати соціальну значущість своєї майбутньої професії, мотивація до здійснення професійної діяльності).

Залежно від спеціальності, за якою навчається майбутній бакалавр, фахові дисципліни можуть мати переважно теоретичну чи практичну спрямованість. Наприклад, у проведеному нами дослідженні з обізнаності студентів щодо цифрових технологій (хмарні технології, віртуальні, доповненої реальності та штучного інтелекту) майбутні педагоги показали лише теоретичне знайомство з ними. Отже, до дисципліни, що вивчаються, необхідно включити й практичне застосування названих технологій. Цей висновок призводить до необхідності використання принципів перспектив-

ного та цілісного підходу для розвитку освітнього процесу, формування інформаційно-цифрової культури студентів в університеті, тобто передбачається використання нових педагогічних технологій, інноваційних методів навчання [5].

Практика впровадження цифрових технологій в освітній процес ЗВО дає змогу зробити висновок про зв'язок найбільш істотних дидактичних принципів, педагогічних і методичних цілей і цифрових засобів [1; 3]. Зокрема, цифрові технології та ресурси освітнього призначення на основі цифрових технологій, упроваджені в практику викладання фахових дисциплін, сприяють формуванню цифрових компетентностей на основі діяльнісного підходу до проєктованого освітнього процесу; реалізації принципів індивідуалізації й диференціації професійної підготовки при збереженні її цілісності; зростання пізнавальної активності студентів при вивченні фахових дисциплін; активізації механізмів самоконтролю й самокорекції в тому числі під час роботи із цифровими освітніми ресурсами; реалізації технологічної діагностики на всіх стадіях освітнього процесу; посилення усвідомленості в навчально-пізнавальної діяльності студентів, підвищенню їхніх інтелектуальних і логічних можливостей; підвищенню мотивації при побудові імітаційних моделей, а також у процесі застосування кількісних методів; розвитку каналів обміну дидактичною інформацією як основи для корекції освітнього процесу; насиченню практики фахової підготовки принципово новими цифровими інструментами, які дають змогу реалізовувати недоступні раніше експерименти, будувати моделі при вирішенні прикладних задач, у тому числі пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю в умовах цифрової економіки.

Таким чином, процес цифровізації зачіпає всі компоненти методичних систем викладання фахових дисциплін у ЗВО, а цифрові технології та продукти можуть бути інструментом модернізації вже функціонуючих методичних систем.

Висновки і пропозиції. Отже, у статті нами виокремлено такі принципи формування інформаційно-цифрової культури майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки у ЗВО: принципи системного та ціннісного підходу, які узгоджуються з базовим принципом ЮНЕСКО суспільства знань – принципом загального доступу до інформації; принципи поетапного формування й безперервності: принцип моделювання і структурування навчання; принципи перспективного та цілісного підходу в розвитку освітнього процесу. Ці принципи, що застосовуються в комплексі, можуть стати основою проєктування змістовних та організаційно-педагогічних засобів моделі формування інформаційно-цифрової культури майбутніх педагогів Нової української школи.

Як один із напрямів подальших досліджень зазначимо розробку дидактичних умов для ефективного використання цифрових продуктів освітнього призначення, створених на основі цифрових технологій, на особливу увагу заслуговують механізми корекції процесів розуміння й засвоєння студентами досліджуваного матеріалу з різних дисциплін з урахуванням рівня розвитку їхньої інформаційно-цифрової культури.

Список використаної літератури:

1. Бар Р.Б., Таг Д. От обучения к учению – новая парадигма высшего образования – Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению. *Сборник рефератов статей по дидактике высшей школы* / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Минск : ПроPILEI, 2001. С. 13–40.
2. Берман Н.Д. К вопросу о цифровой грамотности. *Современные исследования социальных проблем*. 2017. Том 8. № 6-2. С. 35–38.
3. Жалдак М.І. Педагогічний потенціал інформатизації навчального процесу. Оцінювання якості програмних засобів навчального призначення для загальноосвітніх навчальних закладів : монографія. Київ, 2012.
4. Лапчик М.П. На пути к smart-образованию. *Информатика и образование*. 2013. № 2 (241). С. 3–9.
5. Морзе Н.В. Методика навчання інформатики : у 3 ч. / за ред. акад. М.І. Жалдака. Київ : Навчальна книга, 2004. Ч. I : Загальна методика навчання інформатики.
6. Спірін О.М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів інформатики за кредитно-модульною системою : монографія. Житомир : Вид-во Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка, 2007.
7. Цідило І. E-Learning: понятійно-категорійний аналіз. *Молодь і ринок*. 2011. № 12 (83). С. 25–29.

Shyshenko I., Kharchenko I. Principles of formation of information and digital culture of future specialists

The article is devoted to the disclosure of the principles of formation of information and digital culture of future specialists. Large-scale use of information and scientific knowledge, the introduction of digital technologies in various spheres of life require the mastery of information skills and a value-based approach to their use. Therefore, the problem of expanding digital consumption, the formation of information and digital culture, which is necessary for life in the digital society, based on certain principles. Particular attention should be paid to the development of digital culture in the context of higher education, because graduates of free economic education should become competitive specialists in the digital economy. Speaking of information and digital culture of the individual, we distinguish the following components: knowledge and skills (cognitive component, digital literacy base); readiness and use of knowledge and skills (effective-practical component, base of digital competence); attitudes and assessments (emotional and value component, information culture base). At the same time, digital literacy is proposed to mean a basic set of knowledge and skills needed to work with information in the digital environment. Digital competences include critical evaluation of information, willingness to use means of communication, ability to create digital resources and adhere to information security. Information culture complements digital competencies with a worldview aspect and focuses on the values of interaction in the digital environment, new ethical principles. Information and digital culture of the specialist is considered as a complex system quality of personality, characterized by information worldview focused on the values of information interaction in the digital environment, a set of knowledge, skills and practical experience of information activities, and includes readiness for effective information activities in the digital environment. In the article we have singled out the following principles of formation of information and digital culture of future specialists in the process of professional training: principles of general access to information; gradual formation and continuity; modeling and structuring of training; principles of perspective and holistic approach in the development of the educational process.

Key words: information and digital culture, higher education, digital technologies, professional training, future specialists, principles.

УДК 378:78.078.68:781.62(477.82)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.79.2.27>

В. І. Штихалюк

викладач

КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

Н. М. Павлюк

викладач

КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

В. М. Калашнюк

викладач

КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

МИСТЕЦТВО ДИХАННЯ І ЙОГО ЗНАЧЕННЯ У ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ РОБОТІ МАЙБУТНЬОГО ХОРМЕЙСТЕРА

У статті висвітлено основні питання щодо мистецького дихання і його значення у вокально-хоровій роботі майбутнього хормейстера. Висвітлено основні показники процесу мистецького дихання: вокально-технічний, емоційно-смісловий, тембральний. Закцентовано увагу на емоційно-смісловому показникові, його впливі на характер інтонації виконання музичного твору. Зазначено, що тембральний показник відіграє вирішальну роль у структуризації художньо-образних частин цілого та характеру виконання твору.

*На основі опрацьованої науково-методичної літератури виведено формулу процесу мистецького дихання: *initio-movere-terminus* (розумію-відчуваю-виконую).*

Основними характеристиками формування хормейстера високого рівня визначено кантиленний спів, академічний тембр, чисту вокальну інтонацію.

Крім того, указується на важливість розвитку мелодичного й гармонічного слуху з урахуванням ладової основи та чистої вокальної інтонації вокаліста, характер дихання, синтезу поетичної й музичної інтонації.

Указано на роль артикуляції як важливої умови формування голосних і приголосних у співі, різних прийомів звуковедення, правильного вокального дихання майбутнього хормейстера.

Основними правилами процесу мистецького дихання визначено такі: економно розподіляти повітря для співу великої фрази; користуватися диханням при філіруванні звуку; урахувати сутність агогіки в розподіленні дихання; голосні співати з наповненням, згідно зі звучанням фонем, а приголосні вимовляти швидко й чітко; стежити за дотриманням єдиного тембру протягом усього виконання фрази; вивчати твір варто впівеголоса, а повним голосом виконувати лише тоді, коли музичний твір вивчено досконало.

*Зазначено, що для вироблення високого виконавського рівня співака на початку роботи необхідно працювати над творами малої й великої форм у стилі акапельного співу, а потім переходити до більш складного репертуару. Майбутній хормейстер повинен голосом, жестом, помахом руки передавати характер музики. У жесті виконавця має відчуватися кантиленне прагнення через показ штрихів *legato* – усією рукою, *non legato* – частиною руки, *staccato* – лише кистю.*

Визначено вирішальну роль інтонації в структуризації образних частин і тембральної драматургії хорового твору. Як зразок проаналізовано українську народну пісню М.Д. Леонтовича «Пряля» щодо емоційно-сміслового й тембрального показників.

Ключові слова: мистецтво дихання, інтонація, тембр, опора звуку, артикуляція, хорова драматургія.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення перед викладачами академічного вокалу постає необхідність навчити студентів правильно володіти диханням. У вокальному мистецтві до голосу вокаліста та його дихання ставлять неабиякі вимоги. Тому співацький голос є важливим інструментом професійної діяльності майбутнього вчителя музики, а володіння правильними навичками дихання сприяє ефективній і якісній вокально-хоровій роботі майбутнього хормейстера.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Чимало науковців, педагогів і музикантів упродовж усієї історії вокальної педагогіки зверталися до проблеми постановки та формування навичок правильного співацького дихання. Сучасна українська вокальна школа використовує та впроваджує кращі методичні розробки європейських шкіл. Важливу методичну цінність у дослідженні цієї проблеми мають праці відомих учених-вокалістів: Л. Дмітрієва, Г. Голубєва, А. Єгорова,

А. Здановича, В. Кантаровича, В. Луканіна, М. Микиши, у яких розглянуто головні проблеми вокального дихання. Тому проблема мистецтва дихання та його значення у вокально-хоровій роботі майбутнього хормейстера є актуальною й потребує належного висвітлення в наукових і методичних працях дослідників.

Мета статті – розкрити основні показники мистецького дихання в процесі вокально-хорової роботи майбутнього хормейстера.

Виклад основного матеріалу. Процес мистецького дихання є фундаментом ладоінтонаційного й метроритмічного показника у вокально-хоровій роботі майбутнього хормейстера. У його основі лежить змішане грудочеревне дихання, що сприяє розвитку та звільненню від надмірного напруження голосового апарату, оздоровленню всього організму вокаліста.

Один із найвідоміших і найталановитіших співаків світу Енріко Карузо досить конкретно описував проблему дихання у вокальному мистецтві: «Набрати достатньо повітря, на вмінні його правильно й економно використовувати ґрунтується все мистецтво співу. У співака може бути найнадійніший слух і найкращі наміри. Однак якщо він не вміє керувати диханням, то співатиме нечисто або буде видавати мляві, жалюгідні звуки» [5, с. 49].

Мистецтво дихання – це процес передачі повітря в резонансовий пункт при формуванні й наповненні голосних, їх переливання в єдиному тембрі з однієї голосної в іншу при короткій вимові приголосної з відчуттям грудочеревної опори в точці мечоподібного хряща. Це зумовлює й формує процес вокально-академічного кантиленного співу.

Важливим у вокально-хоровій роботі майбутнього хормейстера є відчуття природної ладової основи й чистої вокальної інтонації. Значна роль тут відводиться опорі звуку співака, відчуттю імпедансу (*impedance*), тобто мистецькому диханню.

Майбутній хормейстер повинен голосом, жестом, помахом руки передавати характер музики. У жесті має відчуватися кантиленне прагнення через показ штрихів *legato* – усією рукою, *non legato* – частиною руки, *staccato* – лише кистю.

Характер дихання включає два складники: *зовнішньо-технічний* і *внутрішній*. Внутрішній складник мистецького дихання зумовлено емоційно-смісловим показником у процесі забарвлення художнього образу твору.

Після засвоєння вокально-технічного показника як зовнішнього й усіх засобів музичної виразності починають вивчати партитури художнього змісту. Вивчаючи зміст, що обумовлює характер, тему, ідею хорового твору, ми стикаємося з емоційно-смісловим показником. Він обумовлює інтонацію, яка є внутрішнім чинником процесу емоційного забарвлення художнього образу твору.

На інтонаційну природу засобів музичної виразності при структуризації художньо-образних частин цілого відповідно до характеру твору впливає *тембральний* показник. Інтонаційна природа засобів музичної й процесуальний характер формування структури та образу твору детально розглянуто в науково-теоретичній праці «Інтонація, музична форма як процес» [1, с. 76].

У ході роботи над музичним твором варто зосередити увагу студентів на дотриманні чистої вокальної інтонації в природному ладі акапела. Початковий етап розучування хорового твору вимагає роботи в повільному темпі, поза ритмом, слідкуючи за переливанням однієї голосної в іншу при короткій вимові приголосних. А згодом варто перейти до вивчення твору в повільному ритмічному режимі, виховуючи внутрішнє відчуття ладової основи. Така методика розучування твору сприяє вихованню високої вокальної культури співака при засвоєнні хорових партій.

Хормейстер, перш ніж навчити інших вокальної культури, повинен:

- 1) самостійно виконувати деталі професійного художнього співу в природному ладі [3, с. 163];
- 2) приділити увагу розвитку й відчуттю внутрішнього слуху для визначення інтервалів вокальної інтонації;
- 3) на основі кантиленного співу володіти голосом;
- 4) відчувати всі інтервали в природному ладі й вокально чисто співати – інтонувати;
- 5) хормейстер повинен професійно передати співакам свої наміри не словами, а голосом [3, с. 163].

Варто розглянути три основні якості у формуванні хормейстера високого класу у володінні природного ладу, а саме:

- 1) кантиленийний спів;
- 2) академічний тембр;
- 3) чисту вокальну інтонацію.

Важливу роль у структуризації образних частин і тембральної драматургії хорового твору відіграє артикуляція. Артикуляція – це спосіб вимови мелодії з певним ступенем розчленованості або зв'язаності складових її тонів.

Вокалізація голосних сприяє зосередженню співака на вокально-технічній завданні: а) плавному кантиленному звуковеденню; б) розподіленні голосних; в) вирівнюванні голосних у єдиному тембрі з відчуттям «нижньої платформи».

Процес мистецького дихання й усі засоби музичної виразності, згідно з емоційно-смісловим показником, наділені інтонаційною природою. Емоційно-смісловий показник обумовлює характер інтонації. Інтонація – це емоційне забарвлення художнього образу твору. Із цього випливає формула процесу мистецького дихання: *initio-moveterninus* (розумію-відчуваю-виконую).

Наведемо основні правила процесу мистецького дихання:

- 1) не перебирати повітря;
- 2) не видихати повітря повністю;
- 3) видихати повільно, тихо, спокійно;
- 4) економно витратити повітря для співу великої фрази;
- 5) брати дихання перед слабкою долею такту або ферматою;
- 6) користуватися диханням при філіруванні звуку;
- 7) техніку диригування обумовлює співоча вокальна культура;
- 8) спів вокалізів у природному ладі сприятиме перспективі розвитку голосу;
- 9) урахувати сутність агогіки в розподіленні дихання в структурно-образних частинах;
- 10) довгі ноти спрямовувати на процес філірування;
- 11) рух фрази до вершини має звучати на *crescendo*, а у зворотному напрямку – на *diminuendo*;
- 12) музична фраза має бути різноманітною, а нюансування контрастним;
- 13) при повторенні музичної фрази корисно міняти динаміку;
- 14) повним голосом можна співати лише тоді, коли музичний твір вивчений досконало;
- 15) голосні співати з наповненням, згідно зі звучанням фонем, а приголосні промовляти швидко й чітко, з тенденцією до відокремлення їх приєднання до голосних;
- 16) стежити, щоб єдиний тембр звучання фрази не мінявся на всьому діапазоні;
- 17) при розучуванні хорового твору дотримуватися принципу звучання інтервалів у природному ладі, бо це міцна співоча основа, що сприяє вокально-виконавській культурі;
- 18) щоб підвищувати виконавський професійний рівень, необхідно брати до роботи твори малої й великої форми, вивчати їх у стилі акапельного співу;
- 19) розспівку виконувати, наче мелодію, аналізуючи кожен інтервал природною висотою;
- 20) при співі за допомогою дихання непомітно здійснювати перехід від однієї ноти до іншої, від грудного до змішаного з головним регістрами;
- 21) при співі втримувати звук на кожній голосній і переходити на інші, не перериваючи звучання, одним тембром на *legato*;
- 22) при співі ноти необхідно «тісно» з'єднувати й виконувати «так», щоб вони були однакові за силою звучання й тембром.

Крім того, співак-професіонал повинен уміти користуватися та володіти різними тембрами: похмури, глухим, світлим. Тембр хору змінюється відповідно до зміни емоційно-смыслового показника.

Емоційно-смысловий показник обумовлює інтонацію, тобто емоційне забарвлення художнього образу при вираженні ідеї хорового твору. Сила вираження обумовлена емоційно-смысловим показником і є причиною становлення музики. Унаслідок цього впливає формула: *смысл-емоція-процес*. Тобто всі компоненти музичної виразності взаємозалежні, взаємозв'язані, мають процесуальний характер та інтонаційну природу у вираженні ідеї хорового твору й обумовлені емоційно-смысловим показником.

Інтонації належить роль структуризації образних частин твору згідно зі зміною емоційно-смыслового навантаження.

Також інтонація наділена синтетичною функцією. Унаслідок цього формуються структурно-образні частини твору. Контрастне зіставлення цих частин у часі та їх інтонаційна боротьба за утвердження основної думки твору не що інше, як темброво драматургія у вокально-хоровому мистецтві.

Яскравим зразком тембрової драматургії є вокально-хоровий твір М.Д. Леонтовича «Пряля».

Початок вокально-хорового твору «Пряля» звучить на *molto* верхнього мелодичного тетраорду в партії альтів сі-до-ре-мі грудного регістру. Під супровід баса й тенора шляхом переміщення в тональності е *moll*, з імітацією журчання прялки, що зумовлює сумний характер вокально-хорового твору.

Інтонація 1-ої частини емоційно-смыслові структури основної тональності проходить у партії сопрано на слова поетичного тексту «ой пряду, пряду, спатоньки хочу». Це обумовлює пригнічений стан невістки-прялі з приводу соціально-побутової несправедливої нерівності в сім'ї. Стомлена важкою працею, невістка мріє хоча б на мить заснути. Але свекруха, маючи жорсткий характер, примушує невістку прясти кужіль.

Інтонація 2-ої частини обумовлена процесом контрастного зіставлення в часі стосовно інтонаційного забарвлення в похмурому тембрі художнього образу жорстокої свекрухи зі зміїним характером: «А свекруха йде, як змія гуде». Вона несправедливо звинувачує невістку: «Сонливая, дрімливая, до роботи лінивая невістка моя».

Основна тема в тональності е *moll* звучить на *forte* в партії баса, згодом перекликається «як змія гуде» в партії альтів й «сонливая, дрімливая» в партії баса. Насичуючи драматургічний показник, композитор геніально використовує мелодичний хід верхнього тетраорду в е *moll* сі-до-ре-мі в партії тенора. Цим штрихом митець інтонаційно підсилює драматизм художнього образу свекрухи, яка лізе, як змія, сичить, щоб ужалити душу невістки зміїною отрутою. Вступ партії сопрано «до роботи лінивая» веде до кульмінаційного звучання на фразі «лінивая» й на закінчення другої частини.

Після повтору 1-ої частини в процесі контрастного зіставлення структурно-образних частини цілого вокально-хорова драматургія – на слова «А свекорко йде». Емоційне забарвлення драматургії цієї частини досягає найбільшої кульмінації динамічного звучання хорового твору.

Згідно з емоційно-смысловим показником, у 3-ій частині закладена гармонія нижніх інтонацій щирого, правдивого кохання невістки-прялі до милого й, відповідно, милого до своєї дружини. Це проявляється у світлому тембрі звучання головної теми партії сопрано. На слова «А мій милий йде» і повтор у партії тенора «Милий йде, як голуб гуде» перекликається з нижнім відтінком світлого тембру вокалізу в партії тенорів.

Висновки і пропозиції. Мистецтво дихання – це складний процес набуття майбутніми вчителями музики та хормейстерами вокально-технічних навиків і прийомів співу, відчуття природної ладової основи та чистої вокальної інтонації. Ефективність процесу мистецького дихання залежить від узгодженої взаємодії вокально-технічного, емоційно-смысового й тембрального показників. На основі опрацьованої науково-методичної літератури виведено формулу процесу

мистецького дихання: *initio-movere-terninus* (розумію-відчуваю-виконую).

Перспективи наступних досліджень ми вбачаємо в подальшому вивченні проблеми мистецького дихання у вокально-хоровій роботі майбутнього хормейстера.

Список використаної літератури:

1. Асафьев Б. Основы музыкальной интонации. *Музыкальная форма как процесс*. Ленинград : Музгиз, 1963. С. 198–215.
2. Лесс А. Титта Руффо. Жизнь и творчество. Москва : Советский композитор, 1983. С. 63–65.
3. Муравський П. Моя хорова школа. Методика акапельного хорового співу. До 100-річчя від дня народження й 80-річчя мистецько-педагогічної діяльності / ред.-упор. О. Шокало. Київ : ВЦ «Просвіта», 2014. 275 с.
4. Колесса М. Основы техники диригування. Київ, 1973. С. 12.
5. Назаренко И. Искусство пения. Москва, 1968. С. 57–195.
6. Орлова Е. Интонационная теория Асафьева как учение о специфике музыкального мышления. История, становление, сущность. Москва, 1984.

Shtuhalyuk V., Pavlyuk N., Calashnyuk V. The art of breathing and in the vocal and choral work of the future choirmaster

The art of breathing and its significance in the vocal and choral work of the future choirmaster.

The article highlights the basic issues of artistic breathing and its importance in the vocal and choral work of the future choirmaster. Here the main indicators of the process of artistic breathing are highlighted: vocal-technical, emotional-semantic, timbre. The emotional and semantic indicator and its influence on the nature of the intonation of a musical work is emphasized. It is noted that the timbre indicator plays a crucial role in structuring the artistic and figurative parts of the whole and the nature of the work.

Based on the processed scientific and methodical literature the formula of art breath is deduced: initio-movere-terninus (I understand- I feel- I perform).

The main characteristics of the formation of a high-level choirmaster are defined: cantilena singing, academic timbre, pure vocal intonation.

In addition, it is indicated the importance of the development of melodic and harmonic hearing, considering the fricative basis and pure vocal intonation of the vocalist, the nature of breathing, the synthesis of poetic and musical intonation.

The role of articulation as an important condition for the formation of vowels and consonants in singing, various techniques of sound, the correct vocal breathing of the future choirmaster are indicated.

The basic rules of the process of artistic breathing are defined as follows: economically distribute the air for singing a big phrase; use breathing when filleting sound; take into account the essence of agogics in the distribution of respiration; sing vowels with filling, according to the sound of the phoneme, and pronounce consonants quickly and clearly; monitor compliance with a single tone throughout the performance of the phrase; the work should be studied in a low voice, and performed in a full voice only when the musical work is thoroughly studied.

It is noted that to develop a high level of performance of the singer at the beginning of the work it is necessary to study works of small and large form in the style of a cappella singing, and then move on to a more complex repertoire. The future choirmaster must convey the nature of the music with his voice, gesture, and wave of his hand. In the performer's gesture, there should be a cantilena desire through the display of legato strokes - with the whole hand, non legato – with the hand part, staccato – only with the brush.

The decisive role of intonation in the structuring of figurative parts and timbre drama of a choral work is determined. As a sample, the Ukrainian folk song by M.D. Leontovych "The Spinner" ("Priliala") in terms of emotional, semantic and timbre indicators is analyzed.

Key words: art of breathing, intonation, timbre, sound support, articulation, choral drama.

НОТАТКИ